

COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA PERUANA

Betty Marlene Lavado Rojas*

 <https://orcid.org/0000-0002-2924-6771>

Walter Pomahuacre Gómez**

 <https://orcid.org/0000-0002-0276-9804>

Magnolia Anyeli Castro Fernández***

 <https://orcid.org/0000-0001-7094-7513>

Alex Fredy Castellano Inga****

 <https://orcid.org/0000-0001-6028-7451>

Edith Consuelo Zárate Aliaga*****

 <https://orcid.org/0000-0003-1447-7873>

Magaly López Torres*****

 <https://orcid.org/0000-0001-6290-3043>

RECIBIDO: 08/05/2025 / ACEPTADO: 01/08/2025 / PUBLICADO: 15/09/2025

Cómo citar: Lavado Rojas, B., Pomahuacre, W., Castro Fernández, M., Castellano Inga, A., Zárate Aliaga, E., López Torres, M. (2025). Competencia digital docente y aprendizaje de lenguas extranjeras en estudiantes de una universidad pública peruana. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 27(3), 907-916. www.doi.org/10.36390/telos273.11

RESUMEN

En los actuales entornos universitarios, la integración de competencias digitales en la labor docente constituye un pilar para mejorar los procesos formativos, especialmente en el aprendizaje de lenguas extranjeras, que exige no solo dominio lingüístico, sino también habilidades interculturales y comunicativas complejas. El objetivo de este estudio fue determinar la relación entre la competencia digital docente (CDD) y el aprendizaje de lenguas extranjeras (FLL, por sus siglas en inglés) en estudiantes universitarios. Desde el punto de vista metodológico, se desarrolló un estudio cuantitativo, de diseño no experimental, transversal y correlacional. Participaron 151 estudiantes de los ciclos VIII y X del programa académico de Lenguas Extranjeras de una universidad pública peruana, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Se utilizaron dos instrumentos validados: un cuestionario tipo Likert para evaluar la CDD ($\alpha = 0,780$) y una prueba estandarizada para medir el FLL (KR-20 = 0,865). El análisis estadístico se realizó con SPSS v29, aplicando estadística descriptiva y el coeficiente de correlación de Spearman. Entre los principales resultados, se evidenció una correlación positiva alta entre la CDD y el FLL ($p = 0,705$; $p < 0,001$). Las dimensiones con mayor influencia fueron la alfabetización informacional y la creación de contenidos digitales, especialmente en estudiantes que reportaron un nivel alto de aprendizaje lingüístico. Se observó que el dominio docente en resolución de problemas digitales y seguridad informática también se asocia con mejores niveles de desempeño comunicativo en la lengua extranjera. Se concluyó que fortalecer la competencia digital docente incide directamente en el rendimiento en lenguas extranjeras, este hecho exige estrategias institucionales de formación tecnológica articuladas con los objetivos pedagógicos.

Palabras clave: Competencia digital docente, aprendizaje de lenguas extranjeras, competencia comunicativa, tecnología educativa, educación superior, alfabetización informacional.

Digital teaching competence and foreign language acquisition in students from a public university in Peru

ABSTRACT

In today's university settings, the integration of digital competence into teaching practices has become a cornerstone for enhancing educational processes—particularly in foreign language learning (FLL), which demands not only linguistic proficiency but also complex intercultural and communicative skills. This study aimed to determine the relationship between teachers' digital competence (TDC) and FLL among university students. A quantitative, non-experimental, cross-sectional, and correlational research design was employed. The sample consisted of 151 students from the 8th and 10th semesters of the Foreign Language program at a public Peruvian university, selected through non-probabilistic convenience sampling. Two validated instruments were used: a Likert-type questionnaire to assess TDC ($\alpha = 0.780$) and a standardized test to evaluate FLL (KR-20 = 0.865). Statistical analysis was conducted using SPSS v29, applying descriptive statistics and Spearman's correlation coefficient. The results revealed a strong positive correlation between TDC and FLL ($p = 0.705$; $p < 0.001$). The most influential dimensions were information literacy and digital content creation, particularly among students who reported high levels of language learning achievement. Moreover, teachers' proficiency in digital problem-solving and cybersecurity

* Autor de correspondencia. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú. blavado@une.edu.pe

** Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú. wpomahuacre@une.edu.pe

*** Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú. mcastro@une.edu.pe

**** Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú. acastellano@une.edu.pe

***** Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú. ezarate@une.edu.pe

***** Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú. mlopez@une.edu.pe

was also associated with improved communicative performance in the foreign language. The study concluded that enhancing teachers' digital competence directly impacts students' performance in foreign languages, underscoring the need for institutional strategies that integrate technological training with pedagogical goals.

Keywords: Teachers' digital competence, foreign language learning, communicative competence, educational technology, higher education, and information literacy.

Introducción

La transformación digital de los sistemas educativos contemporáneos ha dado lugar a nuevas exigencias pedagógicas, metodológicas y tecnológicas que impactan directamente en la labor docente. En este ámbito, la Competencia Digital Docente (CDD) se ha venido consolidando como un concepto fundamental para el logro de procesos educativos pertinentes, eficaces y alineados con las demandas actuales de las sociedades del conocimiento. Esta competencia abarca tanto el uso instrumental de las nuevas tecnologías como su aplicación docente, ética y responsable (Falloon, 2020; Yadav, 2023). Desde este enfoque, la función del docente se centra en la habilidad de seleccionar, adaptar y aplicar los recursos digitales en el logro de capacidades y competencias concretas que coadyuven a un aprendizaje activo y significativo.

Por otro lado, el Aprendizaje de las lenguas extranjeras (FLL, por sus siglas en inglés) es un área de estudio esencial para la Educación Superior, fundamentalmente por su relación con los esfuerzos por la internacionalización, movilidad académica y participación en redes internacionales de conocimiento. Para lograr este tipo de aprendizaje es necesario que docentes y estudiantes puedan adquirir conocimientos generales sobre competencias comunicativas complejas, que incluyen las dimensiones lingüísticas, interculturales y sociales (Reyzábal Rodríguez, 2014; Sánchez Ruiz, 2018). Como resultado, los educandos necesitan adquirir, además de conocimientos fonológicos, léxicos y gramaticales; la capacidad para interactuar de manera pertinente en contextos específicos de comunicación, más allá de su diversidad (Mukharlyamova et al., 2018; Stakhova & Stakhova, 2019).

El vínculo entre estas dos variables: CDD y FLL, no ha sido estudiado sistemáticamente desde un enfoque empírico, especialmente en el contexto latinoamericano. Por ello, múltiples estudios indican que la integración entre ambas es una oportunidad para potenciar objetivamente la adquisición de nuevas competencias comunicativas en los educandos (Liu, 2008; Sánchez Ruiz, 2018).

Competencia Digital Docente

Se define la CDD como el conjunto de habilidades, actitudes, valores y conocimientos que ayudan al docente a utilizar eficazmente las tecnologías digitales; sin apartarse del componente crítico, creativo, ético y seguro dentro de un contexto educativo (Tretinjak & Andelic, 2016).

Por otra parte, la información y la alfabetización informacional representan la base inicial para cualquier actividad docente en el ámbito digital, dado que asume habilidades de búsqueda, evaluación, selección, organización, almacenamiento y recuperación de información; todo ello desde una postura crítica y, a la vez, eficiente (Qurbanovich, 2024). Teniendo en cuenta la sobreabundancia de datos y recursos digitales disponibles, la CDD se convierte no solo en una competencia esencial para la selección y gestión eficaz de contenidos valiosos, sino también para el trazado de experiencias de aprendizaje fundamentadas sobre la base de evidencias concretas. En este sentido, para Vassunova & Gilmanov (2024) tanto la calidad del contenido transmitido a los educandos como el desarrollo en estos del pensamiento crítico dependen en gran medida de la competencia docente para discernir la relevancia, conveniencia y confiabilidad de la información digital.

Asimismo, si bien en el contexto actual es imprescindible en el docente el dominio de plataformas digitales dirigidas a la enseñanza; en lo referido a las dimensiones comunicacional y colaborativa se precisa también de su capacidad para fundar y gestionar interacciones significativas con estudiantes y colegas, así como en comunidades académicas de manera general, con especial cuidado de la ética profesional y el empleo eficaz de las tecnologías de la comunicación (Lin et al., 2023). Desde esta perspectiva, y en relación con la formación docente, los estudios de Silva Quiroz et al. (2016) corroboraron la necesaria incorporación temprana de estrategias de interacción en el ámbito virtual que desarrollen en este contexto la colaboración y el intercambio de conocimientos en redes profesionales digitales.

En relación con la dimensión asociada a la competencia para creación de contenido digital, esta requiere del docente la superación del rol pasivo en tanto mero usuario de tecnología hacia la producción activa de recursos educativos digitales, diseñados para adecuarse a estilos de aprendizaje diversos. Ello supone en el profesorado la capacidad para la reelaboración de materiales, la integración de fuentes digitales disímiles, la aplicación de fundamentos de diseño instruccional, así como el cumplimiento de normativas legales en relación con las licencias de uso y los derechos de autor (Tretinjak & Andelic, 2016).

En cuanto a la dimensión de seguridad digital y ciudadanía responsable esta adquiere una relevancia fundamental en entornos expuestos a amenazas persistentes en relación con la suplantación identitaria, el acoso virtual y el compromiso de datos personales asociado a brechas de seguridad. Según Yemchuk (2022), la Competencia Digital Docente (CDD) exige, en este sentido, la capacidad de desarrollar competencias para la preservación de la confidencialidad de la información, para la promoción de prácticas tecnológicas seguras en el alumnado y para gestionar éticamente la identidad digital. Desde este punto de vista Falloon (2020) conceptualizó un marco de competencia digital que se distingue por la superación del mero enfoque técnico y la integración de elementos de naturaleza ética, legal y social; componentes que son fundamentales para el quehacer responsable del docente.

La dimensión de resolución de problemas y actualización tecnológica está vinculada con las habilidades para detectar demandas tecnológicas, afrontar y solventar incidentes técnicos con autonomía y sostener procesos continuos de autosuperación para la adopción de herramientas digitales emergentes (Yadav, 2023). Asimismo, se articula directamente con la innovación didáctico-pedagógica y la adaptabilidad docente en escenarios dinámicos y complejos. Burmistrova et al. (2022) enfatizan en este ámbito la urgencia de implementar programas estructurados de formación y desarrollo profesional continuos, lo que es particularmente necesario en aquellas zonas con asimetrías tecnológicas persistentes.

El desarrollo de estas dimensiones constituye un proceso interdependiente y no lineal que, a su vez, está fuertemente determinado por múltiples factores contextuales. Destacan entre ellos el nivel de acceso a recursos tecnológicos, el ecosistema digital

institucional, el paradigma pedagógico dominante y la accesibilidad a la formación continua. Correlativamente, la investigación de Lin et al. (2023) realizada en China demostró que el desarrollo de la CDD ejerce también un efecto catalizador significativo en el empoderamiento del estudiantado.

Pese a la creciente homogeneización normativa en relación con marcos sobre la CDD —dígase el DigCompEdu en Europa o el TPACK en Norteamérica— resulta imperativo priorizar las dimensiones contextual y relacional de esta competencia. Falloon (2020) postula la necesidad de adoptar una perspectiva integradora, compleja, interdisciplinar y centrada en el sujeto docente, que tenga en cuenta su trayectoria profesional, conocimientos adquiridos, motivaciones intrínsecas y condiciones laborales. Asimismo, es preciso señalar que las asimetrías digitales docentes actuales no derivan exclusivamente de variables actitudinales o individuales, sino, además, de inequidades sistémicas que demandan intervenciones en políticas públicas, gestión institucional, así como modelos de formación básica inicial y continua del profesorado. Vassunova & Gilmanov (2024) corroboran esta tesis al indicar que potenciar la alfabetización informacional de los docentes presupone una voluntad política institucional sostenida, materializada en recursos, medios y tiempos pertinentes para una integración tecnológica auténtica y significativa en contextos escolares.

1.1. Aprendizaje de Lenguas Extranjeras

Disímiles investigaciones recientes subrayan que, si bien la competencia lingüística es esencial para alcanzar claridad, fluidez y precisión en la comunicación, por sí misma resulta insuficiente para garantizar una comunicación efectiva. Tanto la decodificación como la elaboración oportuna de mensajes demandan, además, de la interpretación de códigos culturales, patrones relacionales y variables situacionales, cuya adquisición solo es viable mediante la inmersión experiencial, la exposición crítica y la reflexión metalingüística (Asadchykh, 2022). Consecuentemente, el FLL debe incorporar propuestas que trasciendan el marco del aula, tales como los proyectos telecolaborativos, el uso de entornos digitales interactivos y el desarrollo de prácticas comunicativas, sean estas en contextos reales o simulados.

La relevancia nodal de la competencia sociolingüística en este marco queda evidenciada por Liu (2008), quien postula que el dominio de las convenciones sociales que regulan el uso del lenguaje en contextos culturales diversos constituye un requisito sine qua non para prevenir rupturas comunicativas, cimentar intercambios discursivos eficaces, potenciar la empatía y crear relaciones comunicativas fructíferas. El empleo oportuno de los juegos de roles, las representaciones dramatizadas y los debates interculturales se constituyen en estrategias para la enseñanza de esta competencia que permiten al docente la apropiación de estructuras formales y la internalización de patrones de comportamiento comunicativo capaces de satisfacer las expectativas de la lengua meta.

La competencia discursiva capacita al profesorado para articular, jerarquizar y adecuar sus producciones lingüísticas a géneros y escenarios comunicativos diversos. Se trata de una competencia que exige de una labor sistemática en relación con la cohesión textual, la coherencia semántica, la progresión informativa y argumental y el empleo oportuno de conectores y marcadores discursivos. Su consolidación impacta positivamente no solo en las competencias expresivas oral y escrita, sino también en la potenciación de habilidades metacognitivas esenciales para el aprendizaje autónomo (Reyzábal Rodríguez, 2014).

Específicamente en entornos formativos pluriculturales y plurilingües, la competencia intercultural constituye una condición fundamental para la adquisición significativa de lenguas extranjeras. Investigaciones recientes destacaron que esta competencia no solo fomenta el reconocimiento del otro y la comprensión de la alteridad, sino que expande los marcos cognitivo-afectivos del estudiantado, capacitándolo para intervenir con sensibilidad transcultural en ámbitos internacionales (Kobylianska & Karapetyan, 2024; Mukharlyamova et al., 2018). En este sentido, el dominio de una lengua extranjera deviene instrumento en la formación de una ciudadanía global capacitada para tender diálogos interculturales y desarticular barreras simbólicas basadas en prejuicios o en la incompreensión.

Subsisten actualmente significativos desafíos en el FLL, pese a los avances teóricos y metodológicos; entre ellos, la exposición insuficiente a situaciones comunicativas auténticas constituye una barrera primordial. Es frecuente que el estudiantado se enfrente a entornos de aprendizaje que optan por una enseñanza fragmentada y descontextualizada de la lengua extranjera, a lo que se suma una exigua integración intercultural. Esta disociación entre el aprendizaje formal y las prácticas comunicativas efectivas inhibe la construcción de competencias lingüísticas permanentes y transferibles (Liu, 2008). A estas limitaciones se suman la insuficiencia tecnológica, la capacitación metodológica deficiente del profesorado y diseños curriculares sobrecargados como factores que coartan las oportunidades para la interacción sustantiva en lengua extranjera.

Ante este escenario, resulta imperativa la necesidad de implementar enfoques basados en proyectos, en el aprendizaje cooperativo y en el empleo de recursos digitales, de manera que se amplíen las posibilidades de exposición, participación y construcción colaborativa de saberes. Tanto los espacios virtuales de interacción lingüística como la utilización de contenidos audiovisuales genuinos y ecologías de aprendizaje inmersivo emergen como opciones estratégicas para fomentar el aprendizaje significativo y funcional (Falloon, 2020).

El FLL trasciende la adquisición instrumental del código lingüístico, constituyéndose necesariamente como un proceso formativo multidimensional complejo, en el que convergen factores cognitivos, socioafectivos y culturales. El desarrollo pleno de la competencia comunicativa en sus diversas manifestaciones emerge como una meta educativa prioritaria, cuya materialización demanda transformaciones estructurales en tres ejes: diseño curricular, formación docente, prácticas pedagógicas. Únicamente mediante esta integración podrá concebirse la formación de estudiantes aptos para desempeñarse lingüísticamente con eficacia pragmática, sensibilidad, conciencia intercultural, compromiso ético y responsabilidad en un contexto global diverso e interdependiente.

De manera general, este estudio se propuso establecer el grado de asociación que existe entre la CDD y el FLL en estudiantes de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú. La muestra de estudio la constituyeron los estudiantes del programa de estudios de Lenguas Extranjeras que cursaban los ciclos VIII y X en dicho programa, por ser ellos quienes ya evidenciaban el logro de todas las competencias descritas. Se sostiene que existe una asociación directa y significativa entre competencia de información y alfabetización informacional y aprendizaje de lenguas extranjeras en los participantes.

Materiales y métodos

El estudio se desarrolló dentro de un enfoque cuantitativo, que privilegió el uso de esquemas de medición respecto de la descripción de las variables CDD y FLL, con el propósito de establecer certeza de la existencia de una asociación directa y significativa entre ellas, a través del uso de pruebas estadísticas. Obedeció a un diseño transversal, porque se recogieron los datos de cada una de las variables en un solo momento y, correlacional, pues el propósito del estudio fue establecer el grado de asociación entre las variables objeto del estudio (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018). Además, se circunscribió al método hipotético deductivo, al proporcionar un acercamiento al conocimiento del fenómeno que se investiga, a partir del supuesto de una existencia de asociación directa y significativa entre las variables de estudio, las cuales se corroborarán con lo que realmente sucede en el contexto de la investigación.

Población y muestra

Se consideró como total de sujetos que serán observados en la investigación a 506 estudiantes de pregrado, adscritos a los programas de estudios del Departamento Académico de Lenguas Extranjeras (Dalex) de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la UNE EGYV, como sigue: Inglés-Italiano, 118; Inglés-Español como Lengua Extranjera 128; Inglés-Francés, 140; Inglés-Alemán, 120. La muestra se distribuyó de la manera siguiente: Inglés-Italiano, 31; Inglés-Español como Lengua Extranjera, 53; Inglés-Francés, 52; Inglés-Alemán, 15. Lo que hace un total de 151 sujetos. Se consideró un muestreo no probabilístico intencional.

Criterios de elegibilidad

Entre los criterios de inclusión para la muestra se tuvo en cuenta a los estudiantes matriculados en el Ciclo Académico 2024-II, quienes cursaban los ciclos VIII y X de la carrera; haber asistido a todas las sesiones de aprendizaje previstas en la carrera; y haber aceptado y firmado voluntariamente la carta de consentimiento informado. Para los criterios de exclusión se tuvieron en cuenta a los estudiantes con más del 30% de inasistencias, a aquellos que asistieron a las clases, pero no pertenecen a la carrera de lenguas extranjeras; también fueron excluidos aquellos que voluntariamente decidieron no participar.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la recogida de datos se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumentos se aplicaron un cuestionario con respuestas en escala de Likert para recoger datos de la variable 1 y el examen para recoger los datos de la variable 2. Para recoger los datos de la variable CDD el cuestionario se diseñó considerando cada una de sus dimensiones: (a) Información y alfabetización informacional, (b) Comunicación y colaboración, (c) Creación de contenidos digitales, (d) Seguridad, y (e) Resolución de problemas; con los siguientes rangos y niveles: Básico [20-47], Medio [48-73] y Avanzado [74-100]. En tanto, para la variable FLL, el examen consideró las dimensiones: (a) Competencia comunicativa, y (b) Competencia metodológica y didáctica, con los siguientes rangos y niveles: Bajo [0-12], Medio [13-23] y Alto [24-35]. En base a la prueba Alfa de Cronbach este instrumento alcanzó un índice de confiabilidad 0,780. Para la segunda variable se aplicó un examen y se midió el nivel de confiabilidad a través del coeficiente Kuder-Richardson, mostrando un índice de 0,865, de lo cual se infiere que dichos instrumentos tenían un fuerte nivel de confiabilidad. Respecto de la hipótesis general, el coeficiente de correlación de Spearman fue de 0,705, correlación positiva alta. Estos instrumentos se aplicaron a los estudiantes matriculados en el Ciclo Académico 2024-II, que cumplieron con los criterios de elegibilidad.

Procesamiento y análisis de datos

Los datos recolectados fueron procesados y analizados mediante el software estadístico IBM SPSS Statistics versión 29. Se aplicaron técnicas de estadística descriptiva y correlacional, empleando el coeficiente de Spearman para determinar la relación entre las variables estudiadas.

Consideraciones éticas

El estudio respetó los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y en las normativas institucionales vigentes. Se garantizó el anonimato, la confidencialidad y el consentimiento informado de los participantes, quienes firmaron voluntariamente su aceptación tras conocer los objetivos y alcances de la investigación. Asimismo, se aseguró que los datos obtenidos fueran utilizados exclusivamente con fines académicos, sin vulnerar los derechos ni la dignidad de los sujetos implicados.

Resultados y Discusión

La competencia digital, si bien no es un tema nuevo, se ha convertido en algo de actualidad que, al mismo tiempo, se encuentra en debate. Se relaciona básicamente con el uso de las TIC en el quehacer educativo. Al respecto, Falloon (2020) indica que la competencia digital es algo necesario que hoy en día debe integrarse en el desempeño profesional docente. La CDD es una capacidad que tienen los docentes de desarrollar un cierto nivel de competencia digital para utilizar eficazmente la tecnología y adaptarla a sus estudiantes y a los aprendizajes que deben lograr (Cantabrana & Cervera, 2015).

Tabla 1.

Nivel de CDD (variable)

	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

En la tabla 1, un 49,7% (75) percibe que se ha alcanzado un dominio de nivel medio, mientras que el 41,1% (62) un dominio avanzado, finalmente el 9,3% (14) percibe que se alcanzó un dominio básico.

Tabla 2.

Nivel de CDD (dimensiones)

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
Nivel de comunicación y colaboración			
Avanzado	[16 – 20]	74	49,0
Medio	[10 – 15]	64	42,4
Básico	[4 – 9]	13	8,6
Nivel de creación de contenidos digitales			
Avanzado	[16 – 20]	74	49,0
Medio	[10 – 15]	62	41,1
Básico	[4 – 9]	15	9,9
Nivel de seguridad			
Avanzado	[12 – 15]	46	30,5
Medio	[8 – 11]	69	45,7
Básico	[3 – 7]	36	23,8
Nivel de resolución de problemas			
Avanzado	[16 – 20]	62	41,1
Medio	[10 – 15]	80	53,0
Básico	[4 – 9]	9	6,0

En la tabla 2, en cuanto a la competencia de comunicación y colaboración, un 49,0% (74) percibe que han tenido 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. Esta competencia, según (Vuorikari et al., 2016) se relaciona con el uso de herramientas tecnológicas en un entorno digital con fines de desarrollar un proceso colaborativo. Del mismo modo, con la elaboración y creación de recursos y conocimientos nuevos y con el uso de tecnologías digitales para lograr comunicarse y colaborar de manera efectiva, comprometida y sana (Arroyo-Sagasta, 2017). Según el Intef (2023), las capacidades que permiten el desarrollo de esta competencia son, principalmente, la comunicación en entornos digitales, el compartir recursos a través de herramientas en línea (deben estar en condiciones de conocer la manera de distribución, presentación y gestión de la comunicación digital).

En la dimensión 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) un dominio básico. Considerando que los contenidos digitales vienen a ser formas de datos o información digital (documentos, gráficos, fotos, videos, artículos académicos y científicos, estadísticas, música, e-books, bases de datos, entre otros), debe ser accesible y compartida. Intef (2023), indica que esta área involucra capacidades 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.

Respecto de la CDD de 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. En esta competencia, como señala el Intef (2023), 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. También, esta competencia incluye la capacidad de identificar las necesidades del uso de recursos digitales, así como, de innovar y utilizar creativamente la tecnología digital. 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. Además, resolver de manera eficaz los problemas técnicos que pudieran surgir en el uso de las herramientas tecnológicas. Otro aspecto es la necesidad de identificar lagunas en la competencia digital, lo que quiere decir que se debe considerar la necesidad de mejora y actualización, así como, desarrollar la competencia digital, tanto propia como de sus estudiantes.

En la competencia de 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. Al respecto, Sales (2019) señala que la alfabetización informacional es un conjunto de competencias formadas que incluyen hallar la información, comprender cómo se la produce y se la valora, y el uso de la información para la creación de nuevo conocimiento para, de este modo, participar con ética en comunidades de aprendizaje. Aunado, el Intef (2023), considera que el docente debe desarrollar tres aspectos importantes: primero, la navegación, búsqueda y filtrado; segundo, el almacenamiento y recuperación; y, tercero, la evaluación. Lo que involucra la búsqueda de datos y contenidos digitales en red, ingresar a ellos, transmitir de manera organizada las necesidades de información, 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 información, datos y contenidos digitales.

En la CDD de seguridad, un 45,7% (69) percibe 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. Según Intef (2023), esta competencia trata del desarrollo de capacidades que tienen que ver con la protección personal, tanto de datos, como de la identidad digital; asimismo, de las medidas de seguridad y el uso responsable de las tecnologías. Otro aspecto importante es la protección de datos personales e identidad digital. 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. Asimismo, proteger la salud es también una capacidad que deben considerar

los docentes. Esta tiene que ver con la integridad física y el bienestar psicológico; por ello, se deben evadir riesgos para la salud asociados al uso de la tecnología.

Tabla 3.

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

En la tabla 3, el 44,4% (67) de los participantes alcanzó un nivel alto, mientras que un 44,4% (67) alcanzó un nivel medio, finalmente un 11,3% (17) alcanzó un nivel bajo. Estos resultados permiten confirmar que el FLL es un proceso consciente donde el estudiante obtiene conocimientos y habilidades de la segunda lengua, haciendo la diferencia con la adquisición del idioma, que señala es un proceso subconsciente, por el cual el estudiante sabe que está usando el idioma, pero no que lo está adquiriendo. Ika Sari (2020) explica que, según la teoría del modelo socio-educacional de Gardner, el aprendizaje de una segunda lengua involucra componentes de habilidad y motivación. Señala, además, que, si este individuo percibe que el aprendizaje de otro idioma es de beneficio para él o ella, entonces el aprendizaje será mejor.

Tabla 4.

Nivel de competencia comunicativa

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
Nivel de competencia metodológica y didáctica			
Alto	[8 – 10]	25	16,6
Medio	[4 – 7]	94	62,3
Bajo	[0 – 3]	32	21,2

Al analizar los resultados obtenidos (tabla 4) en cada una de las dimensiones de la variable FLL, un 47,0% (71) de estudiantes alcanzó un nivel medio, mientras que un 45,7% (69) alcanzó un nivel alto, finalmente un 7,3% (11) alcanzó un nivel bajo. Al respecto, Jiménez (2021) manifiesta que no es solo un proceso académico lo que ocurre en el aula, sino también en la vida diaria y al contexto profesional. La persona aprende a crear y usar códigos a través de signos que utiliza el lenguaje, capacidad de representación, dado en un contexto y para objetivos específicos. Asimismo, esta competencia es la suma de capacidades que una persona desarrolla con el fin de interactuar a través del intercambio de experiencias, ideas, opiniones; lo que implica desenvolverse en un contexto comunicativo de manera adecuada y efectiva. También se refiere al desarrollo de capacidades para producir textos orales y escritos en lenguas extranjeras. Además, establece correspondencia social, basado en valores, con personas que hablan las lenguas extranjeras que aprenden los estudiantes. Esta competencia se logra a través del desarrollo eficaz de otras competencias, como son la lingüística, sociolingüística, discursiva e intercultural. Respecto de la competencia lingüística, de acuerdo con Ayora Esteban (2017) está relacionada directamente con conocimientos que adquiere el individuo y que le permiten comprender y expresar significados literales de todo tipo de frase; lo que implica un dominio de aspectos gramaticales, léxicos y fonológicos. En ese sentido, la persona debe poseer conocimientos idóneos de las especificidades del texto, del entorno social y de las circunstancias de comunicación en las que se genera el texto.

Respecto de la competencia discursiva, Canale (1995) señala que, para lograr dicha competencia, el usuario de la lengua debe conocer las relaciones que existen entre los distintos elementos de un mensaje y tener dominio de las normas que hagan posible la combinación de los elementos mencionados de manera correcta. El docente en formación debe desarrollar estrategias para establecer correspondencia social con personas que hablan lenguas extranjeras, considerando los niveles de coherencia y cohesión.

Referente a la competencia intercultural, Corti (2016) señala que una lengua no se encuentra exenta de la cultura y, por ello, no puede darse una comunicación pertinente si no está presente la cultura, lo que permite manifestar que la lengua es un medio a través del cual se transmite aspectos culturales como tradiciones y costumbres. Asimismo, a través de la educación y la experiencia, se desarrolla una variedad de factores cognitivos, afectivos y de conducta que repercuten en el entendimiento de la diversidad y en la interacción con esta de manera amplia, lo que vendría a definir a la competencia intercultural del educando.

En la dimensión Competencia metodológica-didáctica, se encontró que los estudiantes lograron un nivel medio en un 62,3% (94), mientras que un 21,2% (32) alcanzó un nivel bajo, finalmente un 16,6% (25) alcanzó un nivel alto. Al respecto, las competencias que se desarrollan en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, consideran las teorías actualizadas de la didáctica de la enseñanza, y, la elaboración de proyectos de investigación relacionados con la adquisición y FLL. De acuerdo con Alberteris Galbán et al. (2018) la formación del docente debe considerar contenidos y procesos de comunicación de la lengua, así como contenidos didácticos. Estos últimos son los que conducirán a una formación profesional. Además, esta competencia permite que los estudiantes de lenguas extranjeras comprendan y manejen adecuadamente conceptos, teorías, enfoques, métodos, estrategias y técnicas didácticas fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 5.

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

			Aprendizaje de lenguas extranjeras			Total
			Bajo	Medio	Alto	
Competencia digital docente	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 %

En lo referente a la hipótesis general planteada, se encontró una asociación directa y significativa entre CDD y el FLL en los participantes, el estudio confirma dicha asociación; no obstante, se hace más evidente cuando el docente posee un dominio avanzado y nivel medio de las competencias digitales, pero no necesariamente cuando el docente posee un dominio básico de dichas competencias. Este resultado coincide con los hallazgos de Quintana Muñoz (2019), quien encontró una fuerte relación entre las variables mencionadas. Del mismo modo, el estudio de Vega Bernal (2017), que propuso explicar el uso de las TIC en la enseñanza aprendizaje del idioma inglés, también concluyó que existe una relación positiva entre las variables estudiadas. Asimismo, Martínez-Garcés & Garcés-Fuenmayor (2020), en su investigación; 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, (Quiñonez Pech, 2020), en su investigación acerca de la competencia digital en profesores de inglés en enseñanza primaria del sureste de México, mostró que el nivel de competencia digital (81%) de los docentes era bajo. No obstante, los docentes destacaron la importancia de las herramientas TIC para la enseñanza del idioma inglés, a partir de su importancia para motivar a los estudiantes, propiciar un ambiente interactivo, brindar recursos de apoyo y generar sesiones de aprendizaje atractivas e innovadoras.

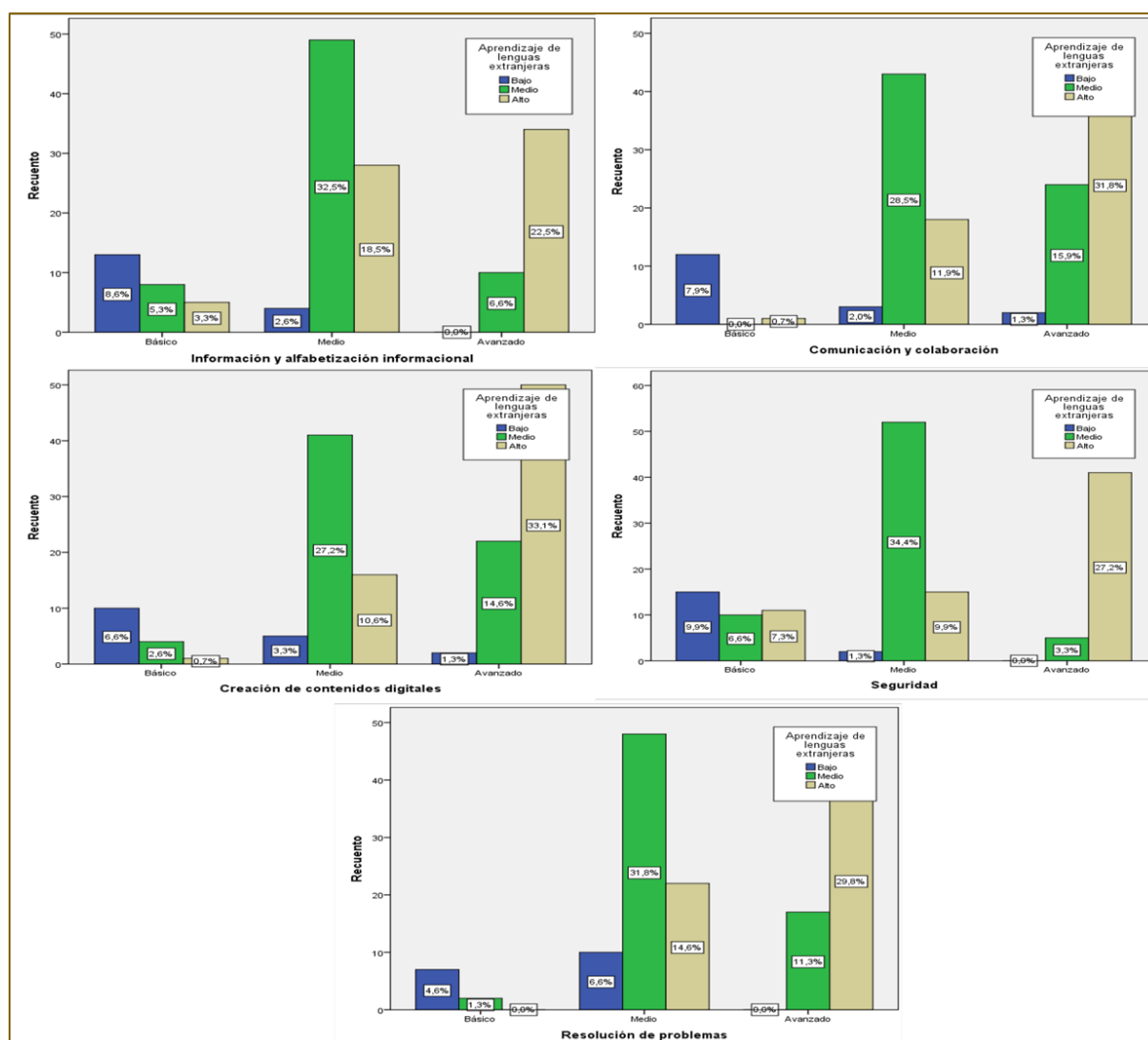


Figura 1.

Distribución de los niveles comparativos de las dimensiones de la competencia digital docente y aprendizaje de lenguas extranjeras

De acuerdo con la figura 1, se 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 (32,5%) logran un aprendizaje de nivel medio. Estos resultados concuerdan con Martínez-Garcés & Garcés-Fuenmayor (2020), quienes, respecto de la competencia digital de informatización y alfabetización informacional, señalaron que son las de mayor desarrollo por parte de los docentes. También, García-Ruiz & Pérez Escoda (2021), en su investigación, hallaron un mayor dominio de la competencia de gestión y almacenamiento de información, así como, uso de información en internet para fines de mejora continua.

Asimismo, cuando el docente alcanza un dominio avanzado de la competencia digital de comunicación y colaboración, los estudiantes (31,8%) logran un nivel alto de FLL. Del mismo modo, si los docentes alcanzan un dominio medio de dicha competencia, la mayoría de los estudiantes (28,5%) logran un nivel medio de aprendizaje de dichas lenguas. Este resultado también concuerda con los hallazgos de Martínez-Garcés & Garcés-Fuenmayor (2020), quienes respecto de la competencia digital de comunicación y colaboración afirman que existe un mayor desarrollo de esta por parte de los docentes. Aunado, García-Ruiz & Pérez Escoda (2021) hallaron un mayor dominio de la competencia de configuración de herramientas digitales para fines de aprendizaje continuo; además, aportan que las herramientas digitales que debe utilizar en situaciones de aprendizaje, utilizando criterios de selección para buscar y almacenar información en red; asimismo, utilizar las comunicaciones en redes para expresar su pensamiento crítico, valores, apoyo social en los educandos.

También, cuando los docentes alcanzan un dominio avanzado de la competencia de creación de contenidos digitales, el FLL de la mayoría de estudiantes (33,1%) alcanza un nivel alto. Asimismo, si los docentes alcanzan un dominio medio, los estudiantes en su mayoría (27,2%) logran un nivel medio de FLL. Alineado con los resultados de la presente investigación, Rojas Oballe et al. (2020) demostraron que la mayoría de ellos poseía un dominio básico de las competencias digitales; sin embargo, la dimensión de creación de contenidos fue la que más predominó (85,7%). Por el contrario, Martínez-Garcés & Garcés-Fuenmayor (2020) en su investigación para determinar las competencias digitales de los docentes frente a la implementación de la educación virtual; encontraron que la competencia de creación de contenido digital tuvo un desarrollo débil por parte de los docentes.

En cuanto a la competencia digital de seguridad, la asociación resultó más evidente cuando los docentes alcanzan un dominio avanzado en el uso de esta competencia, y cuando los docentes alcanzan un dominio medio de dicha competencia, el aprendizaje de la mayoría de estudiantes (34,4%) logra un nivel medio. Estos resultados concuerdan con la investigación exploratoria de Falcó Boudet (2017) para describir y analizar el nivel de la CDD del profesorado de enseñanza media de la comunidad autónoma de Aragón (España); quien encontró que respecto a 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 era baja. Complementariamente, Alvarez-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, concluyó que las universidades están capacitando a los docentes en competencias digitales, pero adolecen de formación en seguridad.

Finalmente, 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 FLL; también, cuando los docentes alcanzan un nivel medio de dicha competencia, la mayoría de los estudiantes (31,8%) logran un nivel de aprendizaje medio. Este resultado también coincide con los obtenidos por Falcó Boudet (2017) quien encontró que, frente a 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. En contraposición, Martínez-Garcés & Garcés-Fuenmayor (2020), en su investigación, hallaron que la competencia digital de resolución de problemas mostró un desarrollo débil por parte de los docentes.

Conclusiones

Los resultados del estudio confirman que la Competencia Digital Docente (CDD) ejerce una influencia significativa en el aprendizaje de lenguas extranjeras (FLL), particularmente cuando se evidencia en los docentes un dominio avanzado en dimensiones críticas como la alfabetización informacional, la comunicación digital y la creación de contenidos educativos. Esta relación impacta no solo en un mejor rendimiento lingüístico estudiantil, sino también en su competencia para la interacción en entornos comunicativos diversos y culturalmente complejos. Es preciso destacar, en ese sentido, que la trascendencia de la CDD supera lo meramente técnico, a través de la integración de una dimensión pedagógica, ética y reflexiva que optimiza la praxis educativa y potencia la experiencia de aprendizaje del estudiantado. También se comprobó que el dominio de competencias de solución de contingencias tecnológicas y la gestión segura de entornos digitales coadyuvan indirectamente al establecimiento de ecologías de aprendizaje más autónomo, colaborativas y confiables. En consecuencia, es imprescindible que las instituciones de educación superior prioricen y promuevan estrategias de formación continua que articulen el desarrollo de competencias digitales con enfoques didácticos actualizados y culturalmente pertinentes. En resumen, robustecer la CDD representa una apuesta dual que no solo eleva la calidad de los procesos formativos en el FLL; a su vez, capacita a futuros profesionales para un desempeño competente y empático en un contexto globalizado y tecnológicamente interconectado.

Limitaciones

Aunque esta investigación aporta hallazgos relevantes sobre la relación entre competencia digital docente y aprendizaje de lenguas extranjeras, su alcance se enmarca en un contexto institucional específico y se vio condicionado por la limitada disponibilidad de antecedentes científicos recientes sobre el tema. Esta situación refuerza la necesidad de ampliar futuras investigaciones mediante enfoques mixtos o longitudinales, muestras más diversas y diseños que integren dimensiones cualitativas para comprender con mayor profundidad esta relación en escenarios educativos heterogéneos.

Declaración de Conflictos de Interés

No declaran conflictos de interés.

Contribución de autores

Los autores declaran haber contribuido en la misma proporción para la elaboración del artículo.

Financiamiento

Ninguno.

Referencias

- Alberteris Galbán, O., Rodríguez Sánchez, M., & Cañizares Hinojosa, 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&lng=es&tlng=es.
- Alvarez-Flores, E. P. (2021). Uso crítico y seguro de tecnologías digitales de profesores universitarios. *Formación Universitaria*, 14(1), 33–44. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000100033>
- 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>
- Asadchykh, O. (2022). Features of the Formation of Linguistic Socio-Cultural Competence in Speaking in the Foreign Languages Learning Process. *Ad Alta*, 12(1), 261–267. <https://doi.org/10.33543/120125261267>
- Ayora Esteban, 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://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2017.i25.02>
- Burmistrova, M. N., Zinovyeva, M. P., & Firsova, T. G. (2022). Teacher's digital competence as an indicator of the educational environment transformation as exemplified by the Saratov region. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 11(4), 367–383. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-4-367-383>
- Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In M. Llobera (Ed.), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63–82). Edelsa. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=574838>
- Cantabrana, J. L. L., & Cervera, M. G. (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>
- Corti, A. (2016). ¿Qué cultura conocen y aprenden los futuros profesores de E/LE? 247–256. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7438734&orden=0&info=link>
- Falcó Boudet, J. M. (2017). Evaluación de la competencia digital docente en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 73–83. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1359>
- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*, 68(5), 2449–2472. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4>
- García-Ruiz, R., & Pérez Escoda, A. (2021). La competencia digital docente como clave para fortalecer el uso responsable de Internet. *Campus Virtuales*, 10(1), 59–71. <http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/781>
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas de la investigación cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores. http://highereducation.com/sites/1456260960/information_center_view0/index.html
- Ika Sari, L. (2020). Second/Foreign Language Learning from the Socio-Psychological Perspective and the Implications in Language Classroom. *Proceedings of the International Conference on Science and Education and Technology (ISET 2019)*, 411–417. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200620.080>
- Intef. (2023, April 4). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación Del Profesorado. <https://intef.es/Noticias/marco-de-referencia-de-la-competencia-digital-docente/>
- Jiménez, B. C. (2021). Estrategias de enseñanza utilizadas por docentes en el primer ciclo en la ciudad de Pilar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(3), 3149–3163. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i3.519
- Kobylianska, I., & Karapetyan, V. (2024). Formation of the intercultural communicative competence of students in foreign language learning process. *Scientific Bulletin*, 2(47), 132–139. <https://doi.org/10.24234/scientific.v2i47.169>
- Lin, R., Yang, J., Jiang, F., & Li, J. (2023). Does teacher's data literacy and digital teaching competence influence empowering students in the classroom? Evidence from China. *Education and Information Technologies*, 28(3), 2845–2867. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11274-3>
- Liu, Y. (2008). A Study of Language Teaching from a Sociolinguistic Perspective of Communicative Competence. *Canadian Social Science*, 4(3), 80–86. <https://doi.org/10.3968/j.css.1923669720080403.010>
- 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>
- Mukharlyamova, L., Konopleva, N., Galimzyanova, I., & Berezhnaya, I. (2018). Formation of the Intercultural Communicative Competence of Students in Process of Learning Foreign Languages. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(4), 230. https://www.researchgate.net/publication/330146977_Formation_of_the_Intercultural_Communicative_Competence_of_Students_in_Process_of_Learning_Foreign_Languages
- Quintana Muñoz, J. 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, Escuela de Posgrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/14394>

- Quiñonez Pech, S. H. (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), e132. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.752>
- Qurbonovich, I. B. (2024). *Using Digital Technologies In Shaping Students' Information Literacy*. <https://masterjournals.com/index.php/crjp/article/view/1924/1745>
- Reyzábal Rodríguez, M. V. (2014). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Letra* 15, (1), 1-18. https://www.letra15.es/L15-01/L15-01_06_Las-competencias-comunicativas.html
- Rojas Oballe, V. R., Zeta Vite, A., & Jiménez Chinga, 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&tlng=es
- Sales, D. (2019). Marco de referencia para la alfabetización informacional en la educación superior. In *Marco de referencia para la alfabetización informacional en la educación superior*. Universitat Jaume I. <https://repositori.uji.es/server/api/core/bitstreams/5c902bd8-7e93-42d1-8373-f6b49b6a4213/content>
- Sánchez Ruiz, R. (2018). Strategies and Resources for the Acquisition and Learning of Communicative Competence in the Foreign Language. *Theoria et Historia Scientiarum*, 15(0), 51. <https://doi.org/10.12775/ths.2018.004>
- Silva Quiroz, J., Miranda, P., Gisbert, M., Morales, J., & Onetto, A. (2016). Indicadores para evaluar la competencia digital docente en la formación inicial en el contexto Chileno – Uruguayo / Indicators to Assess Digital Competence of Teachers in Initial Training in the Chile - Uruguay Context. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 15(3), 55–67. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.3.55>
- Stakhova, M., & Stakhova, O. (2019). Foreign Language Communicative Competence as The Basis of Studying Foreign Languages. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 54, 81–84. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2019-54-81-84>
- Tretinjak, M. F., & Andelic, V. (2016). Digital Competences for Teachers: Classroom Practice. 2016 39th International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics, MIPRO 2016 - Proceedings, 807–811. <https://doi.org/10.1109/MIPRO.2016.7522250>
- Vassunova, Y. Yu., & Gilmanov, I. M. (2024). Information Literacy of Teachers in the Digital Educational Environment. *Ekonomika I Upravljenje: Problemy, Resheniya*, 8/5(147), 117–126. <https://doi.org/10.36871/ek.up.p.r.2024.08.05.013>
- Vega Bernal, C. F. (2017). *Uso de las TICS 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]. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/2fb06ba4-61a4-493c-8228-f81517380cd1>
- 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*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/607218>
- Yadav, S. (2023). Digital Skills of Teachers: A Necessity for the Technology-Enabled Human Resource of the Education Sector in the Fast Transform. In *Handbook of Research on Establishing Digital Competencies in the Pursuit of Online Learning* (pp. 187–207). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-7010-7.ch010>
- Yemchuk, T. V. (2022). Ncreasing The Digital Competence of the Teacher by Means Of Information and Communication Technologies. *Academic Notes. Series: Pedagogical Sciences*, 1(204), 114–119. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-204-114-119>