



COMPETENCIAS DIGITALES y lenguas extranjeras

Un enfoque formativo
para la educación universitaria

Betty Marlene Lavado Rojas
Walter Pomahuacre Gómez
Magnolia Anyeli Castro Fernández
Alex Fredy Castellano Inga
Edith Consuelo Zárate Aliaga
Magaly López Torres



COMPETENCIAS DIGITALES y lenguas extranjeras

Un enfoque formativo
para la educación universitaria

Betty Marlene Lavado Rojas
Walter Pomahuacre Gómez
Magnolia Anyeli Castro Fernández
Alex Fredy Castellano Inga
Edith Consuelo Zárate Aliaga
Magaly López Torres

Dirección Editorial: PhD. Jorge Luis León-González
Diseño de portada y edición: DI. Yunisley Bruno-Díaz

ISBN: 978-1-968794-03-3

DOI: <https://doi.org/10.64092/QCVL9663>

© Betty Marlene Lavado Rojas, 2025. All rights reserved

© Walter Pomahuacre Gómez, 2025. All rights reserved

© Magnolia Anyeli Castro Fernández, 2025. All rights reserved

© Alex Fredy Castellano Inga, 2025. All rights reserved

© Edith Consuelo Zárate Aliaga, 2025. All rights reserved

© Magaly López Torres, 2025. All rights reserved

La evaluación científica y metodológica de la obra se realizó a partir del método de Revisión por Pares Abierta (Open Peer Review).

Este libro es una publicación de acceso abierto con los principios de Creative Commons Attribution 4.0 International License, que permite el uso, intercambio, adaptación, distribución y transmisión en cualquier medio o formato, siempre que dé el crédito apropiado al autor, origen y fuente del material gráfico. Si el uso del material gráfico excede el uso permitido por la normativa legal deberá tener permiso directamente del titular de los derechos de autor.



SOPHIA EDITIONS

8404 N Rome Ave, Tampa,
Florida, USA

Email: contact@sophiaeditions.com

Phone: +1 (813) 699-2557

<https://sophiaeditions.com/>

DEDICATORIA

A todos los estudiantes universitarios que, con curiosidad, esfuerzo y compromiso, transitan el desafiante camino del aprendizaje en tiempos digitales.

Este libro está dedicado a quienes creen en el poder transformador de la educación, a quienes no temen reinventarse, adaptarse y crecer en medio de los cambios tecnológicos y culturales de nuestro tiempo.

A ustedes, que construyen puentes entre lenguas, culturas y saberes, y que ven en las competencias digitales no solo una herramienta, sino una oportunidad para enseñar y aprender con sentido, creatividad y propósito.

Que cada página les inspire a seguir explorando, enseñando y aprendiendo con pasión, porque el conocimiento que hoy cultivan será la semilla de un mundo más justo, humano e interconectado.

COMITÉ

EDITORIAL

PhD. Adalia Liset Rojas-Valladares, Universidad Metropolitana, Ecuador

PhD. Adrian Abreus-González, Universidad de Cienfuegos, Cuba

PhD. Adrian Ludet Arévalo-Salazar, Western University, Canadá

PhD. Alejandro Rafael Socorro-Castro, Universidad Metropolitana, Ecuador

PhD. Alina Rodríguez-Morales, Universidad de Guayaquil, Ecuador

PhD. Farshid Hadi, Islamic Azad University, Irán

PhD. Héctor Tecumshé-Mojica-Zárate, Centro Regional Universitario Oriente- Universidad Autónoma Chapingo, México

PhD. Esther Vega-Gea, Universidad de Córdoba, España

PhD. Hugo Freddy Torres-Maya, Universidad de Cienfuegos, Cuba

PhD. Juan G. Rivera-Ortiz, Ana G. Mendez University, USA

Dr. C. Ngo Hong Diep, Thudaumot University, Vietnam

PhD. Lázaro Salomón Dibut-Toledo, Universidad del Golfo de California, México

PhD. Luis Lizasoain-Hernández, Universidad del País Vasco, España

PhD. José Gervasio Partida-Seda, Centro Regional Universitario Oriente- Universidad Autónoma Chapingo, México

PhD. Luisa Morales-Maure, Universidad de Panamá, Panamá

PhD. Marily Rafaela Fuentes-Águila, Universidad Metropolitana, Ecuador

PhD. Maritza Librada Cáceres-Mesa, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

PhD. Marta Linares-Manrique, Universidad de Granada, España

Dr. C. Seyyed Nasser Mousavi, Islamic Azad University, Irán

PhD. Mikhail Benet-Rodríguez, Fundación Universitaria Cafam, Colombia

PhD. Julio Cabero-Almenara, Universidad de Sevilla, España

PhD. Raúl Rodríguez-Muñoz, Universidad de Cienfuegos, Cuba

PhD. Rolando Medina-Peña, Universidad Metropolitana, Ecuador

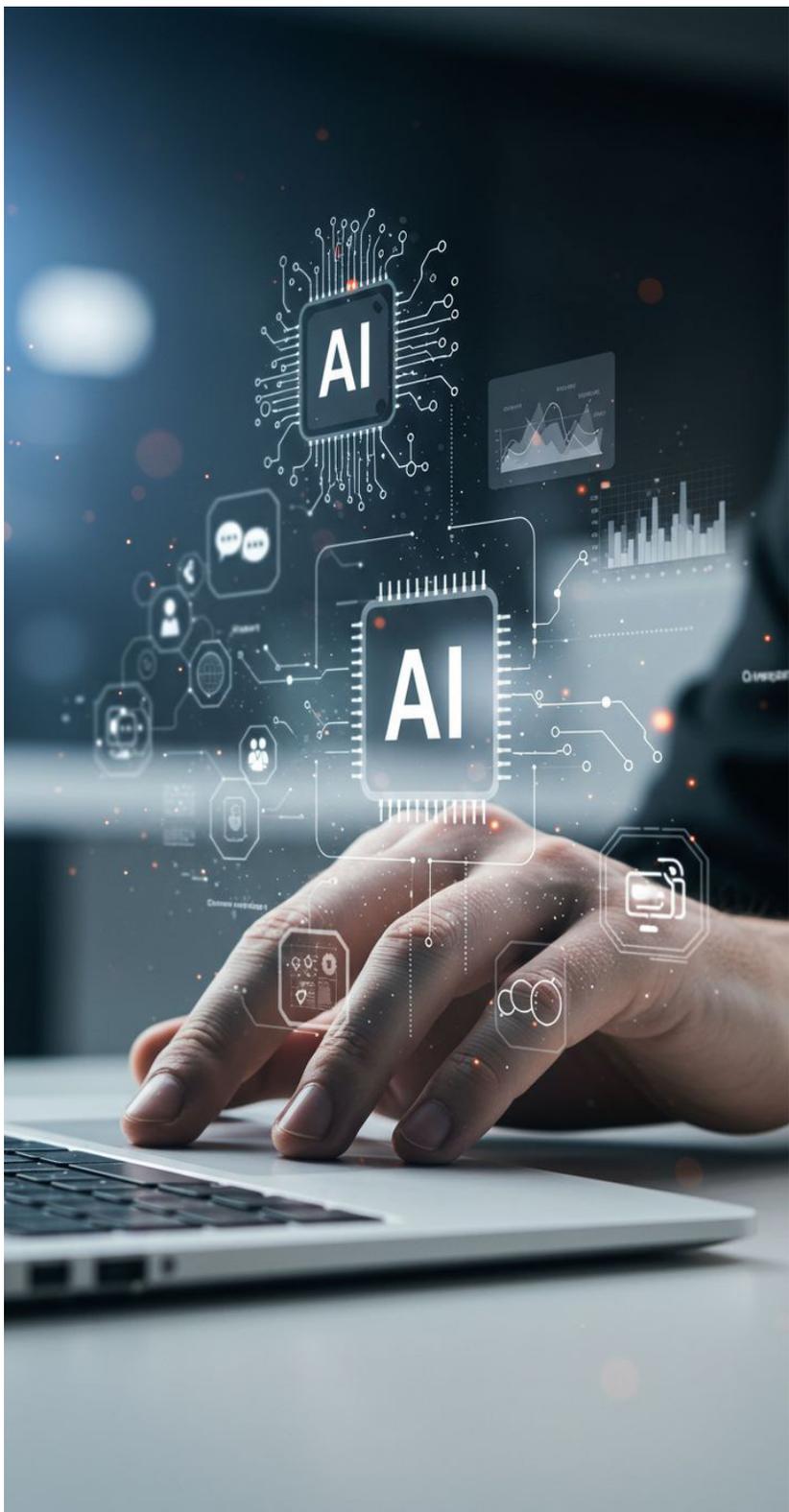
PhD. Samuel Sánchez-Gálvez, Universidad de Guayaquil, Ecuador

PhD. Yadir Torres Hernández, Universidad de Sevilla, España

Introducción	8
01. La competencia digital como eje de la innovación docente en la enseñanza de lenguas extranjeras.	
1.1. Desarrollo de competencias digitales en docentes en formación: análisis de antecedentes en contextos globales y nacionales	13
1.2. Competencia digital docente: Clave para la innovación y transformación educativa.....	21
1.3. Dimensiones para una práctica educativa digitalmente competente	25
1.4. Teorías educativas y su proyección didáctica en lenguas extranjeras	34
1.5. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y las competencias del aprendizaje de lenguas extranjeras	38
02. Competencias digitales y aprendizaje de lenguas extranjeras en docentes en formación.	
2.1. La especialidad de Lenguas Extranjeras en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú	50
2.2. Competencias digitales y aprendizaje de lenguas extranjeras en la especialidad de Lenguas Extranjeras en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú	58
Conclusiones	91
Referencias Bibliográficas	93



INTRODUCCIÓN



La digitalización ha transformado de manera profunda y acelerada la forma en que se conciben, planifican y desarrollan los procesos educativos en todos los niveles, generando un impacto particularmente significativo en la educación superior. Este fenómeno no solo modifica las herramientas y recursos disponibles, sino que redefine los espacios de enseñanza y aprendizaje, extendiéndolos más allá de las aulas físicas hacia entornos virtuales, híbridos y multimodales. La incorporación creciente de tecnologías digitales en la docencia provoca un cambio paradigmático que implica revisar las prácticas pedagógicas tradicionales y cuestionar los roles convencionales de educadores y estudiantes.

En este contexto, las competencias necesarias para que ambos actores educativos puedan desenvolverse eficazmente se han ampliado y complejizado. Ya no basta con el conocimiento disciplinar ni con habilidades técnicas básicas; se requieren capacidades transversales que permitan navegar y aprovechar la diversidad de plataformas, herramientas y recursos digitales, así como actitudes de flexibilidad, creatividad, ética y colaboración.

Los docentes deben transformarse en facilitadores y mediadores que orienten procesos de aprendizaje personalizados, críticos y colaborativos, mientras que los estudiantes asumen un rol más activo y autónomo en su formación. Este cambio responde a las demandas de un mundo interconectado, diverso y globalizado, donde la capacidad de adaptarse y aprender de manera continua resulta crucial.

La digitalización también plantea desafíos sociales importantes que deben ser atendidos con urgencia desde el ámbito educativo. La brecha digital, entendida como la desigualdad en el acceso y uso efectivo de las tecnologías digitales, afecta a amplios sectores de la población estudiantil y docente, particularmente en contextos con limitaciones económicas, geográficas o sociales. Esta desigualdad no solo condiciona el acceso a recursos y herramientas, sino que también limita las oportunidades de desarrollo profesional y personal, profundizando las inequidades educativas. Por ello, la inclusión digital se convierte en un eje estratégico para garantizar el derecho a una educación de calidad en la era digital.





En el marco de la educación superior, el aprendizaje de lenguas extranjeras adquiere una relevancia especial, posicionándose como una competencia estratégica para la comunicación intercultural, la movilidad académica y profesional, y el acceso a un vasto universo de conocimientos, culturas y oportunidades.

Dominar uno o varios idiomas extranjeros facilita la participación en redes internacionales de colaboración, promueve el intercambio cultural y amplía las perspectivas laborales en entornos cada vez más globalizados y competitivos. Sin embargo, la adquisición efectiva de estas competencias lingüísticas requiere más que la simple exposición al idioma; demanda el diseño de experiencias pedagógicas innovadoras que incorporen tecnologías que incentiven la motivación, la interacción significativa y el compromiso activo del estudiante.

Las innovaciones pedagógicas y tecnológicas, por tanto, no son un complemento opcional sino un elemento central para potenciar el aprendizaje de lenguas extranjeras. El empleo de recursos digitales facilita la creación de ambientes interactivos y dinámicos que favorecen la práctica comunicativa, la retroalimentación inmediata, la personalización del aprendizaje y la conexión con contextos auténticos. Esto permite superar limitaciones espaciales y temporales, ofrecer materiales variados y multiformatos, y atender a las diferencias individuales en estilos y ritmos de aprendizaje, promoviendo así la inclusión educativa.

Conscientes de estas necesidades y oportunidades, las instituciones universitarias enfrentan el reto urgente de integrar las competencias digitales en todos los ámbitos de su quehacer formativo. Esta integración implica una renovación profunda de las estrategias pedagógicas, la actualización de recursos didácticos y la adopción de metodologías que respondan a los cambios sociales y tecnológicos. Las competencias digitales, concebidas en un sentido amplio, abarcan no solo la habilidad para manejar herramientas tecnológicas, sino también capacidades pedagógicas para diseñar experiencias educativas significativas, actitudes éticas respecto al uso responsable de la tecnología, habilidades comunicativas para interactuar en entornos digitales, y creatividad para innovar y resolver problemas.

En este sentido, las competencias digitales se erigen como un eje transversal que redefine el rol tradicional del docente y del estudiante dentro del aula universitaria. El educador asume funciones renovadas de mediador, facilitador y diseñador de procesos formativos que integran recursos digitales de manera crítica y contextualizada. Por su parte, el estudiante se transforma en un aprendiz activo, crítico y colaborativo, capaz de gestionar su propio proceso de aprendizaje y de aprovechar las posibilidades que ofrecen las tecnologías.

La enseñanza de lenguas extranjeras se ha visto especialmente enriquecida por la incorporación de recursos tecnológicos variados y avanzados, tales como plataformas virtuales de aprendizaje que permiten el acceso remoto a materiales y actividades; aplicaciones móviles especializadas que facilitan la práctica continua y autónoma; entornos inmersivos basados en realidad aumentada o virtual que recrean contextos comunicativos reales; herramientas de gamificación que aumentan la motivación y el aprendizaje activo; y estrategias colaborativas que fomentan la interacción, la cooperación y el aprendizaje social. Estas tecnologías posibilitan la creación de experiencias de aprendizaje personalizadas, adaptadas a las necesidades, intereses y estilos individuales de los estudiantes, al mismo tiempo que facilitan el acceso a materiales auténticos y culturalmente diversos.

Este panorama demanda un cambio de paradigma sustancial en la formación docente orientada a la enseñanza de idiomas. Las tecnologías digitales deben dejar de ser consideradas únicamente como instrumentos complementarios o auxiliares para pasar a ser vistas como catalizadores esenciales de nuevas formas de enseñar y aprender, que incorporen el desarrollo de competencias comunicativas, digitales y culturales de manera integrada y contextualizada.

Por lo tanto, la relación entre competencias digitales y enseñanza de lenguas extranjeras debe ser entendida desde una perspectiva formativa e integradora, que reconozca la complejidad y multidimensionalidad de estos procesos. La competencia digital docente tiene el potencial de incidir positivamente en el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje más efectivas y significativas, que fomenten





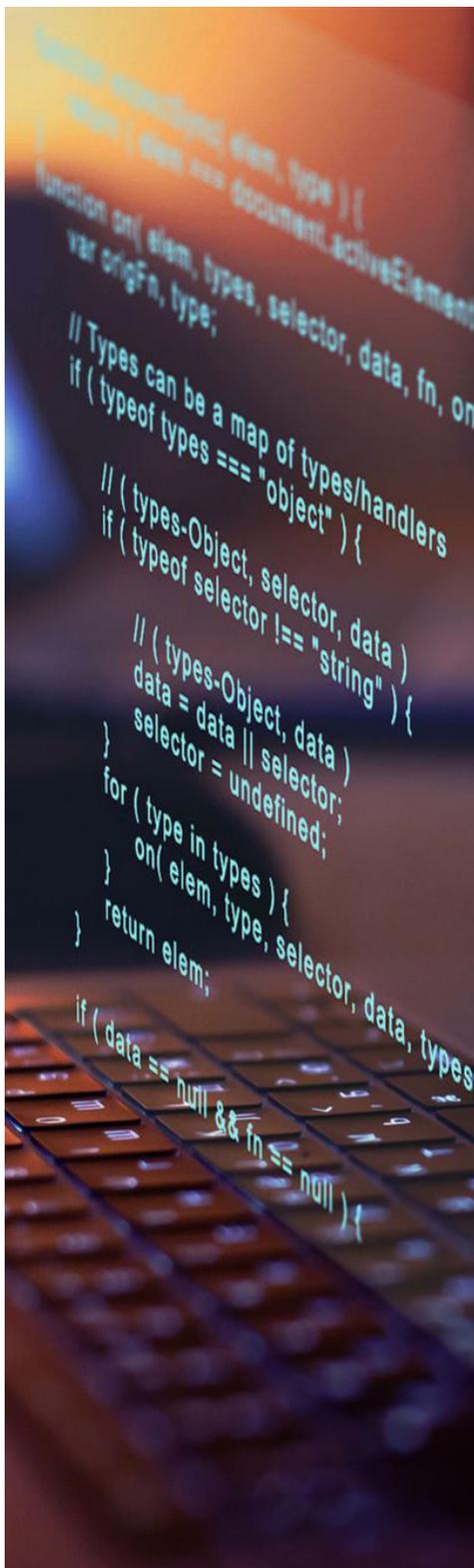
la autonomía del estudiante, la interacción con contenidos multimedia y el desarrollo de habilidades lingüísticas en contextos reales o simulados. Además, es fundamental que los futuros docentes comprendan la dimensión crítica, ética y creativa del uso de tecnologías, evitando enfoques reduccionistas o meramente instrumentales, para promover una educación inclusiva, innovadora y transformadora.

Finalmente, cabe destacar que el desarrollo de competencias digitales en la formación docente no es un fin en sí mismo, sino un medio para alcanzar una educación de calidad que responda a las necesidades sociales, culturales y económicas actuales. En este sentido, la integración coherente y crítica de la tecnología en la enseñanza de lenguas extranjeras contribuye a formar profesionales capaces de afrontar con éxito los retos del mundo contemporáneo, aportando al desarrollo de sociedades más inclusivas, equitativas y conectadas.

Este libro presenta los resultados de un estudio llevado a cabo en la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”, en Perú, que analizó la relación entre el desarrollo de competencias digitales y el aprendizaje de lenguas extranjeras en docentes en formación. Es importante destacar que, en el Departamento Académico de Lenguas Extranjeras de la Universidad, la carrera de Lenguas Extranjeras se organiza bajo un modelo dual; es decir, junto con el idioma inglés, los estudiantes eligen una segunda lengua extranjera, pudiendo optar por italiano, francés o alemán.

Este modelo implica que ambos idiomas tienen la misma importancia o valor curricular en la formación del estudiante. No obstante, para los fines de este estudio, la muestra relativa al aprendizaje de lenguas extranjeras se centró exclusivamente en el idioma inglés, debido a que es la lengua común a toda la población estudiantil considerada.

De esta forma, el texto busca evidenciar cómo el uso pedagógico de tecnologías influye en el proceso de adquisición de un idioma extranjero, y cómo, a su vez, la formación lingüística puede beneficiarse de un entorno educativo digitalmente enriquecido.



01.

LA COMPETENCIA DIGITAL COMO EJE DE LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

1.1. Desarrollo de competencias digitales en docentes en formación: análisis de antecedentes en contextos globales y nacionales

El desarrollo de competencias digitales en docentes en formación representa un aspecto crucial para la mejora de los procesos educativos, especialmente en la enseñanza de lenguas extranjeras como el inglés. En un mundo cada vez más digitalizado, la capacidad para integrar de manera efectiva las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la práctica pedagógica es fundamental para fomentar ambientes de aprendizaje dinámicos, interactivos y contextualizados. En particular, la formación de futuros docentes de inglés enfrenta el reto de preparar profesionales capaces no solo de dominar el idioma, sino



también de aplicar estrategias tecnológicas que potencien el aprendizaje significativo y promuevan la autonomía del estudiante.

Diversos estudios internacionales han investigado la adquisición y desarrollo de competencias digitales en docentes en formación, identificando factores que facilitan o dificultan la integración. Estos estudios destacan la importancia de programas de formación inicial que incluyan contenidos tecnológicos actualizados, así como la necesidad de experiencias prácticas que permitan a los futuros docentes experimentar con herramientas digitales y diseñar propuestas pedagógicas innovadoras. Asimismo, se subraya la relevancia de una actitud crítica y reflexiva frente al uso de la tecnología, evitando enfoques meramente instrumentales.

Unos de los autores consultados fueron Rodríguez y Gómez (2017), quienes aportan una visión crítica sobre el uso de competencias digitales en la enseñanza-aprendizaje del inglés en el nivel de bachillerato. Su estudio, de enfoque cualitativo y etnográfico, revela que, aunque los docentes incorporan tecnologías básicas como proyectores y computadoras en sus clases, la mayoría sigue privilegiando metodologías tradicionales centradas en la transmisión de conocimientos.

Este contraste evidencia una brecha entre la disponibilidad tecnológica y su aprovechamiento pedagógico, subrayando la necesidad de formar a los docentes no solo en el manejo técnico de herramientas digitales, sino también en el diseño e implementación de estrategias didácticas innovadoras que potencien el aprendizaje activo y significativo. Asimismo, los autores destacan la importancia de promover un uso reflexivo y crítico de la tecnología, para evitar que su incorporación sea meramente instrumental y contribuya efectivamente a la mejora de los procesos educativos en la enseñanza del inglés.

Falcó (2017), analiza la evaluación de la competencia digital docente en la Comunidad Autónoma de Aragón, enfocándose en la identificación de fortalezas y debilidades en el uso de tecnologías educativas por parte de los profesores. El estudio revela que, aunque la mayoría de los docentes

posee habilidades básicas en el manejo de herramientas digitales, existe una necesidad considerable de mejorar en áreas vinculadas con la integración pedagógica de estas tecnologías y la creación de contenidos digitales.

Además, Falcó (2017), destaca la importancia de desarrollar competencias relacionadas con la comunicación y colaboración en entornos digitales, así como la reflexión crítica sobre el uso ético y responsable de la tecnología. Los resultados sugieren que para avanzar en la formación digital docente es fundamental implementar programas de capacitación que vayan más allá del manejo técnico, incorporando aspectos pedagógicos y éticos que potencien el impacto de las TIC en el proceso educativo. Este enfoque integral es clave para lograr una educación de calidad que responda a los retos de la sociedad digital actual.

En su estudio sobre competencia digital docente, Moreno et al. (2020), estudiaron el área de información y alfabetización informacional en relación con la edad de los estudiantes en formación docente. A través de un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo y correlacional, encontraron que la edad influye significativamente en el nivel de competencia digital. Los estudiantes entre 20 y 25 años, y los mayores de 30, alcanzaron un nivel B1 en navegación por internet, lo que indica que saben buscar y utilizar información en diversos formatos y fuentes.

En cambio, aquellos entre 26 y 30 años se ubicaron en el nivel A1, con conocimientos más básicos sobre buscadores y recursos educativos en la web. Los resultados sugieren que la alfabetización informacional y la capacidad de filtrar y evaluar contenidos digitales varían según el grupo etario, lo que implica una necesidad urgente de diseñar programas de formación diferenciados para fortalecer estas competencias esenciales en la docencia actual.

A lo anterior se agregan las aportaciones de Martínez-Garcés y Garcés-Fuenmayor (2020), que destacan que el contexto generado por la pandemia de la COVID-19 evidenció de forma clara la necesidad urgente de fortalecer las competencias digitales docentes, especialmente ante el reto de migrar de manera repentina hacia entornos virtuales de aprendizaje. Los autores sostienen que la mayoría de





los docentes enfrentó esta transición con conocimientos limitados en herramientas tecnológicas, lo cual repercutió directamente en la calidad del proceso educativo. Señalan que, aunque muchos lograron adaptarse progresivamente, persisten desafíos importantes relacionados con la creación de contenidos digitales, la interacción pedagógica en línea y el uso didáctico de las TIC.

Asimismo, resaltan que el fortalecimiento de estas competencias no solo debe centrarse en el dominio técnico, sino también en su integración crítica, ética y pedagógica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El estudio concluye que una formación continua, articulada con las necesidades reales del contexto educativo y alineada con los marcos de competencia digital, es fundamental para asegurar una educación de calidad en entornos digitales.

Por otra parte, Quiñones (2020), ofrece una mirada detallada sobre el nivel de competencia digital que poseen los docentes de inglés que laboran en la enseñanza primaria en el sureste de México. Su estudio evidencia que, aunque los profesores muestran disposición y apertura hacia el uso de tecnologías en sus prácticas educativas, persisten limitaciones significativas en cuanto al dominio y aplicación efectiva de herramientas digitales, especialmente aquellas relacionadas con la creación de contenidos y la gestión de entornos virtuales de aprendizaje. Asimismo, resalta la necesidad urgente de formación continua y sistemática, orientada no solo al uso técnico de dispositivos y plataformas, sino al desarrollo de una pedagogía digital crítica e inclusiva.

El trabajo subraya que la competencia digital no debe entenderse como una habilidad aislada, sino como un componente transversal que incide directamente en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en contextos escolares con brechas tecnológicas. Finalmente, el autor propone que las políticas educativas y los programas de formación docente deben incorporar estrategias integrales que fortalezcan el pensamiento digital, la seguridad en línea, la alfabetización informacional y la innovación didáctica como elementos fundamentales para enfrentar los retos contemporáneos de la educación básica en México.

También se consultaron las aportaciones de Álvarez-Flores (2021), quien analiza el uso crítico y seguro de las tecnologías digitales por parte de profesores universitarios en diversos países hispanohablantes. Su estudio, basado en un enfoque exploratorio y apoyado en el marco digital DigComp, revela que, si bien las universidades están implementando programas de capacitación en competencias digitales para sus docentes, persiste una insuficiente formación en aspectos relacionados con la seguridad en el entorno digital.

La investigación destaca la importancia de fortalecer no solo las habilidades técnicas, sino también la conciencia ética y las prácticas responsables en el manejo de la información y la navegación en internet. De esta manera, se destaca la necesidad de integrar en la formación docente una perspectiva crítica y preventiva que permita enfrentar los riesgos y desafíos asociados al uso de las TIC en contextos educativos, garantizando un entorno digital seguro y confiable para todos los actores involucrados.

Asimismo, García-Ruiz y Pérez-Rodríguez (2021), refieren que la competencia digital docente no solo es una herramienta técnica, sino una dimensión formativa esencial para garantizar el uso ético, crítico y responsable de Internet en contextos educativos. Argumentan que el profesorado necesita adquirir habilidades que vayan más allá del manejo instrumental de las tecnologías, integrando la alfabetización mediática y digital como ejes fundamentales para orientar a los estudiantes frente a los riesgos de la desinformación, la exposición a contenidos inadecuados y el uso inadecuado de redes sociales. Los autores subrayan que fortalecer la competencia digital en los docentes contribuye al desarrollo de una ciudadanía digital activa, al fomentar prácticas pedagógicas que promuevan la reflexión crítica sobre los medios y el entorno digital. También estos autores señalan que esta competencia debe ser trabajada desde una perspectiva transversal e interdisciplinaria, formando parte integral de los planes de formación inicial y continua del profesorado, con el fin de responder a los desafíos actuales que impone la sociedad digital.

Finalmente, Delgado Álvarez, Bobo-Pinilla y de León Perera (2023), abordan la competencia digital docente desde la perspectiva de los maestros en formación, enfatizando la





autoconstrucción de materiales digitales como un proceso clave para el desarrollo de habilidades tecnológicas y pedagógicas. Los autores destacan que la capacidad para diseñar y elaborar recursos digitales no solo fortalece el dominio técnico, sino que también promueve la reflexión crítica sobre las prácticas educativas y la innovación en el aula.

El estudio subraya que esta autoconstrucción fomenta la autonomía, la creatividad y el pensamiento crítico en los futuros docentes, quienes se convierten en agentes activos en la integración de las tecnologías en sus procesos formativos. Asimismo, se resalta la importancia de incluir en los programas de formación docente espacios de aprendizaje colaborativo y acompañamiento pedagógico que faciliten el desarrollo integral de la competencia digital, con miras a mejorar la calidad educativa y la adaptación a los retos de la educación digital contemporánea.

En paralelo, a nivel nacional en el Perú las investigaciones sobre este tema han comenzado a consolidarse, aportando información valiosa sobre el estado actual de la competencia digital en los docentes en formación y las condiciones institucionales que influyen en su desarrollo. Estas investigaciones permiten identificar brechas, necesidades formativas y oportunidades para fortalecer la preparación de los futuros docentes de inglés en contextos específicos, considerando factores culturales, sociales y tecnológicos propios del país.

Este análisis de antecedentes en contextos globales y nacionales busca proporcionar un marco comprensivo que sustente la comprensión del desarrollo de competencias digitales en docentes en formación, permitiendo así fundamentar la presente investigación en un cuerpo teórico y empírico sólido.

En Perú, uno de los autores consultados fue Vega (2017), quien analiza el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en estudiantes de los primeros ciclos de la Escuela Académico Profesional de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. El estudio evidencia que la integración

adecuada de las TIC contribuye significativamente a mejorar la motivación, el interés y la participación activa de los estudiantes en el aprendizaje del idioma. Además, se destaca que las herramientas tecnológicas facilitan el acceso a materiales auténticos y variados, favoreciendo el desarrollo de habilidades comunicativas y la autonomía en el aprendizaje. Sin embargo, Vega (2017), también señala que el impacto positivo de las TIC depende en gran medida de la competencia digital del docente y de la calidad de la implementación pedagógica, lo que subraya la necesidad de una formación docente constante y contextualizada. Finalmente, la tesis propone que el uso estratégico de las TIC debe estar alineado con objetivos claros y métodos innovadores para maximizar su efecto en el aprendizaje del inglés.

En el caso de Quintana (2019), en su estudio explora la relación entre las competencias digitales docentes y la integración efectiva de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Su investigación destaca que el desarrollo de competencias digitales es un factor determinante para que los docentes puedan diseñar y aplicar estrategias pedagógicas innovadoras que potencien el aprendizaje del idioma. Asimismo, señala que la integración de las TIC no solo facilita el acceso a recursos variados y auténticos, sino que también promueve un ambiente de aprendizaje interactivo y colaborativo, fundamental para el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés.

Este autor destaca que la formación docente debe enfocarse en fortalecer tanto las habilidades técnicas como las pedagógicas, para garantizar un uso crítico, ético y efectivo de las tecnologías en el aula. Finalmente, Quintana (2019), enfatiza que el apoyo institucional y la capacitación continua son elementos clave para que los docentes puedan adaptarse a los constantes cambios tecnológicos y responder a las necesidades del aprendizaje de lenguas en contextos digitales.

El estudio realizado por Rojas et al. (2020), se centra en el análisis de las competencias digitales de los estudiantes y docentes en una universidad pública peruana, evidenciando





que, aunque existe un nivel básico de manejo de herramientas tecnológicas, persisten limitaciones importantes en el uso pedagógico de las TIC. Los autores destacan que la formación en competencias digitales debe ir más allá del simple dominio técnico, abarcando aspectos pedagógicos que permitan una integración efectiva de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, subrayan la necesidad de fomentar actitudes críticas y reflexivas frente al uso de las TIC, promoviendo un uso ético y responsable de los recursos digitales.

Rojas et al. (2020), también enfatizan la importancia de implementar programas de capacitación continua, adaptados a las necesidades específicas del contexto universitario, para fortalecer la autonomía tecnológica y mejorar la calidad educativa. Finalmente, los autores proponen que el desarrollo de competencias digitales debe considerarse un eje transversal en la formación universitaria, contribuyendo a preparar profesionales capaces de enfrentar los retos de la sociedad digital.

Por último, se tienen los aportes de Santiago-Trujillo y Garvich-Ormeño (2024), que reconocen la importancia de las competencias digitales como elementos esenciales para la integración efectiva de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El estudio enfatiza que el desarrollo de estas competencias en los docentes no solo implica el dominio técnico de herramientas digitales, sino también la capacidad para diseñar, implementar y evaluar estrategias pedagógicas innovadoras que potencien el aprendizaje significativo.

Estos autores subrayan que la integración de las TIC debe ir acompañada de una reflexión crítica sobre su uso, promoviendo prácticas éticas y responsables en el entorno educativo. Asimismo, señalan que la formación continua y contextualizada es clave para que los docentes puedan adaptarse a los constantes cambios tecnológicos y a las demandas de una educación cada vez más digitalizada. Finalmente, resaltan que la competencia digital docente es un factor determinante para mejorar la calidad educativa y favorecer la inclusión y participación activa de los estudiantes en entornos virtuales y presenciales.

El análisis de antecedentes en contextos globales y nacionales sobre el desarrollo de competencias digitales en docentes en formación evidencia que esta dimensión es fundamental para la mejora de los procesos educativos, especialmente en la enseñanza de lenguas extranjeras como el inglés. Los estudios consultados coinciden en que la competencia digital va más allá del dominio técnico de herramientas, involucrando aspectos pedagógicos, éticos, críticos y creativos que permiten a los futuros docentes diseñar y aplicar estrategias innovadoras que potencien el aprendizaje significativo y autónomo de los estudiantes.

A nivel internacional, se observa que, aunque existen avances en la incorporación de tecnologías, persisten desafíos como la brecha entre el acceso a dispositivos y su uso pedagógico efectivo, la insuficiente formación en creación de contenidos digitales y la necesidad de una actitud reflexiva frente a las TIC. Además, factores como la edad y la experiencia inciden en el nivel de competencia digital, lo que sugiere la importancia de programas formativos diferenciados y contextualizados.

En el ámbito nacional, específicamente en el Perú, las investigaciones revelan que la formación docente debe responder a las particularidades culturales, sociales y tecnológicas del país, incorporando no solo el aprendizaje técnico sino también el desarrollo de competencias críticas y éticas. La autoconstrucción de materiales digitales y la capacitación continua se presentan como estrategias clave para fortalecer la autonomía y creatividad de los futuros docentes.

Finalmente, la formación en competencias digitales debe ser un eje transversal en la educación superior, promoviendo un uso responsable, ético y pedagógicamente significativo de las TIC, con el fin de preparar profesionales capaces de enfrentar los retos de la educación digital y contribuir a la calidad educativa en un mundo globalizado e interconectado.

1.2. Competencia digital docente: Clave para la innovación y transformación educativa

En la actualidad, la transformación digital ha permeado todos los ámbitos de la vida humana, y la educación no es la excepción. Las tecnologías digitales han modificado





profundamente las formas en que las personas acceden al conocimiento se comunican, colaboran y construyen saberes, lo cual ha generado un cambio paradigmático en los procesos educativos. Ante esta nueva realidad, se vuelve indispensable que los docentes cuenten con las capacidades necesarias para integrar de manera reflexiva y significativa estas herramientas en su ejercicio profesional cotidiano.

No se trata simplemente de saber utilizar la tecnología, sino de comprender su potencial pedagógico y su impacto en el desarrollo integral de los estudiantes. En este contexto, la competencia digital docente se consolida como una dimensión clave para responder a los desafíos de la educación del siglo XXI, promoviendo prácticas pedagógicas innovadoras, inclusivas, significativas y sostenibles, en sintonía con los cambios culturales, sociales y tecnológicos actuales.

La competencia digital docente puede definirse como el conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y valores que permiten a los profesionales de la educación utilizar de forma crítica, ética, creativa y eficaz las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para apoyar y transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje. No se trata únicamente de una competencia técnica, sino de una competencia compleja y multidimensional que incluye elementos cognitivos, instrumentales, comunicacionales, pedagógicos y éticos. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019), subraya que esta competencia no solo implica el uso de tecnologías, sino también la comprensión de sus implicaciones pedagógicas, sociales y éticas en los contextos educativos. En otras palabras, un docente digitalmente competente no solo domina herramientas digitales, sino que las integra de manera coherente con su propuesta pedagógica, respetando principios de inclusión, equidad y calidad educativa.

Del mismo modo, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (Ministerio de Educación y Formación Profesional, España, 2017) plantea que la competencia digital docente abarca cinco áreas clave: información y alfabetización informacional; comunicación y colaboración; creación de contenidos digitales; seguridad;

y resolución de problemas. Esta estructura evidencia el carácter transversal y complejo de dicha competencia, que afecta no solo a la práctica pedagógica, sino también a la dimensión profesional, institucional y social del docente. En este sentido, el desarrollo de esta competencia requiere una mirada holística y procesos de formación continua que respondan a las demandas cambiantes del entorno educativo digital.

Desde una perspectiva internacional, la Comisión Europea (Redecker y Punie, 2017) ha establecido el marco DigCompEdu, que define la competencia digital docente como “las capacidades profesionales necesarias para una educación eficaz e innovadora mediante el uso de tecnologías digitales”. Este marco destaca no solo la capacidad de utilizar herramientas tecnológicas, sino también la de diseñar experiencias de aprendizaje personalizadas, motivadoras y accesibles mediante recursos digitales, fomentando la participación activa del estudiante y su desarrollo integral. El desarrollo de esta competencia es un proceso dinámico, progresivo y contextualizado, que debe abordarse desde una formación continua y situada, adaptada a los contextos específicos de enseñanza y a las características de cada comunidad educativa.

La competencia digital docente es un componente esencial del perfil profesional del docente moderno, ya que permite no solo mejorar su desempeño técnico y metodológico, sino también generar entornos de aprendizaje más interactivos, colaborativos y centrados en el estudiante. En efecto, en un mundo donde los estudiantes se desenvuelven en múltiples ecologías digitales y están expuestos constantemente a flujos de información, el docente debe estar preparado para acompañar críticamente esos procesos, guiando el aprendizaje con sentido pedagógico y ético. Aprovechar el potencial educativo de las TIC implica también repensar el rol docente, transitar de una enseñanza transmisiva a una mediación reflexiva, capaz de empoderar al estudiante en su proceso formativo.

La relevancia de esta competencia se hizo aún más visible durante la pandemia de COVID-19, cuando millones de docentes se vieron obligados a adaptar repentinamente sus clases a entornos virtuales o híbridos. Esta situación





evidenció desigualdades formativas entre docentes, brechas digitales de acceso y uso, y la urgente necesidad de contar con educadores capacitados digitalmente. Las dificultades enfrentadas en ese periodo aceleraron la toma de conciencia sobre la importancia de incorporar las tecnologías como una parte estructural del quehacer docente, no como un elemento complementario o accesorio.

Por todo ello, comprender, promover y evaluar el desarrollo de la competencia digital docente constituye una prioridad para los sistemas educativos contemporáneos. Solo así será posible avanzar hacia una educación de calidad, alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente el ODS 4, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. La integración plena y crítica de las TIC en la práctica docente no es una opción, sino una necesidad para formar ciudadanos capaces de vivir, aprender y desarrollarse en una sociedad digital.

En este sentido, Falloon (2020), manifiesta que la competencia digital se ha vuelto algo necesario que hoy en día debe integrarse de forma estructural en el desempeño profesional docente. No se trata de una habilidad periférica, sino de una competencia transversal que influye en todas las dimensiones del ejercicio educativo. Lázaro y Gisbert (2015), señalan que la competencia digital docente (CDD) es, en esencia, una capacidad para desarrollar habilidades que permitan el uso adecuado de la tecnología, adaptándola a las características de los estudiantes y a los objetivos de aprendizaje, lo que requiere una actitud reflexiva, crítica y flexible frente a la innovación.

Asimismo, Arbulú y Monteza (2013), refieren que la competencia digital se relaciona con el uso de las TIC de manera segura y crítica, no solo con fines educativos, sino también para el ocio, el trabajo y la comunicación, lo que subraya su papel dentro de una formación integral y ciudadana. A su vez, Rodríguez y Gómez (2017), sostienen que las competencias digitales tienen un alcance más amplio que el simple dominio técnico: los docentes no solo deben saber utilizar computadoras y programas, sino que deben estar en condiciones de crear y gestionar entornos

de aprendizaje digital que fomenten la construcción activa del conocimiento y el desarrollo de habilidades del siglo XXI.

Del mismo modo, la competencia digital, para Gutiérrez (como se citó en Sarango, 2021), es el uso adecuado y contextualizado de las tecnologías mediante la integración de capacidades, creencias, conocimientos, valores y actitudes. Supone, además, el manejo competente de recursos como computadoras, internet, programas y herramientas tecnológicas que permiten buscar, acceder, utilizar y organizar información de manera eficaz para crear nuevos conocimientos y compartirlos en comunidades digitales.

Por ende, el docente de este tiempo debe ser un profesional capaz de diseñar y aplicar estrategias que le permitan utilizar dispositivos tecnológicos con fines educativos. Esto implica desarrollar todo el proceso que conlleva la enseñanza-aprendizaje en contextos presenciales, virtuales o híbridos, asegurando que los estudiantes aprendan significativamente, de forma autónoma y con sentido crítico. La competencia digital no solo transforma el aula, sino que redefine el papel del docente como guía, mediador y facilitador de experiencias de aprendizaje adaptadas a los desafíos de la era digital.

1.3. Dimensiones para una práctica educativa digitalmente competente

La competencia digital docente es un constructo complejo y multidimensional que abarca diversas áreas de conocimiento, habilidades y actitudes necesarias para integrar efectivamente las tecnologías digitales en los procesos educativos. Comprender sus dimensiones resulta fundamental para diseñar estrategias formativas, evaluar el nivel de desarrollo profesional y promover prácticas pedagógicas innovadoras que respondan a las demandas de la educación contemporánea.

Cada dimensión representa un aspecto clave que el docente debe dominar para afrontar los retos de la enseñanza en entornos digitales, desde la gestión de la información y la comunicación hasta la creación de contenidos, la seguridad digital y la resolución de problemas tecnológicos. Explorar estas dimensiones permite visibilizar las competencias específicas que conforman el perfil digital del educador





moderno y guiar su desarrollo de manera integral y contextualizada.

El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 2017), promueve las competencias digitales docentes. en base a la definición de la Unión Europea (2006), que la competencia digital comprende el manejo adecuado y seguro de las herramientas tecnológicas en el trabajo, la comunicación y en el tiempo libre, con el apoyo de conocimientos básicos de las TIC: evaluar, almacenar, uso de ordenadores, producir, intercambiar y presentar información, para participar y comunicar en entornos virtuales a través de internet.

Estas competencias digitales, según el Ministerio de Educación y Formación Profesional, España (2017), son:

1. Competencia de información y alfabetización informacional

El logro de esta competencia amerita que el docente desarrolle estrategias de identificación, ubicación, organización y análisis de información, datos y contenidos digitales, las cuales debe evaluar y seleccionar aquellas más significativas para las actividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (2011), indica que la alfabetización informacional se constituye como una parte de un grupo de habilidades integradas que se requiere adquirir por parte de los adultos para lograr eficacia en todos los aspectos de sus vidas. En este contexto, Sales (2019), señala que es un conjunto de competencias formadas que incluyen hallar la información, comprender cómo se elabora, valora, y el uso de la información para la elaboración de nuevos conocimientos para, de este modo, participar con ética en comunidades de aprendizaje.

Sales et al. (2020), denominan competencia informacional y digital a lo que consideran como una realidad que es compleja que implica a los integrantes de la organización universitaria, a las distintas formas de aprender y enseñar y a la formación ciudadana. En tanto, Gutiérrez y Leguizamón

(2021), refieren que la alfabetización informacional se enfoca en el análisis, específicamente, textual y que los documentos posean veracidad dado el valor de lo hallado.

Según el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 2017) esta área involucra las competencias del docente para desarrollar tres aspectos importantes: primero, navegar, buscar y filtrar; segundo, almacenar y recuperar; y, tercero, evaluar. Lo que involucra la búsqueda de información y contenidos digitales en internet, ingresar a ellos, ingresar los datos necesarios, ubicar información importante para las actividades docentes, tener eficacia al escoger los recursos educativos, administrar fuentes de información diversas, así como producir estrategias personales de información para que de manera crítica se agrupe, comprenda y evalúe contenidos digitales, información y datos. Otra capacidad a desarrollar es la que permite la gestión y almacenar información, contenidos digitales y datos con el fin de posibilitar su recuperación, así como organizar información, datos y contenidos.

2. Competencia de comunicación y colaboración

Esta competencia se relaciona con el uso de herramientas tecnológicas en un entorno digital con fines de desarrollar un proceso colaborativo, del mismo modo, tiene que ver con la elaboración y creación de recursos y conocimientos nuevos (Vuorikari et al., 2016).

De acuerdo con Arroyo (2017), la competencia de comunicación y colaboración se relaciona directamente con la interacción de tecnología digital para lograr comunicarse y colaborar de manera asertiva, sana y comprometida. Aunque, se podría inferir que, internamente, su relación es mayor con la actitud educocomunicativa frente a los medios tecnológicos que con su uso y manejo. Al respecto, la Digital Smart Skills (Universidad Francisco de Vitoria, 2017), señala que es necesario tener un desempeño personal como competencia cuando se utilizan dispositivos que van conectados a Internet y se hace uso de la red para navegar. Asimismo, se puede aprovechar las posibilidades que ofrece el entorno digital, el cual se relaciona íntimamente con las necesidades y posibilidades comunicativas y de información.





Según el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 2017) el docente desarrolla y hace uso de la capacidad de conexión y colaboración con sus estudiantes utilizando herramientas digitales. Igualmente, deben participar en comunidades y redes e interactuar; así como poseer conocimiento intercultural.

Al respecto, y siguiendo con lo establecido por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 2017), se desarrolla, en este párrafo y siguientes, las diversas capacidades que permiten el logro de esta competencia. Desarrolla la capacidad de interactuar por medio de diversas aplicaciones y dispositivos digitales. Del mismo modo, se debe estar en condiciones de conocer la manera de cómo se divide, se gestiona la comunicación digital y como se presenta.

Otra de las capacidades permite la comunicación a través de medios digitales, una vez que se comprende el uso pertinente de las variadas maneras de comunicación vía medios digitales. Además, se debe considerar los formatos de comunicación diversos; así como comunicarse de diversas formas con receptores específicos desarrollando diversas estrategias.

Otra capacidad es la de compartir información y contenidos digitales. Según el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 2017), se debe estar en condiciones de brindar y difundir conocimiento, noticias, contenidos y recursos. Se debe adicionar información nueva a la que ya se tiene y estar al corriente de las formas de citación y referencias. Asimismo, los docentes deben estar en la capacidad de crear y construir recursos, conocimientos y contenidos a través del uso de tecnologías y herramientas digitales para trabajar colaborativamente.

Igualmente, se debe considerar normas de conducta cuando se interactúa en la virtualidad y tener conciencia de la diversidad cultural. Es importante, además, la protección personal y de los otros frente a los peligros que pueden existir en el trabajo en línea.

Por consiguiente, es necesario que los docentes se adapten a los entornos virtuales a través del uso de herramientas tecnológicas que faciliten su labor docente. Aguilar y Otuyemi (2020), manifiestan que los docentes deben tener un dominio eficiente para comunicarse haciendo uso de medios digitales, colaborar y compartir recursos con otras personas por medio de las herramientas digitales.

3. Competencia de creación de contenidos digitales

Los contenidos digitales vienen a ser formas de datos o información digital. Este se constituye en documentos, gráficos, fotos, videos, artículos académicos y científicos, estadísticas, música, e-books, bases de datos, entre otros. Es decir, es la información digitalizada que se desarrolla o adquiere con el propósito de ser compartida y accesible.

Según el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 2017) esta área involucra competencias que deben desarrollar los docentes y se relacionan con la creatividad, creación de conocimientos a través de la edición de contenidos digitales nuevos; así como integración y reelaboración de conocimientos y contenidos previos. Se puede producir actividades relacionadas con la producción artística; así como, contenidos multimedia y programación informática. Es importante mencionar la aplicación de las licencias de uso, así como de los derechos de autor.

De acuerdo con el Marco Común de Competencia Digital que promueve el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 2017), las capacidades a desarrollar son: en primera instancia, reelaboración y la integración de contenidos digitales. Este tiene que ver con el perfeccionamiento, la modificación y la combinación de recursos que ya existen con el propósito de crear nuevos contenidos digitales, así como, conocimiento nuevo, original e importante.

En segundo lugar, se debe considerar los derechos de autor y licencias, para ello es necesario que los docentes apliquen adecuadamente las normas respecto al derecho





de propiedad intelectual y las respectivas licencias a la información obtenida y a los contenidos digitales. Finalmente, se debe considerar la programación, sus principios y su aplicación. Esta tiene que ver con la modificación de los programas informáticos, aplicaciones, configuraciones, programas y dispositivos.

En el contexto de la crisis sanitaria, los profesionales de la educación enfrentan una situación que se presentaba como un problema, y cómo este pudiera ser resuelto. La solución parece inminente y se resuelve desde la aplicación virtual, pues dictar clases tradicionales de manera presencial no parece encajar. Se debe, además, agregar elementos visuales para transferirlos al dictado en la virtualidad. Ha sido y es una transición que aún muestra resistencia. Navegar en la web en busca de contenido novedoso para los estudiantes, permite llegar a tutoriales, desde los más simples hasta los más complejos y se encuentra la manera de solucionar y aprender a crear los propios contenidos digitales.

Hablar de manejar plataformas que muestran guías y tutoriales con el paso a paso empieza a ser llevadero. Sin embargo, subir los videos y ver que carecen de impacto visual, permite explorar el campo de la edición. Suena retador a quienes aplican la misma estrategia, guías y tutoriales para mejorar el manejo de lo audiovisual.

De ese modo se llegan a conocer distintos aplicativos de edición que, sin seguir un curso de aprendizaje, se logra su manejo básico y se puede mostrar videos que se ajustan, en la medida de lo posible, a lo que visualmente se ofrece en la web. Un trabajo de muchas horas, de ensayo y error por lo que la alternativa de usar un campo amplio de propuestas ya elaboradas por amateurs y profesionales que con gran desprendimiento cuelgan en la web marca una resolución de compartir material valioso que está disponible y permite que la labor docente en el contexto virtual sea de beneficio para el aprendizaje de los estudiantes.

4. Competencia de seguridad

En esta área, de competencia de seguridad, según el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 2017) trata del desarrollar las

capacidades que tienen que ver con el uso adecuado de la información personal, tanto de datos, como de la identidad personal digital; asimismo, de las medidas que se debe tomar y el uso responsable de las tecnologías.

Lo expresado en el párrafo anterior y siguiendo con lo manifestado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 2017) se puede explicar en función de la protección de los dispositivos y el conocimiento que deben poseer los docentes respecto de la protección a los contenidos digitales creados. Del mismo modo, se debe entender los riesgos y amenazas que se encuentran en la red, así como saber acerca de prevención y seguridad. Otro aspecto importante es la protección de la información personal que se brinda en los entornos digitales. Los docentes deben conocer cómo proteger los datos personales. Es relevante, también, el respeto a la privacidad de los estudiantes y la protección frente a amenazas, fraudes y ciberacoso.

Proteger la salud es también una capacidad que deben considerar los docentes. Esta tiene que ver con el bienestar psicológico y la integridad física; por ello, se deben evadir posibles riesgos perjudiciales para la salud que vienen asociados a la tecnología. Otro aspecto muy importante se refiere a la protección del ambiente frente al impacto de las tecnologías.

La seguridad en el contexto digital es una constante latente, que de conocerla y aplicarla genera cierta tranquilidad, debido a que en el mundo virtual todos dejamos una huella digital, aun si no contamos con registro en los distintos aplicativos y plataformas de uso masivo.

Todas las búsquedas, comentarios, ubicaciones, fotos, publicaciones una vez registrados y compartidos le pertenecen a Internet y a cualquiera que pueda tomar una captura o usar recursos tecnológicos para seguir la huella de una persona. Es así como el tema de seguridad digital viene mostrando alternativas para garantizar una mayor protección. Esta se puede lograr a través del uso de aplicativos, recomendaciones y la educación en la gestión de lo que se comparte en la web.





Si bien toda información al respecto se encuentra en la web, el tema debe ser expuesto por los medios o centros de formación para no pasar desapercibido, y así evitar casos de fraude, suplantación y ‘hackeo’ de cuentas.

La educación tiene espacios como este, uno de ellos es la investigación, en la que se promueven alternativas de mejoras pasadas por filtros académicos, la formación de profesionales que cuenta con este conocimiento tiende a multiplicar la información que también se hace cada vez más accesible. El sector académico también tiene filtros para evitar el plagio y formar en el respeto de la autoría, tal es el caso de la versión Turnitin para mejorar el nivel investigativo, respetando el derecho de autor (Garrote, 2013).

El docente debe desarrollar capacidades con el fin de identificar necesidades en cuanto al uso de las tecnologías; de informarse y tomar decisiones apropiadas respecto de la elección de herramientas digitales acorde a la necesidad o propósito de su uso. Del mismo modo, a través del uso de medios digitales, resolver problemas de tipos conceptual y técnico. Es importante que el docente utilice su creatividad al utilizar las herramientas tecnológicas, además de renovar constantemente su propia competencia y la de sus estudiantes (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 2017).

En este contexto y siguiendo con la base del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 2017), los docentes deben desarrollar estrategias que les permitan identificar y resolver problemas técnicos que se presentan en la virtualidad. Lo que implica solucionar problemas básicos y complejos. Otro aspecto a considerar es el análisis de las necesidades personales y su posible solución a través de la adopción de herramientas digitales; así como, el análisis crítico de las posibles soluciones y herramientas digitales utilizadas.

Del mismo modo, esta competencia incluye la capacidad de utilizar e innovar creativamente los medios tecnológicos digitales. El docente debe ser capaz de producir colaborativamente; igual que comunicarse de manera creativa, originar conocimiento y dar solución a problemas

conceptuales; todo ello a través de herramientas digitales. Otro aspecto a tener en cuenta por el docente es la necesidad de identificar problemas internos en la competencia digital, esto quiere decir que se debe considerar la necesidad de mejora y actualización en competencias y desarrollar la competencia digital en los estudiantes y en cada uno de los docentes. Esta actualización debe ser continua para lograr desarrollar la competencia digital que se necesita para una enseñanza eficaz y el logro de aprendizajes por parte de los estudiantes.

5. Resolución de problemas tecnológicos

La dimensión de Resolución de Problemas se refiere a la capacidad del docente para identificar necesidades, resolver incidencias técnicas básicas, y adaptar el uso de tecnologías digitales a diferentes contextos educativos, así como para participar activamente en comunidades de aprendizaje profesional que abordan los desafíos tecnológicos en la enseñanza.

Según el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 2017), esta área se desglosa en varios subcomponentes:

- Resolución de problemas técnicos: El docente debe estar en capacidad de identificar, comprender y solucionar problemas comunes relacionados con el uso de herramientas digitales, como configuraciones de software, conectividad o mal funcionamiento de dispositivos.
- Identificación de necesidades tecnológicas: Implica evaluar críticamente cuándo, cómo y por qué utilizar herramientas digitales en función de los objetivos pedagógicos, y buscar las soluciones más adecuadas a cada situación de aula.
- Innovación y mejora continua: Esta competencia también incluye el deseo de explorar nuevas herramientas tecnológicas, mantenerse actualizado y buscar constantemente formas más eficientes y efectivas de integrar la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Gestión de la formación digital propia y ajena: Se espera que el docente sea capaz de planificar su desarrollo





profesional continuo en competencia digital, y eventualmente colaborar en la capacitación de otros colegas.

Esta dimensión es esencial para asegurar una adaptabilidad activa del profesorado ante los constantes cambios del ecosistema digital. No se trata solo de arreglar fallos técnicos, sino de fomentar una actitud crítica, creativa y proactiva frente al uso educativo de la tecnología. Su desarrollo fortalece la autonomía docente, favorece una integración significativa de los recursos digitales y permite responder con eficacia a los imprevistos tecnológicos que puedan surgir en el aula.

La competencia digital docente, entendida como un conjunto complejo y articulado de conocimientos, habilidades y actitudes, constituye un pilar fundamental para la transformación educativa en contextos mediados por tecnología. La comprensión de sus dimensiones permite identificar las áreas clave que deben ser fortalecidas en la formación y desarrollo profesional del profesorado.

Cada dimensión desde la gestión de la información y la comunicación digital, hasta la creación de contenidos, la seguridad en entornos virtuales y la resolución de problemas tecnológicos, representa un componente esencial para una práctica pedagógica actualizada, crítica y eficaz. El marco propuesto por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 2017) ofrece una guía concreta y contextualizada que orienta el proceso de mejora continua de los docentes en la era digital.

En este sentido, el dominio progresivo de estas competencias no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también empodera al docente como agente de innovación educativa, capaz de responder a las demandas contemporáneas del aprendizaje. Así, fortalecer la competencia digital no es una opción, sino una necesidad urgente para una educación inclusiva, participativa y relevante en la sociedad del conocimiento.

1.4. Teorías educativas y su proyección didáctica en lenguas extranjeras

El acto de aprender una lengua extranjera no solo implica adquirir estructuras lingüísticas, sino transformar profundamente la manera de interactuar con el mundo. Las

teorías educativas ofrecen marcos interpretativos esenciales para comprender cómo se produce este aprendizaje y cómo puede ser facilitado de forma más eficaz desde la práctica docente. En el campo de la didáctica de lenguas, estas teorías no son meros referentes conceptuales, sino instrumentos activos para el diseño de estrategias metodológicas significativas, inclusivas y contextualmente relevantes.

De acuerdo con Alcaraz (2014), las principales corrientes del pensamiento educativo que han influido en la enseñanza de lenguas son el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo. Desde la repetición y el refuerzo del método audio-lingual, hasta la mediación social del lenguaje propuesta por Vygotsky, la evolución de los enfoques ha permitido entender que la lengua se aprende no solo para comunicarse, sino también para construir sentido, identidad y comunidad.

Para Puente (1994), aprender implica generar cambios significativos en la conducta del individuo a partir de la experiencia, lo cual cobra especial importancia en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, donde confluyen factores cognitivos, afectivos, sociales y culturales. En efecto, el aprendizaje de una lengua no puede limitarse a la memorización de estructuras gramaticales o vocabulario, sino que debe entenderse como una experiencia comunicativa integral y situada.

Durante el siglo XX, las teorías del aprendizaje evolucionaron desde enfoques mecanicistas hasta modelos más constructivistas e interaccionistas. Según Alcaraz (2014), tres corrientes han marcado la base del pensamiento educativo contemporáneo: el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo. El conductismo, representado por autores como Thorndike, Watson y Skinner, sostiene que el aprendizaje es el resultado de asociaciones entre estímulos y respuestas, reforzadas por recompensas. En la enseñanza de lenguas, este enfoque dio origen al método audio-lingual, basado en la repetición, la memorización de patrones y el refuerzo positivo, donde el docente desempeñaba un rol central y el estudiante actuaba como receptor pasivo.





Más tarde, el cognitivismo desplazó el interés hacia los procesos mentales implicados en el aprendizaje, como la percepción, la memoria y la atención. Piaget, Ausubel, Bruner y Gagné se cuentan entre los exponentes de esta visión, que enfatiza la importancia de los conocimientos previos y las estructuras mentales del aprendiz. En el aula de lenguas, este enfoque se traduce en estrategias de enseñanza que organizan el contenido de manera significativa, promoviendo la comprensión y el aprendizaje autónomo.

El constructivismo, por su parte, propone que el conocimiento no se transmite, sino que se construye activamente por el sujeto en interacción con su entorno. Vygotsky introdujo el concepto de zona de desarrollo próximo, destacando la importancia del andamiaje pedagógico, la mediación cultural y la interacción social en el aprendizaje. Esta teoría ha tenido un impacto considerable en el diseño de propuestas metodológicas centradas en el estudiante, como el enfoque por tareas y la enseñanza comunicativa, donde el aprendizaje de la lengua ocurre en contextos auténticos y colaborativos.

En la actualidad, la irrupción de las tecnologías digitales ha promovido el surgimiento de teorías emergentes como el conectivismo, propuesto por Siemens (2004); y Downes (2012), que redefine el aprendizaje como una red de conexiones entre nodos de información, tanto humanos como digitales. Este modelo, aunque aún en discusión, ha ganado relevancia en los entornos de aprendizaje virtual y los MOOCs. Según Bernal (2019), el conectivismo recupera elementos del cognitivismo y el constructivismo, pero introduce una visión descentralizada del conocimiento, donde aprender es conectarse, filtrar y gestionar información en un ecosistema digital dinámico.

Estas teorías ofrecen marcos fundamentales para comprender cómo se aprende y cómo debe enseñarse una lengua. Sin embargo, la dimensión sociocultural también es clave. El enfoque comunicativo, que surgió en respuesta a las limitaciones del método audio-lingual, introduce el concepto de competencia comunicativa, formulado por Hymes (1972). Este autor plantea que saber una lengua no implica solamente conocer sus reglas gramaticales, sino también saber cómo usarla adecuadamente en diferentes contextos

socioculturales. Así, la competencia comunicativa abarca componentes lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos.

Este modelo fue ampliado por Canale y Swain (1980); y más tarde por Bachman (1990), quien incorporó la competencia pragmática, y por Celceet al. (1995), que desarrollaron el modelo de la competencia comunicativa como un sistema integrado. En este sentido, el aprendizaje de lenguas no puede desvincularse de la interacción, la intención comunicativa y la conciencia intercultural.

Paralelamente, Krashen (2009), introduce una diferenciación esencial entre adquisición y aprendizaje de una segunda lengua. La adquisición ocurre de forma inconsciente y natural, a través de la exposición a la lengua en contextos reales, mientras que el aprendizaje es un proceso consciente y formal, basado en el estudio de reglas gramaticales. Este autor también destaca el filtro afectivo, una barrera emocional que puede dificultar la adquisición si el estudiante experimenta ansiedad, desmotivación o inseguridad. Por tanto, el rol del docente también incluye crear un entorno emocionalmente seguro y motivador.

En cuanto a los factores que influyen en la eficacia del aprendizaje lingüístico, Gardner y Lambert (1959), desde su teoría socioeducativa, resaltan el papel de la motivación integradora, es decir, el deseo de integrarse a una comunidad cultural y lingüística distinta. Sari (2019), señala que las actitudes, la motivación y los objetivos personales del estudiante son determinantes en su competencia comunicativa.

Los aportes de Chomsky (1986, 1997, 1998), también resultan fundamentales para comprender los procesos de adquisición. Su teoría de la gramática generativa postula la existencia de un dispositivo de adquisición del lenguaje (LAD, por sus siglas en inglés), innato en todos los seres humanos, que permite aprender cualquier lengua en una etapa temprana de la vida, independientemente del entorno. Esta propuesta cuestionó la visión conductista y reafirmó la importancia de los factores biológicos y cognitivos.

En la enseñanza contemporánea de lenguas extranjeras, estas teorías confluyen en prácticas integradoras, donde se





combina la instrucción formal con experiencias significativas de comunicación. Xu (2002), propone una visión ampliada de la competencia comunicativa, que incluye cuatro niveles interrelacionados: la competencia lingüística (gramática y léxico), la competencia sociolingüística (uso contextual), la competencia estratégica (manejo de dificultades comunicativas) y la competencia discursiva (coherencia y cohesión del discurso). Este enfoque resulta especialmente útil en el diseño curricular de programas de lenguas, ya que orienta la evaluación de las capacidades reales del estudiante para desenvolverse eficazmente en diversos contextos.

El análisis de las teorías educativas y lingüísticas ofrecen un marco conceptual robusto para la enseñanza de lenguas extranjeras. Su aplicación didáctica exige del docente una actitud reflexiva, crítica e innovadora, capaz de integrar modelos teóricos, recursos digitales, estrategias comunicativas y sensibilidad intercultural. El desafío actual radica en adaptar estas teorías a las nuevas ecologías del aprendizaje, donde la tecnología, la diversidad y la autonomía del estudiante son elementos centrales del proceso educativo. Además, el desarrollo de la competencia digital docente se convierte en una pieza clave para facilitar esta adaptación, permitiendo no solo el uso efectivo de las herramientas digitales, sino también la creación de entornos de aprendizaje flexibles, inclusivos y colaborativos que respondan a las necesidades de una comunidad estudiantil cada vez más globalizada y digitalmente conectada.

1.5. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y las competencias del aprendizaje de lenguas extranjeras

En las últimas décadas, el paradigma educativo ha experimentado una profunda transformación, impulsada por la necesidad de formar individuos capaces de desenvolverse con solvencia en contextos complejos, cambiantes y multiculturales. En este contexto, el enfoque por competencias ha emergido como una alternativa potente frente a modelos tradicionales centrados exclusivamente en la transmisión de contenidos. Las competencias, entendidas como combinaciones dinámicas de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten a una persona actuar

eficazmente en situaciones diversas, se han convertido en el eje estructurante de los procesos de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de competencias no se limita al dominio de contenidos disciplinares, sino que abarca dimensiones cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas que se integran en la resolución de problemas reales. Así, competencias como la autonomía en el aprendizaje, la comunicación efectiva, el trabajo colaborativo, la competencia digital, la conciencia intercultural y el pensamiento crítico, cobran una relevancia decisiva como fundamentos para la formación integral del sujeto. Este enfoque reconoce al estudiante como agente activo de su propio proceso formativo, capaz de movilizar recursos internos y externos para enfrentar desafíos personales, sociales y profesionales.

En este marco integrador, el aprendizaje de lenguas extranjeras ocupa un lugar privilegiado, pues articula múltiples competencias y responde a la creciente demanda de habilidades comunicativas en un mundo interconectado. Aprender una lengua extranjera no solo implica adquirir estructuras lingüísticas, sino también desarrollar una competencia comunicativa que abarque componentes lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos, estratégicos e interculturales. Este proceso demanda del estudiante no solo habilidades cognitivas y lingüísticas, sino también una actitud abierta hacia la diversidad cultural, disposición a la interacción, conciencia del propio proceso de aprendizaje y capacidad de adaptación a diferentes contextos comunicativos.

Asimismo, el aprendizaje de lenguas extranjeras se potencia a través del uso de tecnologías digitales, de metodologías activas y de escenarios de aprendizaje colaborativo que favorecen la práctica significativa y contextualizada del idioma. Por ello, se hace indispensable que los docentes y las instituciones educativas fomenten un enfoque competencial desde las primeras etapas de la formación, permitiendo que el estudiante construya una base sólida que le facilite la apropiación progresiva y profunda de una lengua extranjera.

De esta forma, comprender la relación entre el desarrollo de competencias y el aprendizaje de lenguas extranjeras



permite establecer estrategias didácticas más coherentes, inclusivas y eficaces. Esta visión integradora no solo fortalece el proceso formativo, sino que prepara al estudiante para actuar con competencia lingüística y comunicativa en entornos globalizados, diversos y digitalizados.

En relación al termino competencias, Castellanos et al. (2003), lo definen como una *“configuración psicológica que integra diversos componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de personalidad en estrecha unidad funcional, autorregulando el desempeño real y eficiente en una esfera específica de la actividad; en correspondencia con un modelo construido en un contexto histórico-concreto”*. (p.17)

Desde este punto de vista, la competencia se concibe como una configuración sistémica y dinámica integrada por múltiples dimensiones que interactúan entre sí. De acuerdo con Castellanos et al. (2003), está constituida por componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y rasgos de la personalidad, los cuales influyen directamente en la actuación competente del sujeto en contextos determinados.

Los componentes cognitivos se refieren al dominio de saberes, conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para ejecutar tareas con eficacia; los metacognitivos abarcan la capacidad de autorregular el pensamiento y el aprendizaje; los motivacionales se vinculan con el interés, la disposición, el compromiso y la voluntad de aprender; mientras que las cualidades de la personalidad hacen referencia a atributos individuales como la responsabilidad, la perseverancia, la autonomía y la ética profesional.

Estos elementos no funcionan de manera aislada, sino que se articulan y se interrelacionan de forma constante, lo que otorga coherencia, integración y flexibilidad al sistema de competencias. La unidad del sistema no implica uniformidad, sino una interacción compleja en la que cada componente cumple una función específica y diferenciada, pero interdependiente. Esta interconexión es la que permite que las competencias se desarrollen, se movilicen y se apliquen de manera eficaz en la resolución de problemas,



en la toma de decisiones y en la adaptación a situaciones diversas, muchas veces impredecibles o cambiantes.

Además, las competencias no se adquieren de manera espontánea, sino que se construyen progresivamente a través de experiencias formativas, reflexivas y contextualizadas. Esta construcción requiere de entornos de aprendizaje significativos que favorezcan la integración de saberes, el desarrollo del pensamiento crítico, la implicación emocional y la transferencia de conocimientos a la práctica real. Por tanto, entender la competencia como un sistema complejo implica reconocer su naturaleza holística, su carácter situado y su dimensión transformadora, en tanto favorece no solo la actuación eficaz, sino también el crecimiento personal y profesional del sujeto.

El desarrollo de competencias en el ámbito educativo ha adquirido una relevancia creciente, especialmente en contextos multilingües y globalizados donde el dominio de una lengua extranjera representa una necesidad formativa, profesional y cultural. En este marco, las competencias comunicativas constituyen uno de los pilares esenciales para lograr una interacción significativa entre individuos, más allá del conocimiento gramatical formal. La enseñanza y el aprendizaje de lenguas han pasado de enfoques estructuralistas a modelos centrados en el uso real del lenguaje, integrando dimensiones sociales, culturales y cognitivas. Este enfoque encuentra sustento en diversas teorías y marcos de referencia, entre ellos el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), que promueve una concepción integral de la competencia comunicativa en función de contextos reales de uso, niveles de desempeño y objetivos específicos. En el presente apartado se abordará el concepto y las dimensiones de la competencia comunicativa desde diferentes perspectivas teóricas, destacando su importancia en la adquisición de lenguas extranjeras y su papel dentro de un enfoque orientado a la acción.

Según Canale y Swain (1980), la competencia comunicativa constituye un sistema complejo que integra el conocimiento y la habilidad necesarios para lograr una comunicación eficaz. Implica la capacidad del hablante para utilizar el lenguaje de forma adecuada y pertinente, no solo conforme





a las normas gramaticales, sino también en relación con el contexto sociocultural e histórico en que ocurre la interacción. Esta visión fue respaldada por el Instituto Cervantes (1997), al señalar que la competencia comunicativa conlleva el dominio de aspectos léxicos, fonéticos y semánticos, además de la capacidad para utilizar la lengua en diversos entornos sociales y culturales.

Por su parte, Hymes (como se citó en Pilleux, 2001), complementó esta visión al señalar que la competencia comunicativa no solo implica formular enunciados gramaticalmente correctos, sino también socialmente adecuados. De este modo, la competencia no se reduce a reglas lingüísticas, sino que abarca también el conocimiento sobre cómo, cuándo y con quién utilizar determinados recursos lingüísticos dentro de una comunidad de habla específica.

Rubio (2004), plantea que esta competencia se desarrolla desde la infancia como una capacidad innata del ser humano para interactuar con su entorno. Desde el llanto como primera forma de expresión, se adquieren progresivamente habilidades para estructurar oraciones, elegir momentos y personas con quienes interactuar, y emplear distintos registros y tonos. Esta competencia, por tanto, se manifiesta en una constante adaptación a las reglas de interacción, a través de un aprendizaje social y contextualizado.

En suma, las competencias comunicativas se conciben como un conjunto de saberes, habilidades y actitudes adquiridas a lo largo del tiempo, que permiten establecer una comunicación efectiva dentro de una comunidad lingüística determinada. Su desarrollo no se limita al entorno escolar, sino que trasciende a la vida cotidiana y profesional, donde el individuo aprende a construir significados mediante signos y códigos compartidos, ajustados al contexto, a los interlocutores y a los objetivos comunicativos específicos (Ortega, 2017).

En el caso de las lenguas extranjeras, la competencia comunicativa se configura como el conjunto de capacidades que permiten al hablante interactuar de forma adecuada y eficaz en contextos multilingües, intercambiar experiencias e ideas, y desarrollar una competencia intercultural. Esta

capacidad abarca tanto la producción oral como escrita, en coherencia con los estándares establecidos por el MCER. Además, involucra la sensibilidad y disposición para establecer relaciones respetuosas y significativas con hablantes de otras lenguas, fomentando valores de diversidad y diálogo intercultural.

Chomsky (como se citó en Ayora, 2017) introdujo el concepto de competencia lingüística para referirse a la capacidad innata del hablante oyente de producir y comprender un número infinito de oraciones en su lengua. Esta competencia abarca el conocimiento de las reglas gramaticales que subyacen al sistema lingüístico. Canale (1983, como se citó en Ayora, 2017) amplía este concepto al señalar que también incluye el conocimiento y dominio de códigos verbales y no verbales necesarios para la comunicación. También Canale (1983), describe la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas: competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia discursiva, competencia estratégica. Posteriormente Van Ek (1986), agrega la competencia sociocultural y la social.

En este sentido, la competencia lingüística no es un fin en sí mismo, sino un medio que contribuye a la construcción de significados en interacción con otros componentes como la competencia sociolingüística, discursiva e intercultural, que serán abordadas en los siguientes apartados.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), elaborado por el Consejo de Europa (2001, actualizado en 2020), constituye uno de los referentes más influyentes a nivel internacional para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas extranjeras. Su propuesta se basa en un enfoque comunicativo, funcional y orientado a la acción, en el cual los aprendientes son considerados actores sociales que utilizan la lengua para cumplir tareas concretas en contextos reales y diversos.

En este marco de una educación lingüística integral, el desarrollo de competencias en lenguas extranjeras se concibe como un proceso progresivo que va más allá del dominio gramatical. El MCER propone una visión amplia del aprendizaje lingüístico que incluye competencias lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas, discursivas e





interculturales, todas necesarias para una comunicación efectiva y contextualizada.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas define la competencia comunicativa como la capacidad de movilizar, integrar y coordinar diferentes conocimientos, habilidades y actitudes para interactuar eficazmente en una lengua distinta a la materna. Esta competencia se desglosa en tres grandes dimensiones:

1. Competencias generales

No son exclusivamente lingüísticas, pero influyen directamente en el aprendizaje de lenguas. Comprenden:

- Conocimientos declarativos (saber): saberes culturales, sociológicos y del mundo.
- Aptitudes y habilidades (saber hacer): capacidades cognitivas generales como la memoria, percepción y atención.
- Competencia existencial (saber ser): actitudes, motivaciones, valores y estilos cognitivos.
- Capacidad de aprender (saber aprender): habilidades metacognitivas para reflexionar sobre y gestionar el propio aprendizaje.

2. Competencias comunicativas lingüísticas

Estas son las competencias específicas para el uso de la lengua y se dividen en:

- **Competencia lingüística:** dominio del sistema lingüístico (gramática, léxico, fonética, ortografía).
- **Competencia sociolingüística:** capacidad de usar el lenguaje conforme a contextos sociales, registros, normas de cortesía y roles.
- **Competencia pragmática:** habilidad para estructurar discursos coherentes, manejar turnos de palabra, actos de habla y cohesión textual.

3. Competencia plurilingüe y pluricultural

Reforzada en la versión de 2020, esta competencia reconoce que el usuario de lenguas posee repertorios lingüísticos

y culturales diversos, que puede movilizar estratégica y flexiblemente según el contexto.

A partir de lo anterior el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas establece seis niveles de dominio (A1 a C2), cada uno con descriptores que indican lo que un estudiante “puede hacer” en términos de comprensión y producción oral y escrita, así como en la interacción. Este enfoque permite una evaluación clara y objetiva del progreso en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas define un grupo de competencias que abarca no solo aspectos lingüísticos, sino también sociolingüísticos, pragmáticos, discursivos e interculturales. Estas competencias son concebidas como capacidades integradas y progresivas, cuya adquisición permite al estudiante desenvolverse con eficacia en diversas situaciones sociales y culturales. Asimismo, el marco establece descriptores de desempeño vinculados a niveles comunes de referencia (de A1 a C2), lo cual permite evaluar el grado de dominio alcanzado por los aprendices. En el contexto de este estudio se enfatiza el logro de estas competencias hasta el nivel C1.

A continuación, se describen las principales competencias comunicativas consideradas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas para el aprendizaje de lenguas extranjeras, atendiendo a sus características, dimensiones y niveles de desarrollo, lo que permite comprender la complejidad del proceso de adquisición lingüística en una perspectiva funcional e intercultural.

Competencia lingüística

Se refiere a la capacidad de utilizar estructuras lingüísticas con adecuación, corrección y riqueza. Incluye el conocimiento morfosintáctico, el léxico, la pronunciación y la ortografía.

Descriptores por nivel:

- **C1:** Uso flexible y correcto de estructuras gramaticales complejas; amplio dominio léxico; alta precisión.
- **B2:** Expresión clara y detallada; vocabulario variado; uso de estructuras complejas.



- **B1:** Dominio básico del léxico y estructuras; algunas vacilaciones.
- **A1-A2:** Uso de frases memorizadas y estructuras simples; comunicación en contextos rutinarios.

Control gramatical:

- **C1:** Errores mínimos.
- **B2:** Buen control, errores menores.
- **B1:** Adecuado en contextos familiares.
- **A1-A2:** Uso básico, errores frecuentes.

Control léxico:

- **C1:** Léxico amplio y preciso.
- **B2:** Vocabulario técnico y cotidiano.
- **B1:** Léxico adecuado en temas conocidos.
- **A1-A2:** Léxico limitado a lo básico.

Control fonológico y fonético:

- **C1:** Pronunciación clara y precisa.
- **B2:** Entonación adecuada y comprensible.
- **B1:** Comprensible, con acento marcado.
- **A1-A2:** Pronunciación simple, necesita apoyo.

Competencia sociolingüística

Implica usar la lengua según las convenciones sociales y culturales. Esta competencia permite interpretar intenciones, contextos y tipos de información con adecuación cultural. El Instituto Cervantes (1997), resalta su vínculo con las normas sociales y el contexto comunicativo.

Descriptorios por nivel:

- **C1:** Comprensión de matices culturales, expresiones idiomáticas, y uso adecuado según el registro.
- **B2:** Adaptación al contexto cultural y social; cortesía.
- **B1:** Capacidad de debatir aspectos culturales comunes.
- **A1-A2:** Uso limitado a rutinas sociales básicas.



Competencia discursiva

Se refiere a la organización coherente y cohesionada de discursos orales o escritos, empleando conectores y estrategias comunicativas adecuadas (Canale, 1983).

Descriptorios por nivel:

- **C1:** Textos fluidos, estructurados y cohesionados.
- **B2:** Discurso claro con conectores apropiados.
- **B1:** Uso de conectores básicos para construir párrafos simples.
- **A1-A2:** Oraciones simples conectadas con “y”, “pero”, etc.

Competencia intercultural

Es esencial para la comunicación efectiva entre hablantes de culturas distintas. Corti (2016); y Borghetti (2017), coinciden en que la lengua transmite cultura, por lo que esta competencia implica apertura, respeto y comprensión de la diversidad.

Descriptorios por nivel:

- **C1:** Participa en debates culturales complejos; interpreta valores distintos.
- **B2:** Identifica y resuelve malentendidos culturales.
- **B1:** Explica diferencias culturales con respeto.
- **A1-A2:** Reconoce diferencias básicas y se adapta con ayuda.

A lo anterior se debe agregar la importancia de que los docentes en formación desarrollen la competencia metodológica-didáctica. Esta involucra las competencias que se desarrollan en la enseñanza-aprendizaje de los idiomas, considerando las teorías actualizadas de la didáctica de la enseñanza, y, la elaboración de proyectos de investigación relacionados con la adquisición de lenguas.

Alberteris et al (2018), refieren que la formación del futuro docente debe considerar contenidos y procesos de comunicación de la lengua, así como contenidos didácticos; lo que conducirá a una mejor formación profesional.





Esta competencia permite que los estudiantes de lenguas extranjeras comprendan y manejen de manera adecuada conceptos, teorías, enfoques, métodos, estrategias y técnicas didácticas que se relacionan con la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Del mismo modo, permiten que estén en condiciones de conducir de manera eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras y que puedan adecuar este proceso a las necesidades y características de los estudiantes de las instituciones donde van a ejercer su ejercicio docente.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas ofrece un marco coherente y comprensivo que trasciende la enseñanza tradicional centrada en estructuras gramaticales, promoviendo un enfoque basado en competencias comunicativas reales, la autonomía del aprendiz, la interculturalidad y el uso efectivo del idioma en situaciones auténticas.

Gracias a sus descriptores claros y niveles progresivos, permite una planificación didáctica orientada a resultados observables y útiles. En este sentido, el aprendizaje de lenguas extranjeras se concibe como un proceso activo, reflexivo y situado, donde el estudiante se convierte en un usuario social capaz de interactuar, construir sentido y participar plenamente en comunidades lingüísticas y culturales diversas.

Este capítulo analiza el papel central que desempeña la competencia digital en la transformación de las prácticas docentes vinculadas a la enseñanza de lenguas extranjeras. Se plantea que dicha competencia no solo implica el dominio de herramientas tecnológicas, sino también una comprensión pedagógica crítica de su uso, orientada a promover aprendizajes más significativos, inclusivos y contextualizados.

La innovación educativa en este campo exige docentes capaces de integrar recursos digitales de manera creativa y reflexiva, considerando las demandas de un entorno global interconectado. El desarrollo profesional docente requiere por tanto una formación integral, que articule conocimientos técnicos con enfoques didácticos centrados en el estudiante,

así como una actitud ética y responsable frente a los desafíos del entorno digital.

Desde una perspectiva teórica, se reconoce que el aprendizaje de lenguas extranjeras se enriquece cuando se apoya en marcos pedagógicos activos y colaborativos, los cuales favorecen la participación, el pensamiento crítico y la aplicación práctica del conocimiento. Asimismo, se subraya la importancia de las competencias comunicativas lingüísticas, sociales y culturales, como base para una comunicación efectiva y contextualizada en otras lenguas, guiada por estándares internacionales de referencia.

El capítulo subraya que la competencia digital no es un complemento, sino un eje estratégico que redefine el rol docente y potencia las oportunidades educativas en el campo de las lenguas extranjeras. Esta transformación exige una formación constante, interdisciplinaria y orientada al cambio pedagógico, en sintonía con las demandas del mundo contemporáneo.





02.

COMPETENCIAS DIGITALES Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN DOCENTES EN FORMACIÓN. ALGUNOS RESULTADOS EN UNA UNIVERSIDAD PERUANA

2.1. La especialidad de Lenguas Extranjeras en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú

La especialidad de Lenguas Extranjeras en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La carrera de Lenguas Extranjeras, ofrecida por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle reconocida como una de las instituciones pioneras en la formación de docentes en el Perú, se desarrolla en el marco de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, siendo gestionada académicamente por el Departamento de Lenguas Extranjeras. Esta especialidad representa una propuesta educativa integral orientada a la formación de profesionales competentes en el dominio, la

enseñanza y la difusión de lenguas extranjeras en contextos educativos diversos, interculturales y globalizados.

El programa académico tiene como finalidad preparar docentes con altos niveles de dominio lingüístico, pedagógico, comunicativo, ético y cultural, enfocados especialmente en los idiomas inglés y francés. La formación impartida no solo contempla el conocimiento profundo de la lengua meta, sino también el desarrollo de competencias didácticas, metodológicas y tecnológicas necesarias para el ejercicio efectivo de la docencia en niveles de educación básica, media, técnica y superior, tanto en el ámbito nacional como internacional.

La carrera se sustenta en una estructura curricular flexible y moderna, organizada en ciclos formativos que integran asignaturas lingüísticas, pedagógicas, psicológicas, socioculturales y tecnológicas. Este enfoque promueve una preparación integral del futuro profesional, asegurando que el egresado no solo domine las estructuras gramaticales, fonológicas y discursivas del idioma extranjero, sino que también comprenda la cultura, la historia, los valores y las formas de vida de las comunidades donde se habla esa lengua.

Un aspecto central del modelo formativo es la competencia comunicativa, abordada desde una perspectiva holística que incluye las dimensiones lingüística, sociolingüística, pragmática e intercultural, en coherencia con las orientaciones del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Esta orientación permite que los estudiantes desarrollen habilidades para interactuar eficazmente en contextos comunicativos reales, utilizando el idioma con fluidez, precisión y adecuación, tanto en la expresión oral como escrita.

Además, la carrera enfatiza el desarrollo de capacidades investigativas en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, promoviendo el análisis crítico de las prácticas pedagógicas, el diseño de estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje, y la elaboración de propuestas que respondan a los desafíos contemporáneos de la educación multilingüe. Los estudiantes son formados para reflexionar sobre los procesos educativos, realizar diagnósticos



lingüísticos, evaluar niveles de competencia y generar intervenciones educativas contextualizadas.

Otro componente distintivo del programa es la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como herramientas pedagógicas fundamentales. El uso de plataformas virtuales, recursos digitales, aplicaciones interactivas y ambientes virtuales de aprendizaje es promovido activamente en la formación, con el propósito de que el futuro docente esté preparado para enfrentar los retos del aprendizaje híbrido y digital en la enseñanza de idiomas.

La carrera también fomenta valores como la interculturalidad, el respeto por la diversidad, la equidad lingüística, el trabajo colaborativo y la responsabilidad social, reconociendo que el conocimiento de lenguas extranjeras contribuye a la construcción de ciudadanía global, al entendimiento entre pueblos y culturas, y al acceso a oportunidades académicas, laborales y científicas a nivel internacional.

Finalmente, el perfil del egresado destaca por su sólida preparación académica y ética, su compromiso con la educación de calidad, su capacidad para liderar procesos educativos innovadores y su disposición permanente al aprendizaje continuo. El profesional en Lenguas Extranjeras de esta casa de estudios está preparado para desempeñarse como docente, asesor lingüístico, traductor, investigador, diseñador curricular, coordinador de programas de lenguas, entre otros roles dentro del campo educativo y cultural.

De esta forma, la carrera de Lenguas Extranjeras en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle ofrece una formación de excelencia que responde a las demandas del siglo XXI, promoviendo profesionales reflexivos, competentes, críticos y comprometidos con el desarrollo educativo, lingüístico y cultural del Perú y del mundo.

El plan de estudios de la carrera de Lenguas Extranjeras en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (Tabla 2.1) evidencia una evolución curricular significativa entre el plan vigente hasta 2019 y el plan de estudios implementado a partir del año 2020. Esta transición refleja una orientación pedagógica más moderna, integral y alineada con los estándares internacionales para la



enseñanza de idiomas, como lo promueve el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

Tabla 2.1. Plan de estudios, cursos de especialidad de Lenguas Extranjeras en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

Ciclo	Plan de estudios Prom. 2019 y anteriores	Plan de estudios 2020 hasta la actualidad
I	Inglés Básico I	Inglés Básico I
II	Inglés Básico II Fonética Inglesa	Inglés Básico II
III	Inglés Intermedio Fonología Inglesa	Inglés Preintermedio I Taller de Habilidades Receptivas del Inglés I Fonética Inglesa
IV	Inglés Avanzado Morfosintaxis inglesa	Inglés Preintermedio II Fonología Inglesa Taller de Habilidades Productivas del Inglés I
V	Italiano Básico I/Francés Básico I/ Alemán Básico I*	Inglés Intermedio I Italiano Básico I/Francés Básico I / Alemán Básico I
VI	Italiano Básico II/Francés Básico II/ Alemán Básico II	Inglés Intermedio II Italiano Básico II/Francés Básico II / Alemán Básico II
VII	Inglés para Fines Específicos I Taller de Lectura Literaria Inglesa Italiano Intermedio/Francés Intermedio/Alemán Intermedio	Inglés Intermedio Superior I Taller de Habilidades Receptivas del Inglés II Italiano Preintermedio I/Francés Preintermedio I/Alemán Preintermedio I
VIII	Cultura Inglesa Italiano Avanzado Taller de Habilidades Comunicativas (Italiano/Francés/Alemán)	Inglés Intermedio Superior II Taller de Habilidades Productivas del Inglés II Italiano Preintermedio II/Francés Preintermedio II/Alemán Preintermedio II





IX	Inglés para Fines Específicos II Preparación para Exámenes Internacionales del Inglés Taller de Lectura Literaria Italiana/Francesa/Alemana Fonética y Fonología Italiana/Francesa/Alemana	Inglés Avanzado Italiano Intermedio/Francés Intermedio/Alemán Intermedio
X	Preparación para Exámenes Internacionales del italiano/francés/alemán Taller de Metodologías de la Enseñanza del Italiano/Francés/Alemán	Preparación para Exámenes Internacionales del Inglés Cultura Italiana/Francesa/Alemana

Uno de los primeros aspectos a destacar es el fortalecimiento progresivo de las competencias lingüísticas en inglés, que constituye el idioma prioritario en la formación. Mientras el plan anterior se organizaba en niveles básicos, intermedios y avanzados de inglés sin un desglose funcional de habilidades, el nuevo plan introduce subdivisiones más precisas como “Inglés Preintermedio”, “Intermedio Superior” y “Avanzado”, lo que permite una evaluación más rigurosa y gradual del dominio idiomático.

Además, el nuevo plan distribuye los cursos por habilidades específicas desde etapas iniciales. La incorporación de talleres diferenciados, como *Taller de Habilidades Receptivas* y *Taller de Habilidades Productivas del Inglés*, indica una clara intención de desarrollar de manera equilibrada las competencias de comprensión auditiva y lectora, así como la expresión oral y escrita. Esta estructura promueve una formación comunicativa más auténtica, en correspondencia con el enfoque por competencias.

En cuanto a los otros idiomas (italiano, francés y alemán), se mantiene la oferta trilingüe como parte del componente electivo desde el quinto ciclo. Sin embargo, se observa que el nuevo diseño incorpora niveles adicionales como “Preintermedio”, permitiendo un avance más detallado del aprendizaje de estas lenguas. También se integran actividades específicas como el *Taller de Habilidades*

Comunicativas y Talleres de Metodologías de Enseñanza, lo cual no solo afianza el aprendizaje lingüístico, sino que habilita al estudiante para la futura práctica docente en estos idiomas.

Una innovación destacable en el nuevo plan es la inclusión desde el noveno ciclo de cursos orientados a la ***Preparación para Exámenes Internacionales***, lo cual responde directamente a las exigencias del entorno profesional y académico actual. Esta preparación fortalece el perfil de egreso y mejora la empleabilidad del futuro profesional, habilitándolo para acreditar oficialmente su competencia lingüística ante instituciones nacionales e internacionales.

También resulta relevante el componente cultural. A diferencia del plan anterior, donde la cultura se abordaba únicamente en el curso de “Cultura Inglesa”, el nuevo plan amplía la perspectiva cultural incluyendo “Cultura Italiana/Francesa/Alemana” en el último ciclo. Esto permite una mejor comprensión de los contextos socioculturales asociados a las lenguas enseñadas, promoviendo una formación integral que trasciende el dominio gramatical del idioma.

Finalmente, la renovación curricular refleja un enfoque pedagógico más explícito. El plan vigente considera desde el décimo ciclo cursos como ***Taller de Metodologías de Enseñanza*** para cada lengua extranjera, lo cual consolida la dimensión didáctica de la formación docente. Este énfasis metodológico resulta clave en la formación de profesionales que no solo dominen las lenguas extranjeras, sino que sean capaces de enseñarlas con fundamentos teóricos, técnicas actualizadas y sensibilidad intercultural.

El análisis del plan de estudios demuestra un tránsito hacia un modelo más competencial, modular y centrado en el estudiante. La nueva estructura curricular no solo fortalece el dominio lingüístico y cultural de los futuros docentes, sino que también los prepara para desempeñarse con eficacia en escenarios educativos globalizados, multilingües y mediados por tecnologías.

El análisis del plan de estudios de la especialidad de Lenguas Extranjeras no estaría completo sin considerar el área metodológica, la cual es fundamental en una carrera cuyo propósito es formar docentes capaces de enseñar



idiomas con criterios pedagógicos actualizados, enfoque comunicativo y competencias didácticas sólidas.

En esta línea, la Tabla 2.2 refleja la evolución de las asignaturas vinculadas a la didáctica y la lingüística aplicada, las cuales desempeñan un papel clave en la transición del estudiante desde el dominio de las lenguas hacia su enseñanza profesional.

Tabla 2.2. Asignaturas del área de metodología y didáctica, especialidad de Lenguas Extranjeras en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

Ci-clo	Plan de estudios Promoción 2019 y anteriores	Plan de estudios Promoción 2020 hasta la actualidad
V	Didáctica de la Enseñanza del Inglés I Lingüística Aplicada I	Didáctica de las Lenguas Extranjeras I
VI	Didáctica de la Enseñanza del Inglés II Lingüística Aplicada II	Didáctica de las Lenguas Extranjeras II
IX		Lingüística Aplicada a las Lenguas Extranjeras
X	Seminario de Inglés Taller de Metodologías de la Enseñanza del Italiano	

En el plan anterior (promociones hasta 2019), la formación didáctica se organizaba principalmente en torno a la enseñanza del inglés, con cursos como *Didáctica de la Enseñanza del Inglés I y II*, impartidos en los ciclos V y VI. Esta focalización exclusiva en el inglés revela una estructura menos inclusiva hacia las otras lenguas extranjeras (italiano, francés, alemán), lo que limitaba la preparación metodológica integral del egresado para enseñar múltiples idiomas.

Paralelamente, se impartían *Lingüística Aplicada I y II*, como herramientas teóricas para comprender los fundamentos científicos de la enseñanza de lenguas. No obstante, la organización dispersa de estos cursos indicaba una desconexión parcial entre los contenidos lingüísticos y las metodologías didácticas prácticas.



En el plan de estudios vigente, se evidencia una reestructuración más inclusiva y transversal. En los ciclos V y VI se imparte Didáctica de las Lenguas Extranjeras I y II, lo cual representa una innovación pedagógica notable. El cambio de denominación (de “Inglés” a “Lenguas Extranjeras”) sugiere un enfoque más holístico, que prepara al estudiante no solo para enseñar inglés, sino también para desempeñarse metodológicamente con el italiano, el francés o el alemán. Esta modificación responde a la necesidad de una formación didáctica multilingüe y multicultural, en consonancia con las exigencias de la educación contemporánea.

Asimismo, se introduce una asignatura específica: Lingüística Aplicada a las Lenguas Extranjeras en el noveno ciclo, lo que permite consolidar una perspectiva analítica avanzada sobre el lenguaje y sus procesos de adquisición y enseñanza. Este curso actúa como bisagra entre los saberes teóricos lingüísticos y su implementación didáctica, fortaleciendo la base científica de la práctica docente.

Finalmente, en el décimo ciclo se incorpora el Taller de Metodologías de la Enseñanza del Italiano, como parte de una estrategia de profesionalización didáctica específica por idioma. Esto se articula directamente con los talleres lingüísticos ya existentes (como los de habilidades comunicativas y preparación para exámenes internacionales), asegurando que el estudiante no solo domine los idiomas, sino que también cuente con herramientas metodológicas especializadas para su enseñanza.

Este nuevo enfoque metodológico se alinea perfectamente con el paradigma de la educación por competencias. A través de la secuencia didáctica progresiva, la carrera no solo desarrolla las competencias comunicativas en lenguas extranjeras, sino que forma a los futuros docentes para desempeñarse con eficiencia, creatividad y sentido crítico en contextos educativos diversos. El plan vigente permite que el estudiante articule saberes lingüísticos, didácticos, pedagógicos y culturales para actuar con solvencia profesional, en correspondencia con los lineamientos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).



2.2. Competencias digitales y aprendizaje de lenguas extranjeras en la especialidad de Lenguas Extranjeras en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú

En el estudio se consideró un total de 506 estudiantes de pregrado, adscritos a los programas de estudios del Departamento Académico de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, matriculados en el Ciclo Académico 2022 y que cursan los últimos ciclos de la carrera.

La Tabla 2.3 presenta un baremo diseñado para evaluar de manera grupal el nivel de desarrollo de la competencia digital docente (CDD), clasificando los resultados en tres niveles: básico, medio y avanzado. Esta herramienta se estructura en torno a cinco dimensiones fundamentales: información y alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenidos digitales, seguridad y resolución de problemas. Cada dimensión tiene asignado un rango de puntuación que determina el nivel de competencia alcanzado. Por ejemplo, en la dimensión de información y alfabetización informacional, los puntajes entre 5 y 12 indican un nivel básico, entre 13 y 18 un nivel medio, y entre 19 y 25 un nivel avanzado. De manera similar, las otras dimensiones presentan sus propios rangos, destacándose que algunas, como seguridad, tienen un rango total más reducido (de 3 a 15), lo que sugiere una menor cantidad de ítems evaluados o una menor ponderación respecto a otras dimensiones más extensas como creación de contenidos digitales o resolución de problemas, cuyo rango llega hasta los 20 puntos.

En cuanto a la variable global de competencia digital docente, la tabla establece que un puntaje total entre 20 y 47 corresponde al nivel básico, de 48 a 73 al nivel medio, y de 74 a 100 al nivel avanzado. Este último umbral implica que los docentes deben alcanzar al menos el 74 % de la puntuación total posible para ser considerados competentes digitalmente, lo que refleja un criterio exigente y alineado con estándares de calidad en la formación profesional.

En el contexto del estudio llevado a cabo en la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”, este baremo cumple una función clave para analizar con precisión



el nivel de preparación digital de los futuros docentes de lenguas extranjeras, especialmente en lo relativo al dominio del idioma inglés, eje común de la muestra estudiada.

Tabla 2.3. Baremo para la evaluación grupal de la variable y dimensiones de la competencia digital docente.

Niveles	Básico	Medio	Avanzado
Información y alfabetización informacional	[5 - 12]	[13 - 18]	[19 - 25]
Comunicación y colaboración	[4 - 9]	[10 - 15]	[16 - 20]
Creación de contenidos digitales	[4 - 9]	[10 - 15]	[16 - 20]
Seguridad	[3 - 7]	[8 - 11]	[12 - 15]
Resolución de problemas	[4 - 9]	[10 - 15]	[16 - 20]
Competencia digital docente	[20 - 47]	[48 - 73]	[74 - 100]

De los encuestados, se puede notar que, con respecto a la competencia digital docente, un 49,7 % (75) percibe que han tenido un dominio de nivel medio; mientras que el 41,1 % (62) un dominio avanzado, finalmente el 9,3 % (14) percibe que han tenido un dominio básico (Tabla 2.4 y figura 2.1).

Tabla 2.4. Nivel de competencia digital docente.

Nivel de competencia digital docente	Rangos	Frecuencia	Porcentaje
Avanzado	[74 - 100]	62	41,1
Medio	[48 - 73]	75	49,7
Básico	[20 - 47]	14	9,3
Total		151	100,0

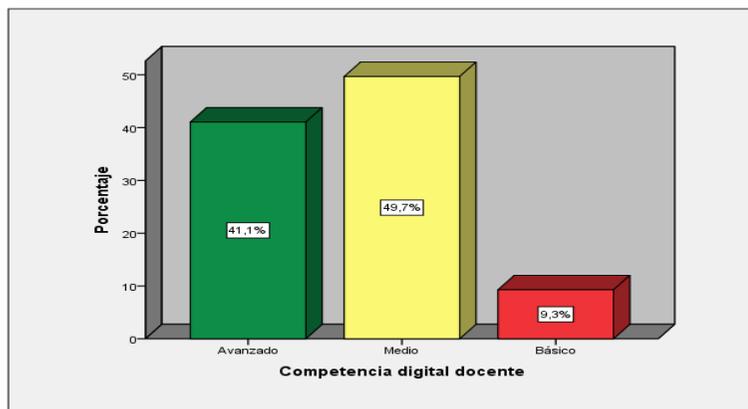


Figura 2.1. Nivel de competencia digital docente.



De la muestra estudiada se puede notar que, con respecto a la información y alfabetización informacional, un 53,6 % (81) percibe que han tenido un dominio de nivel medio, mientras que el 29,1 % (44) un dominio avanzado, finalmente el 17,2 % (26) percibe que han tenido un dominio básico (Tabla 2.5 y figura 2.2).

Tabla 2.5. Nivel de información y alfabetización informacional.

	Rangos	Frecuencia	Porcentaje
Avanzado	[19 - 25]	44	29,1
Medio	[13 - 18]	81	53,6
Básico	[5 - 12]	26	17,2
Total		151	100,0

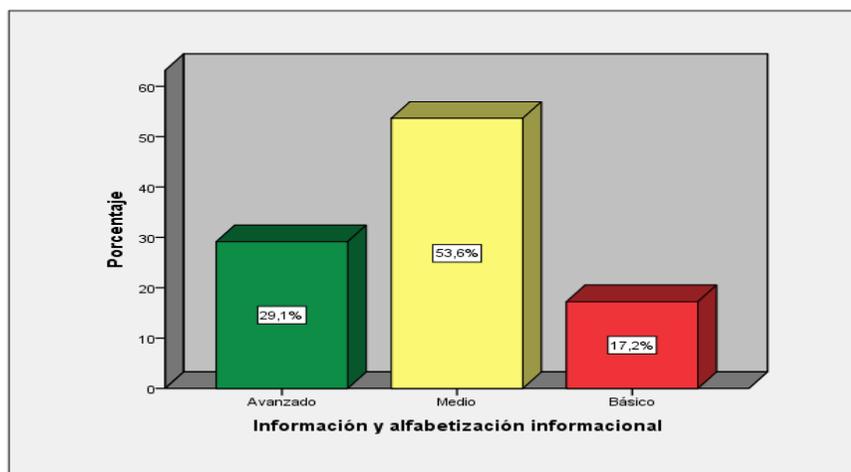


Figura 2.2. Nivel de información y alfabetización informacional.

En la tabla 2.6 y en la figura 2.3, se observa que, con respecto a la comunicación y colaboración, un 49,0 % (74); es decir han obtenido un dominio de nivel avanzado, mientras que el 42,4 % (64) un dominio medio, finalmente el 8,6 % (13) percibe que han tenido un dominio básico.

Tabla 2.6. Nivel de comunicación y colaboración.

	Rangos	Frecuencia	Porcentaje
Avanzado	[16 - 20]	74	49,0
Medio	[10 - 15]	64	42,4
Básico	[4 - 9]	13	8,6
Total		151	100,0

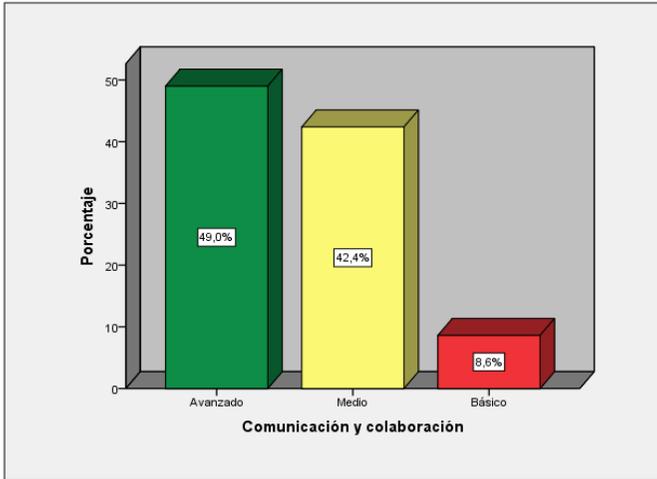


Figura 2.3. Nivel de comunicación y colaboración.

En el estudio, de los encuestados, se puede notar que, con respecto a la creación de contenidos digitales, un 49,0 % (74) percibe que han tenido un dominio de nivel avanzado, mientras que el 41,1 % (62) un dominio medio, finalmente el 9,9 % (15) percibe que han tenido un dominio básico (Tabla 2.7 y Figura 2.4).

Tabla 2.7. Nivel de creación de contenidos digitales.

	Rangos	Frecuencia	Porcentaje
Avanzado	[16 - 20]	74	49,0
Medio	[10 - 15]	62	41,1
Básico	[4 - 9]	15	9,9
Total		151	100,0



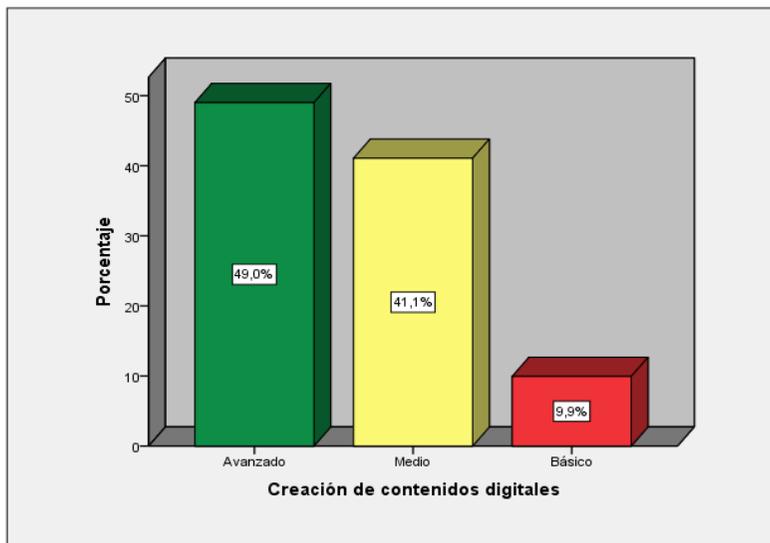


Figura 2.4. Nivel de creación de contenidos digitales.

En la Tabla 2.8 y figura 2.5 se percibe con respecto a la seguridad, un 45,7 % (69) que han tenido un dominio de nivel medio, mientras que el 30,5 % (46) un dominio avanzado, finalmente el 23,8 % (36) percibe que han tenido un dominio básico.

Tabla 2.8. Nivel de seguridad.

	Rangos	Frecuencia	Porcentaje
Avanzado	[12 - 15]	46	30,5
Medio	[8 - 11]	69	45,7
Básico	[3 - 7]	36	23,8
Total		151	100,0



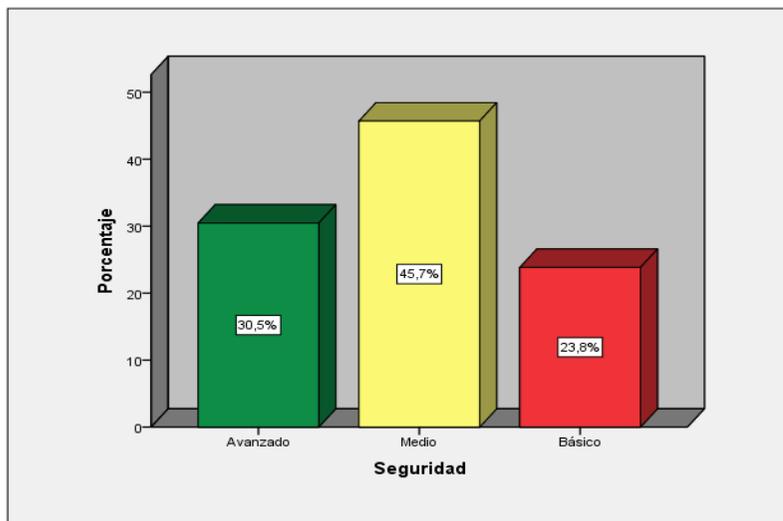


Figura 2.5. Nivel de seguridad.

En la tabla 2.9 y figura 2.6 se puede notar con respecto a la resolución de problemas, un 53,0 % (80) percibe que han tenido un dominio de nivel medio, mientras que el 41,1 % (62) un dominio avanzado, finalmente el 6,0 % (9) percibe que han tenido un dominio básico.

Tabla 2.9. Nivel de resolución de problemas.

	Rangos	Frecuencia	Porcentaje
Avanzado	[16 - 20]	62	41,1
Medio	[10 - 15]	80	53,0
Básico	[4 - 9]	9	6,0
Total		151	100,0

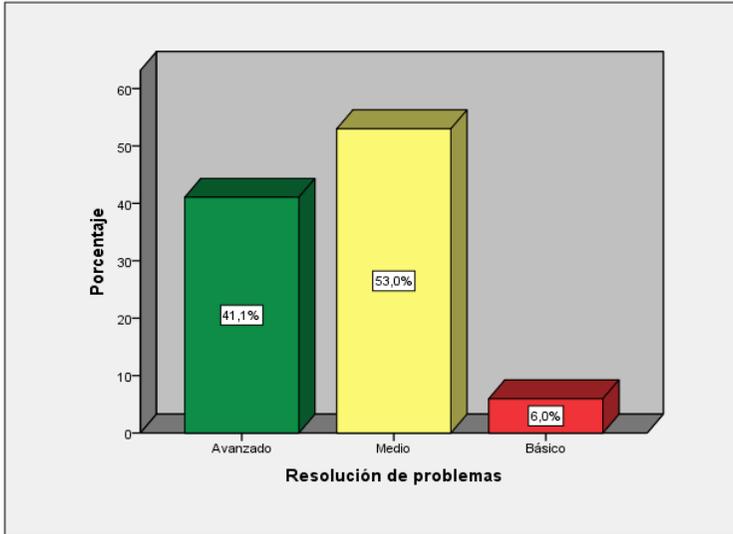


Figura 2.6. Nivel de resolución de problemas.

En la tabla 2.10 y figura 2.7 se tiene que un 44,4 % (67) alcanzó un nivel alto, con respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras; mientras que un 44,4 % (67) alcanzó un nivel medio, finalmente un 11,3 % (17) alcanzó un nivel bajo.

Tabla 2.10. Nivel de aprendizaje de lenguas extranjeras.

	Rangos	Frecuencia	Porcentaje
Alto	[24 - 35]	67	44,4
Medio	[13 - 23]	67	44,4
Bajo	[0 - 12]	17	11,3
Total		151	100,0

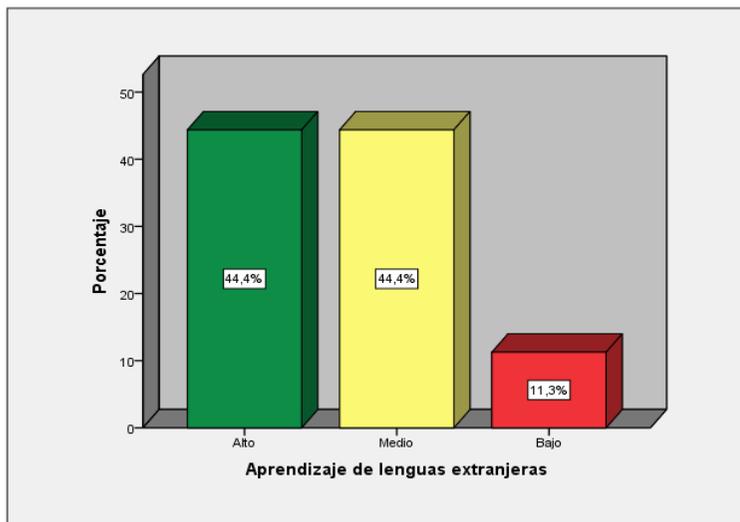


Figura 2.7. Nivel de aprendizaje de lenguas extranjeras.

En la tabla 2.11 y Figura 2.8 se tiene que un 47,0 % (71) alcanzó un nivel medio, mientras que un 45,7 % (69) alcanzó un nivel alto con respecto a la competencia comunicativa. Finalmente, un 7,3 % (11) alcanzó un nivel bajo.

Tabla 2.11. Nivel de competencia comunicativa.

	Rangos	Frecuencia	Porcentaje
Alto	[18 - 25]	69	45,7
Medio	[9 - 17]	71	47,0
Bajo	[0 - 8]	11	7,3
Total		151	100,0



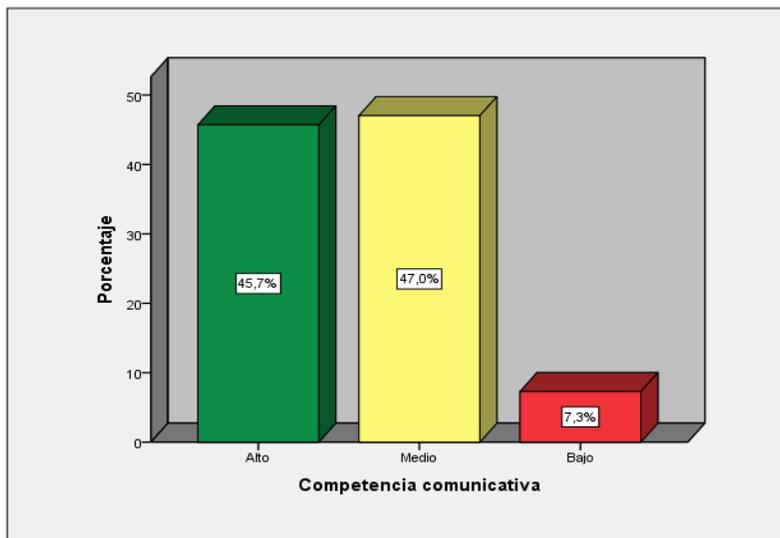


Figura 2.8. Nivel de competencia comunicativa.

De los encuestados, se puede notar que, con respecto a la competencia metodológica y didáctica, un 62,3 % (94) alcanzó un nivel medio, mientras que un 21,2 % (32) alcanzó un nivel bajo, finalmente un 16,6 % (25) alcanzó un nivel alto (Tabla 2.12 y Figura 2.9).

Tabla 2.12. Nivel de competencia metodológica y didáctica.

	Rangos	Frecuencia	Porcentaje
Alto	[8 - 10]	25	16,6
Medio	[4 - 7]	94	62,3
Bajo	[0 - 3]	32	21,2
Total		151	100,0



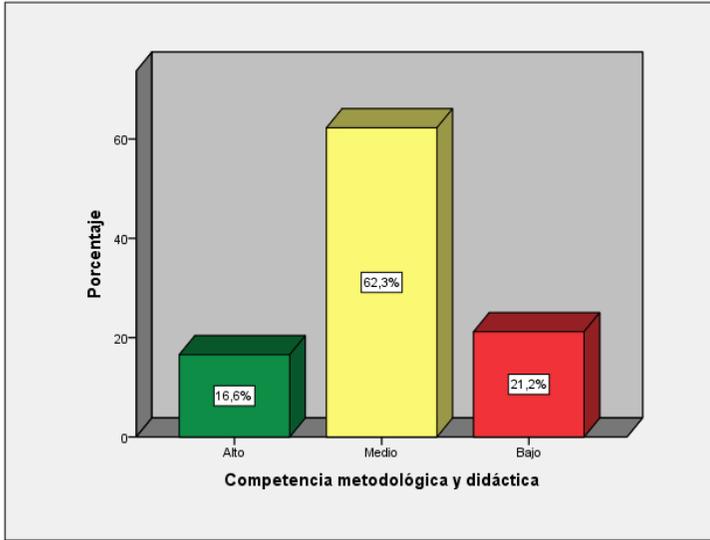


Figura 2.9. Nivel de competencia metodológica y didáctica.

En la tabla 2.13 y figura 2.10 se aprecia que cuando la competencia digital docente ha tenido un dominio avanzado, un 27,8 % de los encuestados alcanzaron un aprendizaje de lenguas extranjeras de nivel alto, y el 13,2 % medio; seguidamente cuando la competencia digital docente ha tenido un dominio medio, el 15,9 % de los encuestados alcanzaron un aprendizaje de lenguas extranjeras de nivel alto, el 31,1 % medio, y el 2,6 % bajo; y por último cuando la competencia digital docente ha tenido un dominio básico, el 0,7 % de los encuestados alcanzaron un aprendizaje de lenguas extranjeras de nivel alto, y el 8,6 % bajo.



Tabla 2.13. Distribución de los niveles comparativos de competencia digital docente y aprendizaje de lenguas extranjeras.

			Aprendizaje de lenguas extranjeras			Total
			Alto			
C o m - p e - t e n - c i a d i g i - t a l d o c e - n - t e	Avanzado	Recuento	0	20	42	62
		% del total	0,0 %	13,2 %	27,8 %	41,1 %
	Medio	Recuento	4	47	24	75
		% del total	2,6 %	31,1 %	15,9 %	49,7 %
	Básico	Recuento	13	0	1	14
		% del total	8,6 %	0,0 %	0,7 %	9,3 %
Total		Recuento	17	67	67	151
% del total			11,3 %	44,4 %	44,4 %	100,0 %

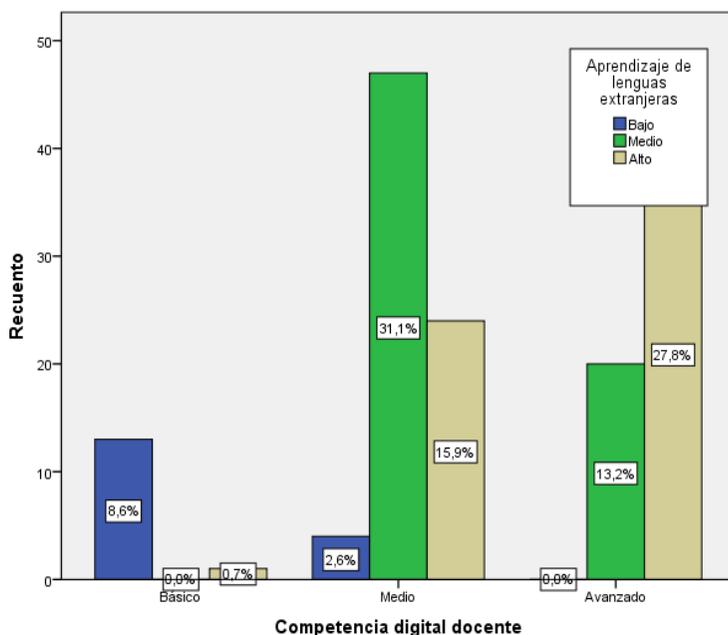


Figura 2.10. Distribución de los niveles comparativos de competencia digital docente y aprendizaje de lenguas extranjeras.



En la Tabla 2.14 y Figura 2.11 se observa que cuando la información y alfabetización informacional ha tenido un dominio avanzado, un 22,5 % de los encuestados alcanzaron un aprendizaje de lenguas extranjeras de nivel alto, y el 6,6 % medio; seguidamente cuando la información y alfabetización informacional ha tenido un dominio medio, el 18,5 % de los encuestados alcanzaron un aprendizaje de lenguas extranjeras de nivel alto, el 32,5 % medio, y el 2,6 % bajo; y por ultimo cuando la información y alfabetización informacional ha tenido un dominio básico, el 3,3 % de los encuestados alcanzaron un aprendizaje de lenguas extranjeras de nivel alto, el 5,3 % medio, y el 8,6 % bajo.

Tabla 2.14. Distribución de los niveles comparativos de información y alfabetización informacional y aprendizaje de lenguas extranjeras.

			Aprendizaje de lenguas extranjeras			Total
			Alto			
Información y alfabetización informacional	Avanzado	R e - cuento	0	10	34	44
		% del total	0,0 %	6,6 %	22,5 %	29,1 %
	Medio	R e - cuento	4	49	28	81
		% del total	2,6 %	32,5 %	18,5 %	53,6 %
	Básico	R e - cuento	13	8	5	26
		% del total	8,6 %	5,3 %	3,3 %	17,2 %
Total		R e - cuento	17	67	67	151
% del total			11,3 %	44,4 %	44,4 %	100,0 %



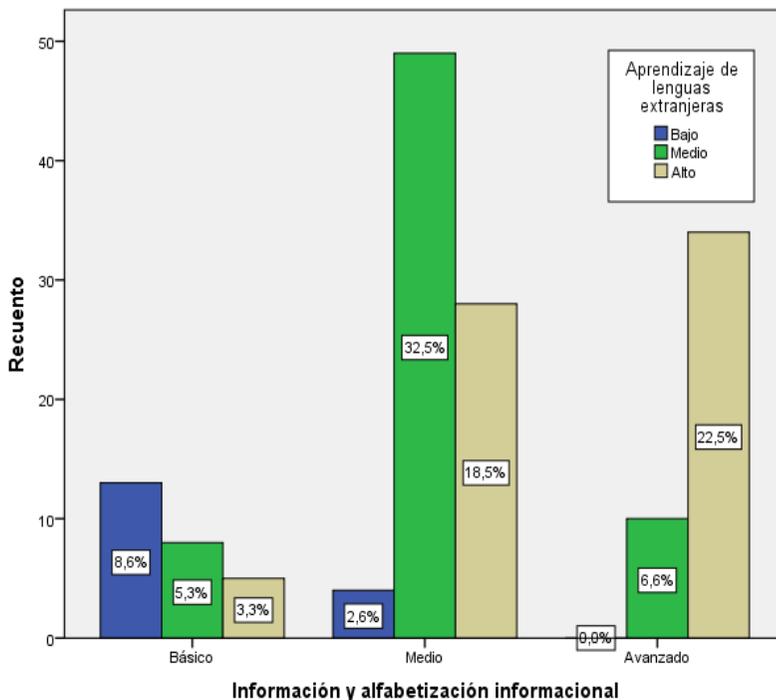


Figura 2.11. Distribución de los niveles comparativos de información y alfabetización informacional y aprendizaje de lenguas extranjeras.

En la tabla 2.15y Figura 2.12 se observa que cuando la comunicación y colaboración ha tenido un dominio avanzado, un 31,8 % de los encuestados alcanzaron un aprendizaje de lenguas extranjeras de nivel alto, el 15,9 % medio, y el 1,3 % bajo; seguidamente cuando la comunicación y colaboración ha tenido un dominio medio, el 11,9 % de los encuestados alcanzaron un aprendizaje de lenguas extranjeras de nivel alto, el 28,5 % medio, y el 2,0 % bajo; y por último cuando la comunicación y colaboración ha tenido un dominio básico, el 0,7 % de los encuestados alcanzaron un aprendizaje de lenguas extranjeras de nivel alto, y el 7,9 % bajo.



Tabla 2.15. Distribución de los niveles comparativos de comunicación y colaboración y aprendizaje de lenguas extranjeras.

			Aprendizaje de lenguas extranjeras			Total
			Alto			
Comunicación y colaboración	Avanzado	Recuento	2	24	48	74
		% del total	1,3 %	15,9 %	31,8 %	49,0 %
	Medio	Recuento	3	43	18	64
		% del total	2,0 %	28,5 %	11,9 %	42,4 %
	Básico	Recuento	12	0	1	13
		% del total	7,9 %	0,0 %	0,7 %	8,6 %
Total		Recuento	17	67	67	151
% del total			11,3 %	44,4 %	44,4 %	100,0 %

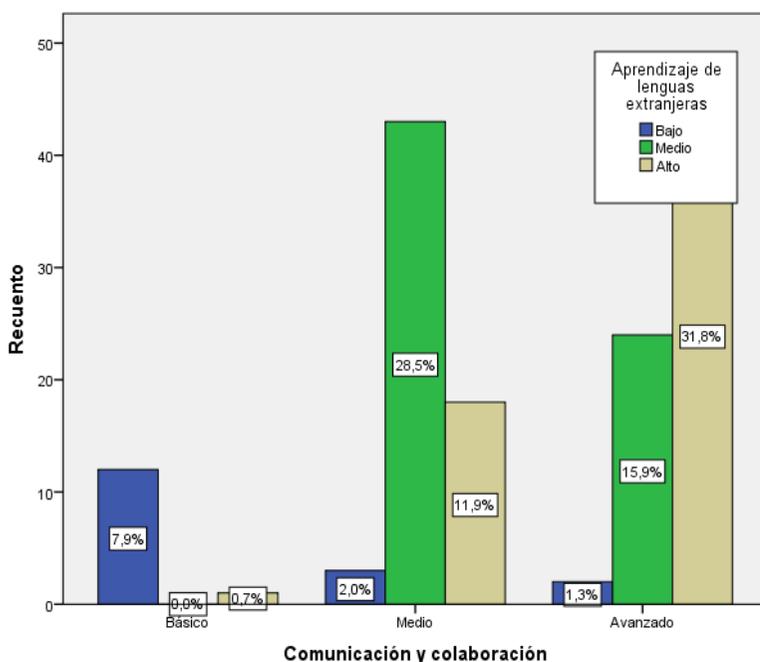


Figura 2.12. Distribución de los niveles comparativos de comunicación y colaboración y aprendizaje de lenguas extranjeras.



En la Tabla 2.16 y Figura 2.13 se aprecia que cuando la creación de contenidos digitales ha tenido un dominio avanzado, un 33,1 % de los encuestados alcanzaron un aprendizaje de lenguas extranjeras de nivel alto, el 14,6 % medio, y el 1,3 % bajo; seguidamente cuando la creación de contenidos digitales ha tenido un dominio medio, el 10,6 % de los encuestados alcanzaron un aprendizaje de lenguas extranjeras de nivel alto, el 27,2 % medio, y el 3,3 % bajo; y por último cuando la creación de contenidos digitales ha tenido un dominio básico, el 0,7 % de los encuestados alcanzaron un aprendizaje de lenguas extranjeras de nivel alto, el 2,6 % medio, y el 6,6 % bajo.

Tabla 2.16. Distribución de los niveles comparativos de creación de contenidos digitales y aprendizaje de lenguas extranjeras.

			Aprendizaje de lenguas extranjeras			Total
			Alto			
Creación de contenidos digitales	Avanzado	Recuento	2	22	50	74
		% del total	1,3 %	14,6 %	33,1 %	49,0 %
	Medio	Recuento	5	41	16	62
		% del total	3,3 %	27,2 %	10,6 %	41,1 %
	Básico	Recuento	10	4	1	15
		% del total	6,6 %	2,6 %	0,7 %	9,9 %
Total		Recuento	17	67	67	151
% del total			11,3 %	44,4 %	44,4 %	100,0 %



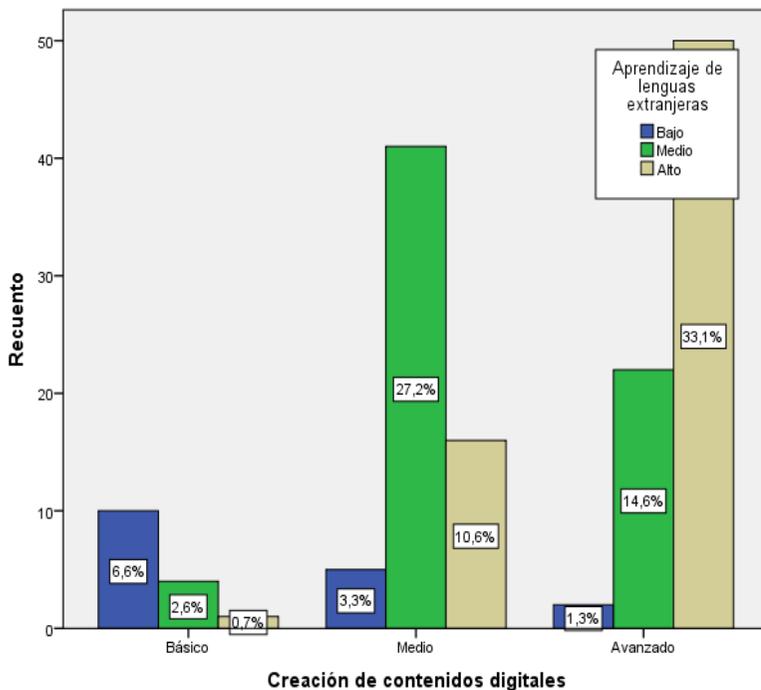


Figura 2.13. Distribución de los niveles comparativos de creación de contenidos digitales y aprendizaje de lenguas extranjeras.

También se obtuvo que cuando la seguridad ha tenido un dominio avanzado, un 27,2 % de los encuestados alcanzaron un aprendizaje de lenguas extranjeras de nivel alto, y el 3,3 % medio; Seguidamente cuando la seguridad ha tenido un dominio medio, el 9,9 % de los encuestados alcanzaron un aprendizaje de lenguas extranjeras de nivel alto, el 34,4 % medio, y el 1,3 % bajo; y por último cuando la seguridad ha tenido un dominio básico, el 7,3 % de los encuestados alcanzaron un aprendizaje de lenguas extranjeras de nivel alto, el 6,6 % medio, y el 9,9 % bajo (Tabla 2.17 y Figura 2.14).



Tabla 2.17. Distribución de los niveles comparativos de seguridad y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Bajo Medio			Aprendizaje de lenguas extranjeras			Total
			Alto			
Seguridad	Avanzado	Recuento	0	5	41	46
		% del total	0,0 %	3,3 %	27,2 %	30,5 %
	Medio	Recuento	2	52	15	69
		% del total	1,3 %	34,4 %	9,9 %	45,7 %
	Básico	Recuento	15	10	11	36
		% del total	9,9 %	6,6 %	7,3 %	23,8 %
Total		Recuento	17	67	67	151
% del total			11,3 %	44,4 %	44,4 %	100,0 %

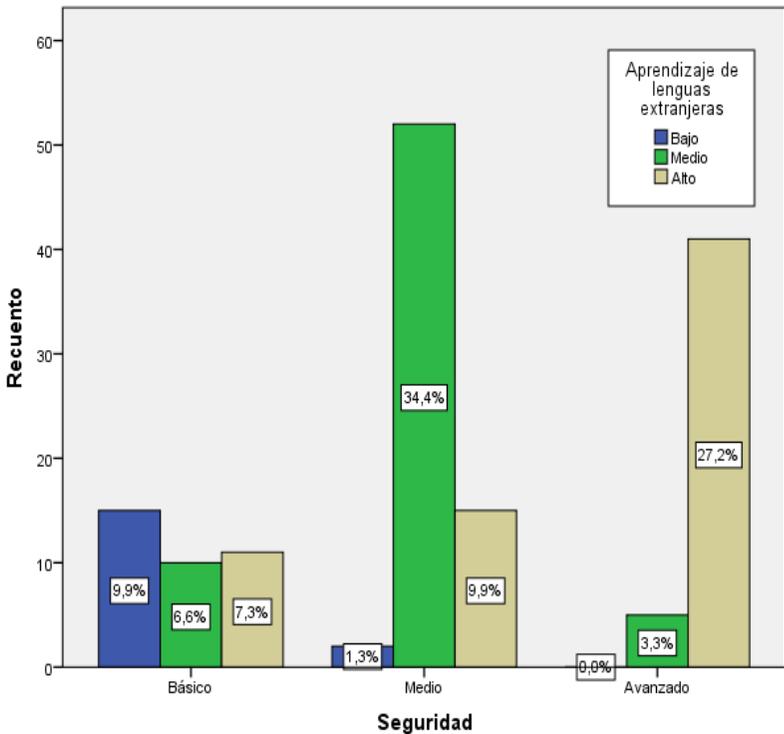


Figura 2.14. Distribución de los niveles comparativos de seguridad y aprendizaje de lenguas extranjeras.



Cuando la resolución de problemas ha tenido un dominio avanzado, un 29,8 % de los encuestados alcanzaron un aprendizaje de lenguas extranjeras de nivel alto, y el 11,3 % medio; seguidamente cuando la resolución de problemas ha tenido un dominio medio, el 14,6 % de los encuestados alcanzaron un aprendizaje de lenguas extranjeras de nivel alto, el 31,8 % medio, y el 6,6 % bajo; y por último cuando la resolución de problemas ha tenido un dominio básico, el 1,3 % de los encuestados alcanzaron un aprendizaje de lenguas extranjeras de nivel medio, y el 4,6 % bajo. Lo anterior se demuestra en la Tabla 2.18 y Figura 2.15.

Tabla 2.18. Distribución de los niveles comparativos de resolución de problemas y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Bajo Medio			Aprendizaje de lenguas extranjeras			Total
			Alto			
Resolución de problemas	Avanzado	Recuento	0	17	45	62
		% del total	0,0 %	11,3 %	29,8 %	41,1 %
	Medio	Recuento	10	48	22	80
		% del total	6,6 %	31,8 %	14,6 %	53,0 %
	Básico	Recuento	7	2	0	9
		% del total	4,6 %	1,3 %	0,0 %	6,0 %
Total % del total		Recuento	17	67	67	151
		11,3 %	44,4 %	44,4 %	100,0 %	



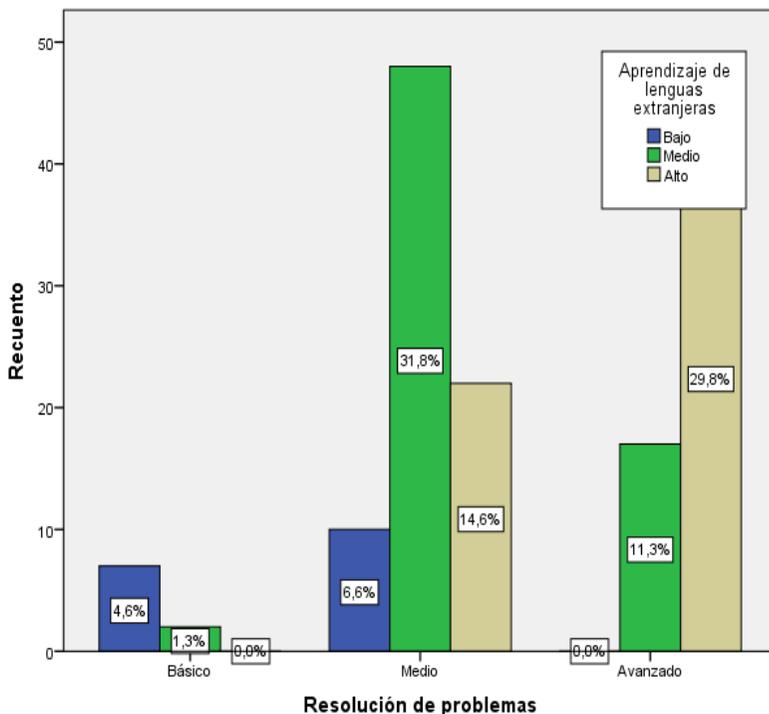


Figura 2.15. Distribución de los niveles comparativos de resolución de problemas y aprendizaje de lenguas extranjeras.

La tabla 2.19 representa los resultados obtenidos, en el caso de la significancia (Sig.) en ambas variables, estas logran un valor $< 0,05$; para la variable competencia digital docente = 0,00 y para la variable aprendizaje de lenguas extranjeras = 0,00, valores suficientes para evidenciar que los datos no representan una distribución normal, siendo por ello, necesario emplear el Coeficiente de Correlación Rho de Spearman (Figuras 2.16 y 2.17).

Tabla 2.19. Pruebas de normalidad.

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Competencia digital docente	,094	151	,000
Aprendizaje de lenguas extranjeras	,109	151	,000

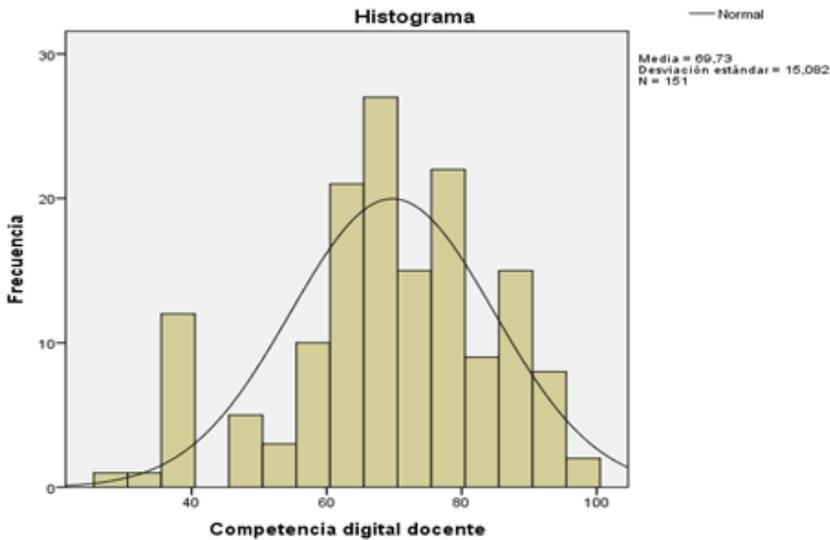


Figura 2.16. Figura prueba de normalidad variable 1.

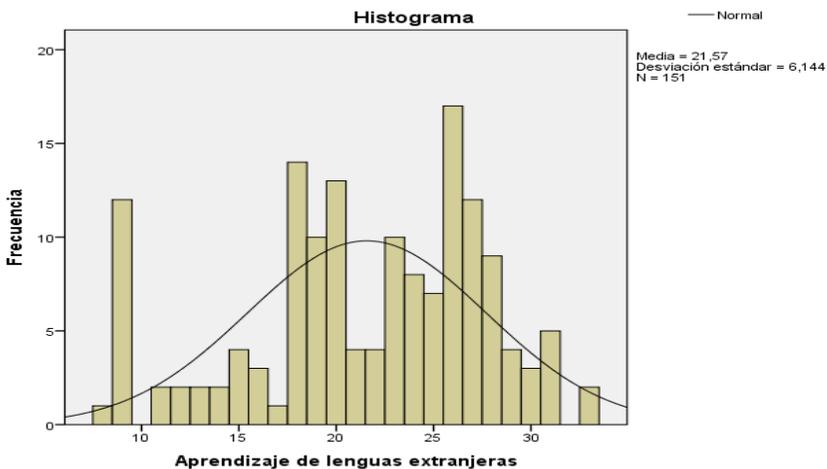


Figura 2. 17. Figura prueba de normalidad variable 2.

Los datos mostrados en la tabla 2.20 muestran los resultados obtenidos de la prueba de hipótesis general, pudiéndose interpretar al 95 %, es decir al 0,05, en ese caso la significancia hallada fue de 0,00, la que siendo menor al 0,05 permite el rechazo de la hipótesis nula y la aceptación de la hipótesis alterna.



Tabla 2.20. Correlación y significación entre el competencia digital docente y aprendizaje de lenguas extranjeras.

			Competencia digital docente	Aprendizaje de lenguas extranjeras
Rho de Spearman	Competencia digital docente	Coefficiente de correlación	1,000	,705**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	151	151
	Aprendizaje de lenguas extranjeras	Coefficiente de correlación	,705**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	151	151

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

El resultado también ilustra una correspondencia (o relación) entre las variables: competencia digital docente y aprendizaje de lenguas extranjeras, debido al nivel alcanzado, en este caso fue de 0,705 en cuanto al Rho de Spearman, dato que se interpreta como correlación positiva alta, esto significa en la práctica que si la competencia digital docente alcanzara un nivel determinado, el aprendizaje de lenguas extranjeras seguiría la misma tendencia (Figura 2.18).

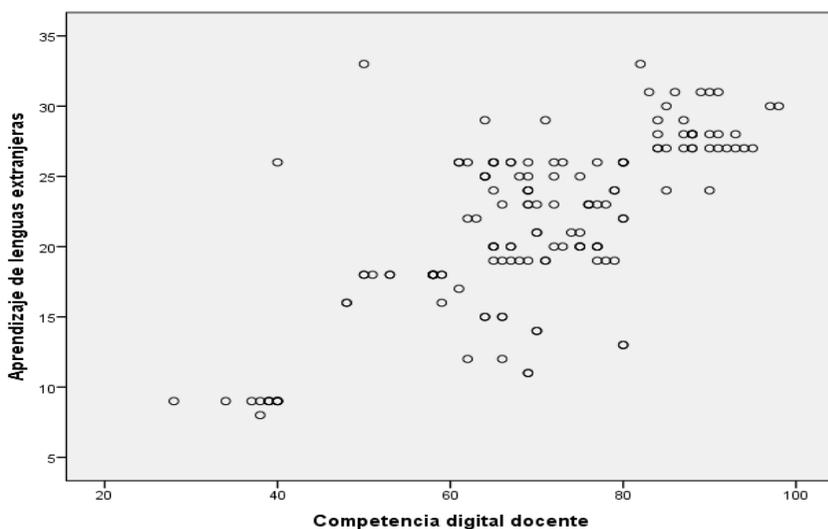


Figura 2.18. Diagrama de dispersión competencia digital docente vs aprendizaje de lenguas extranjeras.



Los datos mostrados de la tabla 2.21 ilustran los resultados de la prueba de hipótesis específica 1, pudiéndose interpretar al 95 %, es decir al 0,05, en ese caso la significancia hallada fue de 0,00, la que siendo menor al 0,05 permite el rechazo de la hipótesis nula y la aceptación de la hipótesis alterna.

Tabla 2.21. Correlación y significación entre la información y alfabetización informacional y aprendizaje de lenguas extranjeras.

			Información y alfabetización informacional	Aprendizaje de lenguas extranjeras
R h o d e S p e - a r m a n	Información y alfabetización informacional	Coeficiente de correlación	1,000	,614**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	151	151
	Aprendizaje de lenguas extranjeras	Coeficiente de correlación	,614**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	151	151
Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).				

El resultado también muestran una correspondencia (o relación) entre la dimensión y la variable: Información y alfabetización informacional y aprendizaje de lenguas extranjeras, debido al nivel alcanzado, en este caso fue de 0,614 en cuanto al Rho de Spearman, dato que se interpreta como correlación positiva alta, esto significa en la práctica que si la información y alfabetización informacional alcanzara un nivel determinado, el aprendizaje de lenguas extranjeras seguiría la misma tendencia (Figura 2.19).



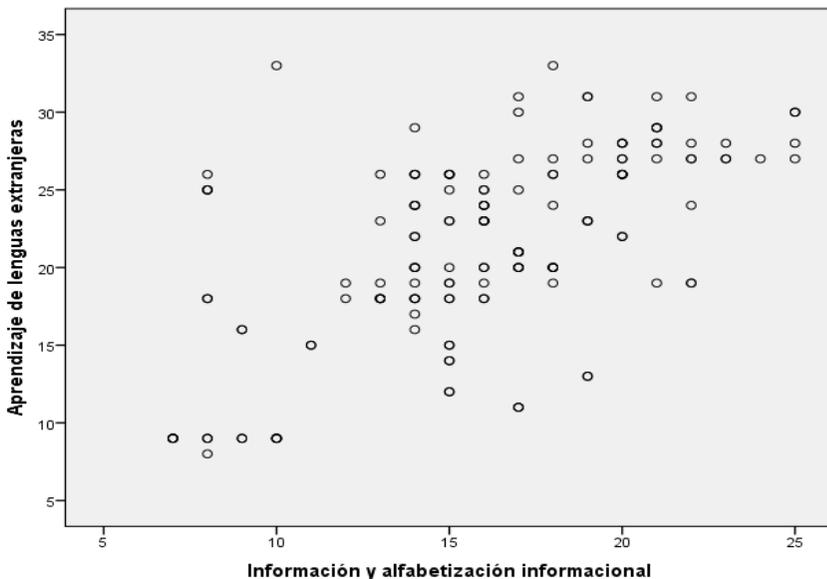


Figura 2.19. Diagrama de dispersión información y alfabetización informacional vs aprendizaje de lenguas extranjeras.

Los datos mostrados en la tabla 2.22 reflejan los resultados de la prueba de hipótesis específica 2, pudiéndose interpretar al 95 %, es decir al 0,05, en ese caso la significancia hallada fue de 0,00, la que siendo menor al 0,05 permite el rechazo de la hipótesis nula y la aceptación de la hipótesis alterna.

Tabla 2.22. Correlación y significación entre la comunicación y colaboración y aprendizaje de lenguas extranjeras.

			Comuni- cación y colabora- ción	Aprende- zaje de lenguas extranjeras
Rho de Spear- man	Comunica- ción y colab- ración	Coefficiente de correlación	1,000	,602**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	151	151
	Aprendizaje de lenguas extranjeras	Coefficiente de correlación	,602**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	151	151

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

El resultado también ilustra una correspondencia (o relación) entre la dimensión y la variable: Comunicación y colaboración y aprendizaje de lenguas extranjeras, debido al nivel alcanzado, en este caso fue de 0,602 en cuanto al Rho de Spearman, dato que se interpreta como correlación positiva alta, esto significa en la práctica que si la comunicación y colaboración alcanzara un nivel determinado, el aprendizaje de lenguas extranjeras seguiría la misma tendencia (Figura 2.20).

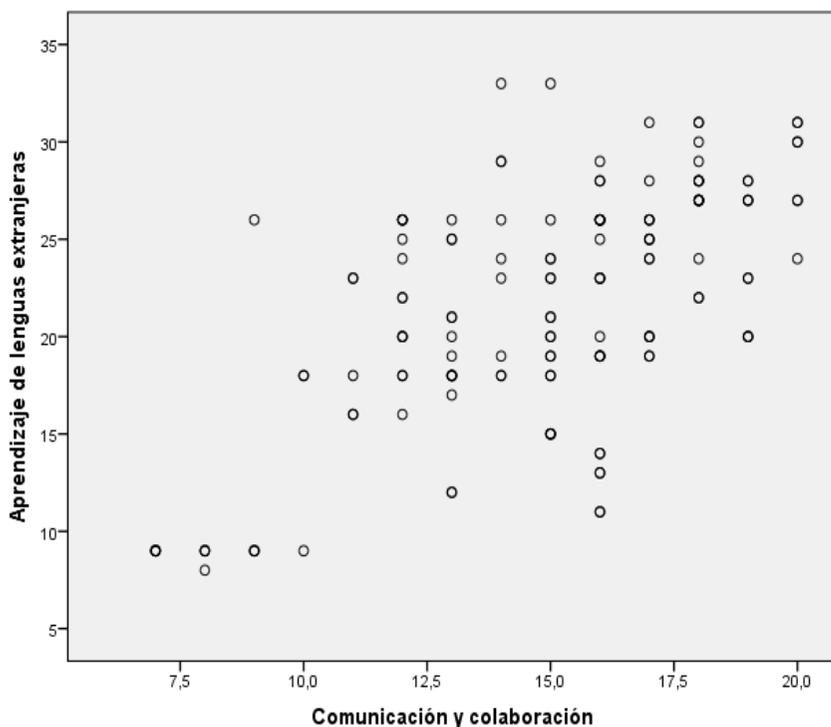


Figura 2.20. Diagrama de dispersión comunicación y colaboración vs aprendizaje de lenguas extranjeras.

Los datos mostrados en la tabla 2.23 muestran los resultados de la prueba de hipótesis específica 3, pudiéndose interpretar al 95 %, es decir al 0,05, en ese caso la significancia hallada fue de 0,00, la que siendo menor al 0,05 permite el rechazo de la hipótesis nula y la aceptación de la hipótesis alterna.



Tabla 2.23. Correlación y significación entre la creación de contenidos digitales y aprendizaje de lenguas extranjeras.

			Creación de contenidos digitales	Aprendizaje de lenguas extranjeras
Rho de Spearman	Creación de contenidos digitales	Coeficiente de correlación	1,000	,626**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	151	151
	Aprendizaje de lenguas extranjeras	Coeficiente de correlación	,626**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	151	151

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

El resultado también reflejan una correspondencia (o relación) entre la dimensión y la variable: Creación de contenidos digitales y aprendizaje de lenguas extranjeras, debido al nivel alcanzado, en este caso fue de 0,602 en cuanto al Rho de Spearman, dato que se interpreta como correlación positiva alta, esto significa en la práctica que si la creación de contenidos digitales alcanzara un nivel determinado, el aprendizaje de lenguas extranjeras seguiría la misma tendencia (Figura 2.21).

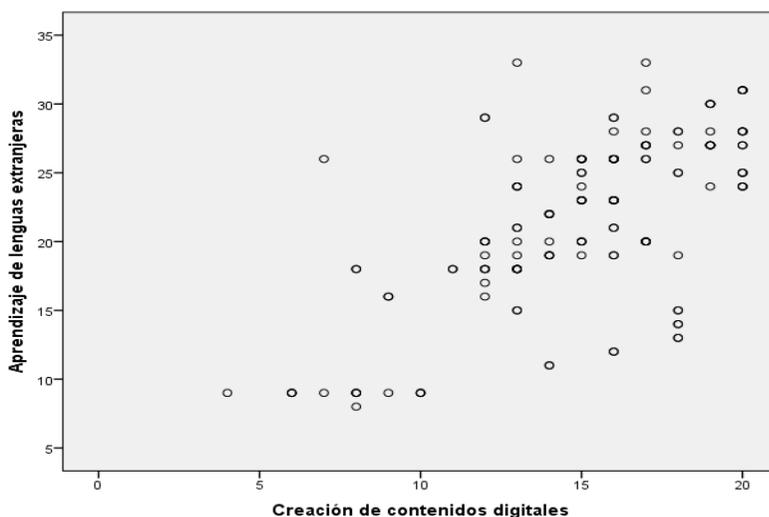


Figura 2.21. Diagrama de dispersión, creación de contenidos digitales vs aprendizaje de lenguas extranjeras.



Los datos mostrados en la tabla 2.24 evidencian los resultados de la prueba de hipótesis específica 4, pudiéndose interpretar al 95 %, es decir al 0,05, en ese caso la significancia hallada fue de 0,00, la que siendo menor al 0,05 permite el rechazo de la hipótesis nula y la aceptación de la hipótesis alterna.

Tabla 2.24. Correlación y significación entre la seguridad y aprendizaje de lenguas extranjeras.

			Seguridad	Aprendizaje de lenguas extranjeras
Rho de Spearman	Seguridad	Coeficiente de correlación	1,000	,723**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	151	151
	Aprendizaje de lenguas extranjeras	Coeficiente de correlación	,723**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	151	151
Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).				

El resultado también muestra una correspondencia (o relación) entre la dimensión y la variable: Seguridad y aprendizaje de lenguas extranjeras, debido al nivel alcanzado, en este caso fue de 0,602 en cuanto al Rho de Spearman, dato que se interpreta como correlación positiva alta, esto significa en la práctica que si la seguridad alcanzara un nivel determinado, el aprendizaje de lenguas extranjeras seguiría la misma tendencia (Figura 2.22).



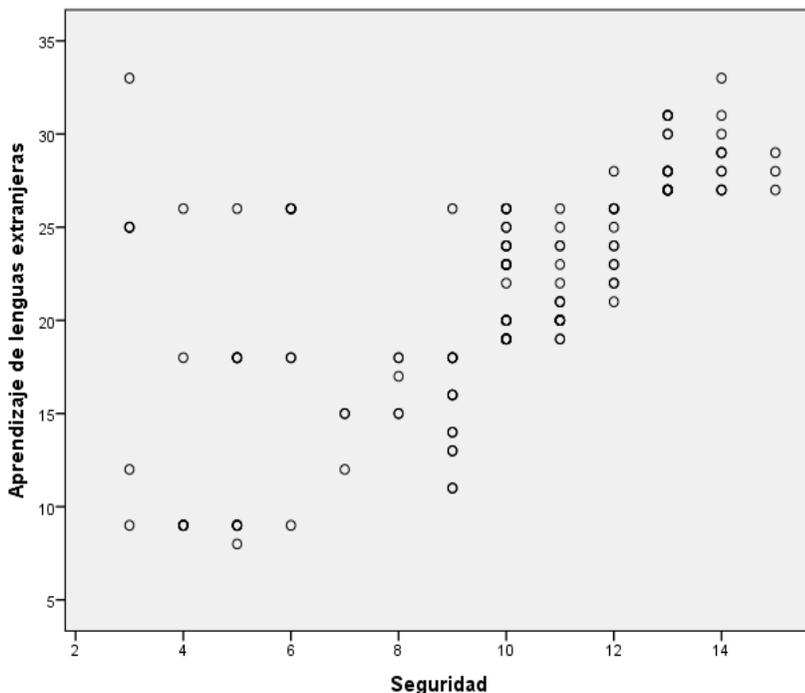


Figura 2.22. Diagrama de dispersión seguridad vs aprendizaje de lenguas extranjeras.

Los datos mostrados en la tabla 2.25 muestran los resultados de la prueba de hipótesis específica 5, pudiéndose interpretar al 95 %, es decir al 0,05, en ese caso la significancia hallada fue de 0,00, la que siendo menor al 0,05 permite el rechazo de la hipótesis nula y la aceptación de la hipótesis alterna.

Tabla 2.25. Correlación y significación entre la resolución de problemas y aprendizaje de lenguas extranjeras.

			Resolución de problemas	Aprendizaje de lenguas extranjeras
Rho de Spearman	Resolución de problemas	Coefficiente de correlación	1,000	,613**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	151	151
	Aprendizaje de lenguas extranjeras	Coefficiente de correlación	,613**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	151	151



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

El resultado también ilustra una correspondencia (o relación) entre la dimensión y la variable: Resolución de problemas y aprendizaje de lenguas extranjeras, debido al nivel alcanzado, en este caso fue de 0,602 en cuanto al Rho de Spearman, dato que se interpreta como correlación positiva alta, esto significa en la práctica que si la resolución de problemas alcanzara un nivel determinado, el aprendizaje de lenguas extranjeras seguiría la misma tendencia (Figura 2.23).

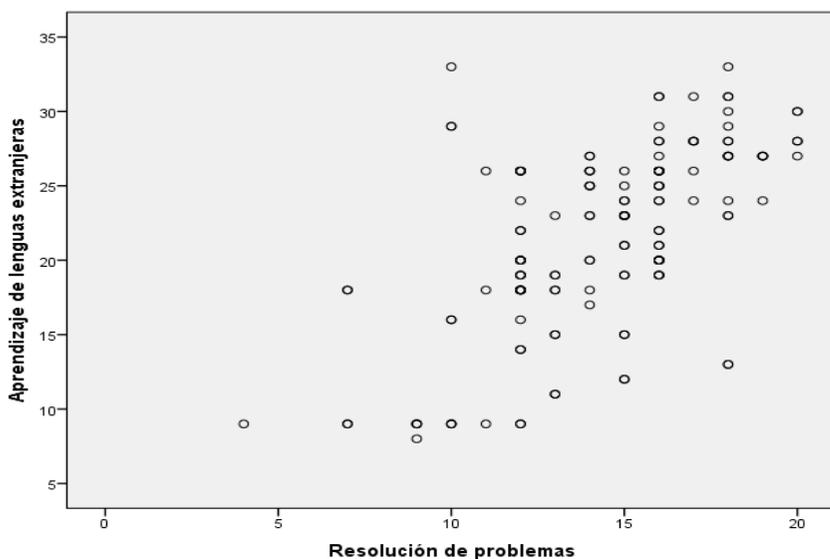


Figura 2.23. Diagrama de dispersión resolución de problemas vs aprendizaje de lenguas extranjeras.

Este estudio se enfocó en establecer el grado de asociación que existe entre competencia digital docente y aprendizaje de lenguas extranjeras en estudiantes de una universidad nacional de Lima, lo cual se corrobora al probar la hipótesis general que señala que existe correlación directa y significativa entre las variables y esta según el coeficiente de correlación de Spearman de 0,705, es positiva alta. La correlación, no obstante, se hace más evidente cuando el docente posee un dominio avanzado y medio de las competencias digitales, pero no necesariamente cuando el docente posee un dominio básico de dichas competencias.

Este resultado confirma los hallazgos de Quintana (2019), quien realizó un estudio cuantitativo para determinar





la relación entre competencias digitales docentes y la integración de las TIC en la enseñanza del idioma inglés. Luego de analizar los resultados, concluyó que existe relación entre las variables mencionadas. Del mismo modo, el estudio realizado por Vega (2017), que propuso explicar el uso de las TIC en la enseñanza aprendizaje del idioma inglés, concluyó que existe una relación positiva entre las variables estudiadas.

Del mismo modo, Rodríguez y Gómez (2017), en su investigación, se propusieron conocer y comprender las competencias digitales que emplean los docentes de inglés en el proceso enseñanza-aprendizaje de este idioma en un nivel medio superior. Los hallazgos más relevantes señalan que los docentes utilizan cierta tecnología (proyector, computadora); sin embargo, la mayoría de ellos sigue utilizando una metodología tradicional que deviene en la transmisión de conocimientos.

Así mismo, Martínez-Garcés y Fuenmayor (2020), en su investigación con el propósito de determinar las competencias digitales de los docentes frente a la implementación de la educación virtual; hallaron que la mayoría de docentes evidencian encontrarse en una etapa de integración II respecto del nivel de competencia digital alcanzado, ya que están en la capacidad de utilizar las tecnologías de información y aplicarlos en su quehacer docente, considerando la ética y la moral.

Por el contrario, Quiñones (2020), en su investigación acerca de la competencia digital en profesores de inglés en enseñanza primaria del sureste de México, demostró, a través de los resultados, que el nivel de competencia digital del 81 % de los docentes es bajo. Aunque los docentes destacan la importancia que radica en las herramientas TIC para la enseñanza del idioma inglés, pues motiva a los estudiantes, propicia un ambiente interactivo, brinda recursos de apoyo y generan clases atractivas e innovadoras.

En este estudio también se buscó establecer el grado de asociación que existe entre competencia de información y alfabetización informacional y el aprendizaje de lenguas extranjeras en estudiantes de una universidad nacional de Lima, en la prueba de hipótesis específica 1, se corrobora

la existencia de una correlación directa y significativa entre las variables, ya que según el coeficiente de correlación de Spearman de 0,614 presenta correlación positiva alta. El estudio, además, evidencia que cuando los docentes tienen un nivel de dominio avanzado de la competencia de información y alfabetización informacional, la mayoría de los estudiantes (22,5 %) demuestran que aprendieron la lengua extranjera en un nivel alto; así como, cuando los docentes alcanzan un dominio medio de dicha competencia, los estudiantes en su mayoría (32,5 %) logran un aprendizaje de nivel medio.

Este estudio corrobora lo hallado por Martínez-Garcés y Fuenmayor (2020), quienes en su estudio determinaron las competencias digitales de los docentes frente a la implementación de la educación virtual; respecto de la competencia digital de informatización y alfabetización informacional señalan que son las de mayor desarrollo por parte de los docentes.

Del mismo modo, García-Ruíz y Pérez (2021), en su investigación acerca de la competencia digital docentes como clave para fortalecer el uso responsable de Internet, hallaron que existe un mayor dominio de la competencia de gestión y almacenamiento de información, así como, uso de información en internet para fines de mejora continua.

Además se estableció el grado de asociación que existe entre competencia de comunicación y colaboración y aprendizaje de lenguas extranjeras en estudiantes de una universidad nacional de Lima, el cual se confirma al probar la hipótesis específica 2 que señala la existencia de una correlación directa y significativa de dichas competencias digitales con el aprendizaje de lenguas extranjeras y según la correlación de Spearman de 0,602 representa una correlación positiva alta. El estudio evidencia que cuando el docente alcanza un dominio avanzado de la competencia digital de comunicación y colaboración, los estudiantes (31,8 %) logran un nivel alto de aprendizaje de lenguas extranjeras. Del mismo modo, si los docentes alcanzan un dominio medio de dicha competencia, la mayoría de los estudiantes en su mayoría (28,5 %) logran un nivel medio de aprendizaje de dichas lenguas.





Este resultado confirma el obtenido por Martínez-Garcés y Fuenmayor (2020), quienes en su estudio determinaron las competencias digitales de los docentes frente a la implementación de la educación virtual; respecto de la competencia digital de comunicación y colaboración afirman que existe un mayor desarrollo de esta por parte de los docentes.

Al respecto, García-Ruíz y Pérez (2021), en su estudio acerca de la competencia digital docentes como clave para fortalecer el uso responsable de Internet, hallaron que existe un mayor dominio de la competencia de configuración de herramientas digitales para fines de aprendizaje continuo; además, conoce las herramientas digitales que debe utilizar en situaciones de aprendizaje; utiliza criterios de selección para buscar y almacenar información en red; se comunica en redes para expresar su pensamiento crítico, valores, apoyo social.

Junto a esto se determinó el grado de asociación que existe entre competencia de creación de contenidos digitales y aprendizaje de lenguas extranjeras en estudiantes de una universidad nacional de Lima, se corrobora al probar la hipótesis específica 3, que existe relación directa y significativa entre el tipo de competencias digitales mencionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras, según la correlación de Spearman de 0,602 que representa una correlación positiva alta. Además, se evidencia que cuando los docentes alcanzan un dominio avanzado de la competencia de creación de contenidos digitales, el aprendizaje de lenguas extranjeras la mayoría de estudiantes (33,1 %) alcanza un nivel alto. Así mismo, si los docentes alcanzan un dominio medio, los estudiantes en su mayoría (27,2 %) logran un nivel medio de aprendizaje de lenguas extranjeras.

La investigación desarrollada por Rojas et al. (2020), sobre las competencias digitales en una universidad pública peruana, se propusieron hallar el estado de las competencias digitales de docentes y estudiantes. Respecto de los docentes, demostraron que la mayoría de ellos poseen un dominio básico de las competencias digitales; sin embargo, la dimensión de creación de contenidos es la que más dominan (85,7 %).

Por el contrario, Martínez-Garcés y Fuenmayor (2020), en su investigación con el propósito de determinar las competencias

digitales de los docentes frente a la implementación de la educación virtual; hallaron que la competencia de creación de contenido digital tiene un desarrollo débil por parte de los docentes.

De acuerdo con el objetivo específico 4 de establecer el grado de asociación que existe entre competencia de seguridad y aprendizaje de lenguas extranjeras en estudiantes de una universidad nacional de Lima, se prueba con la hipótesis específica 3 que existe relación directa y significativa entre dichas variables, dado que la correlación de Spearman de 0,723 señala una correlación positiva alta. La correlación, no obstante, se hace más evidente cuando los docentes alcanzan un dominio avanzado de la competencia digital de seguridad, pues en su mayoría los estudiantes (27,2 %) alcanzan un nivel alto de aprendizaje de lenguas extranjeras, y cuando los docentes alcanzan un dominio medio de dicha competencia, el aprendizaje de la mayoría de estudiantes (34,4 %) logra un nivel medio.

Contrastando con la investigación exploratoria de Falcó (2017), que propuso describir y analizar el nivel de la competencia digital docente del profesorado de enseñanza media de la comunidad autónoma de Aragón (España), señala que la competencia de seguridad en cuanto a protección de datos y de identidad personal, los docentes evidencian un dominio alto, aunque su aplicación en el ámbito pedagógico es baja.

Sin embargo, Álvarez-Flores (2021), en su investigación cuyo propósito fue identificar los requerimientos de formación para prácticas de navegación segura que realizan los docentes en la internet. Luego del análisis estadístico descriptivo e inferencial, concluyó que las universidades están capacitando a los docentes en competencias digitales, pero adolecen de formación en seguridad.

Por último se estableció el grado de asociación que existe entre competencia de resolución de problemas y aprendizaje de lenguas extranjeras en estudiantes de una universidad nacional de Lima, se puede confirmar que la correlación es directa y significativa entre las variables, dado que la correlación de Spearman de 0,613 señala una correlación positiva alta. Lo cual evidencia que cuando los docentes





alcanzan un dominio alto de la competencia digital de resolución de problemas, los estudiantes en su mayoría (29,8 %) logran un nivel alto de aprendizaje de lenguas extranjeras; así mismo, cuando los docentes alcanzan un nivel medio de dicha competencia, la mayoría de estudiantes (31,8 %) logran un nivel aprendizaje medio.

Al respecto, Falcó (2017), en su investigación exploratoria, que propuso describir y analizar el nivel de la competencia digital docente del profesorado de enseñanza media de la comunidad autónoma de Aragón (España), señala que la competencia de resolución de problemas, en este caso técnicos, los docentes evidencian un dominio alto, aunque su aplicación en el ámbito pedagógico es baja. Por el contrario, Martínez-Garcés y Fuenmayor (2020), en su estudio hallaron que la competencia digital de resolución de problemas tiene un desarrollo débil por parte de los docentes.

CONCLUSIONES

El presente estudio, desarrollado en el marco de la carrera de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle” (Perú), analizó la relación entre el desarrollo de competencias digitales y el aprendizaje de lenguas extranjeras en docentes en formación. La carrera se caracteriza por su modelo dual, en el que los estudiantes se forman en inglés como lengua principal, junto con una segunda lengua extranjera a elección (italiano, francés o alemán), ambas con el mismo valor formativo. No obstante, y para efectos metodológicos del estudio, el análisis del aprendizaje se centró exclusivamente en el idioma inglés, lengua común a toda la población estudiada.

Los hallazgos empíricos revelan una correlación positiva alta entre la competencia digital docente y el nivel de aprendizaje del idioma inglés (Coeficiente de Spearman = 0,705), lo que indica una relación directa, significativa y consistente entre ambas variables. Este resultado demuestra que un mayor dominio de competencias digitales por parte de los docentes en formación influye favorablemente en los logros lingüísticos de los estudiantes.

A nivel de dimensiones específicas, se confirman asociaciones estadísticamente significativas que refuerzan esta relación:

- La información y alfabetización informacional muestra una correlación positiva alta (C. de Spearman = 0,614), evidenciando que docentes capaces de localizar, evaluar y gestionar información digital con eficiencia contribuyen de forma directa a mejorar el desempeño lingüístico de los estudiantes.
- En la dimensión de comunicación y colaboración, se observa una correlación positiva alta (C. de Spearman = 0,602). La capacidad de los docentes para interactuar en entornos virtuales, compartir recursos y fomentar la participación activa mediante herramientas digitales resulta clave para fortalecer el aprendizaje del idioma.



- La creación de contenidos digitales también se asocia de manera positiva y significativa con el aprendizaje (C. de Spearman = 0,626), lo que sugiere que los docentes que diseñan materiales digitales pertinentes y aplican principios de integración del conocimiento enriquecen el entorno educativo de manera sustancial.
- En cuanto a la seguridad digital, se encontró el coeficiente más alto (C. de Spearman = 0,723), lo que confirma que un manejo responsable de la tecnología, la protección de datos personales y la comprensión de los riesgos digitales tiene un impacto directo en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.
- Finalmente, la dimensión de resolución de problemas mediante herramientas digitales también refleja una correlación positiva alta (C. de Spearman = 0,614), destacando que la capacidad de los docentes para identificar necesidades, aplicar soluciones innovadoras y actualizar sus competencias digitales se traduce en mejores resultados de aprendizaje para sus estudiantes.

En conjunto, estos hallazgos respaldan la hipótesis de que las competencias digitales no son un complemento, sino un componente esencial en la formación pedagógica de los docentes de lenguas extranjeras. La transformación educativa en la era digital exige no solo habilidades lingüísticas, sino también capacidades tecnológicas que permitan diseñar, adaptar e implementar entornos de aprendizaje digitales, inclusivos y eficientes.

Se recomienda, en consecuencia, que los programas formativos en carreras de lenguas extranjeras incorporen de manera transversal e intensiva el desarrollo de competencias digitales, no solo como un contenido técnico, sino como un eje articulador del saber pedagógico. El modelo dual de formación en idiomas característico de esta carrera se verá así fortalecido, asegurando que tanto el inglés como la segunda lengua elegida se enseñen desde una perspectiva contemporánea, alineada con las demandas de la educación superior del siglo XXI.



- Aguilar, L., & Otuyemi, E. (2020). La competencia digital es una necesidad permanente. Instituto para el Futuro de la Educación. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/competencia-digital-una-necesidad-permanente>
- Alberteris, O., Rodríguez, M., & Cañizares, V. (2018). La dimensión didáctico-metodológica en la formación inicial del estudiante de inglés en el contexto camagüeyano. *Transformación*, 14(3), 384-399. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552018000300384
- Alcaraz, N. (2014). Un viejo trío de conceptos: aprendizaje, currículum y evaluación. *Aula de Encuentro*, 16(2), 55-86. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/1771>
- Álvarez-Flores, E. (2021). Uso crítico y seguro de tecnologías digitales de profesores universitarios. *Formación Universitaria*, 14(1), 33-44. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000100033>
- Arbulú Pérez Vargas, C. G., & Monteza Arbulú, M. C. (2013). Nuevos problemas del aprendizaje en la era digital. *Competencias digitales y nuevas formas de aprender*. *Actualidades Pedagógicas*, 61, 191-203. <https://ap.lasalle.edu.co/article/view/296>
- Arroyo-Sagasta, A. (2017). Competencias en comunicación y colaboración en la formación de docentes. *Revista Mediterránea De Comunicación*, 8(2), 277-285. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2017.8.2.17>
- Ayora, E. C. (2017). La competencia sociolingüística y los componentes culturales dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje del español en un contexto de submersión lingüística. *Pragmalingüística*, (25), 31-49. <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/3667>





- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Bernal, E. (2019). *El conectivismo y su aplicación a través de herramientas Web 2.0: configuración de una red de aprendizaje para la producción de artículos científicos*. (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Borghetti, C. (2017). Is there really a need for assessing intercultural competence? Some ethical issues. *Journal of Intercultural Communication*, 17(2). <https://doi.org/10.36923/jicc.v17i2.736>
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje, En, M. Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (pp. 63-839). Edelsa.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En, M. Llobera (Coord.). *Competencia Comunicativa*. (pp. 63-82). Edelsa.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/1/1/1/181953>
- Castellanos, B., Livina U., & Fernández, A. M. (2003). La gestión de la actividad de Ciencia e innovación tecnológica y la competencia investigativa del profesional de la Educación. (Curso 18). Congreso Internacional Pedagogía 2003. La Habana, Cuba.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35. <https://doi.org/10.5070/L462005216>
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language*. Praeger.
- Chomsky, N. (1997). Language and problems of knowledge. *Teorema*, 16(2), 5-33. <https://www.jstor.org/stable/43046198>
- Chomsky, N. (1998). *Una aproximación naturalista a la mente y al lenguaje*. Prensa Ibérica.

- Comisión Europea. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Consejo de Europa. (2002). Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Consejo de Europa. (2020). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. <https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53>
- Corti, A. (2016). ¿Qué cultura conocen y aprenden los futuros profesores de E/LE? (Ponencia). Congreso Internacional ASELE. Granada, España.
- Delgado Álvarez, R., Bobo-Pinilla, J., & de León Perera, C. J. (2023). La competencia digital docente en los maestros en formación: autoconstrucción de materiales digitales. Bordón. Revista De Pedagogía, 75(4), 135–150. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.97999>
- Downes, S. (2012). Connectivism and Connective Knowledge Essays on meaning and learning networks. National Research Council Canada. <https://www.oerknowledgecloud.org/archive/Connective Knowledge-19May2012.pdf>
- European Union. (2006). Recommendation of The European Parliament and of The Council European Parliament and the Council. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>
- Falcó, J. M. (2017). Evaluación de la competencia digital docente en la Comunidad Autónoma de Aragón. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19(4), 73–83. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15553293007>
- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: The Teacher Digital Competency (TDC) framework. Educational Technology Research and Development, 68, 2449–2472. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4>





- García-Ruiz, R., & Pérez-Rodríguez, M. A. (2021). La competencia digital docente como clave para fortalecer el uso responsable de Internet. *Campus Virtuales*, 10(1), 59–71. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8017588.pdf>
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266–272. <https://doi.org/10.1037/h0083787>
- Garrote, G. (2013). Uso y abuso de tecnologías en adolescentes y su relación con algunas variables de personalidad, estilos de crianza, consumo de alcohol y autopercepción como estudiante. (Tesis de doctorado). Universidad de Burgos.
- Gutiérrez, F., & Leguizamón, M. (2021). Alfabetización Informacional: una vía de acceso a la información confiable. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 23(36), 161–181. <https://doi.org/10.19053/01227238.11620>
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En, J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. (pp. 269–293). Penguin.
- Instituto Cervantes. (1997). Marco Común Europeo de Referencia: Presentación. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/presentacion.htm
- Krashen, S. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc.
- Lázaro Cantabrana, J. L., & Gisbert Cervera, M. (2015). El desarrollo de la competencia digital docente a partir de una experiencia piloto de formación en alternancia en el Grado de Educación. *EDUCAR*, 51(2), 321–348. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.725>
- Martínez-Garcés, J., & Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la COVID-19. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1–16. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente. INTEF. <https://intef.es/Noticias/marco-comun-de-competencia-digital-docente-2017-intef/>
- Moreno, A., Fernández, M. A., & Godino, A. (2020). Competencia digital docente: Área de información y alfabetización informacional y su influencia con la edad. *Academo*(Asunción), 7(1), 45–57. <https://doi.org/10.30545/academo.2020.ene-jun.5>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). Alfabetización mediática e informacional: Currículum para profesores. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/digital-competencies-skills/ict-cft>
- Ortega, R. (2017). La competencia comunicativa en estudiantes de enseñanza media: Estudio en el aula escolar sobre las habilidades de la comunicación de los jóvenes. (Tesis de maestría). Universidad de Santiago de Chile.
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos*, (36), 143-152. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010>
- Puente, A. (1994). Estilos de aprendizaje y enseñanza. CEPE.
- Quintana, J. (2019). Relación entre las Competencias Digitales Docentes y la Integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la Enseñanza del Idioma Inglés como Lengua Extranjera. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Quiñones, S. (2020). Competencia digital de los profesores de inglés en enseñanza primaria del sureste de México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.752>





- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Rodríguez, R., & Gómez, M. G. (2017). Competencias digitales en la enseñanza-aprendizaje del inglés en bachillerato. *Campus Virtuales*, 6(2), 51–59. <https://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/185>
- Rojas, V., Zeta, A., & Jiménez, R. (2020). Competencias digitales en una universidad pública peruana. *Conrado*, 16(77), 125–130. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000600125&lng=es&tling=es
- Rubio, M. (2009). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 273-286. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100017>
- Sales, D. (2019). Revisión de la traducción al castellano: Marco de referencia para la alfabetización informacional en la educación superior, 2019. <https://doi.org/10.6035/2019.MarcoAlfabetizacion>
- Sales, D., Cuevas-Cerveró, A., & Gómez-Hernández, J. (2020). Perspectivas sobre la competencia informacional y digital de estudiantes y docentes de ciencias sociales antes y durante el confinamiento por la Covid-19. *El Profesional de la Información*, 29(4). <https://revista.profesionaldelainformacion.com/index.php/EPI/article/view/79360>
- Santiago-Trujillo, Y. D., & Garvich-Ormeño, R. M. (2024). Competencias Digitales e Integración de las TIC en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. *Revista Docentes 2.0*, 17(1), 50–65. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.405>
- Sarango, C. (2021). Competencias digitales docentes como contribución a la innovación educativa. (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca.
- Sari, L. (2019). Second/Foreign Language Learning from the Socio-Psychological Perspective and the Implications in Language Classroom. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 443. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200620.080>

- Siemens, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2. https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/connectivism.pdf
- Universidad Francisco de Vitoria. (2017). Comunicación y colaboración: primer objeto de las competencias digitales. *Digital Smart Skill*. <https://centro-documentacion-europea-ufv.eu/comunicacion-competencias-digitales/>
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning (Vol I.)*. Council of Europe.
- Vega, C. (2017). *Uso de las TIC y su influencia con la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del I y II ciclo de la Escuela Académico Profesional de la Facultad de Educación UNMSM-Lima. (Tesis de maestría)*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gómez, S., & Van Den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model (EUR 27948 EN)*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/11517>
- Xu, Q. (2002). *Communicative English Teaching and Test Assessment*. Foreign Language Teaching Press.





Betty Marlene Lavado Rojas

Doctora en Ciencias de la Educación. Magíster en Ciencias de la Educación con mención en Docencia Universitaria. Licenciado en Educación con especialidad en Lenguas Extranjeras. Posdoctorado Internacional en Investigación Cualitativa, en Didáctica de la Investigación Científica, en Neurociencias, Educación e Investigación Científica. Participó en el Programa de desarrollo competencial docente para la virtualización y creación de recursos (UNESCO), la Pasantía en Ética y Prácticas Responsables en la Investigación Científica, la Pasantía en Ética y Prácticas Responsables en la Investigación (México) y el Training for Trainers, TESOL International Association, University of Oregon. Miembro de Terna de Jurado de sustentación de tesis en pregrado y posgrado. Es asesora de tesis y docente principal a dedicación exclusiva, adscrita al Departamento Académico de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú.



Walter Pomahuacre Gómez

Doctor en Educación. Magíster en Ciencias de la Educación con mención en Lengua Española. Licenciado en Educación. Bachiller en Ciencias de la Educación en la especialidad de Lengua Española y Literatura. Posdoctorado Internacional en Investigación Cualitativa, en Didáctica de la Investigación Científica en Neurociencias, Educación e Investigación Científica. Pasantía en Ética y Prácticas Responsables en la Investigación Científica (México) y en Neurociencias e Investigación (Panamá). Miembro de Jurado de Tesis en pregrado y posgrado. Actualmente es Docente Principal a Dedicación Exclusiva en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle en Perú; adscrito al Departamento Académico de Comunicación y Lenguas Nativas. Es asesor de tesis de pregrado y posgrado. Ha desarrollado cursos de su especialidad y de investigación. Asimismo, se desempeña como corrector de estilo de tesis y otras producciones académicas.





Magnolia Anyeli Castro Fernández

Doctorado en Ciencias de la Educación. Maestra en Docencia Universitaria. Es de formación pedagógica y especialización en lengua italiana. Coach profesional certificada, con amplia experiencia en la enseñanza de nivel superior en diversas universidades de Lima. Investigadora en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación. Su enfoque pedagógico integra metodologías de autoaprendizaje y promueve el desarrollo integral del estudiante en entornos digitales.



Alex Fredy Castellano Inga

Doctorando en Ciencias de la Educación, Maestro en Administración de la Educación. Licenciado en Ciencias de la Educación con especialidad en Inglés-Italiano. Realizó diplomados en: Autoevaluación de la Calidad Educativa, Tutoría, Gestión Educativa e Investigación. Actualmente es miembro de la terna de Jurado de sustentación de grado de Licenciado y asesor de tesis. Autor y coautor de artículos científicos. Es docente a tiempo completo en el Departamento Académico de Lenguas Extranjeras en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.





Edith Consuelo Zárate Aliaga

Doctora en Ciencias de la Educación. Magíster en Gestión Educativa y Licenciada en Educación con especialidad en Inglés-Lengua. Actualmente, se desempeña como docente en el nivel de Educación Superior en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú.. Su área de especialización está orientada a la enseñanza de lenguas extranjeras y a la investigación vinculada a este campo.



Magaly López Torres

Doctora en Ciencias de la Educación. Maestra en Ciencias de la Educación con mención en Educación Superior. Bachiller en Ciencias de la Educación. Licenciado en Educación con especialidad en Lengua Española y Literatura. Segunda especialidad Profesional en Lengua Extranjera: Inglés, con amplia experiencia en el campo de la educación en diversas modalidades y lugares de Perú; tanto en el sector privado y público como docente de nivel primario, secundario, institutos y universidades. Actualmente docente nombrada a tiempo completo en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Lenguas Extranjeras, de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle en Perú. A través de la investigación científica incentivar la conciencia en los estudiantes universitarios, futuros profesionales a cumplir de manera responsable en los procesos de innovación y paradigmas en la lengua materna y extranjera.



El libro *Competencias digitales y lenguas extranjeras: Un enfoque formativo para la educación universitaria* expone los resultados de una investigación desarrollada en la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle” (Perú), centrada en analizar la relación entre el desarrollo de competencias digitales y el aprendizaje de lenguas extranjeras en docentes en formación. En la carrera de Lenguas Extranjeras de dicha institución, se sigue un modelo dual en el cual el idioma inglés es obligatorio y se complementa con una segunda lengua extranjera: italiano, francés o alemán, ambas con igual peso curricular. La obra destaca cómo la adquisición de competencias digitales; tales como la alfabetización informacional, la colaboración en línea, la creación de contenidos digitales, la seguridad y la resolución de problemas influye directamente en la calidad del aprendizaje lingüístico. A partir de una base teórica que integra enfoques pedagógicos actuales, se plantea que el dominio de herramientas tecnológicas no solo favorece el acceso a recursos y entornos digitales, sino que también transforma las metodologías didácticas, fomenta la autonomía del estudiante y fortalece su rol como agente activo en el proceso educativo. La obra proporciona evidencia empírica sobre la necesidad de formar docentes capaces de integrar lo digital en la enseñanza de lenguas de forma crítica, creativa y pedagógicamente fundamentada. En un mundo interconectado y cambiante, esta obra ofrece un enfoque actualizado y pertinente para comprender los desafíos y oportunidades de la educación universitaria en la era digital.



ISBN:978-1-968794-03-3



9 781968 794033 >