

TRABAJO DE FIN DE GRADO EN PEDAGOGIA
Facultad de Ciencias de la Educación
2018 - 2019



TRABAJO FIN DE GRADO

Grado de Competencia Digital y usos TIC en Profesoras del Campo de Gibraltar

Elaborado por:

Marc Cobos Batlle
Andrés Fuentes Pérez
Virginia Muñoz Jaro

Tutor que autoriza su presentación:

Dr. Rafael García Pérez

Perfil investigador
Sevilla (España), 2019

Resumen.

Esta investigación sirve para conocer y estudiar el grado de competencia digital y uso de redes sociales, la calidad relacional online y la inmersión digital de las profesoras correspondientes a la zona de Gibraltar de la que es responsable el CEP de Algeciras-La Línea. La metodología es cuantitativa, de corte correlacional y descriptivo, con una muestra de 1134 profesoras. El instrumento de investigación es un cuestionario que contiene diversos bloques con los constructos vinculados a la investigación diagnóstica de la competencia digital de estas profesoras.

Por último, hemos podido saber que el grado de uso con las redes sociales es a diario, siendo la aplicación WhatsApp la más utilizada. En cuanto a dicho uso tecnológico es más difícil en la etapa de infantil que en etapas posteriores. Además se ha podido observar que existe mayor grado de relación entre Calidad Relacional e Inmersión Digital y entre Calidad Relacional y Competencia Digital. Al predecir la calidad relacional online dentro las competencias digitales generales especificamos dos especialmente importantes (Competencia digital socio comunicativa y Competencia digital emocional).

Palabras clave: Inmersión digital, redes sociales, calidad relacional, autoeficacia, competencia digital.

Abstract.

The aim of this research is to know and study the digital skill level and network use, online relational quality and digital immersion from female teachers of CEP¹ de Algeciras-La Línea (Gibraltar). The methodology is quantitative, correlational and descriptive, with a population of 1134 female teachers. The research instrument consist in a survey with several measure with constructs conected to the diagnostic research of these female teachers digital skill.

In conclusion, we have discovered that networks are used daily and that WhatsApp is the most used.. However, the use of this App is less common in childhood than in later stages. Futhermore, it has been noticed that the connecting level is higher between relational quality and digital immersion and between relational quality and digital skill. After predicting online relational quality inside general digital skills, we specify two important digital skills (comunicational digital skill and emotional digital skill).

Key words: Digital immersion, network, relational quality, autoefficacy, digital competence.

1. Introducción.....	4
2. Fundamentos científicos.....	6
3. Planteamiento del problema diagnóstico y objetivos generales y específicos del diagnóstico.....	8
4. Material y metodología diagnóstica	9
5. Resultados y discusión.....	11
5.1 Experiencia de uso de internet y de las redes sociales.....	11
5.1.1. Competencias digitales profesionales.....	16
5.1.2 Indicadores de aplicación de competencias digitales a la educación.....	16
5.1.2.1. Medida de la competencia digital profesional entre las profesoras.....	21
5.1.3 Estudio de diferencias en la competencia digital profesional según edad, antigüedad docente, cargo y etapa académica.....	23
5.1.4. Estudio de la normalidad de las medidas de las competencias digitales profesionales en profesoras del campo de Gibraltar.....	24
5.1.4.1. Diferencias en la competencia digital profesional en función de la edad de las Profesoras.....	24
5.1.4.2. Diferencias en la competencia digital profesional en función de la antigüedad docente.....	25
5.1.4.3. Diferencias en la competencia digital profesional en función del cargo.....	26
5.1.4.4. Diferencias en la competencia digital profesional en función de la etapa académica...	26
5.1.4.5. Diferencias en la competencia digital profesional en función de la etapa académica...	27
5.1.4.6. Diferencias en la competencia digital profesional en función de la etapa académica...	28
5.2 Resultados sobre la relación entre el nivel de autoeficacia percibida en tic, inmersión digital y calidad relacional online en las redes sociales.....	29
5.2.1 Estudio de las distribuciones de Autoeficacia, Inmersión Digital y Calidad Relacional.....	29
5.2.2 Resultados correlacionales.....	33
5.3 Calidad Relacional Percibida por las mujeres que ejercen como profesoras en el Campo de Gibraltar.....	37
5.3.1. La Competencia Digital General de las profesoras.....	39
5.3.2. Resultados correlacionales entre la Calidad Relacional Percibida y la Competencia Digital General de las profesoras.....	41
6. Conclusiones.....	46
7. Referencias bibliográficas.....	49

1. Introducción.

Siguiendo las ideas propuestas por Delgado Díaz (2011) nos encontramos ante una sociedad que vive comúnmente con la tecnología, donde ésta nos facilita la socialización, formación, etc. En ámbitos educativos, podemos hablar que el profesorado debe estar preparado y estar continuamente renovando, ya que la tecnología se encuentra en un periodo de renovación continua que produce cambios. Por ello, es interesante e importante diagnosticar las competencias digitales y uso de redes sociales en el ámbito educativo, ya que nos permitirá acercarnos más a la revolución tecnológica con la que estamos conviviendo.

Actualmente existen investigaciones recientes como (Castaño, Duart y Sancho, 2012; Manosevitch y Tzuk, 2017; Nikitov y Sainty, 2014; Rebollo-Catalán, Mayor-Buzón, y García-Pérez, 2017) que nos hablan del origen de contenidos de carácter digital que repercuten en que se avancen en habilidades digitales, influyendo por tanto que la brecha digital aumente y se produzcan grandes consecuencias de carácter negativo, ya que existirían diferencias muy profundas entre unos grupos y otros. Esta investigación nos permite acercarnos más a las políticas internacionales acerca de la inclusión digital. En primer lugar la Agenda Digital Europea (Comisión Europea, 2013) nos permite adentrarnos y mejorar la alfabetización digital, observar las capacidades y la inclusión que existe por parte de las mujeres en la Sociedad de la Información. Por ello, es importante conocer el Plan Inclusión Digital y Empleabilidad de España (MIET, 2013) ya que permite a las mujeres acercarnos más a la revolución tecnológica con la que vivimos hoy en día, debido a que a través a este plan de mejora, se aumenta la participación de todas aquellas mujeres que quieran adquirir mayores conocimientos sobre las TIC, destacando tanto las ramas profesionales como aquellas personas que estén desempleadas. Castañeda y Adell (2013) resumen las diversas teorías que nos llevan a adquirir aquellas tecnologías que son más actuales (conectivismo, autorregulado, etc.) para decirnos y adquirir todos aquellos elementos de aprendizaje que ocurren en la sociedad digital. Además como nos indica (Buzón García; Rebollo-Catalán, García-Pérez, y Sánchez-Franco, 2013) existe un precedente de esta investigación que estamos llevando a cabo, que es muy parecido pero el contexto en el que se desarrolla la investigación es diferente, ya que son mujeres rurales. En este trabajo de investigación donde pretendemos conocer las necesidades formativas en TIC, en este caso del profesorado femenino, hemos querido estudiar con más profundidad las diferentes variables que intervienen en el estudio y sus relaciones, estas variables son la Calidad Relacional, la Inmersión Digital y la Autoeficacia en TIC. Según autores como Rebollo, García-Pérez y Sanchez-Franco (2013), son aspectos fundamentales en el profesorado para la

posible incorporación de las TIC en el ámbito de la educación. También son aspectos vinculados al capital social de las personas en la actual sociedad, como se ha señalado, tener el hábito de usar la tecnología para trabajar en red e interactuar con personas, es beneficioso para integrarse en posiciones aventajadas del mercado laboral (J. Castaño, J.M. Duart y T. Sancho, 2011). Por su parte, Howard que creó la medida de Autoeficacia, se basa en que una línea complementaria de estudio en un futuro sería vincular el uso de esta medida, Autoeficacia en TIC, en el estudio de las dinámicas comunicativas y relacionales online, en este caso de las redes sociales (Howard, 2014).

Teniendo en cuenta lo anterior, hemos medido y analizado la Calidad Relacional Online como el aspecto más importante de nuestro estudio, la Inmersión Digital como vía para trabajar la Calidad Relacional y finalmente la Autoeficacia como una medida complementaria en el estudio propuesto.

En la actualidad, la utilización de recursos digitales mediante diferentes dispositivos electrónicos está cada vez más presente en nuestra vida cotidiana, las personas pueden relacionarse con millones de personas en cualquier lugar del mundo gracias a estos recursos digitales. Esta idea nos parece importante porque la calidad relacional online se muestra hoy como una necesidad formativa para el profesorado. Sólo adquiriendo esta formación el profesorado verdaderamente ingresa en la sociedad de conocimiento y con éste su docencia, que será de mayor calidad y adecuación a la realidad social en que viven el alumnado de hoy. No obstante, esta formación para la calidad de las relaciones online no sabemos de una manera precisa cómo potenciarla. Por ello, se hace necesario este estudio que vincula la calidad relacional con otros aspectos del desempeño y de la vida digital de las profesoras estudiadas, tratando de desvelar aquello que se relaciona mejor con la mejora de la calidad relacional online. El vínculo teórico entre las competencias digitales y calidad relacional supone un desafío científico que aquí afrontamos. Estableciendo la relación entre estos elementos y destacando algún modelo teórico-empírico a seguir para optimizar la información.

Es de destacar autores cómo Nikitov y Sainty (2014) han mostrado su interés en invertir en capital social mediante el uso de las redes sociales ya que está fuertemente asociada con el éxito profesional. Sin embargo, Jiménez-Cortés, Vega y Vico (2016) definen que las habilidades que se emplean para la comunicación y la creación de contenidos como competencias digitales son importantes para la creación de una cultura digital, pero insuficientes para superar la brecha digital.

Por esta razón, es de vital importancia que futuros educadores/as se sitúen como principales agentes TIC frente a futuras generaciones de la sociedad en red. Sung, Chi, Loke, y Ramos

(2013) identifican como principales competencias digitales y habilidades clave la resolución de problemas, la competencia emocional y la comunicación efectiva en el uso de las redes sociales.

En definitiva, la capacitación digital de las profesoras, así como una mejor incorporación en las redes sociales dentro del entorno profesional supone un aprendizaje y un beneficio a nivel laboral, así como social y personal. En este sentido, “Internet y las redes sociales se convierten en una herramienta clave para la promoción de negocios y estimulan la actividad emprendedora” (Jiménez-Cortés, Vega y Vico, 2016: 31), lo que se aplica directamente también al trabajo docente y a la formación del profesorado.

Este trabajo contribuye de forma muy precisa a la determinación de aquellos aspectos que han de ser tenidos especialmente en cuenta a la hora de formar en una mayor capacidad relacional online. Estos aspectos se han operativizado en variables de medida tales como “Calidad Relacional Online” y “Competencias Digitales”, las cuales se muestran relacionadas teórica y empíricamente, y de la última en cuanto a variable predictora, se ha subdividido en distintos tipos de competencias (tecnológicas, cognitivas, socio comunicativas, éticas y emocionales) que permiten identificar los bancos de oportunidades para mejorar la calidad relacional.

Esta investigación sirve para vincular y estudiar el grado de competencia digital y uso de redes sociales de las profesoras correspondientes a la zona de Gibraltar de la que es responsable el CEP de Algeciras-La Línea, siendo una herramienta muy viable y válida, ya que nos aporta información muy útil para conocer más de cerca a las mujeres que se encuentran dentro de este ámbito, así como para adaptar y realizar todas aquellas acciones que impliquen una mejora de aquellos puntos débiles de inclusión digital, alfabetización, digitalización... que puedan detectarse.

2. Fundamentos científicos.

El análisis de la calidad relacional online y de las competencias digitales resultan ser claves para el proceso de desarrollo digital de mujeres profesoras de enseñanza primaria y secundaria que ejercen actualmente en la Zona del Campo de Gibraltar. En este sentido, autores como García-Pérez, Jiménez-Cortés y Rodríguez-Díaz (2013) definen “calidad relacional online” como un constructo procedente del Marketing que alude, a que la calidad percibida por la usuaria de la red social esté determinada, en gran medida, por la forma en que las personas de una organización manejan las relaciones con dichos clientes. Además, Sánchez, Martín y Rondán (2010) remarcan este concepto como una vía que profundiza en la calidad de su

medición a través del aprecio afectivo que se refleja en sentimientos de confianza, satisfacción y compromiso.

En nuestro caso, de las mujeres profesoras en las redes sociales, medida a través de la Inmersión Digital entendida como Conectividad, como Confianza y como Manejo de Contenidos y la Autoeficacia percibida en TIC.

La Inmersión Digital se define como la inclusión o integración, en todo su potencial, de las tecnologías de la información y la comunicación, en nuestro caso de las Redes Sociales, en la vida diaria para apoyar altos niveles de desempeño profesional y personal (M.A. Rebollo y R. García-Pérez, 2013).

A su vez, hemos querido medir la relación de los diferentes subniveles de Inmersión Digital y la Calidad Relacional, siendo estos subniveles los siguientes:

- Conectividad: en este sentido queremos ver si el hecho de conectarse a internet da lugar a la adquisición de una mayor experiencia y por lo tanto, de una buena Calidad Relacional o no.
- Confianza: cuando hablamos de Inmersión Digital entendida como Confianza, queremos referirnos al grado en que se incluye habilidades y actividades de la vida cotidiana como puede ser la realización de pagos a través de Internet, configurar opciones de información personal o identificar que un sitio web es inseguro entre otros aspectos
- Manejo de Contenidos: en este subnivel, queremos deducir si hay una mayor Calidad Relacional o no conforme una persona es más capaz de dar y recibir aspectos de calidad, es decir, si puede verificar y consultar una información, hacer seguimiento de otros que saben más sobre un tema, si definitivamente es capaz de realizar diferentes funciones como las nombradas,

Acuñado por Bandura, la Autoeficacia se describe como “juicios de las personas sobre sus capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción requeridos para lograr los tipos designados de actitudes ” (Howard 2014)

Una vez analizado los primeros constructo de nuestro estudio, es importante enfatizar de manera general la “competencia digital”, en este caso, acogemos la definición procedente del Parlamento Europeo y del Consejo, “La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Además, exige una buena comprensión y amplios conocimientos sobre la naturaleza, la función y las oportunidades de las TSI en situaciones cotidianas de la vida privada, social y profesional. Esto conlleva el conocimiento de las principales aplicaciones informáticas, como los sistemas de tratamiento de textos, hojas de cálculo, bases de datos, almacenamiento y gestión de la

información, y la comprensión de las oportunidades y los riesgos potenciales que ofrecen Internet y la comunicación por medios electrónicos (correo electrónico o herramientas de red) para la vida profesional, el ocio, la puesta en común de información y las redes de colaboración, el aprendizaje y la investigación” (Recomendación 2006/962/CE: 16).

De este modo, el modelo de capacitación digital requiere el desarrollo de varias subcompetencias digitales de diferentes ámbitos que se desarrollan simultáneamente. Area y Pessoa (2012) lo diferencian de la siguiente manera:

Competencia instrumental, hace referencia al dominio técnico de la tecnología en relación al grado en que las personas consideran que aumentan su rendimiento personal y profesional.

Competencia cognitivo intelectual, en relación a la habilidad para buscar, seleccionar, analizar e interpretar información a través de las TIC.

Competencia socio comunicacional, relacionada con la capacidad para expresarse con distintos lenguajes en base a la capacidad para comunicarse y colaborar con otros, compartiendo recursos digitales online.

Competencia axiológica, que supone ser conscientes del carácter cultural de las tecnologías y adquirir valores éticos y democráticos con su uso.

Competencia emocional, que implica habilidades de expresión y regulación de los sentimientos propias y ajenos en relación con el uso de las TIC.

3. Planteamiento del problema diagnóstico y objetivos generales y específicos del diagnóstico.

Según la normativa del trabajo fin de grado (TFG) nos planteamos tres problemas de investigación para tres líneas de actuación aproximadamente coordinadas pero independientes.

PROBLEMA 1

El primer problema que aborda nuestro estudio elaborado por Marc Cobos Batlle se refiere a las necesidades formativas que las profesoras del campo de Gibraltar manifiestan sobre su grado de competencia digital profesional. El abordaje de este problema nos lleva a plantear la construcción de conocimientos entorno a los siguientes objetivos del estudio:

1.1 Identificar el grado de experiencia de uso de Internet y de las redes sociales que manifiesta la muestra de profesoras investigadas.

1.2 Medir el grado de competencia digital profesional de cada profesora del estudio y su clasificación en los niveles de competencia digital avanzada, moderada o básica.

1.3 Estudiar posibles diferencias significativas en función de algunas variables de clasificación y/o sociodemográficas tales como edad, antigüedad docente, haber ocupado cargo en la administración educativa, etapa educativa de pertenencia profesional, etc.

PROBLEMA 2

El problema que se aborda en esta parte de la investigación se refiere al vínculo relacional (correlacional) entre algunas dimensiones claves de la investigación de la competencia digital de las profesoras del campo de Gibraltar. Expresamente se estudia el vínculo de la Inmersión Digital y la Calidad Relacional con la Autoeficacia percibida en TIC. Por otro lado, también se estudia la relación entre Calidad Relacional Online y el nivel de Inmersión Digital de estas profesoras. El objetivo global es lograr conocer estas interrelaciones al objeto de poder facilitar la aplicación del siguiente problema relativo a la posible predicción de la competencia digital profesional.

2.1 Valorar y cuantificar las relaciones entre Inmersión Digital y Autoeficacia en TIC.

2.2 Valorar y cuantificar la correlación entre Calidad Relacional y Autoeficacia en TIC.

2.3 Calcular el coeficiente de correlación de la Calidad Relacional Online y la Inmersión Digital, identificando los elementos claves en que se sustenta su relación.

PROBLEMA 3

Para concluir, el último problema elaborado por Andrés Fuentes Pérez quedaría planteado en términos de buscar analizar si es posible predecir la capacidad predictiva de las competencias digitales y ver si ha relación o sirve como predictor de la calidad relacional online. En definitiva, este estudio lo que pretende mejorar la calidad relacional online el cual es un elemento importante en el marco de la investigación de la formación del profesorado, pero expresamente nos interesa saber qué capacidad tenemos de manipular esa calidad relacional, dependiendo de que encontremos variables predictoras las cuales podamos formar y con ello causar un aumento de la calidad relacional.

3.1 Identificar la capacidad predictiva de la competencia digital general respecto de la calidad relacional.

3.2 Ver si es posible vincular la calidad relacional una especificidad dentro de las tipologías de competencias digitales para identificar aquellas que sean más claves a la hora de la formación.

3.3 Formular ideas para la formación del profesorado (de las profesoras del y su actividad profesional en el marco de la sociedad del conocimiento. campo de Gibraltar) para la formación especial en tanto al inicio a la competencia digital como en el desarrollo en las competencias generales siempre pensando en el aumento de la calidad relacional y que ese aumento de la calidad relacional va a incidir en la capacidad de las profesoras de introducir su docencia.

4. Material y metodología diagnóstica.

La metodología es cuantitativa, de corte correlacional y descriptivo. Participan 1134 mujeres que son profesoras, en la zona del Campo de Gibraltar. La selección muestral es de tipo intencional, no estadística. Se envía la encuesta a todas las profesoras y se han obtenido más del 50% de la población total. El instrumento de investigación es un cuestionario que contiene diversos bloques con los constructos vinculados a la investigación diagnóstica de la competencia digital de estas profesoras. Particularmente en el bloque 1 que es el que afecta a este trabajo, se recogen los constructos vinculados a los usos de Internet y de las redes sociales. En este bloque, se recogen escalas de tipo Likert que miden los aspectos principales investigados y que permiten llegar a los resultados diagnósticos. Junto al apartado anterior del bloque 1 existe en el cuestionario otro apartado que recoge los datos sociodemográficos para realizar los contrastes de hipótesis y, también, recoge el instrumento de medida de la competencia digital profesional. Este instrumento, es una escala de Likert con 5 ítems, y una escala de 0 a 3 puntos en cada ítem. Por tanto, la escala de medida global es de 0 a 15 puntos. La fiabilidad alcanza un Alpha de Cronbach de .869 que puede considerarse óptimo.

Por consiguiente y centrándonos en el bloque 2, hemos analizado las diferentes variables existentes en este estudio de investigación: la Calidad Relacional Online, la Inmersión Digital y la Autoeficacia percibida en TIC. A su vez hemos analizado la principal variable, Calidad Relacional Online, con los diferentes subniveles de Inmersión Digital, como son: Conectividad, Confianza y Manejo de Contenidos.

Para analizar de manera independiente las tres variables, hemos realizado diferentes escalas.

Para la Calidad Relacional Online hemos establecido una escala de 0 - 72 donde los intervalos (0 - 18) pertenecería a un nivel bajo de Calidad Relacional, (18 - 36) a un nivel medio y (36 - 72) a un nivel alto.

Además hemos elaborado tablas de correlaciones mediante Rho de Spearman, cuyo objetivo era ver las relaciones con las diferentes variables nombradas anteriormente. Hemos podido deducir que existe mayor grado de relación entre Calidad Relacional e Inmersión Digital con 0,356** y entre Calidad Relacional e Inmersión Digital entendida como Manejo de Contenidos siendo 0,337** el nivel de correlación.

Lo mismo ocurre para el análisis de la Inmersión Digital, hemos realizado una escala que va de 0 - 36, donde los intervalos (0 - 12) pertenecen a un nivel bajo de Inmersión, (12 - 24) a un nivel medio y (24 - 36) a un nivel alto.

Como con la Calidad Relacional, hemos utilizado Rho de Spearman para obtener las distintas correlaciones.

Por último, y de igual forma, hemos analizado la Autoeficacia Percibida en TIC mediante la elaboración de una escala de 0 a 30, donde los intervalos (0 - 10) pertenecería a una escala de nivel bajo, (10 - 20) de nivel medio y (20 – 30) una escala de nivel alto.

Para concluir el bloque 3 es un cuestionario con múltiples escalas, que recoge junto a variables sociométricas las escalas de tipo Likert sobre Competencias Digitales Generales y Específicas (25 ítems) y la escala de medida de la Calidad Relacional Online (18 ítems) siendo ambas de alta fiabilidad y validez (ALPHA de C. = .906/ .939, respectivamente). La Data se realiza durante el curso 2015-2016 se analiza los datos aplicando regresión lineal con SPSS.

5. Resultados y discusión.

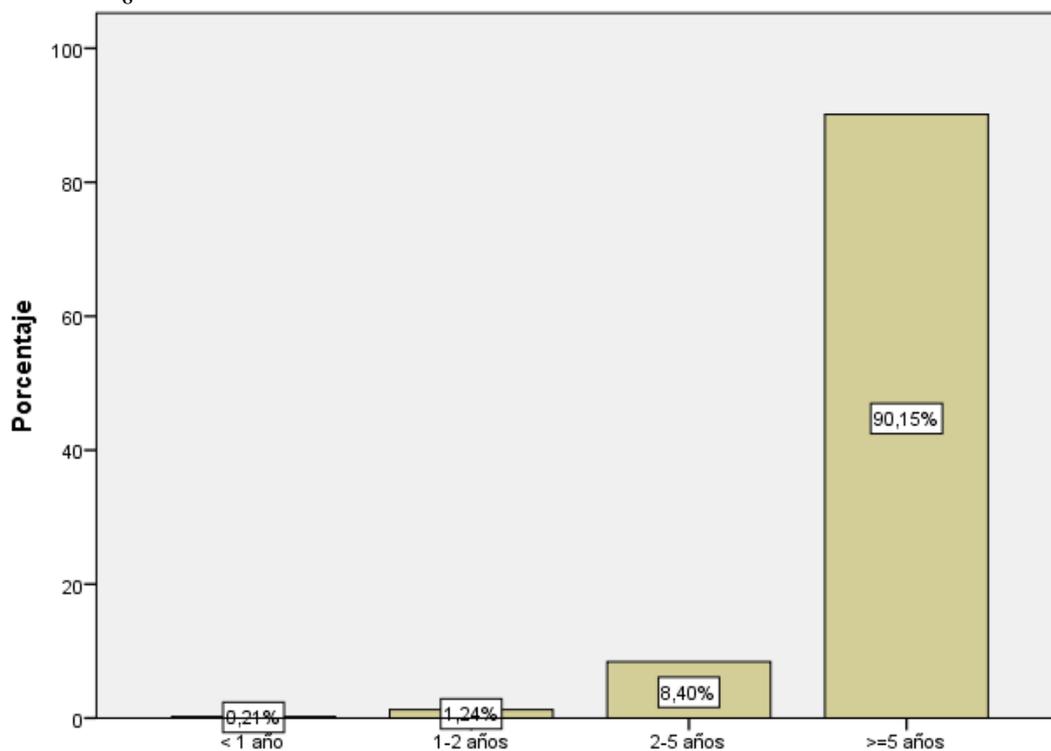
5.1. Experiencia de uso de internet y de las redes sociales.

A continuación se presentan las tablas de los resultados descriptivos acerca del grado de competencia digital y uso de las redes sociales.

Tabla 1. *¿Desde cuándo usas internet?*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	< 1 año	2	,2	,2	,2
	1-2 años	12	1,1	1,2	1,5
	2-5 años	81	7,1	8,4	9,9
	>=5 años	869	76,6	90,1	100,0
	Total	964	85,0	100,0	
Perdidos	9	170	15,0		
Total		1134	100,0		

Gráfico 1. *¿Desde cuándo usas internet?*

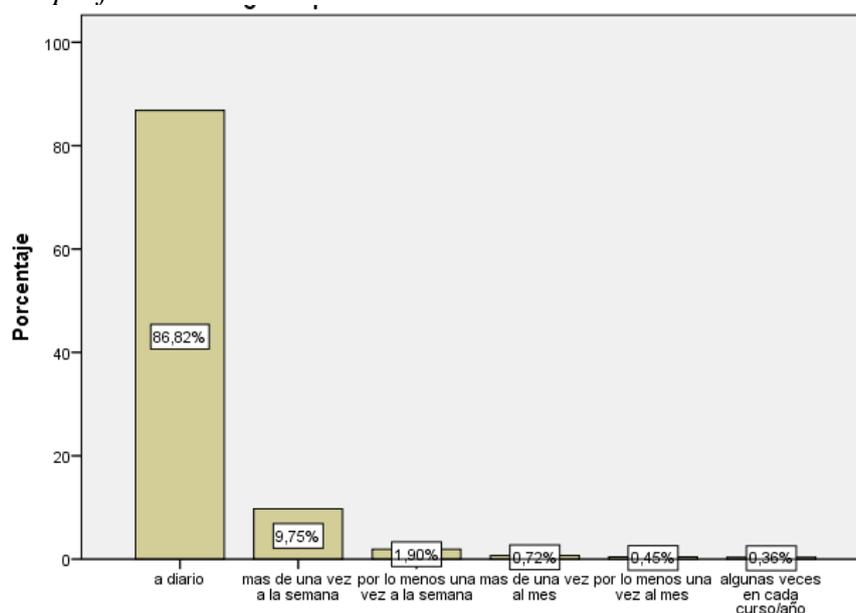


Observando la gráfica y la tabla, podemos observar como la mayor parte, es decir, el 90,15% de las profesoras están en el nivel de más antigüedad de 5 años, por lo tanto salvo el 0,2% de menos de un año, tienen un nivel de inexperiencia de uso de Internet, mientras que las profesoras entre 1-2 y 2-5 años, apenas tienen nivel de experiencia, ya que suman un 9,6%. Por lo tanto, en términos generales, podemos hablar que las profesoras usan Internet (prácticamente todas) y lo hacen desde hace un tiempo suficiente.

Tabla 2. ¿Con qué frecuencia usas internet?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	a diario	962	84,8	86,8	86,8
	más de una vez a la semana	108	9,5	9,7	96,6
	por lo menos una vez a la semana	21	1,9	1,9	98,5
	más de una vez al mes	8	,7	,7	99,2
	por lo menos una vez al mes	5	,4	,5	99,6
	algunas veces en cada curso/año	4	,4	,4	100,0
	Total	1108	97,7	100,0	
Perdidos	9	26	2,3		
Total		1134	100,0		

Gráfico 2. ¿Con qué frecuencias usas internet?

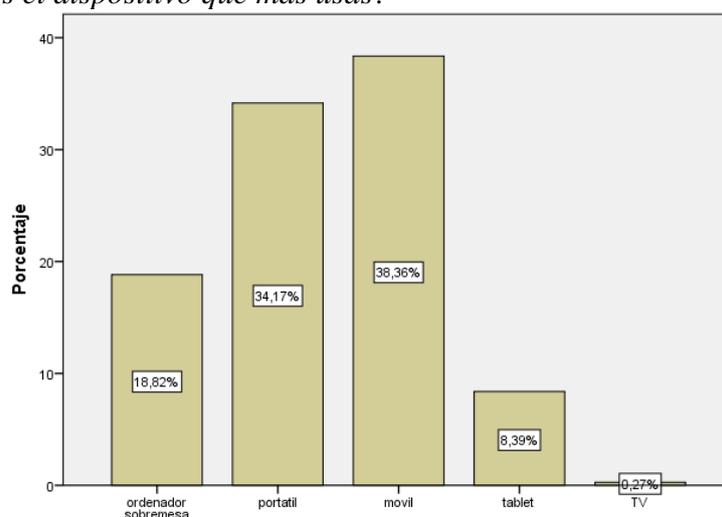


Observando la gráfica y la tabla, podemos observar como la mayor parte, es decir, el 86,82% de las profesoras usan internet todos los días, por lo tanto salvo el 0,36% de profesoras que usan el internet alguna vez en el curso/año, tienen un nivel muy bajo de frecuencia de uso de Internet, mientras que las profesoras que tienen una frecuencia de más de una vez a la semana/mes, apenas tienen nivel de uso, ya que suman un 12,82%. Por lo tanto, en términos generales, podemos hablar que las profesoras usan internet a diario (prácticamente todas).

Tabla 3. *¿Cuál es el dispositivo que más usas?*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ordenador sobremesa	211	18,6	18,8	18,8
	Portátil	383	33,8	34,2	53,0
	Móvil	430	37,9	38,4	91,3
	Tablet	94	8,3	8,4	99,7
	TV	3	,3	,3	100,0
	Total	1121	98,9	100,0	
Perdidos	9	13	1,1		
Total		1134	100,0		

Gráfico 3. *¿Cuál es el dispositivo que más usas?*

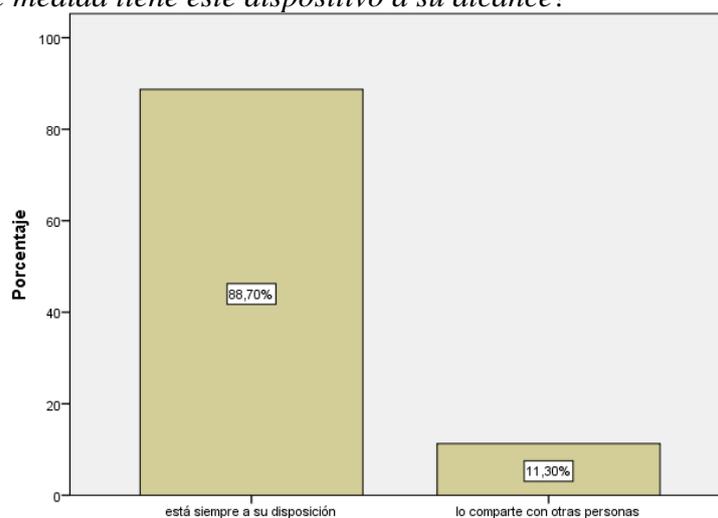


Observando la gráfica y la tabla, podemos observar como la mayor parte, es decir, el 38,36% de las profesoras usan el dispositivo del móvil, siguiéndole de cerca se encuentra el portátil con un 34,17%, este nivel es alto en comparación al ordenador de sobremesa antiguamente, por lo tanto esto nos hace ver el avance de las tecnologías en nuestra sociedad, ya que podemos observar como el ordenador de sobremesa tiene un 18,82%, lo que nos habla del avance que ha habido a lo largo de los años en niveles tecnológicos. Por último, podemos observar como la Tablet y la tv, tienen muy poco uso por parte de las profesoras con un 8,66%.

Tabla 4. *¿En qué medida tiene este dispositivo a su alcance?*

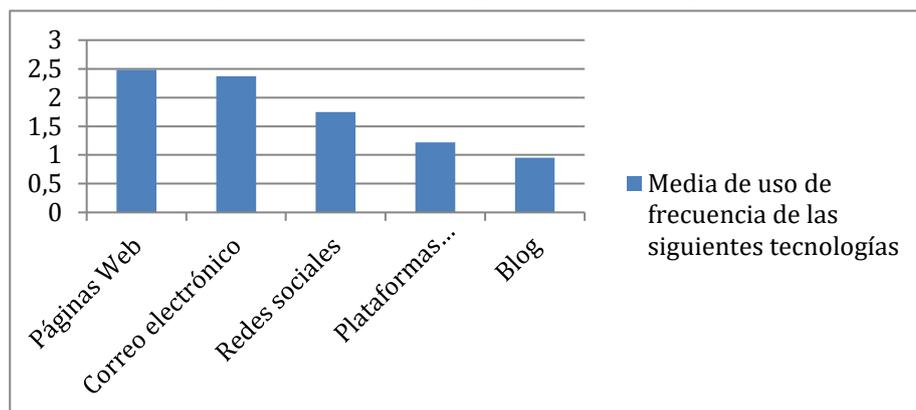
¿En qué medida tiene este dispositivo a su alcance?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	está siempre a su disposición	950	83,8	88,7	88,7
	lo comparte con otras personas	121	10,7	11,3	100,0
	Total	1071	94,4	100,0	
Perdidos	9	63	5,6		
Total		1134	100,0		

Gráfico 4. *¿En qué medida tiene este dispositivo a su alcance?*



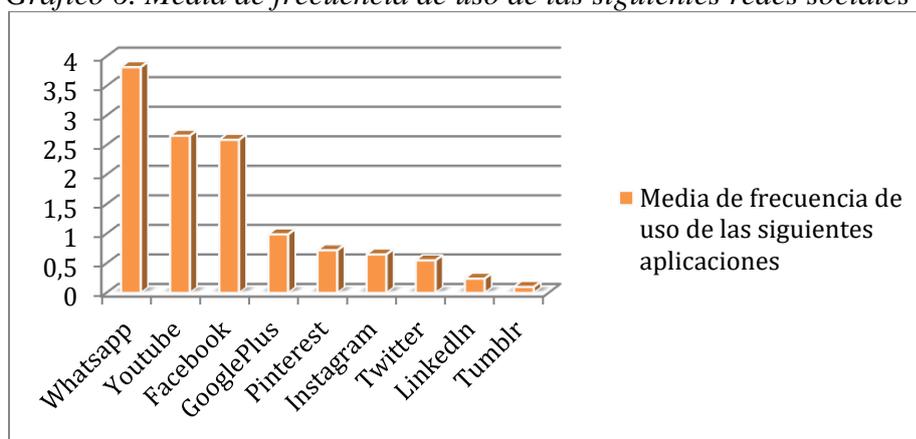
Observando la gráfica y la tabla, podemos observar como la mayor parte, es decir, el 88,70% de las profesoras tienen siempre a su disposición los dispositivos. Mientas que sólo un 11,30% de las profesoras parecen tener alguna necesidad de compartir y no tienen un recurso propio disponible en cualquier momento.

Gráfico 5. Media de uso de frecuencia de las siguientes tecnologías



Observando la gráfica de mayor a menor, podemos observar como las páginas web tienen la mayor media de uso con 2,48%, es decir, la frecuencia de uso por parte de las profesoras se encuentra entre bastante y mucho. Seguidamente, podemos observar como el correo electrónico, también es una herramienta que se encuentra entre un uso de bastante y mucho, ya que posee una media de 2,37%. Las redes sociales tienen una media de 1,75%, por lo tanto llegamos a la conclusión de que el uso de frecuencia por parte de las profesoras se encuentra entre poco y bastante, pudiéndonos decantar un poco más por un uso “bastante” antes que poco. Por último, tanto las plataformas virtuales online como los blog son herramientas que tienen un uso de 1,22% y 0,95% respectivamente, de modo que hablamos de herramientas que se encuentran entre poco (plataformas online) y nunca y poco (blogs).

Gráfico 6. Media de frecuencia de uso de las siguientes redes sociales



Observando la gráfica de mayor a menor, podemos observar como la aplicación WhatsApp tienen la mayor media de uso con 3,82%, es decir, la frecuencia de uso por parte de las profesoras es diaria. Seguidamente, podemos observar como YouTube, también es una herramienta que se encuentra entre un uso mensual y semanal, ya que posee una media de 2,66%. Facebook tiene una media de 2,59%, por lo tanto llegamos a la conclusión de que el

uso de frecuencia por parte de las profesoras se encuentra entre mensual y semanal. Otra de las herramientas es Google plus con una frecuencia de uso de 0,99%, por lo tanto nos encontramos ya ante un uso de rara vez o nunca, decantándonos más por la media por un uso de rara vez. Las siguientes herramientas como son Pinterest, Instagram y Twitter con una media de 0,72, 0,65, 0,55 respectivamente nos indican al igual que la herramienta anterior que su uso se encuentra entre nunca y rara vez. Hay que tener en cuenta, que este estudio es de hace ya varios años por lo tanto, herramientas como estas tres que hoy en día son tan conocidas nos hacen ver el progreso que ha existido en éstas herramientas y cómo ahora son de las más conocidas en la sociedad que vivimos actualmente.

Por último, tanto LinkedIn como Tumblr son herramientas que tienen un uso de 0,24% y 0,1% respectivamente, de modo que hablamos de herramientas que nunca se usan.

5.1.1. Competencias digitales profesionales.

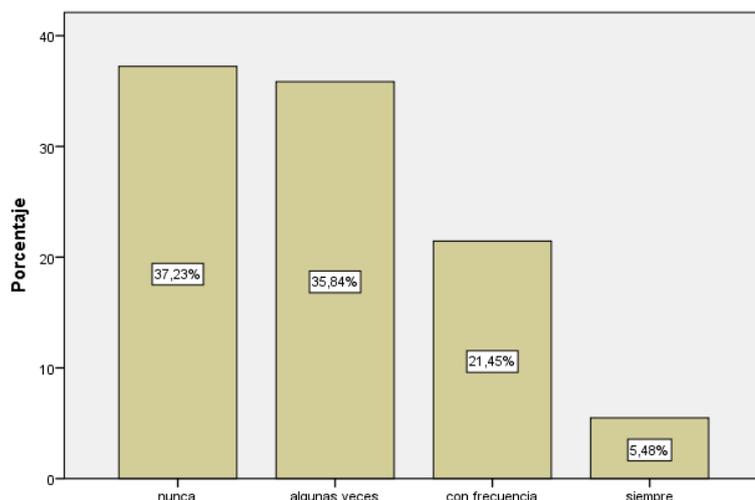
5.1.2 Indicadores de aplicación de competencias digitales a la educación.

Uno de los indicadores contemplados en el instrumento de medida es si se propone el uso de las redes sociales al alumnado para trabajar algún tema académico. A continuación presentamos la tabla y gráfica descriptiva de los resultados:

Tabla 5. *Propongo el uso de las redes sociales al alumnado para trabajar algún tema académico*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	401	35,4	37,2	37,2
	algunas veces	386	34,0	35,8	73,1
	con frecuencia	231	20,4	21,4	94,5
	siempre	59	5,2	5,5	100,0
	Total	1077	95,0	100,0	
Perdidos	9	57	5,0		
Total		1134	100,0		

Gráfico 7. *Propongo el uso de las redes sociales al alumnado para trabajar algún tema académico*



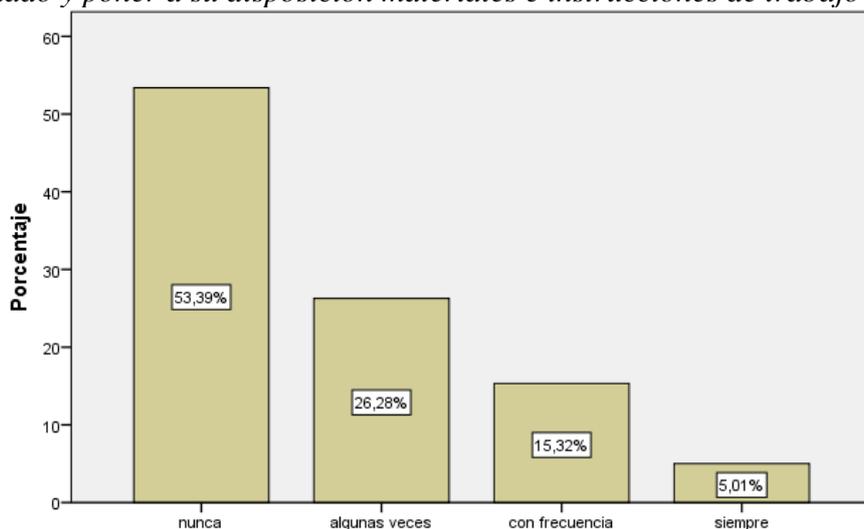
Observando la gráfica y la tabla, podemos observar como la mayor parte, es decir, el 37,23% de las profesoras nunca proponen el uso de redes sociales al alumnado para trabajar algún tema académico, mientras que existe un 35,84% de las profesoras que alguna vez lo han hecho. Con un 21,45%, las profesoras proponen con frecuencia temas al alumnado, mientras que con un 5,48% siempre se les propone temas. Por lo tanto, en términos generales, podemos hablar que las profesoras nunca o casi nunca proponen temas a los alumnos acerca del uso de las redes sociales.

Uno de los indicadores contemplados en el instrumento de medida es si estoy usando las redes sociales como medio didáctico para mantener comunicación con mi alumnado y poner a su disposición materiales e instrucciones de trabajo. A continuación presentamos la tabla y gráfica descriptiva de los resultados:

Tabla 6. *Estoy usando las redes sociales como medio didáctico para mantener comunicación con mi alumnado y poner a su disposición materiales e instrucciones de trabajo*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	575	50,7	53,4	53,4
	algunas veces	283	25,0	26,3	79,7
	con frecuencia	165	14,6	15,3	95,0
	siempre	54	4,8	5,0	100,0
	Total	1077	95,0	100,0	
Perdidos	9	57	5,0		
Total		1134	100,0		

Gráfico 8. *Estoy usando las redes sociales como medio didáctico para mantener comunicación con mi alumnado y poner a su disposición materiales e instrucciones de trabajo*



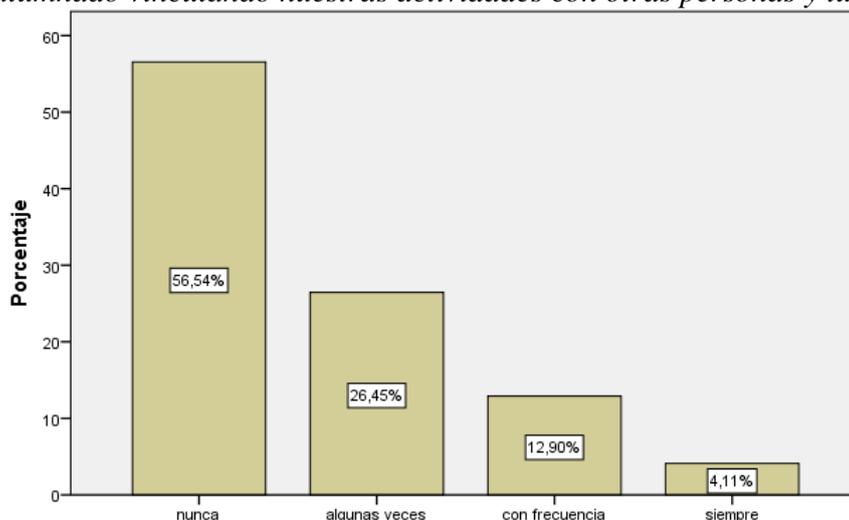
Observando la gráfica y la tabla, podemos observar como la mayor parte, es decir, el 53,39% de las profesoras nunca usan las redes sociales como medio didáctico para mantener una comunicación con el alumno, mientras que existe un 26,28% de las profesoras que alguna vez lo han hecho. Con un 15,32%, las profesoras usan con frecuencia las redes sociales como medio didáctico, mientras que con un 5,01% siempre usan las redes sociales como medio didáctico para mantenerse en contacto con el alumno. Por lo tanto, en términos generales, podemos hablar que las profesoras nunca usan las redes sociales como medio didáctico para mantener una comunicación con el alumno.

Uno de los indicadores contemplados en el instrumento de medida es si gracias a las redes sociales amplio la comunidad virtual educativa y de aprendizaje de mi alumnado vinculando nuestras actividades con otras personas y lugares distantes. A continuación presentamos la tabla y gráfica descriptiva de los resultados:

Tabla 7. *Gracias a las redes sociales amplio la comunidad virtual educativa y de aprendizaje de mi alumnado vinculando nuestras actividades con otras personas y lugares distantes*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	605	53,4	56,5	56,5
	algunas veces	283	25,0	26,4	83,0
	con frecuencia	138	12,2	12,9	95,9
	Siempre	44	3,9	4,1	100,0
	Total	1070	94,4	100,0	
Perdidos	9	64	5,6		
Total		1134	100,0		

Gráfico 9. *Gracias a las redes sociales amplio la comunidad virtual educativa y de aprendizaje de mi alumnado vinculando nuestras actividades con otras personas y lugares distantes*



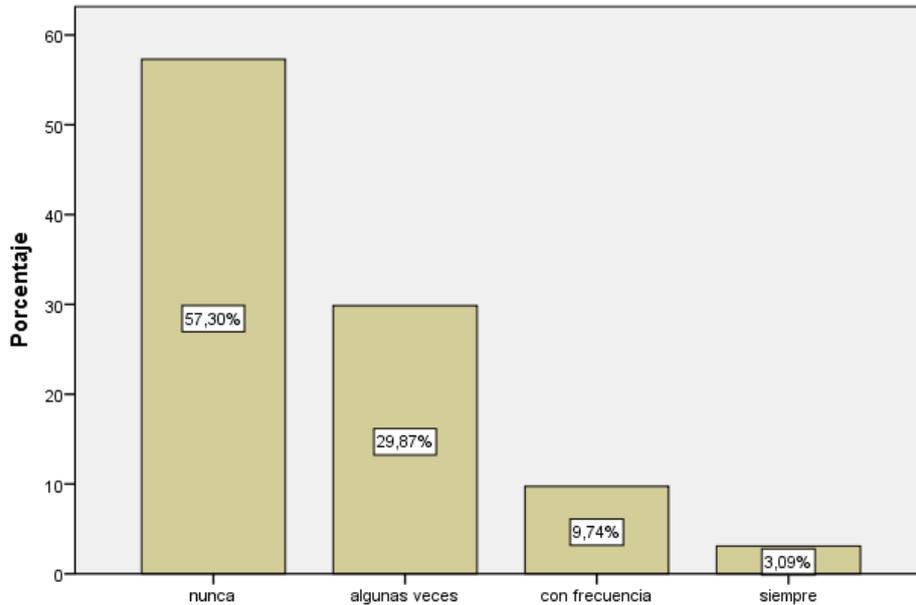
Observando la gráfica y la tabla, podemos observar como la mayor parte, es decir, el 56,54% de las profesoras nunca usan las redes sociales como medio para ampliar la comunidad virtual educativa, mientras que existe un 26,45% de las profesoras que alguna vez lo han hecho. Con un 12,90%, las profesoras usan con frecuencia las redes sociales como medio para ampliar la comunidad virtual educativa, mientras que con un 4,11% siempre usan las redes sociales como medio para ampliar la comunidad virtual educativa. Por lo tanto, en términos generales, podemos hablar que las profesoras nunca usan las redes sociales como medio para ampliar la comunidad virtual educativa.

Uno de los indicadores contemplados en el instrumento de medida es si se implica al alumnado en proyectos colaborativos que requieren el uso de redes sociales. A continuación presentamos la tabla y gráfica descriptiva de los resultados:

Tabla 8. *Implico a mi alumnado en proyectos colaborativos que requieren el uso de redes sociales*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	612	54,0	57,3	57,3
	algunas veces	319	28,1	29,9	87,2
	con frecuencia	104	9,2	9,7	96,9
	siempre	33	2,9	3,1	100,0
	Total	1068	94,2	100,0	
Perdidos	9	66	5,8		
Total		1134	100,0		

Gráfico 10. *Implico a mi alumnado en proyectos colaborativos que requieren el uso de redes sociales*



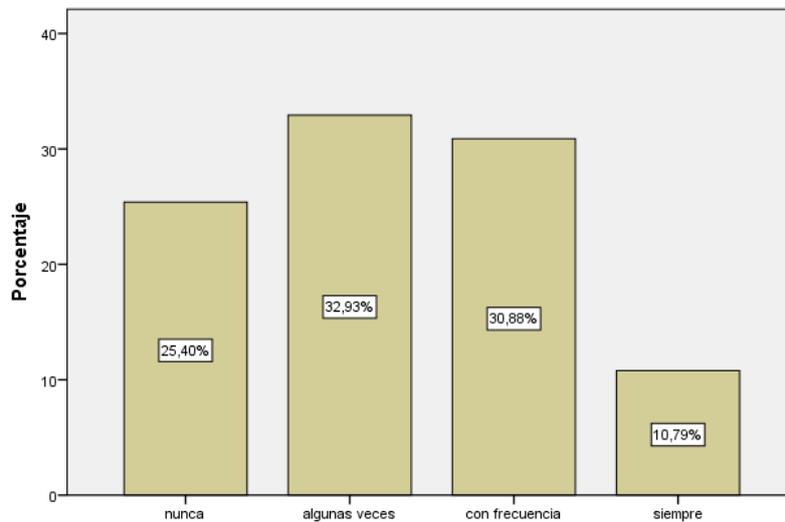
Observando la gráfica y la tabla, podemos observar como la mayor parte, es decir, el 57,30% de las profesoras nunca implican a los alumnos en proyectos de uso de las redes sociales mientras que existe un 29,87% de las profesoras que alguna vez lo han hecho. Con un 9,74%, las profesoras implican con frecuencia los proyectos de uso de redes sociales, mientras que con un 3,09% siempre implican al alumnado de los proyectos como medio para el uso de redes sociales. Por lo tanto, en términos generales, podemos hablar que las profesoras nunca usan los proyectos colaborativos que necesiten de un uso de redes sociales.

Uno de los indicadores contemplados en el instrumento de medida es si se utiliza las redes sociales como medio formativo para mejorar las competencias docentes. A continuación presentamos la tabla y gráfica descriptiva de los resultados:

Tabla 9. *Utilizo las redes sociales como medio formativo para mejorar mis competencias docentes*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	nunca	273	24,1	25,4	25,4
	algunas veces	354	31,2	32,9	58,3
	con frecuencia	332	29,3	30,9	89,2
	siempre	116	10,2	10,8	100,0
	Total	1075	94,8	100,0	
Perdidos	9	59	5,2		
Total		1134	100,0		

Gráfico 11. *Utilizo las redes sociales como medio formativo para mejorar mis competencias docentes*



Observando la gráfica y la tabla, podemos observar como algunas veces las profesoras utilizan las redes sociales como medio formativo para mejorar las competencias con un 32,93%, mientras que existe un 30,88% que utilizan las redes sociales con frecuencia para mejorar las competencias e incluso existe un 10,79% que siempre utiliza las redes sociales para mejorar las competencias. Sin embargo, existe un 25,40% que carece del uso de las redes sociales para mejorar tales competencias. Por lo tanto, en términos generales, podemos hablar que las profesoras utilizan las redes sociales algunas veces e incluso con frecuencia como medio para mejorar las competencias.

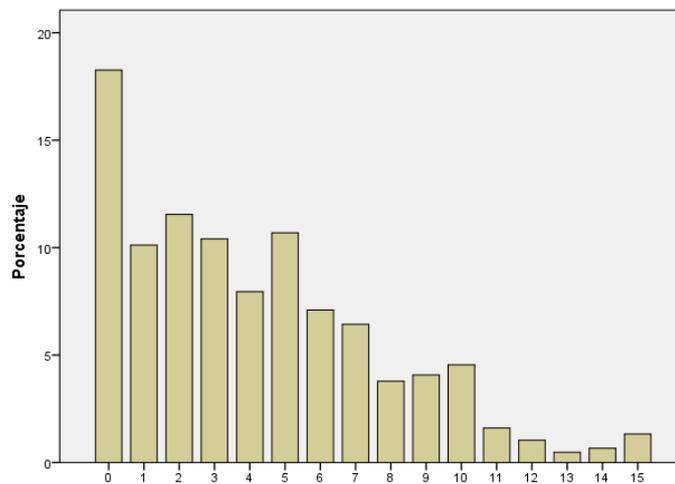
5.1.2.1. Medida de la competencia digital profesional entre las profesoras.

La escala de Likert compuesta por 5 indicadores de la competencia digital profesional de profesorado en activo, arroja puntuaciones globales en una escala de 0 a 15 puntos (rangos). Por tanto, se presenta el estudio descriptivo de las puntuaciones obtenidas por todas las profesoras, destacando los resultados estadísticos de tendencia central y dispersión, así como la gráfica con la distribución asociada a esta importante variable del estudio.

Tabla 10. *Competencia digital profesional.*

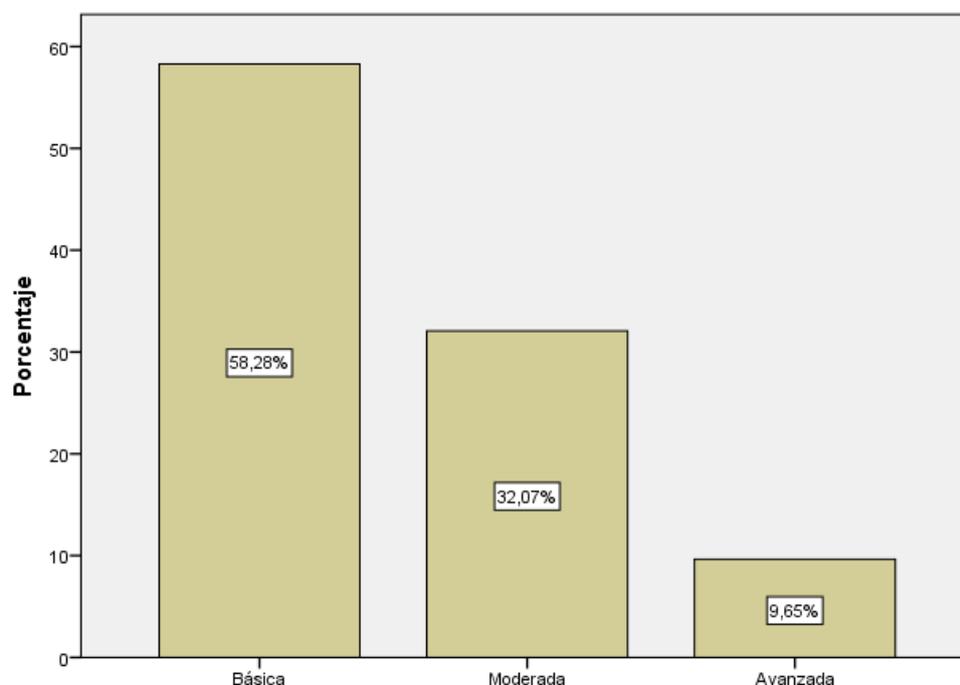
Estadísticos		
N	Válido	1057
	Perdidos	77
Media		4,15
Mediana		3,00
Moda		0
Desviación estándar		3,566
Mínimo		0
Máximo		15

Gráfico 12. *Competencia digital profesional.*



Como podemos observar en la gráfica y en la tabla, la media de la competencia digital profesional es de 4,15 por lo tanto consideraríamos según el baremo llevado a cabo que por debajo de 5 sería básica, entre 5 y 10 sería moderada y entre 10-15 avanzada. En este caso, la competencia digital profesional según el baremo sería básica, es decir, que no tiene nivel, por lo tanto casi nunca entra y usa los medios.

Gráfico 13. Grupos de profesorado según competencias digital profesional SNS.



Como se observa en la tabla, el 58.28% de las profesoras están dentro de lo que llamaríamos el nivel básico, lo que implica un muy bajo uso de competencias digitales profesionales aplicadas a su trabajo docente. En esta línea, podemos destacar que más de un 30% de profesorado que realiza una aplicación de carácter moderado. Se puede considerar, las diferencias entre estos grupos, para proponer programas formativos diferenciados para estas profesoras, de manera que en el nivel básico se insistirá más en la parte actitudinal y después está en juego de estas nuevas competencias profesionales y sin embargo, en el grupo moderado podemos centrarnos más en aspectos cognitivos y de habilidad de aplicación de competencias profesionales más o menos asumidas, a la práctica docente. Casi un 10% de estas profesoras, muestran un nivel de competencia digital profesional avanzada, lo cual no se debe interpretar como que no hay necesidad de formación, sino que más bien habrá que estudiar que tipo de formación diferenciada se propone a estas profesoras, para motivarlas a seguir creciendo en su competencia docente.

5.1.3 Estudio de diferencias en la competencia digital profesional según edad, antigüedad docente, cargo y etapa académica.

Observadas las diferencias entre distintas profesoras, hemos decidido analizar la incidencia de algunas variables de clasificación tales como la edad, la antigüedad docente, el haber ocupado cargo en la administración educativa y la etapa académica a la que se pertenece. Para ello, se

desarrollan diversos análisis cuyo punto de partida es el estudio de la normalidad de las medidas.

5.1.4. Estudio de la normalidad de las medidas de las competencias digitales profesionales en profesoras del campo de Gibraltar.

Se aplica la prueba de k-s con el objeto de saber si la distribución de la variable competencias digitales profesionales en educación (CD Profesional) es normal. Esto es si su distribución se comporta como una campana de Gauss y por tanto, podemos aplicar la estadística desarrollada con prueba paramétrica.

Tabla 11. *Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra*

		CDProfesional
N		1057
Parámetros normales ^{a,b}	Media	4,15
	Desviación estándar	3,566
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,130
	Positivo	,130
	Negativo	-,122
Estadístico de prueba		,130
Sig. asintótica (bilateral)		,000 ^c
a. La distribución de prueba es normal.		
b. Se calcula a partir de datos.		
c. Corrección de significación de Lilliefors.		

Como puede observarse en esta tabla de la prueba de k-s, se rechaza la hipótesis nula, ya que el nivel de significación es de ,000. Por lo tanto, al rechazarse la distribución no se parece a una curva normal. Es decir, nuestra distribución no es paramétrica, es una distribución libre. En conclusión, deberían aplicarse pruebas no paramétricas o que estas últimas acompañen a cualquier prueba paramétrica que se realice a modo de comprobación.

5.1.4.1. Diferencias en la competencia digital profesional en función de la edad de las profesoras.

Se aplica una prueba de ANOVA, con el objeto de estudiar las diferencias por edad en el manejo de competencias digitales profesionales. A continuación se presentan los resultados.

Tabla 12. Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
CDProfesional	Se asumen varianzas iguales	,049	,824	-1,156	1023	,248	-,290	,251	-,782	,202
	No se asumen varianzas iguales			-1,164	511,051	,245	-,290	,249	-,779	,199

Como podemos observar en la tabla, a través de la prueba de muestras independientes, se puede observar como la edad no influye en que existan diferencias estadísticamente significativas entre las mujeres, ya que el nivel de significación es de ,824. En definitiva, no podemos rechazar la hipótesis nula, que es la hipótesis de igualdad independientemente de la edad de las profesoras.

5.1.4.2. Diferencias en la competencia digital profesional en función de la antigüedad docente.

Se aplica una prueba de ANOVA, con el objeto de estudiar las diferencias según la antigüedad docente en el manejo de competencias digitales profesionales. A continuación se presentan los resultados.

Tabla 13. ANOVA

ANOVA					
CDProfesional					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	26,964	4	6,741	,530	,713
Dentro de grupos	13279,033	1045	12,707		
Total	13305,996	1049			

Como podemos observar en la tabla, a través de la prueba de ANOVA, se puede observar como la antigüedad no influye en que existan diferencias estadísticamente significativas entre las mujeres, ya que el nivel de significación es de ,713.

5.1.4.3. Diferencias en la competencia digital profesional en función del cargo.

Se aplica una prueba de ANOVA, con el objeto de estudiar las diferencias según el cargo en el manejo de competencias digitales profesionales. A continuación se presentan los resultados.

Tabla 14. *Prueba de muestras independientes*

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
CDProfesional	Se asumen varianzas iguales	,472	,492	-,009	1055	,993	-,004	,420	-,827	,820
	No se asumen varianzas iguales			-,009	91,188	,993	-,004	,401	-,801	,793

Como podemos observar en la tabla, a través de la prueba de muestras independientes, se puede observar como el cargo no influye en que existan diferencias estadísticamente significativas entre las mujeres, ya que el nivel de significación es de ,492.

5.1.4.4. Diferencias en la competencia digital profesional en función de la etapa académica.

Se aplica una prueba de ANOVA, con el objeto de estudiar las diferencias según la etapa académica en el manejo de competencias digitales profesionales. A continuación se presentan los resultados.

Tabla 15. ANOVA

ANOVA					
CDProfesional					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	407,093	4	101,773	8,160	,000
Dentro de grupos	12334,589	989	12,472		
Total	12741,682	993			

Como podemos observar en la tabla, a través de la prueba de ANOVA, se puede observar como la etapa académica influye en que existan diferencias estadísticamente significativas entre las mujeres, ya que el nivel de significación es de ,000. Esto es importante, ya que al haber diferencias estadísticamente significativas, nos hace ver que existen profesoras de determinadas etapas que se han interesado menos en la tecnología, cosa que a continuación de la siguiente tabla veremos.

5.1.4.5. Diferencias en la competencia digital profesional en función de la etapa académica.

Se aplica una prueba de SCHEFFE, con el objeto de estudiar las diferencias según la etapa académica en el manejo de competencias digitales profesionales. A continuación se presentan los resultados.

Tabla 16. *Competencia digital profesional*

Scheffe ^{a,b}			
Etapa educativa	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
Infantil	233	3,72	
Primaria	441	3,84	
secundaria	259	4,82	4,82
ciclo formativo	43	5,49	5,49
regimen especial	18		6,83
Sig.		,134	,059

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

a. Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 56,034.

b. Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Como podemos observar en esta tabla, a través de la prueba de Scheffe, existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. En esta tabla, se puede apreciar dos grandes

grupos, y por lo tanto dos grandes diferencias concretamente una diferencia con una significación de 0,05 entre los de las medias altas (régimen especial y ciclo formativo) y los de las medias bajas (infantil y primaria), mientras que secundaria se encuentra en un punto intermedio entre estos dos grupos. Además para asegurarnos de estos resultados, lo hemos comprobado con la tabla no paramétrica que se verá a continuación.

5.1.4.6. Diferencias en la competencia digital profesional en función de la etapa académica.

Se aplica una prueba de KRUSKAL WALLIS, con el objeto de estudiar las diferencias según la etapa académica en el manejo de competencias digitales profesionales. A continuación se presentan los resultados.

Tabla 17. *Estadísticos de prueba*

	CDProfesional
Chi-cuadrado	24,366
Gl	4
Sig. asintótica	,000
a. Prueba de Kruskal Wallis	
b. Variable de agrupación: Etapa educativa	

Por lo tanto, a modo de conclusión, podemos hablar que el uso de tecnología en infantil es mucho más complicado porque los niños no tienen móviles hasta ciertas edades, ni tienen manejo de tanta tecnología como los más mayores. De modo, que habría que investigar a través de una investigación cualitativa las dificultades para detectar las necesidades específicas porque son grupos distintos.

5.2. Resultados sobre la relación entre el nivel de autoeficacia percibida en tic, inmersión digital y calidad relacional online en las redes sociales.

5.2.1. Estudio de las distribuciones de Autoeficacia, Inmersión Digital y Calidad Relacional

Autoeficacia, Inmersión Digital y Calidad Relacional en TIC son aspectos fundamentales en la profesionalización del profesorado, para que así se pueda conseguir la integración de las TIC en el campo de la educación y por supuesto una mayor calidad educativa.

Para poder hablar con más profundidad sobre dicho tema, presentamos tres variables claves del estudio: Autoeficacia, Inmersión Digital y Calidad Relacional.

El propósito de este estudio de investigación, es observar la posible relación que existe entre estas tres variables, para ello, se ha llevado a cabo un estudio descriptivo, que ahora presentamos como paso previo al estudio correlacional. En primer lugar hablaremos de la Autoeficacia:

Tabla 18. *Estadísticos*

Autoeficacia TIC		
N	Válido	1096
	Perdidos	38
Media		15,14
Mediana		15,00
Moda		20
Desviación estándar		5,449
Mínimo		0
Máximo		30

Tras analizar estadísticamente los datos obtenidos en el cuestionario, la primera variable que presentamos en este estudio, para ver las posibles correlaciones, es la **Autoeficacia**, la cual hemos medido en una escala de 0 a 30, donde los intervalos (0 - 10) pertenecería a una escala de nivel bajo, (10 - 20) una escala de nivel medio y (20 – 30) una escala de nivel alto.

Como podemos observar, han respondido el cuestionario 1096 mujeres de las cuales 38 no han respondido por motivos que se desconocen.

Por otro lado, encontramos que la media está en 15´14 la mediana en 15 y la moda en 20, por lo que, con estos datos podemos decir que comparándolos con nuestra escala de valores, el nivel de autoeficacia de las profesoras es un nivel medio pero que se encuentra más cerca del nivel alto de Autoeficacia que del bajo.

A continuación mostramos una tabla de frecuencias donde veremos mejor reflejada la anterior explicación:

Tabla 19. Grupos de profesorado según nivel de autoeficacia TIC

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Escasa	132	11,6	12,0	12,0
	Suficiente	738	65,1	67,3	79,4
	Elevada	226	19,9	20,6	100,0
	Total	1096	96,6	100,0	
Perdidos	99	38	3,4		
Total		1134	100,0		

Observando esta tabla y prestando mayor atención al porcentaje válido, podemos darnos cuenta que sólo el 12 % de las profesoras tiene un nivel de autoeficacia en TIC bajo/escaso, mientras que más de la mitad, el 67'3 % tiene un nivel suficiente y el 20'6% un nivel elevado. En segundo lugar hablaremos de la Inmersión Digital:

Tabla 20. Estadísticos

Inclusion Digital del Profesorado		
N	Válido	1067
	Perdidos	67
Media		22,72
Mediana		23,00
Moda		25
Desviación estándar		6,221
Mínimo		0
Máximo		36

Tras el análisis estadístico de los datos obtenidos en el cuestionario, la segunda variable que presentamos es la **Inmersión Digital**, la cual hemos medido en una escala de 0 a 36, donde los intervalos (0 – 12) pertenecería a un nivel bajo de inmersión, (12 - 24) a un nivel medio y (24 – 36) a un nivel alto.

Como podemos ver en la tabla anterior, 1067 mujeres han respondido el cuestionario pero de todas ellas 67 no lo han hecho.

Si observamos detalladamente, nos encontramos que la media está en 22'72, la mediana en 23 y la moda en 25, por lo que, si lo comparamos en nuestra escala de valores creada para esta variable, el nivel de inmersión digital de las profesoras se encuentra en un nivel medio pero muy próximo al nivel alto. Para una mejor comprensión, mostramos a continuación la siguiente tabla de frecuencias:

Tabla 21. Grupos de profesorado según nivel de inclusión digital

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Baja Inclusión	49	4,3	4,6	4,6
	Media Inclusión	509	44,9	47,7	52,3
	Alta Inclusión	509	44,9	47,7	100,0
	Total	1067	94,1	100,0	
Perdidos	99	67	5,9		
Total		1134	100,0		

Si prestamos especial atención al porcentaje válido, veremos que sólo el 4'6 % de las profesoras tiene un nivel bajo de inmersión digital, próximo a la mitad, un 47'7 % tiene un nivel medio y, con un 47'7 % de las profesoras tienen un nivel alto. Por último, hablaremos de la Calidad Relacional:

Tabla 22. Estadísticos

Calidad Relacional Percibida SNS		
N	Válido	1038
	Perdidos	96
Media		32,65
Mediana		34,00
Moda		0
Desviación estándar		14,619
Mínimo		0
Máximo		72

Tras analizar estadísticamente los datos obtenidos en el cuestionario, la primera tercera variable que presentamos es la **Calidad Relacional**, la cual hemos medido en una escala de 0 a 72, donde los intervalos (0 - 18) pertenecería a una escala de nivel bajo, (18 - 36) una escala de nivel medio y (36 - 72) una escala de nivel alto.

Si observamos la tabla anterior vemos que han respondido el cuestionario 1038 mujeres y 96 no han respondido.

Por otro lado, encontramos que la media está en 32'65, la mediana en 34 y la moda en 0, por lo que, con estos datos podemos decir que comparándolos con nuestra escala de valores, y fijándonos en la media, el nivel de Calidad Relacional es un nivel medio pero que se encuentra más cerca del nivel alto que del bajo.

Para una mejor concepción de lo explicado, mostramos a continuación una tabla de frecuencias junto a un diagrama de barras como hemos realizado con las dos variables anteriores:

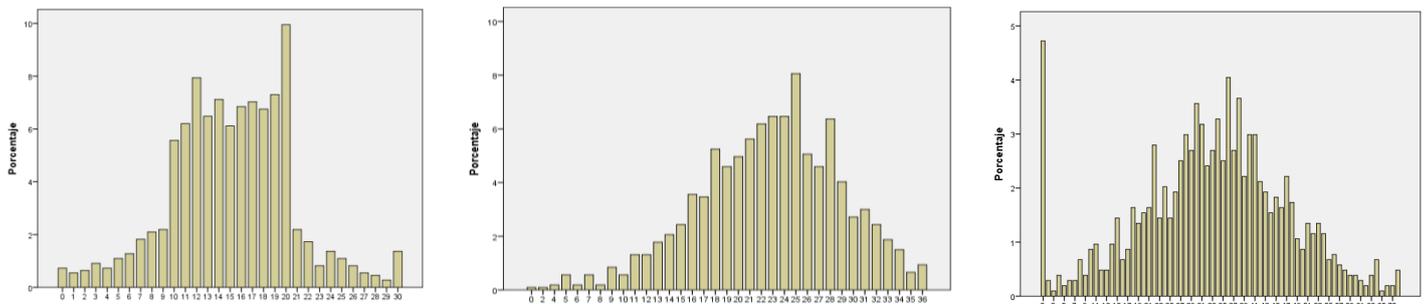
Tabla 23. *Grupos de profesorado según nivel de calidad relacional SNS*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Baja Calidad	578	51,0	55,7	55,7
	Media Calidad	388	34,2	37,4	93,1
	Alta Calidad	72	6,3	6,9	100,0
	Total	1038	91,5	100,0	
Perdidos	99	96	8,5		
Total		1134	100,0		

Observando esta tabla y prestando mayor atención al porcentaje válido, podemos darnos cuenta que el 55,7 % de las profesoras tiene un nivel de Calidad Relacional bajo, el 37,4 % tiene un nivel medio y el 6,9 % un nivel elevado.

Para una mejor comprensión y visualización de los diferentes análisis anteriores, mostramos los correspondientes diagramas de barras de las tres variables mencionadas;

Gráficos 14 de frecuencia. *Autoeficacia, Inmersión Digital y Calidad Relacional*



En cuanto al primer diagrama de barras que vemos en la parte izquierda de la tabla que explica la Autoeficacia, presenta una forma más clara los diferentes niveles, estando el nivel escaso y el nivel elevado prácticamente iguales, siendo el nivel escaso casi inexistente. Por otro lado, vemos cómo el nivel suficiente supera notablemente a los otros dos, lo que podemos decir, que existe un nivel suficiente de autoeficacia en TIC por parte de las profesoras.

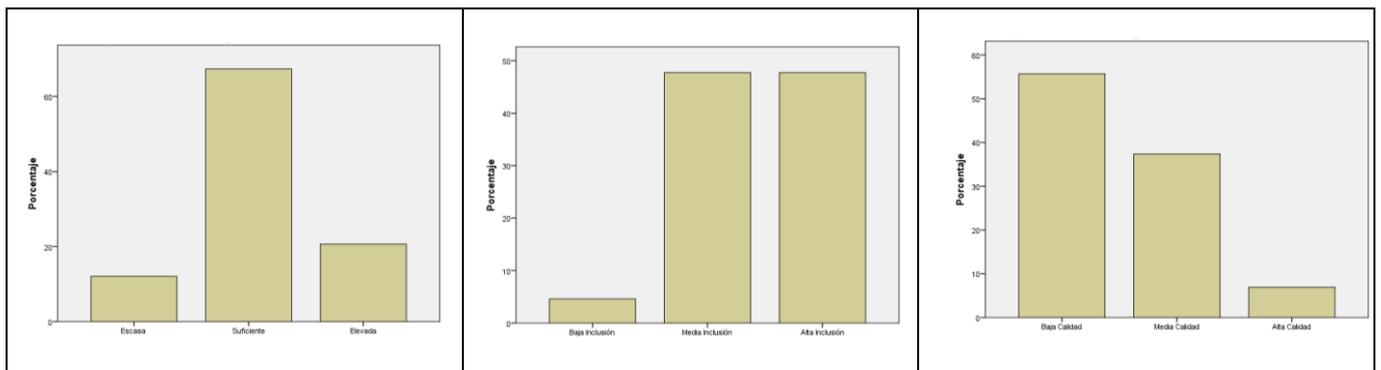
Siguiendo el orden de la tabla hacia la derecha, mostramos el diagrama de barras de la Inmersión Digital, donde puede verse que la media y alta Inmersión superan por igual al nivel bajo de forma muy pronunciada, por lo que podemos decir, que existe un nivel medio-alto de Inmersión Digital por parte de las profesoras.

Finalmente, con el diagrama de barras del extremo derecho, vemos de manera clara que a diferencia de las dos variables anteriores, nos encontramos con una calidad relacional baja

bastante elevada, y, a medida que avanzamos en la observación de la gráfica va disminuyendo la Calidad Relacional, llegando a encontrarnos con una Calidad Relacional alta bastante baja. Esto quiere decir, que no todas las profesoras utilizan las redes sociales para comunicarse y establecer lazos amistosos, sino que utilizan más las TIC en contextos formativos que personales, es eso lo que explica el resultado de los datos y de la gráfica.

Para una mejor visualización y comprensión de todo ello, reflejaremos a continuación una serie de gráficas representadas por grupos donde se ve con mayor claridad la anterior explicación:

Gráficos 15 de frecuencia. *Autoeficacia, Inmersión Digital y Calidad Relacional*



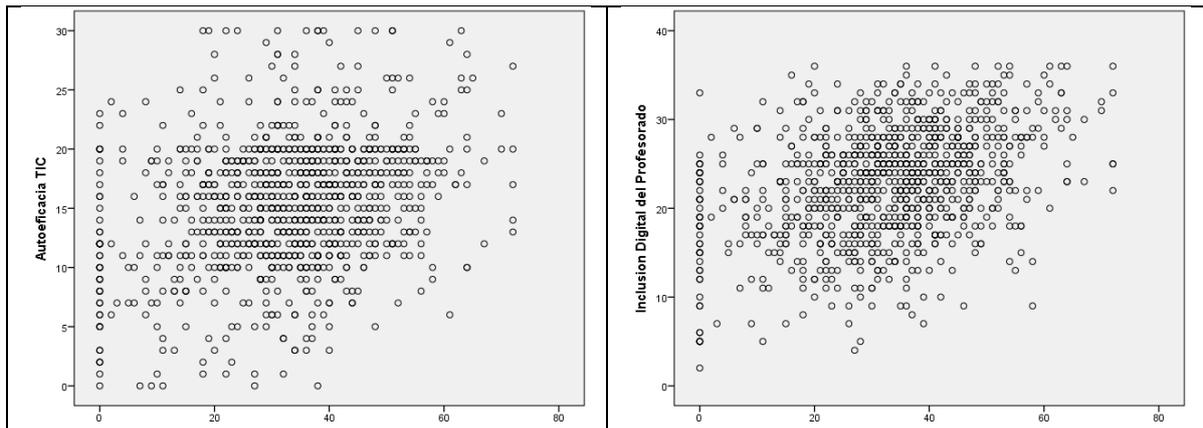
5.2.2. Resultados correlacionales

Para llegar a una conclusión y saber si existe correlación entre la Autoeficacia y la Calidad Relacional y entre la Inmersión Digital y la Calidad Relacional, hemos realizado el coeficiente de correlación de Spearman.

El valor del coeficiente de correlación puede variar de -1 a +1, mientras mayor sea el valor del coeficiente, más fuerte es la relación de las variables. El valor 1 nos indica que existe una relación perfecta.

En este caso, mostramos a continuación los diferentes gráficos realizados para determinar si hay o no correlación:

Gráfico 16. *Calidad Relacional Percibida.*



En este primer gráfico de la izquierda podemos ver que no existe forma de pendiente, más bien los puntos se encuentran dispersos aleatoriamente, obteniendo una forma de circunferencia e indicándonos así que no existe correlación entre las variables, en este caso entre la Calidad Relacional y la Autoeficacia.

Por el contrario, en el siguiente gráfico de la derecha, podemos ver que ambas variables tienden a aumentar a la vez, lo que nos indica un coeficiente positivo y una forma de pendiente ascendente.

Cuando obtenemos esta forma en el gráfico quiere decir que existe relación entre las variables, en este caso entre la Calidad Relacional y la Inmersión Digital, lo veremos detalladamente a continuación con la siguiente tabla de correlaciones:

Tabla 24. *Correlaciones*

			Autoeficacia TIC	Calidad Relacional Percibida SNS	Inclusion Digital del Profesorado
Rho de Spearman	Autoeficacia TIC	Coefficiente de correlación	1,000	,268**	,603**
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000
		N	1096	1010	1034
	Calidad Relacional Percibida SNS	Coefficiente de correlación	,268**	1,000	,356**
		Sig. (bilateral)	,000	.	,000
		N	1010	1038	988
	Inclusion Digital del Profesorado	Coefficiente de correlación	,603**	,356**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	,000	.
		N	1034	988	1067
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).					

En estos resultados, la correlación de Spearman entre Autoeficacia y Calidad Relacional es 0,268**, lo que nos indica que hay una relación débil.

Por el contrario, la correlación de Spearman entre Autoeficacia e Inmersión Digital es 0,603**, nos indica que sí existe relación, ya que se aleja de 0 y está más próximo a +1.

Esto quiere decir que cuando la gente ha respondido si tiene o no eficacia en el mundo digital, en realidad quiere referirse a si se da uso a las TIC o no, no con qué calidad se utilizan.

Por otro lado, la correlación de Spearman entre Inmersión Digital y Calidad Relacional es 0,356**, nos indica que existe una relación pero no muy potente.

Llegando a una conclusión, podemos decir que se observa una relación de la Calidad Relacional sobre todo con el grado de Inmersión Digital que la persona tiene, esta conclusión es muy lógica teniendo en cuenta que a mayor grado de Inmersión Digital la persona va adquiriendo mayor experiencia y a su vez irá desarrollando una mayor Calidad Relacional.

No por el simple hecho de estar al día en cuando al uso de TIC basta, sino que debemos saber utilizarlas, un claro ejemplo sería aquellas personas que sólo las utilizan para juego, en este caso es evidente que esa Calidad Relacional sería escasa.

Para profundizar en este estudio de investigación, hemos considerado conveniente analizar las correlaciones entre los diferentes tipos de Inmersión Digital; Conectividad, Confianza y Manejo de Contenidos:

Tabla 25. *Correlaciones*

			Calidad Relacional Percibida SNS	D1 Inclusión - CONECTIVIDAD	D2 Inclusión - CONFIANZA	D3 Inclusión - CONTENIDOS (Acción Digital)
Rho de Spearman	Calidad Relacional Percibida SNS	Coeficiente de correlación	1,000	,321**	,252**	,337**
		Sig. (bilateral)	.	,000	,000	,000
		N	1038	1017	1022	1022
	D1 Inclusión - CONECTIVIDAD	Coeficiente de correlación	,321**	1,000	,592**	,507**
		Sig. (bilateral)	,000	.	,000	,000
		N	1017	1103	1083	1086
	D2 Inclusión - CONFIANZA	Coeficiente de correlación	,252**	,592**	1,000	,513**
		Sig. (bilateral)	,000	,000	.	,000
		N	1022	1083	1109	1091
	D3 Inclusión - CONTENIDOS (Acción Digital)	Coeficiente de correlación	,337**	,507**	,513**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	.
		N	1022	1086	1091	1112

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En primer lugar, si nos fijamos en la correlación que existe entre la Calidad Relacional y la Inmersión Digital entendida como Conectividad, es decir, si accede o no a las redes sociales, nos fijamos que es de 0,321**, por lo que decimos que hay una relación, aunque baja. Es una relación lógica ya que mientras más conectamos a internet, mayor experiencia vamos adquiriendo, pero es baja porque el hecho de conectarnos no explica que exista buena Calidad Relacional.

Por otro lado, vemos que hay una baja relación entre Calidad Relacional y la Inmersión Digital entendida como Confianza, es decir, el grado en que se incluye habilidades y actividades de la

vida cotidiana como puede ser la realización de pagos a través de internet, configurar opciones de información personal o identificar que un sitio web es inseguro entre otros aspectos, siendo 0,252** el nivel de correlación. Se trata de una relación muy baja con la Calidad Relacional, ya que este tipo de aspectos tienen un carácter más intra-psicológico que inter-psicológico, no por el hecho de tener mayor confianza al realizar actividades a través de internet se tiene mayor Calidad Relacional.

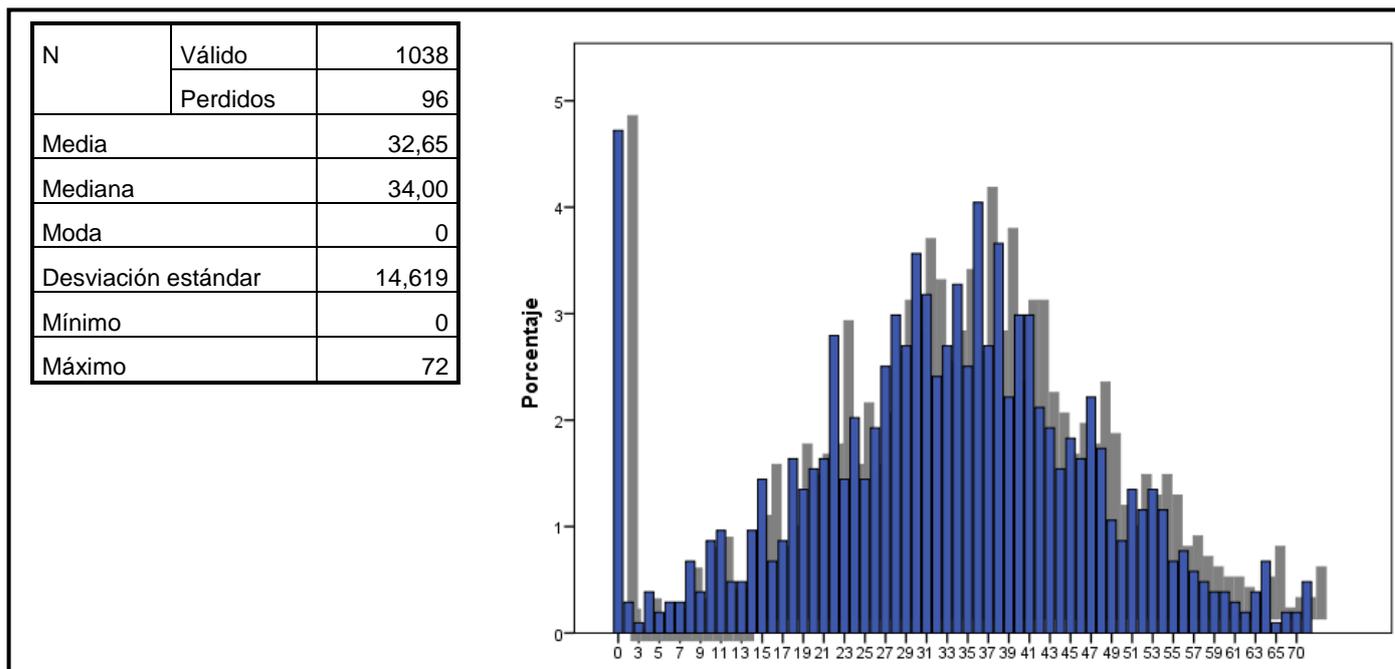
Sin embargo, donde nos encontramos una mayor relación es entre la Inmersión digital en cuanto a manejo de contenidos de calidad y capacidad de producir contenidos de calidad con la Calidad Relacional, siendo de 0,337**, a diferencia de los otros dos aspectos anteriores (Conectividad y Confianza).

Es una explicación muy lícita ya que hay más Calidad Relacional conforme una persona es más capaz de dar y recibir aspectos de calidad, es decir, si puedo verificar y consultar una información, si puedo hacer seguimiento de otros que saben más de un tema que yo, si definitivamente soy capaz de realizar diferentes funciones como las nombradas, obtendré mayor Calidad Relacional.

5.3. Calidad Relacional Percibida por las mujeres que ejercen como profesoras en el Campo de Gibraltar.

La escala de tipo Likert en que se apoya el modelo validado arroja globalmente valores ordinales (0-72) para medir la calidad relacional percibida (CRP), teniendo en cuenta la puntuación troncada: puntuación baja (0-18), puntuación media (18-36) y puntuación alta (36-72). El gráfico 17 recoge la distribución de esta medida para las mujeres rurales.

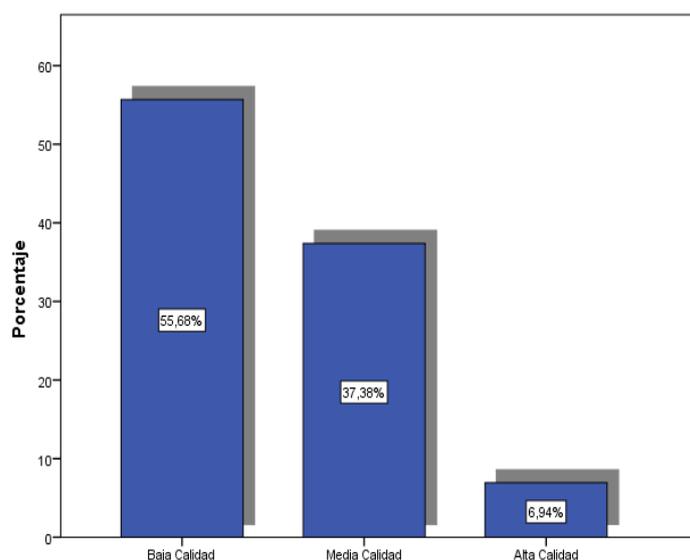
Gráfico y tabla 17. Estadísticos y Distribuciones de puntuación CRP y % por rangos



La media resultante (32,65), junto a la mediana (34 puntos) implica una valoración de nivel medio en la calidad relacional con una desviación típica de 14,619 mostrando la variabilidad entre las mujeres rurales en cuanto a la calidad de sus relaciones en las redes sociales. Sin embargo, cuando hablamos de la moda (0) ésta no tiene signos de calidad relacional porque hay mujeres que no se relacionan con las redes sociales (5% de las mujeres rurales).

Gráfico y tabla 18. Grupos de profesorado según nivel de calidad relacional SNS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Baja Calidad	578	51,0	55,7	55,7
	Media Calidad	388	34,2	37,4	93,1
	Alta Calidad	72	6,3	6,9	100,0
	Total	1038	91,5	100,0	
Perdidos	99	96	8,5		
Total		1134	100,0		

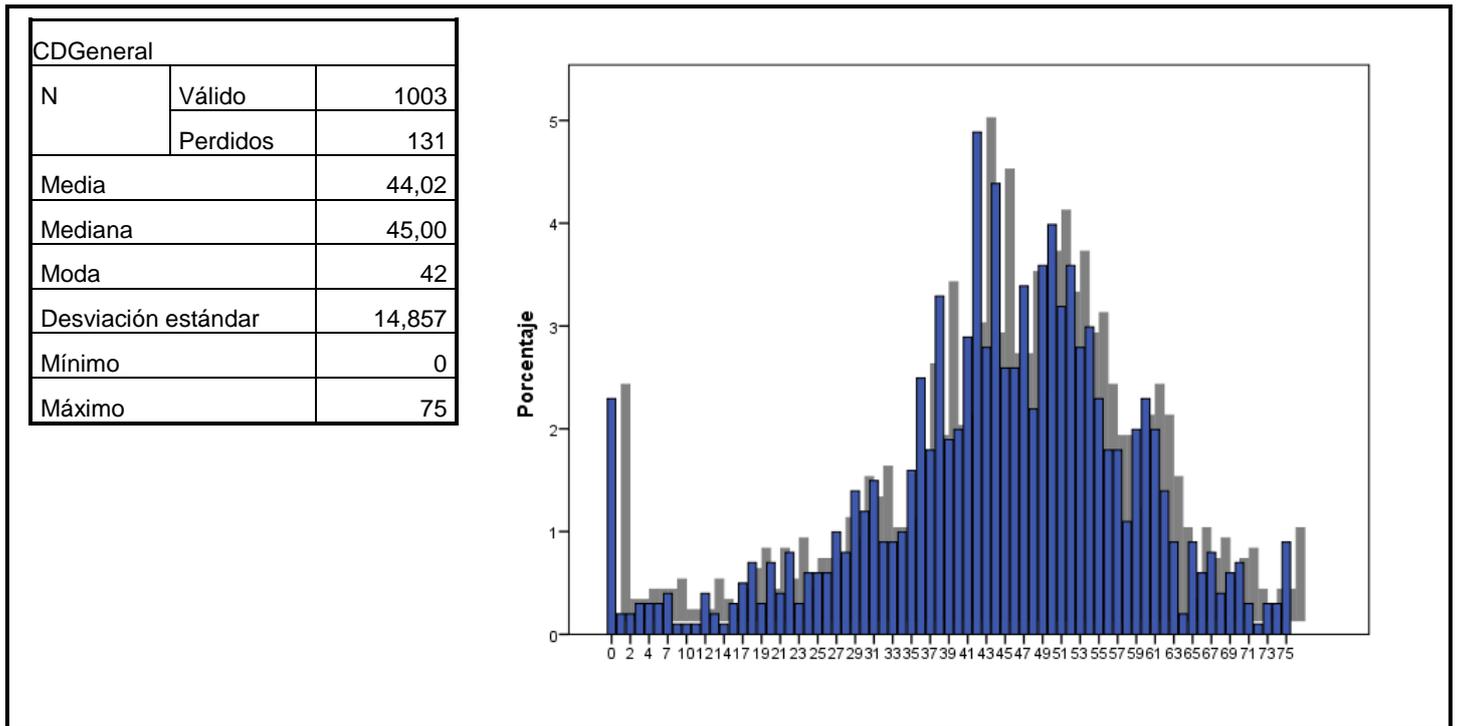


En la distribución de porcentajes podemos apreciar una perspectiva muy evidente de la variabilidad señalada (55,7% “baja calidad”; 37,4% “media calidad” y 6,9% “alta calidad”). Estos datos permiten valorar que más de la mitad de las mujeres (55,7%) no superan el nivel de calidad relacional y que menos del 10% de ellas perciben un nivel alto de calidad relacional necesarios para potenciar su capital social a través de las redes sociales virtuales.

5.3.1. La Competencia Digital General de las profesoras.

La escala de tipo Likert en que se apoya el modelo validado arroja globalmente valores ordinales (0-75) para medir la competencia digital general (CDG), teniendo en cuenta la puntuación troncada: puntuación baja (0-25), puntuación media (25-50) y puntuación alta (50-75).

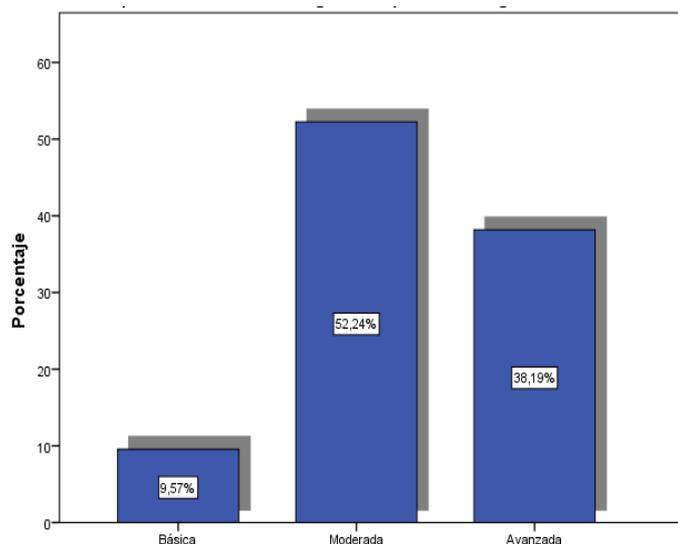
Tabla y Gráfico 19. *Competencia digital general*



La media resultante (44,02), junto a la mediana (45 puntos) implica una valoración de nivel medio en la competencia digital general con una desviación típica de 14,857 mostrando la variabilidad entre las mujeres rurales en cuanto al nivel de competencias digitales generales en las redes sociales. Sin embargo, cuando hablamos de la moda (42) ésta tiene signos de competencia digital general porque hay mujeres que si se poseen esas competencias con las redes sociales (2 % de las mujeres rurales no las poseen).

Tabla y Gráfico 20. *Distribución de porcentajes por grupos de profesorado*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Básica	96	8,5	9,6	9,6
	Moderada	524	46,2	52,2	61,8
	Avanzada	383	33,8	38,2	100,0
	Total	1003	88,4	100,0	
Perdidos	99	131	11,6		
Total		1134	100,0		

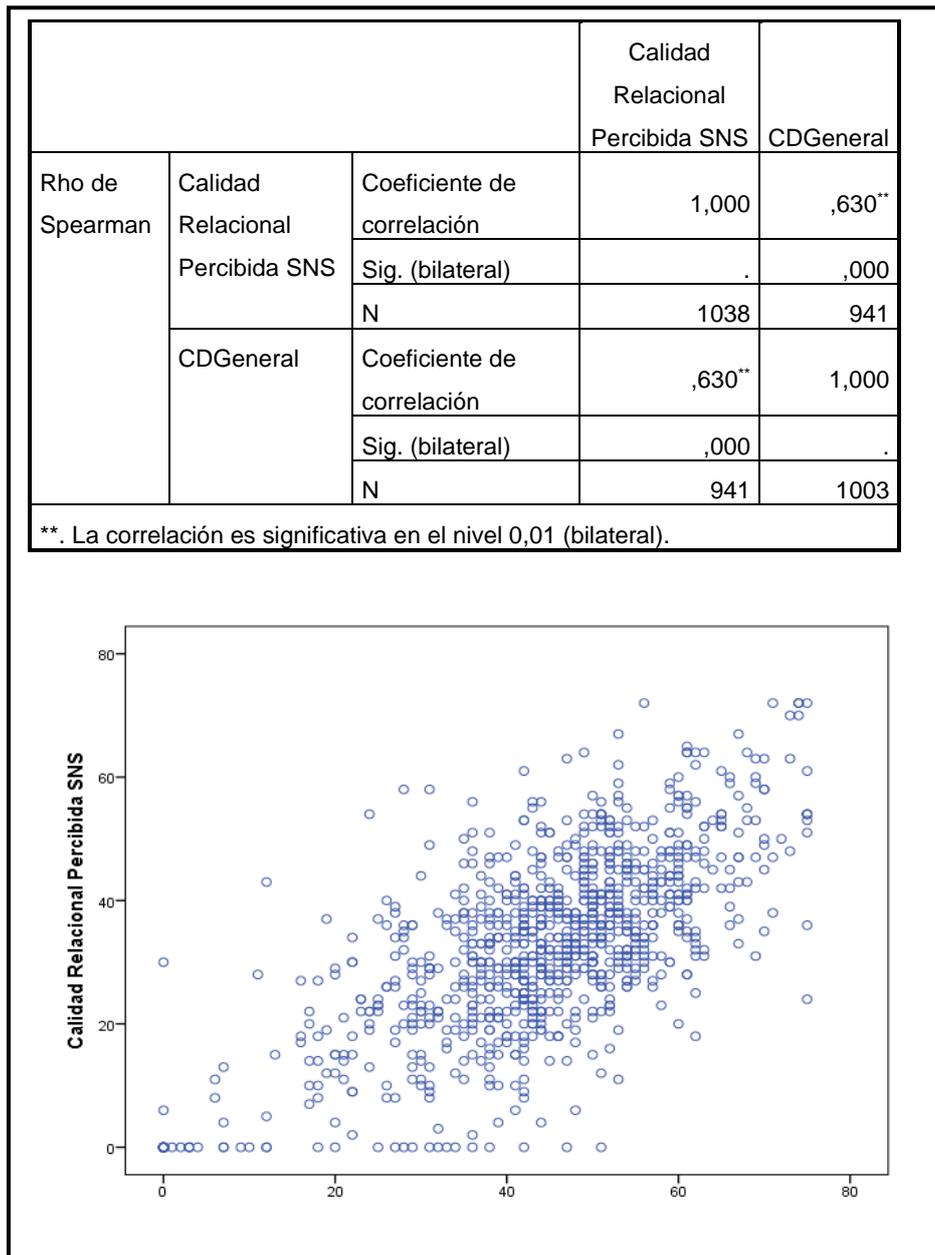


En la distribución de porcentajes podemos apreciar una perspectiva muy evidente de la variabilidad señalada (9,6% “competencia básica”; 52,2% “competencia moderada” y 38,2% “competencia avanzada”). Estos datos permiten valorar que el 90% de las mujeres (90,4%) poseen un nivel eficiente de competencias digitales generales y que menos del 10% de ellas perciben un nivel básico necesario para potenciar su capital social a través de las redes sociales virtuales.

5.3.2. Resultados correlacionales entre la Calidad Relacional Percibida y la Competencia Digital General de las profesoras.

Sabemos de estudios anteriores que la calidad relacional percibida no se genera sola, no por estar en internet uno tiene calidad relacional por este motivo, vamos a tratar de relacionarlo con las competencias digitales generales con el fin de poner en marcha programas formativos digitales que permita al profesor relacionarse con el internet.

Tabla y Gráfico 21. *Competencia digital general*



Cómo podemos apreciar existe una correlación ($Rho= 0,630$) por lo que no cabe duda de que el grado de competencia digital de una persona puede servir para anticiparse a que grado de calidad relacional tendrá. El grado de significación existente ($p= .000$) nos permite confirmar con un 99% de confianza de que existe relación significativa (La correlación es significativa en el nivel 0,01). Se comprueba que hay un alto nivel de correlación con significatividad y en el gráfico de dispersión vemos claramente que hay una tendencia que nos muestra el camino para poder hacer posteriormente una ecuación de regresión, la cual permitirá establecer el carácter predictivo de la competencia digital general.

Tabla y Gráfico 22. Resumen del modelo (bondad de ajuste) y ANOVA

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F
1	,684 ^a	,468	,468	10,666	,468	826,882	1	939	,000

a. Predictores: (Constante), CDGeneral

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	94073,513	1	94073,513	826,882	,000 ^b
	Residuo	106829,102	939	113,769		
	Total	200902,615	940			

a. Variable dependiente: Calidad Relacional Percibida SNS

b. Predictores: (Constante), CDGeneral

En este caso, podemos apreciar el resumen del modelo el cual nos dice que es un modelo válido porque el R al cuadrado (.468) y R ajustado (.468) se encuentran por encima de .300. Por tanto, la capacidad predictiva del modelo es buena y podemos ver, a través de las correlaciones y el ajuste a los datos originales, que este modelo tiene capacidad para la toma de decisiones. Por otra parte, vemos que la prueba de bondad de ajuste del modelo y la posterior prueba de ANOVA confirma que el grado de significación del modelo también es válido al estar por debajo de 0,01 ($p=.000$), esta significación nos permite confirmar con un 99% de confianza de que tenemos un modelo de ecuaciones que permite predecir calidad relacional online que va a tener el individuo en función a sus competencias digitales.

Tabla 23. *Coefficientes de la ecuación de regresión*

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Correlaciones			Estadísticas de colinealidad		
	B	Error estándar	Beta			Orden cero	Parcial	Parte	Tolerancia	VIF	
1	(Constante)	3,012	1,088		2,769	,006					
	CDGeneral	,673	,023		,684	28,756	,000	,684	,684	,684	1,000 1,000

a. Variable dependiente: Calidad Relacional Percibida SNS

Para concluir nuestra fase de análisis correlacional, interpretaremos los coeficientes de la ecuación de regresión en la figura 7. Por tanto, nos centraremos principalmente en los coeficientes Beta y en la constante, ambos datos son significativos y cómo podemos apreciar están por debajo de 0.01 tanto para la constante como para la competencia digital general. Por este motivo, podemos confirmar con un 99% de confianza de que los coeficientes beta y la constante que se han calculado son correctos y útiles (se pueden utilizar en la toma de decisiones). La ecuación de regresión simple con constantes se expresaría de la siguiente forma:

$$CRP = .673 \text{ CDG} + 3.012$$

En definitiva, dada esta ecuación podemos decir que conseguir el aumento de un punto en competencia digital general va a implicar (se predice) que va a aumentar la calidad relacional aproximadamente en 2/3 de punto (.673). Se han hecho pruebas complementarias utilizando como variable predictora los datos sociodemográficos y laborales, descubriéndose que ninguna de ellas provoca variación en la variable criterio (Calidad Relacional Online).

Tabla 24. *Coefficientes de la ecuación de regresión y resumen del modelo (bondad de ajuste)*

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Correlaciones			Estadísticas de colinealidad	
	B	Error estándar	Beta			Orden cero	Parcial	Parte	Tolerancia	VIF
1 (Constante)	,743	1,119		,664	,507					
CD tecnológica	,421	,147	,106	2,854	,004	,567	,095	,067	,397	2,517
CD cognitiva	,391	,177	,088	2,211	,027	,577	,074	,052	,343	2,912
CD sociocomunicativa	1,197	,175	,274	6,842	,000	,650	,224	,159	,340	2,945
CD éticas	-,047	,131	-,012	-,355	,723	,506	-,012	-,008	,465	2,149
CD emocional	1,549	,155	,351	9,964	,000	,646	,318	,232	,439	2,278
CD Profesional	,138	,106	,034	1,306	,192	,302	,044	,030	,825	1,212

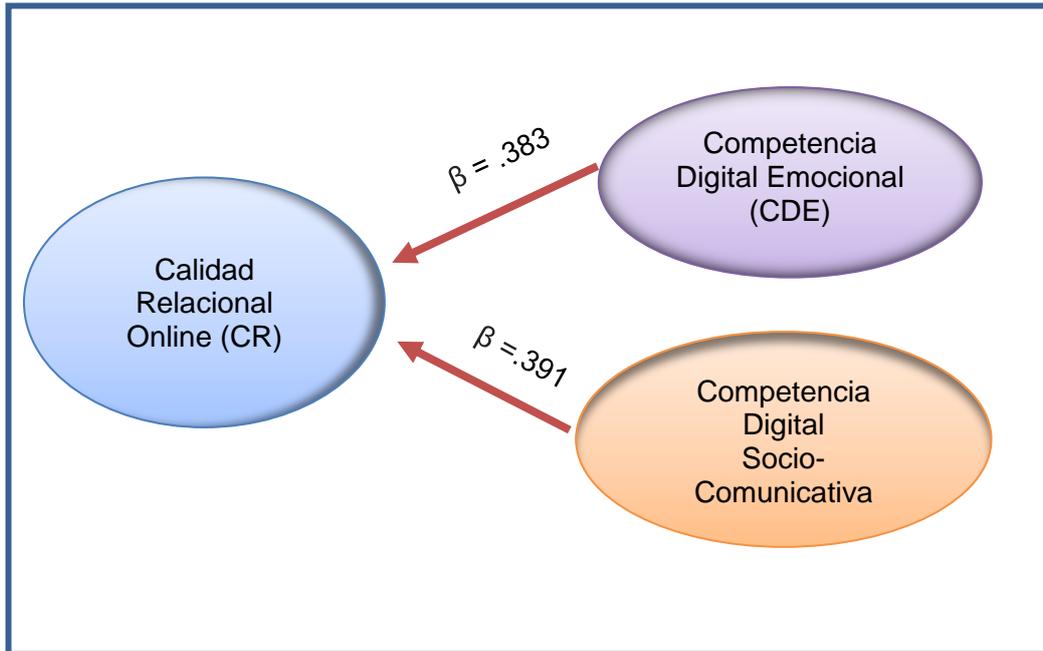
a. Variable dependiente: Calidad Relacional Percibida SNS

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio				
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F
1	,720 ^a	,519	,516	10,157	,519	159,206	6	885	,000

Igualmente, podemos observar que se ha construido un modelo que posee bondad de ajuste. El resumen del modelo indica que hay una R al cuadrado y una R ajustado alta, esto nos indica que el modelo reproduce bien la ecuación pero, cuando calculamos los coeficientes β vemos que no todas las competencias digitales son iguales.

Por otro lado, la constante no posee significación, pero nos interesa comentar que existen algunos elementos que tienen significación y además un β suficiente como para influir. Por este motivo, esa relación predictiva finalmente establece que hay una clara predicción desde la competencia digital general hacia la calidad relacional, pero cuando especificamos las competencias vemos que hay dos que son especialmente importantes para predecir la calidad relacional online (Competencia digital socio comunicativa y Competencia digital emocional), ser capaz de autorregular tus emociones y la de los demás y ser capaz de comunicarse en un plano social son los dos grandes elementos de un proceso de influencia. Estos dos tipos de competencias digitales ejercida a través de las redes sociales pueden formarse y por tanto si podemos formar a las personas, podremos mejorar su calidad relacional online, esto es lo que demostramos con nuestra investigación. A continuación reflejamos dicha relación predictiva en la gráfica que expresa los coeficientes betas estandarizados:

Figura 25. Modelo de Regresión Lineal Estandarizado



6. Conclusiones.

A través de los resultados obtenidos en esta investigación podemos decir que las profesoras que participan en este estudio utilizan Internet con bastante antigüedad y prácticamente a diario, es decir, globalmente tienen un contacto permanente con la tecnología. Además es importante resaltar, que la frecuencia con la que usa las redes sociales es suficiente, es decir, se tiene un contacto frecuente, siendo la aplicación de whatsapp la más utilizada por estas mujeres. Por tanto, utilizan este tipo de red social como medio para establecer un acercamiento con familiares, amigos, conocidos, etc.

Volviendo a hacer hincapié en los hábitos de uso, podemos decir que, como hemos dicho anteriormente, se conectan a diario, utilizando dispositivos electrónicos como son el portátil y el móvil con mayor frecuencia, lo que establece mucha más seguridad y continuidad a la hora de permanecer conectado a Internet. Es importante destacar que utilizan las redes sociales fundamentalmente como medio formativo para mejorar sus propias competencias docentes, es decir, expresan las redes sociales con tal de obtener beneficios para ellas. No obstante, este uso no se produce para recomendar al alumnado a convivir y a establecer contacto en el ámbito educativo desde las redes sociales tanto como se debiera. Lo que nos lleva a considerar posibles diferencias en la formación del profesorado, que ha de aplicarse con estas mujeres especificando planes tanto para inserción de nuevas propuestas de uso de las redes sociales a

nivel docente, como de su aplicación para el desarrollo por el alumnado de las competencias en las que se está educando.

A modo de conclusión y estableciendo una comparativa con el estudio de mujeres rurales (Buzón García; Rebollo-Catalán, García-Pérez, y Sánchez-Franco, 2013) que hemos presentado en la introducción, se asemejan algunos aspectos especialmente en lo relativo a la conectividad y a las habilidades de uso más básicas. Sin embargo, en otros aspectos, estas mujeres se identifican con lo que los estudios denominan “mujeres profesionales” que suelen obtener más altos niveles de competencia digital que el grupo de mujeres en general. Tanto en términos referidos a los hábitos de uso básicos, (conectividad a diario), a través de teléfonos móviles y ordenadores portátiles, lo que les garantiza un mayor nivel de privacidad. También nos hace ver que las redes sociales en ambos estudios sirven para establecer un acercamiento con familiares, amigos, conocidos, etc.; en definitiva, tiene una relación clave con el “capital social” que se ve hoy muy aumentado gracias a las redes. Sin embargo, al ser estudios de diferentes contextos, mujeres rurales vs mujeres profesionales (entre las rurales obviamente hay profesionales pero hay menos) se pueden observar que existen diferencias en cuanto a que en un estudio influye la edad debido a que según (Buzón García; Rebollo-Catalán, García-Pérez, y Sánchez-Franco, 2013) las mujeres menores de 25 años, solteras y estudiantes las que se muestran más motivadas hacia el uso de las diferentes redes sociales online, mientras que en esta investigación llevada a cabo la edad no influye en el uso de redes sociales ni su aplicación. Igualmente, otros factores sociales y profesionales que en otros ámbitos podrían influir, no ocurre así en nuestro estudio, dado que, existen diversos factores como son el cargo, la antigüedad docente, la edad, etc.; que no influyen en el manejo de redes sociales, por parte de las profesoras. Sin embargo, también es realmente interesante reconocer que a través de diversas etapas académicas existen diferencias como lo son los grupos (régimen especial y ciclo formativo) en un nivel más avanzado y los de (infantil y primaria) en un nivel más básico, siendo secundaria un punto intermedio entre estos dos grupos. Lo que se podría explicar en función de los requerimientos y desarrollos de la propia tecnología educativa en dichas etapas. En resumen, podemos hablar que el uso de tecnología en infantil es mucho más complicado porque los niños no tienen móviles hasta ciertas edades, ni tienen manejo de tanta tecnología como los más mayores, es decir, igual no son necesarias estas competencias o igual sí, dicho de otro modo, se abre un espacio de reflexión e investigación, para que la formación a las mujeres profesoras siga avanzando. En términos generales, como prospectiva de este estudio vemos la necesidad de hacer más estudios en esta línea ya que se necesitará de unos métodos

más cualitativos, para profundizar en algunos aspectos y otros cuantitativos para considerar la evolución de los elementos que aquí se han investigado.

Por otro lado, podemos decir que se observa una relación de la Calidad Relacional sobre todo con el grado de Inmersión Digital que la persona tiene, esta conclusión es muy lógica teniendo en cuenta que a mayor grado de Inmersión Digital la persona va adquiriendo mayor experiencia y a su vez irá desarrollando una mayor Calidad Relacional Online.

No por el simple hecho de estar al día en cuanto al uso de TIC basta, sino que debemos saber utilizarlas, un claro ejemplo sería aquellas personas que sólo las utilizan para juego, en este caso es evidente que esa Calidad Relacional Online sería escasa.

Además, hemos podido deducir tras el análisis correlacional de la Calidad Relacional Online con el subnivel Conectividad de Inmersión Digital, que existe una lógica relación ya que mientras más conectamos a internet, mayor experiencia vamos adquiriendo, pero es baja porque el hecho de conectarnos no explica que exista buena Calidad Relacional.

Cómo último punto a destacar, se ha querido valorar la relación que existe entre el grado de “competencias digitales generales” y la “calidad relacional online” en mujeres profesoras de enseñanza primaria y secundaria que ejercen actualmente en la Zona del Campo de Gibraltar.

Los resultados de este estudio han mostrado que la mayor parte de las mujeres encuestadas se perciben con un nivel alto en competencias digitales generales necesario para potenciar su capital social a través de las redes sociales virtuales; destacando principalmente que, cuando especificamos las competencias vemos que hay dos que son especialmente importantes para predecir la calidad relacional online (Competencia digital socio-comunicativa y Competencia digital emocional), ser capaz de autorregular tus emociones y la de los demás y ser capaz de comunicarse en un plano social son los dos grandes elementos de un proceso de influencia. Estos dos tipos de competencias digitales ejercida a través de las redes sociales pueden formarse y, por tanto, podemos capacitar a las profesoras, podemos mejorar su calidad relacional online; esto es, lo que demostramos con nuestra investigación versa sobre qué es posible hacer hoy para mejorar las competencias profesionales del profesorado.

En definitiva, vemos necesario formular ideas para una inmediata formación digital de las profesoras del Campo de Gibraltar; principalmente, en las dos líneas que se han mostrado claves de entre las competencia digitales generales: “Competencia Digital Socio-comunicativa” y “Competencia Digital Emocional”. Para ello, destacamos la necesidad de diseñar y evaluar programas de formación específicos en ambas subcompetencias. Esta tarea debe ser abordada con inmediatez, porque parece que será especialmente incidente en la mejora de la calidad relacional de las profesoras con el alumnado. Lo que es especialmente necesario

en el marco de la Sociedad del Conocimiento, en la que vivimos, dado que es reconocida la idea de que nuestras “paleo-escuelas” no han conseguido entrar en el siglo XXI, especialmente porque no encajan las tecnologías educativas de la actualidad en su diseño curricular y organizativo, lo que incide en la distancia relacional con el alumnado. En este contexto, Dellepiane (2017) considera un nuevo tipo de profesorado que genere nuevo conocimiento, pueda adaptarlo y actualizarlo, y que esté inmerso en un proceso continuo de actualización y no sólo se aboque a la enseñanza. Este tipo de formación y profesional especializado consigue hacer natural la tecnología como parte de la vida y por tanto de la educación.

7. Referencias bibliográficas.

Alexei Nikitkov, Barbara Sainty, (2014) "The role of social media in influencing career success", *International Journal of Accounting & Information Management*, Vol. 22 Issue: 4, pp.273-294, <https://doi.org/10.1108/IJAIM-02-2014-0009>.

Castañeda, L. & Adell, J. (Eds.). (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.

Castaño, J., Duart, J.M. y Sancho, T. (2012). Una segunda brecha digital entre el alumnado universitario. *Cultura y Educación*, 24(3), 364.

Comisión Europea (2013). *Europa 2020: la estrategia europea de crecimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de: http://ec.europa.eu/europe2020/index_es.htm

Dellepiane, Paola. (2017). La escuela del siglo XXI como organización que aprende. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 35, 1-5. <http://dimglobal.net/revista.htm>

Delgado Díaz, C.J. (2011). Tecnología, meta-tecnología y educación. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 11, pp. 31-55.

García-Pérez, R., Buzón-García, O. (2015). *Modelo de Ecuaciones sobre la Calidad de las Relaciones en las Redes Sociales: Validación y Estudio Diagnóstico con Mujeres Rurales Andaluzas. Calidad Relacional, Inmersión Digital y Bienestar Social desde una Perspectiva de Género. Una Aplicación de las Redes Sociales Online en la Mujer Rural Andaluza*.

García-Pérez, R., Jiménez-Cortés, R., Rodríguez-Díaz, R. (2013). Calidad relacional de las mujeres rurales en las redes sociales online: validación del constructo con PLS (partial least squares). Comunicación presentada al XVI Congreso Nacional// II Internacional Modelos de Investigación Educativa, 1443-1452, Alicante: Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE) : Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/11441/44063>

- Howard, M.C. (2014). Creation of a Computer Self-Efficacy Measure: Analysis of Internal Consistency, Psychometric Properties, and Validity. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(10), 677. doi:10.1089/cyber.2014.0255
- Jiménez-Rocío, Vega-Luisa, Vico-Alba. (2016). Habilidades en internet de mujeres estudiantes y su relación con la inclusión digital: nuevas brechas digitales, 13 (3), 29-48, <https://doi.org/10.14201/eks20161732948>
- Mayor-Buzón, V., García-Pérez, R., & Rebollo-Catalán, A. (2019). Explorando factores predictores de la competencia digital en las redes sociales virtuales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 2-18. <https://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/01-PRE-12378.pdf>
- MIET (2013). Plan de Inclusión Digital y Empleabilidad. Ministerio de Industria, Economía y Turismo, Gobierno de España: Madrid. Recuperado de: http://www.agendadigital.gob.es/planes-actuaciones/Bibliotecainclusion/Detalle%20del%20Plan/Plan-ADpE-7_Inclusion-Empleabilidad.pdf
- Rebollo-Catalán, A, García-Pérez, R, Sánchez-Franco, J.M. (2013). La inclusión digital de las mujeres en las redes sociales online: Un estudio en mujeres de zonas rurales de Sevilla, Diputación de Sevilla, Sevilla.
- Rebollo, M.A., García-Pérez, R. y Sánchez-Franco, M.J. (2013). “Apuntes Metodológicos”. *La Inclusión Digital de las Mujeres en las Redes Sociales Online: Un Estudio en Mujeres de Zonas Rurales de Sevilla*. Sevilla.
- Rebollo-Catalán, A. Mayor-Buzon, V. y García-Pérez, R. (2017). Competencias digitales de las mujeres en el uso de las redes sociales virtuales: diferencias según perfil laboral. *Revista de Investigación Educativa*, 35 (2), 427-444, <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.270881>
- Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.
- Rebollo-Catalán, A. Mayor-Buzon, V. y García-Pérez, R. (2017). Competencias digitales de las mujeres en el uso de las redes sociales virtuales: diferencias según perfil laboral. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 427-444.
- Rebollo Catalán, A, Vico-Bosch, A, García-Pérez, R. (2015). El aprendizaje de las mujeres de las redes sociales y su incidencia en la competencia digital. *Prisma social. Revista de ciencias sociales*, 15, pp. 122-146.

Rodríguez-García, A.M., Raso Sánchez, F., & Ruiz-Palmero, J. R. (2019). Competencia digital, educación superior y formación del profesorado: un estudio de metaanálisis en la Web of Science. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 54, 65-81. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.04>

Sung, J., Chi Man Ng, M., Loke, F., & Ramos, C. (2013). The nature of employability skills: empirical evidence from Singapore. *International Journal of Training and Development*, 17(3), 176-193. <http://dx.doi.org/10.1111/ijtd.12008>.