

Inclusión digital y calidad relacional online como predictores de la competencia digital profesional del profesorado campogibaltareño

Curro García Pérez / CEP Algeciras-La Línea

Recibido: 25 de octubre de 2019 / Revisado: 13 de noviembre de 2020 / Aceptado: 26 de noviembre de 2020 / Publicado: 5 de abril de 2021

RESUMEN

Presentamos un estudio para reconocer factores predictores sobre los que actuar para transformar las Competencias Digitales de Acción Profesional del Profesorado. Se aplica una encuesta a una muestra $n = 1.701$ profesores (31,7%) y profesoras (68,3%) campogibaltareños de todas las enseñanzas no universitarias de la zona educativa del CEP Algeciras - La Línea. Es un estudio correlacional predictivo, aplicando con SPSS modelos de regresión lineal. Las variables predictoras son el grado de Inclusión Digital y la Calidad Relacional Online, factores sobre los que podemos actuar/formar, siendo la variable criterio la Competencia Digital Profesional. Los resultados indican la relación de la inclusión avanzada y la elevada calidad relacional online con la aplicación de competencias digitales en la educación. Se apuntan conclusiones útiles para tomar decisiones en la formación del profesorado y que buscan propiciar una formación encaminada a la aplicación, reflexiva y crítica, de las tecnologías digitales en educación.

Palabras clave: formación del profesorado, desarrollo profesional, competencias digitales, inclusión digital, calidad relacional online, redes sociales

ABSTRACT

We present a study to recognise predictors on which to act in order to transform the Digital Competences of Teachers' Professional Action. A survey is applied to a sample $n = 1,701$ teachers (31.7%) and teachers (68.3%) of all non-university education in the educational area of the CEP Algeciras - La Línea. It is a predictive correlational study, applying linear regression models with SPSS. The predictor variables are the degree of Digital Inclusion and Online Relational Quality, factors on which we can act/train, the criterion variable being Professional Digital Competence. The results indicate the relationship of advanced inclusion and high online relational quality with the application of digital competences in education. Conclusions are drawn that are useful for decision-making in teacher training and that seek to promote training aimed at the reflective and critical application of digital technologies in education.

Keywords: : teacher training, professional development, digital competences, digital inclusion, online relational quality, social networks

Desde hace ya algún tiempo, se considera la competencia digital como unas de las competencias claves o básicas para el alumnado de todas las etapas educativas, entre otros motivos porque será cada vez más necesaria para poder participar de forma significativa en la nueva sociedad y economía del conocimiento del siglo XXI. El ejercicio de las competencias digitales también contiene una posibilidad para potenciar la inclusión de aquellos colectivos más

desfavorecidos o discriminados (Rebollo, Mayor-Buzón y García-Pérez, 2017). El mero uso de las redes sociales a través de interacciones de tipo básico y espontáneas —consulta, verificación, seguimiento, afecto— genera progresivamente mayores capacidades de comunicación digital. Por el contrario, el desuso de estas actividades de nuestro tiempo y la falta de vigilancia ante los cambios socioculturales producidos por las nuevas comunicaciones conlleva la generación

de brechas digitales y bolsas de exclusión social progresivamente más importantes.

Esta vigilancia ante el cambio es especialmente relevante para el profesorado, cuya docencia ha de anticiparse siempre a los cambios previsibles del futuro, evitando una formación anticuada del alumnado que pueda ir volviéndoles analfabetos funcionales —digitales—. Todo ello nos permite resaltar la importancia de una formación del profesorado orientada a la educación de las actuales y próximas generaciones de campogibaltareños en competencias digitales básicas y avanzadas para asumir las transformaciones sociolaborales.

En este sentido, “cuarta revolución industrial” —Industria 4.0—, término acuñado por Klaus Schwab (2016) para explicar los cambios tanto en velocidad —exponencial *versus* lineal en anteriores revoluciones industriales— como en amplitud y profundidad de la transformación paradigmática de la economía, los negocios, los trabajos y empleos disponibles; así como de una gran incertidumbre de la ciudadanía en la construcción misma de la propia identidad, ante los nuevos riesgos y oportunidades que van surgiendo. Algunos de estos desafíos se vislumbran ya en el Foro Económico Mundial de Davos (*World Economic Forum*, 2016). Las nuevas competencias requeridas en la sociedad actual y futura, que se ven potenciadas por la tecnología, fundamentalmente aquellas relacionadas con la gestión del conocimiento.

En el informe sobre la Identidad en el Mundo Digital (*World Economic Forum*, 2018), desarrollado bajo el auspicio del Foro Económico Mundial de 2018 en Davos, se recoge nuevamente la importancia de las identidades digitales, indicando que la emergencia de una adecuada identidad digital, lo que también ha de aprenderse en las escuelas, va a promover una prosperidad compartida y sostenible, e igualmente, será sistemática la desigualdad y discriminación de aquellas personas y grupos que no sean capaces de auto-determinarse como participantes, a pleno rendimiento y aprovechamiento, de la sociedad digital.

En la propuesta de Área (2015), sobre “La escuela en la encrucijada de la sociedad digital”, aunque se alaba la disposición del profesorado

hacia el uso de las TIC, se critica la escasa aplicación posterior en la práctica docente cuando señala que su aplicación e integración en la práctica no está tan generalizada.

Por otro lado, el informe elaborado por la OCDE (2015) compara las habilidades digitales de los estudiantes y sus entornos de aprendizaje mostrando que la disponibilidad de tecnología digital no se traduce en una mejora de los rendimientos en el aprendizaje. La OCDE sugiere que se acompañen las políticas de dotación de medios con la formación en metodologías docentes para aplicarlas.

Todo esto nos lleva a proponer una formación permanente del profesorado que conlleve un impacto en la práctica docente de aula, en lo que hemos denominado como la “competencia digital profesional” del profesorado. Lo que definimos de forma específica como acciones de uso y aplicación de las redes sociales e Internet para el trabajo con el alumnado y para la propia formación y desarrollo profesional, esto lógicamente se diferencia de las Competencias Digitales Generales del profesorado, cuya aplicación en muchas ocasiones no llega a producirse en el ámbito educativo.

El objeto principal de este estudio es encontrar y valorar las principales variables que pueden ejercer como predictoras de las competencias digitales profesionales, en este caso aplicadas al ámbito laboral del profesorado. Esta última especificación es significativa porque distintos ámbitos laborales pueden suponer cambios muy significativos en la aplicación de competencias digitales profesionales.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL ESTUDIO

Los fundamentos teóricos del estudio que exponemos se circunscriben a los constructos claves del mismo, esto es, un conjunto de dimensiones diagnósticas sobre las que podemos incidir y que han sido estudiadas previamente y utilizadas en los principales informes sobre el avance del profesorado en TIC. Estas incluyen: 1) Inclusión Digital del Profesorado; 2) Calidad Relacional *On line* —RRSS— del Profesorado; 3) Competencias Digitales Generales —RRSS— del Profesorado; junto a una dimensión de creación

propia, que hemos denominado 4) Competencias Digitales Profesionales del Profesorado, no estudiada previamente, que consiste en la valoración fiable de la aplicación de las TIC en el aula, en procesos reales de enseñanza-aprendizaje y en el propio desarrollo profesional docente.

Para la dimensión Inclusión Digital del Profesorado se ha tomado como base el estudio de Rebollo, García-Pérez y Sánchez-Franco (2013), que utiliza como base para la medida de la Inmersión Digital los indicadores principales de los informes sobre e-Europa (Lombardo y Sáinz, 2005; Comisión Europea, 2010), eEspaña (Gimeno, 2011) y Fundación Telefónica (2010), preocupados por el acceso y uso de TICs por parte de toda la ciudadanía y la superación de las brechas digitales.

Con respecto al constructo Calidad Relacional Online (RRSS) del Profesorado se elabora progresivamente en diversas aproximaciones científicas, las cuales sirven de base a nuestra propuesta de definición, siendo la fuente principal más inmediata el estudio de Rebollo, García-Pérez y Sánchez-Franco (2013), que se apoya en otros estudios precedentes (Sánchez-Franco, 2010; Zhang, Li y Sun, 2006; Sánchez, Martín y Rondán, 2010; Sánchez, Villarejo y Martín-Velicia, 2009).

Para las Competencias Digitales Generales (RRSS) del Profesorado hemos seguido la propuesta de tipologías de competencias digitales y las definiciones que han realizado Jiménez-

Cortés, Vega y Vico (2016).

Finalmente señalar que la dimensión Competencias Digitales Profesionales (RRSS) del Profesorado es el criterio y constructo clave de este estudio, pues todos los demás son subsidiarios de la idea de que las competencias no son útiles si no se aplican, siendo que el profesorado debe aplicarlas, según sus capacidades, a las tareas docentes y al desarrollo profesional. Por tanto, definimos este tipo de competencia profesional, como un tipo de competencia para la acción educativa y de desarrollo personal que se ejerce a través de los medios digitales, especialmente hoy en las redes sociales.

2. METODOLOGÍA

El diseño de esta investigación corresponde a una metodología *ex post facto*, con un diseño correlacional multivariante, utilizamos muy diversas técnicas analíticas, siendo para este estudio especialmente relevante el uso de la Regresión Lineal con una vertiente predictiva. Se realiza el diagnóstico a través de estudios de cuestionario de auto-informe, con medidas de comparación de grupos en función de edad, etapa educativa y género.

La muestra la componen 1.701 docentes de la zona CEP Algeciras-La Línea —Cádiz, España— procedentes de 114 centros públicos.

VARIABLES PROFESIONALES	CATEGORÍAS	FRECUENCIAS	%
Situación laboral	Funcionario	1192	73,0%
	interino	441	27,0%
Antigüedad docente	≤ 5 años	372	22,5%
	6-10 años	342	20,7%
	11-15 años	259	15,7%
	16-20 años	182	11,0%
	21-25 años	208	12,6%
	≥ 26 años	289	17,5%
Etapas educativas	Infantil	273	17,2%
	Primaria	683	43,0%
	Secundaria	493	31,1%
	Ciclo formativo	109	6,9%
	Régimen especial	29	1,8%

Tabla 01

La escala de Competencias Digitales generales supone un compendio que se realiza a partir de fuentes como Area & Pessoa (2012), Janssen *et al.* (2013), Rebollo-Catalán, Mayor y García-Pérez (2017).

Esta escala es de nueva creación —se elabora *ad hoc* para ejercer de criterio en este estudio—, implicando a un conjunto de indicadores bajo

el sistema de Likert con el objeto de recoger la medida de la “aplicación” que las redes sociales tienen en el ámbito de la propia actividad profesional, más allá de que se tengan o no las capacidades y posibilidades de uso. —Alfa de Cronbach = 0,872— y adecuados índices de validez de constructo —unidimensionalidad—.

USO PROFESIONAL EN EDUCACIÓN DE LAS REDES SOCIALES Valora la frecuencia con la que realizas las siguientes acciones:	Nunca	Algunas veces	Con frecuencia	Siempre
1. Propongo el uso de las redes sociales al alumnado para trabajar algún tema académico	0	1	2	3
2. Estoy usando las redes sociales como medio didáctico para mantener comunicación con mi alumnado y poner a su disposición materiales e instrucciones de trabajo	0	1	2	3
3. Gracias a las redes sociales amplío la comunidad virtual educativa y de aprendizaje de mi alumnado vinculando nuestras actividades con otras personas y lugares distantes	0	1	2	3
4. Implico a mi alumnado en proyectos colaborativos que requieren el uso de redes sociales	0	1	2	3
5. Utilizo las redes sociales como medio formativo para mejorar mis competencias docentes	0	1	2	3

Tabla 02

3. RESULTADOS

La presentación de resultados consta de 6 partes, procediendo en el primero a exponer los resultados de la variable principal del estudio, competencia digital profesional del profesorado, que es la que sirve como criterio —v. dependiente— con el cual deseamos relacionar predictivamente todo el resto de constructos.

3.1 Competencias Digitales Profesionales del profesorado campogibaltareño

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—. El valor que se obtiene para la media de la competencia digital profesional es de 4,31 —nivel básico—.

Como se observa en la tabla 03, el 52'3 % del profesorado campogibaltareño está 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.

3.2. Inclusión Digital del Profesorado Campogibaltareño

Este apartado nos permite exponer los resultados del diagnóstico de la Inclusión Digital del profesorado.

Como podemos ver en la tabla 04, 1612 profesores campogibaltareños han respondido en esta escala quedando la media en 23'42, la mediana en 24 y la moda en 25, por lo que, si lo confrontamos con el baremo creado para esta variable, el nivel de inmersión digital del profesorado campogibaltareño se encuentra en un nivel medio pero muy próximo al nivel alto.

Si prestamos especial atención al porcentaje válido en la tabla 05, observamos que sólo el 4'2% del profesorado campogibaltareño tiene un nivel bajo de inmersión digital, acercándose a la mitad, un 43'2%, tiene un nivel medio y, con un 52'6% del profesorado, superando la mitad tienen un nivel alto.

Grupos de profesorado según Competencia Digital Profesional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Básica	890	52,3	56,0	56,0
	Moderada	527	31,0	33,1	89,1
	Avanzada	173	10,2	10,9	100,0
	Total	1.590	93,5	100,0	
Perdidos		111	6,5		
Total		1.701	100,0		

Tabla 03

N	Válido	1612
	Perdidos	89
Media		23,42
Mediana		24,00
Moda		25
Desviación estándar		6,379
Mínimo		0
Máximo		36

Tabla 04

N	Válido	1.561
	Perdidos	140
Media		32,35
Mediana		34,00
Moda		0
Desviación estándar		15,132
Mínimo		0
Máximo		72

Tabla 06

<i>Grupos de profesorado según Inclusión Digital</i>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Baja Inclusión	68	4,0	4,2	4,2
	Media Inclusión	696	40,9	43,2	47,4
	Alta Inclusión	848	49,9	52,6	100,0
	Total	1.612	94,8	100,0	
Perdidos		89	5,2		
Total		1.701	100,0		

Tabla 05

<i>Grupos de Profesorado según Calidad Relacional OnLine</i>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Baja Calidad	868	51,0	55,6	55,6
	Media Calidad	584	34,3	37,4	93,0
	Alta Calidad	109	6,4	7,0	100,0
	Total	1.561	91,8	100,0	
Perdidos	99	140	8,2		
Total		1.701	100,0		

Tabla 07

3.3. Calidad Relacional *Online* (RRSS) del Profesorado Campogibaltareño

Como podemos observar en la tabla 6, la media resultante (32,35), junto a la mediana (34 puntos) implica una valoración de nivel medio en la calidad relacional *online* en las redes sociales, con una desviación típica de 15,132, lo que viene a mostrarnos la fuerte variabilidad entre el profesorado campogibaltareño en cuanto a este indicador.

3.4. Competencias Digitales Generales del Profesorado Campogibaltareño.

En la distribución de porcentajes podemos apreciar una perspectiva muy evidente de la variabilidad señalada (11,2% “competencia básica”; 50,1% “competencia moderada” y 38,7%

“competencia avanzada”). Estos resultados nos permiten valorar que el 88,8% del profesorado campogibaltareño cuenta con un nivel eficiente en Competencias Digitales Generales.

3.5. Interrelación entre el desarrollo digital del profesorado y su aplicación profesional en el ámbito de la educación

Se han realizado las inter-correlaciones entre todas las variables claves del estudio con el objeto de valorar la relación existente, si esta es significativa, y su potencia con relación a la variable criterio del estudio. La tabla siguiente recoge la matriz de correlaciones elaborada aplicando el coeficiente de correlación Rho, apropiado al tipo de datos.

Matriz de correlaciones entre los constructos claves

	Competencias Digitales Profesionales	Inclusión Digital	Calidad Relacional Online	Competencias Digitales Generales
Competencias Digitales Profesionales	1.000	.268**	.345**	.413**
Inclusión Digital	.268**	1.000	.326**	.563**
Calidad Relacional Online	.345**	.326**	1.000	.646**
Competencias Digitales Generales	.413**	.563**	.646**	1.000

** Todas son correlaciones (Rho de Spearman-Brown) significativas en el nivel .01 (bilateral)

3.6. Identificando indicadores predictivos de la Competencia Digital Profesional del profesorado campogibaltareño en el ámbito de la educación con TIC

Esta parte del estudio analítico ha requerido el uso sistemático y ordenado de ecuaciones de Regresión Lineal múltiple, implicando primero a los subdimensiones de cada constructo predictor y finalmente al conjunto de indicadores predictivos.

Proponemos un modelo de regresión que vincula el criterio CDProfesional con las 7

subdimensiones de Calidad Relacional *Online* (CRconfianza, CRsatisfacción, CRcompromiso, CRIintencionales, CRIafectivas, CRIespontáneas y CRAutorregulación). De igual forma se obtiene una bondad de ajuste básica ($p = .000$; $R = .377$) para el modelo y seleccionar las subdimensiones con coeficientes significativos: CRIafectivas ($B = -113$; $p = .008$), CRIespontáneas ($B = .271$; $p = .000$) y CRAutorregulación ($B = 190$; $p = .000$).

Para la elaboración del modelo final, el más ajustado posible ($p = .000$; $R = .493$; $R^2 = .243$) de los que implican al conjunto de las

variables predictoras (subdimensiones antes seleccionadas), se han eliminado progresivamente las redundantes hasta formular como predictoras en el modelo o solución exploratoria final: 1) CRiespontáneas (procedente del constructo Calidad Relacional *Online*); 2) Icontenidos (tercera dimensión del constructo Inclusión Digital); y, 3) CDsociocomunicativa (procedente del constructo Competencias Digitales Generales). En el análisis se observan todos los coeficientes B con adecuado nivel de significación ($p = .000$), que arroja un claro panorama a favor de la importancia de la Competencia Digital Sociocomunicativa ($B = .310$), el tercer nivel de Inclusión Digital (IContenidos; $B = .176$) tiene también cierta relevancia, junto con la menor pero significativa influencia de la subdimensión de Calidad Relacional *Online*, CRiespontáneas ($B = .111$), como índices predictores de una mayor Competencia Digital Profesional.

4. CONCLUSIONES PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Para concluir sobre este diagnóstico y proponer ideas para la formación del profesorado, en primer lugar, conviene recordar algunos de los resultados obtenidos en el estudio y que son complementarios de los obtenidos por Mayor, García-Pérez, y Rebollo-Catalán (2019) en relación con factores que puedan ofrecer una aproximación predictiva al manejo de las competencias digitales. Se ha constatado el inferior nivel de la variable clave de este estudio (aplicación profesional de las TIC, especialmente ahora las redes sociales virtuales por ser un indicativo más significativo actualmente en la cultura digital) respecto de la capacitación y desarrollo digital general del profesorado.

Finalmente hemos podido constatar que hay un conjunto de estas dimensiones que parecen ser muy predictivas de posibles mejoras han destacado los aspectos vinculados a la capacidad de comunicación digital y el ánimo de desarrollar desde las interacciones más básicas en las redes sociales (consulta, verificación, seguimiento) hasta otras más complejas que implican la capacidad crítica ante la información virtual y la producción de contenidos propios y una actitud más prosumidora (activa y creadora) que

consumidora de los productos (muchas veces desechables o mejorables) que encontramos en el marco de la participación digital (correspondiente con el máximo nivel de inclusión).

Desde 2017 toda la formación en TIC está orientada por la última versión del Marco Común de Competencia Digital Docente elaborado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado.

En este trabajo se ha pretendido llegar más allá al analizar el uso profesional que el profesorado de nuestra zona realiza (centrándonos en acciones concretas de trabajo con el alumnado en redes sociales) y su relación con la inclusión digital, las competencias digitales que se tienen (analizadas desde el uso de las redes sociales) y la calidad relacional en las redes sociales con el objeto, como ya hemos demostrado que ocurre, de predecir una mayor puesta en práctica de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Vistos que determinadas de esas dimensiones, como la competencia digital sociocomunicativa, la inclusión concretada desde la perspectiva de curación de contenidos y las interacciones espontáneas en redes sociales; nos parece claro, que potenciar todas y cada una de estas dimensiones en la formación del profesorado hace más probable la puesta en práctica con el alumnado de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento a la vez que podrá coadyuvar al avance competencial en casi todas las áreas del Marco Común de Competencia Digital Docente.

Analizando con detalle las dimensiones señaladas podemos concluir que la participación en redes profesionales por parte del profesorado es una práctica que potenciaría en sí misma las tres dimensiones en las que estamos interesados. Por ello entendemos que una actuación preferente muy rentable, en términos de impacto de la formación y que se puede realizar desde las asesorías de los CEP es la creación, apoyo, participación y potenciación de redes profesionales con profesorado de la zona de actuación de los ámbitos, temas o áreas de la que son expertos.

Valorar muy positivamente la implantación del programa PRODIG, de muy reciente oferta por parte de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, ya que la participación de los Centros

en dicho programa va a facilitar el acceso directo a los contenidos digitales e introducir cambios tanto metodológicos como organizativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma que va a potencia directamente la competencia profesional docente.

Teniendo en cuenta que es “el profesorado con predisposición hacia una heterogeneidad de modalidades formativas el que alcanza un nivel más elevado de competencia digital...” (García-Pérez, Rebollo y García-Pérez, 2016: 149) parece aconsejable mantener una oferta formativa diversa y amplia en el sentido de proponer distintas modalidades e incluso métodos informales que permita atender además los distintos perfiles de profesorado en función de sus preferencias de formación.

Para terminar, señalar que este estudio se ha centrado en el colectivo profesional del profesorado campogibaltareño, donde aspectos como la creación de contenidos y la comunicación multimedia puede tener mucha más importancia que otras dimensiones (técnicas, cognitivas, éticas y de seguridad...) que tal vez sean muy significativas en el marco de otras profesiones no relacionadas con la enseñanza. Por todo ello se podría realizar este estudio en otros campos profesionales de nuestra zona para alimentar el conocimiento en las áreas vinculadas a la orientación profesional y que podría ser esencial para generar conocimientos aplicados para la formación en módulos profesionales diversos. ■

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Area, M. y Pessoa, T. (2012). “De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0.” *Comunicar* (38), pp.13-20. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>).
- Area Moreira, M. (2015).” La escuela en la encrucijada de la sociedad digital.” *Cuadernos de Pedagogía* (462), pp.26-31.
- García-Pérez, R. (2003). *Investigación Educativa desde la Perspectiva Sociocultural (Vol I): Mediación Sociocultural en la Resolución de Problemas*. Sevilla: Ediciones IETE.
- García-Pérez, R., Rebollo-Catalán, A. y García-Pérez, C. (2016). “Relación entre las preferencias de formación del profesorado y su competencia

digital en las redes sociales.” *Bordón*. Revista de Pedagogía, 68(2), pp.137-153. DOI: 10.13042/Bordon.2016.68209.

- Gimeno, M. (2011). *E-España: Informe anual sobre el desarrollo de la sociedad de la información en España*. Madrid: Fundación Orange.
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Janssen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A. y Punie, Y., Pannekeet, K. y Sloep, P. (2013). “Experts’ views on digital competence: Commonalities and differences.” *Computers y Education*. DOI: 10.1016/j.compedu.2013.06.008.
- Jiménez-Cortés, R., Vega Caro, L., y Vico Bosch, A. (2016). “Habilidades en Internet de mujeres estudiantes y su relación con la inclusión digital: Nuevas brechas digitales.” *Education In The Knowledge Society (EKS)*, 17 (3), pp.29-48. doi:10.14201/eks20161732948.
- Lombardo, J.M. y Sáiz, J.M. (2005). *e-Europe 2005: la convergencia de España en la Sociedad de la Información*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Mayor-Buzón, V., García-Pérez, R. y Rebollo-Catalán, A. (2019). “Explorando factores predictores de la competencia digital en las redes sociales virtuales.” *Pixel-Bit*, pp.56,51-69. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i56>.
- OCDE. (2015), *Students, computers and learning: Making the connection*. PISA: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>.
- Rebollo-Catalán, A. García-Pérez, R. y Sánchez-Franco, M. (2013). *La inclusión digital de las mujeres en las redes sociales*. Sevilla: Diputación Provincial de Sevilla.
- Rebollo-Catalán, A. Mayor-Buzón, 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), pp.427-444. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.270881>
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Saada-Robert, M. (1994). “Microgenesis and situated cognitive representation. En Neil Mercer y Cesar Coll (Eds.)”, *Explorations in socio-cultural*

studies. Vol. 3. pp.55-64. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

■ Sánchez-Franco, Manuel J. (2010). “WebCT – The quasimoderating effect of perceived affective quality on an extending Technology Acceptance Model.” *Computers & Education*, 54 (1), pp.37–46.

■ Sánchez-Franco, M. J. Villarejo, A. F. y Martín-Velicia, F. A. (2009). “The moderating effect of gender on relationship quality and loyalty toward Internet service providers.” *Information & Management*, 46 (3), pp.196–202.

■ Schwab, K. (2016). *La cuarta revolución industrial*. Barcelona: Debate.

Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente*. Madrid: Visor.

■ World Economic Forum (2018). *Identity in a Digital World: A new chapter in the social contract*. Ginebra: WEF. Consultado en: <https://www.weforum.org/reports/identity-in-a-digital-world-a-new-chapter-in-the-social-contract>.

■ Zhang, P.; Li, N. y Sun, H. (2006). “Affective quality and cognitive absorption: extending Technology Acceptance Research.” *Proceedings of the Hawaii International Conference on System Sciences*, January. Kauai (Hawaii, USA): IEEE Computer Society. Consultado en: http://melody.syr.edu/pzhang/publications/HICSS_06_Zhang_Li_Sun_PAQ_CA_TAM.pdf.

Curro García Pérez

CEP Algeciras-La Línea

Cómo citar este artículo:

Curro García Pérez (2021). “Inclusión digital y calidad relacional *online* como predictores de la competencia digital profesional del profesorado campogibaltareño”. *Almoraima. Revista de Estudios Campogibaltareños* (54), abril 2021. Algeciras: Instituto de Estudios Campogibaltareños, pp. 143-152

