

Entre lo instrumental y lo pedagógico: percepciones y competencias digitales de docentes universitarios de inglés

Between the Instrumental and the Pedagogical: Perceptions and Digital Competences of University English Instructors

Maluenda-Parraguez, Lorena

Universidad Bernardo O'Higgins, Instituto de Lenguas Extranjeras y Culturas, Chile

lorena.maluenda@ubo.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-2510-4960>

Resumen

Este artículo presenta los resultados de un estudio de enfoque mixto, descriptivo-exploratorio, que analizó la percepción de doce docentes universitarios sobre la integración de tecnologías digitales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE), en una institución privada de educación superior en Chile. A través de un cuestionario en línea que incluyó preguntas abiertas e ítems cerrados, se indagaron actitudes, concepciones y limitaciones sobre herramientas tecnológicas, así como los niveles de competencia digital autopercibida, los cuales se analizaron desde los marcos DigCompEdu, SAMR y TPACK. Los resultados mostraron una actitud positiva hacia la tecnología; sin embargo, su uso concreto sigue siendo mayoritariamente instrumental y funcional. Las definiciones de los participantes apuntan a concepciones fragmentadas, con poca articulación entre los objetivos pedagógicos, los recursos digitales y el contenido disciplinar. Como principales barreras, los profesores identificaron la insuficiente infraestructura tecnológica, la escasa formación profesional continua en competencias digitales y el

acceso limitado a los dispositivos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se concluye que una integración significativa de las tecnologías requiere estrategias institucionales, formación contextualizada y acompañamiento docente permanente, lo que aporta evidencia del contexto para orientar las políticas de desarrollo profesional en la educación superior.

Palabras clave: tecnología educativa, alfabetización digital, enseñanza del inglés, educación superior.

Abstract

This article presents the findings of a mixed-methods, descriptive exploratory study that examined how twelve university instructors perceive the integration of digital technologies in the teaching of English as a Foreign Language (EFL) at a private higher education institution in Chile. Through an online questionnaire combining closed-ended items and one open-ended question, the study explored attitudes, conceptions, and perceived limitations regarding technological tools, as well as self-reported levels of digital competence. The analysis was framed by three complementary models: DigCompEdu, SAMR, and TPACK. Results indicate that while teachers hold positive attitudes toward the use of technology, their actual practices remain largely functional and instrumental. Participants' definitions reflected fragmented conceptions of technology, with limited connections between pedagogical objectives, disciplinary content, and digital resources. The main barriers identified include insufficient technological infrastructure, the need for continuous professional development in digital competences, and restricted access to devices for the teaching-learning process. It is concluded that a meaningful integration of technologies requires sustained institutional strategies,

context-sensitive training, and continuous support, providing contextualized evidence to inform professional development policies in higher education.

Keywords: technology integration, digital literacy, English language teaching, higher education.

Recibido: 20 de agosto de 2025 - **Aceptado:** 15 de abril de 2026

1. Introducción

Las tecnologías digitales ocupan un lugar central en la educación superior, especialmente en la enseñanza de lenguas extranjeras. Chile ha realizado esfuerzos a través de políticas públicas como Aulas Conectadas y Conectividad para la Educación 2030 para brindar a las instituciones educativas el acceso a infraestructura tecnológica, aulas con conectividad a internet de alta velocidad y laboratorios especializados. Sin embargo, contar con estos recursos no garantiza que los profesores los utilicen eficientemente en su quehacer docente. En efecto, tal apropiación depende de varios elementos: las creencias docentes, la capacitación que hayan recibido, las condiciones institucionales y la capacidad de conectar tecnología, pedagogía y contenido disciplinar (Ertmer y Ottenbreit Leftwich, 2010; Redecker y Punie, 2017; Bui, 2022; Zhang, 2023).

Por lo anterior, resulta necesario examinar las percepciones docentes sobre tecnología, así como las formas en que los profesores

definen las herramientas digitales, qué usos consideran apropiados para el aula y qué inconvenientes refieren cuando intentan integrarlas en su práctica. Algunos estudios como los de Bui (2022) y Zhang (2023) recalcan que los mayores beneficios derivados del uso de la tecnología en la enseñanza de inglés como lengua extranjera (ILE), como la retroalimentación inmediata, la personalización de contenidos y la interacción activa, solo se concretan cuando los profesores poseen una alfabetización digital consolidada y un enfoque pedagógico definido.

Entre los referentes destacan el Marco Europeo de Competencias Digitales para Educadores, DigCompEdu (Redecker y Punie, 2017), SAMR (Puentedura, 2013) y TPACK (Mishra y Koehler, 2006), que permiten comprender con mayor precisión la relación entre el saber pedagógico, las herramientas tecnológicas y el diseño instruccional. Si bien existe una cantidad importante de estudios internacionales sobre competencias digitales, persisten vacíos en la enseñanza del inglés universitario en Chile. Fernández

Cruz et al. (2024) y Pérez y Reyes Rodríguez (2021) documentaron en sus estudios que, si bien ha habido algunos avances en la implementación de tecnologías en la enseñanza, muchos profesores aún tienden a centrarse en su aplicación funcional más que en una integración con criterios pedagógicos. Esta desalineación plantea el problema de cómo los profesores definen las herramientas digitales y qué tan preparada se encuentra la docencia universitaria para apoyar su incorporación significativa en las aulas de educación superior.

El estudio se realizó mediante un diseño mixto (exploratorio-descriptivo) con doce docentes universitarios de inglés en una universidad privada de Chile. Se centró en sus percepciones, creencias y competencias sobre su uso actual de tecnologías digitales, de acuerdo con el marco DigCompEdu y en articulación con los modelos SAMR y TPACK. La sistematización de los datos recopilados permitirá orientar las políticas institucionales de desarrollo docente, con el propósito de favorecer una capacitación que se adapte

de mejor forma a las necesidades específicas del contexto analizado.

La investigación presenta como hipótesis de trabajo que la concepción docente de carácter técnico-operativo está asociada a una percepción de la competencia digital centrada en tareas instrumentales de uso, gestión y evaluación. Por su parte, la concepción pedagógica de integración se relaciona con la incorporación tecnológica basada en el contenido, los objetivos disciplinares y los resultados de la evaluación.

Para confirmar la hipótesis, este estudio tiene como objetivo general analizar las concepciones docentes sobre las herramientas tecnológicas y los niveles autopercebidos de competencia digital en la enseñanza universitaria del inglés, junto con los posibles efectos de su integración pedagógica. Para alcanzar este objetivo, se busca determinar las comprensiones docentes sobre las herramientas tecnológicas y analizar sus fortalezas y limitaciones con respecto a su competencia digital autopercebida utilizando

el marco DigCompEdu. Además, se examina la relación entre dichas concepciones y los niveles observados de competencia digital. Desde los modelos TPACK y SAMR, también identifica las implicaciones pedagógicas que puedan guiar procesos de formación continua.

De acuerdo con lo anterior, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera las concepciones docentes sobre herramientas tecnológicas inciden en las fortalezas y brechas de la competencia digital autopercebida y de qué modo condicionan la integración pedagógica de tecnologías en la enseñanza del inglés a nivel universitario?

2. Marco teórico

En las dos últimas décadas, las instituciones educativas han mostrado un creciente interés en incorporar herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluida la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Este contexto generó marcos teóricos orientados a comprender

y organizar las competencias digitales docentes, entre los cuales destacan TPACK, SAMR y el DigCompEdu como los referentes centrales por sus enfoques de vinculación de tecnología e innovación pedagógica.

TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*, formulado en 2006 por Mishra y Koehler) plantea que, para que la integración tecnológica sea efectiva, deben converger tres tipos de conocimiento: el conocimiento del contenido (CK), el conocimiento pedagógico (PK) y el conocimiento tecnológico (TK). Según este modelo, es importante que el docente conozca el contenido, domine las estrategias metodológicas de la disciplina y reflexione críticamente. Además, TPACK propone que el profesor debe considerar el contexto y la forma en que las herramientas digitales pueden apoyar, enriquecer o redefinir las experiencias de aprendizaje. El modelo TPACK también enfatiza que la incorporación de tecnología responda a un propósito claro y sostiene que el conocimiento tecnológico por sí solo no resulta suficiente ni efectivo si no se consideran otras variables,

como el contenido o los aspectos pedagógicos ligados al contexto.

El real impacto de la tecnología surge cuando ella se utiliza para tomar decisiones didácticas pertinentes. A modo de ejemplo, un profesor de inglés que maneja los aspectos fonéticos del idioma (CK), que aplica estrategias específicas para corregir y perfeccionar la pronunciación (PK) y que está familiarizado con recursos digitales como Vocaroo u otros similares (TK) tendría mayores posibilidades de diseñar actividades de pronunciación más significativas y eficaces, en comparación con un docente que solo domina uno de estos ámbitos. Voogt et al. (2015) señalan que los profesores que muestran una integración balanceada del conocimiento TPACK acostumbran a diseñar tareas auténticas y multimodales, lo que sirve para promover el involucramiento y la reflexión crítica de los estudiantes.

Si bien el modelo TPACK ha sido aceptado como un marco integrador, algunos autores afirman que su aplicabilidad práctica se ve

limitada por su nivel de abstracción y la dificultad para establecer de manera precisa la relación entre los tres tipos de conocimiento (Graham, 2011). Asimismo, otros estudios señalan que muchos programas de formación docente cubren el TPACK de manera superficial o declarativa, sin brindar estrategias para su implementación efectiva en la sala de clases (Chai et al., 2013).

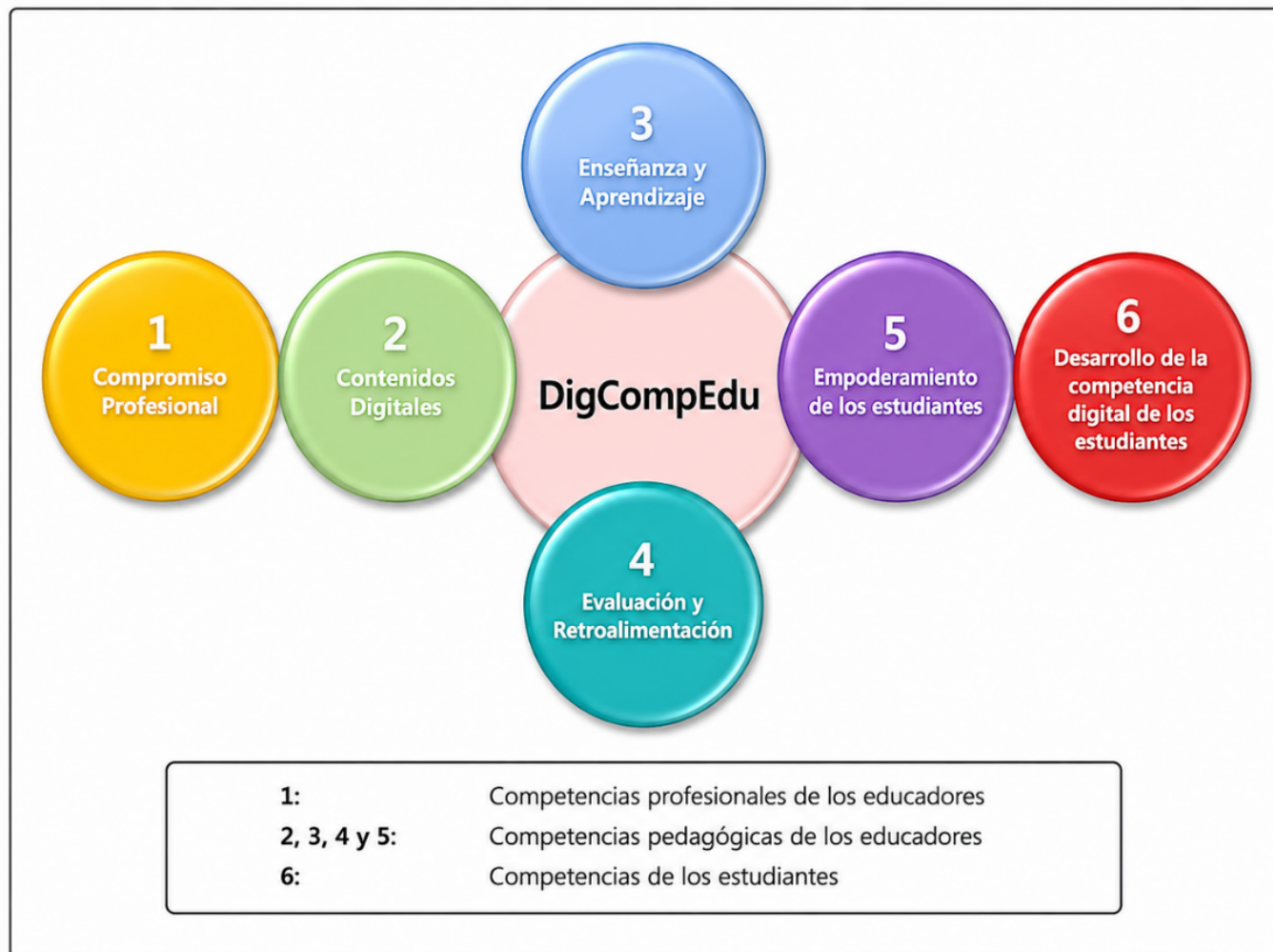
Por su parte, Puentedura desarrolla en 2013 el modelo SAMR, en el que se plantea una escala de cuatro niveles para describir la integración tecnológica en la enseñanza, desde usos básicos hasta una combinación capaz de transformar el proceso educativo. Esta progresión comprende: (1) Sustitución, cambio de una herramienta tradicional sin alterar su función; (2) Aumento, reemplazo con mejoras funcionales adicionales; (3) Modificación, reconfiguración de la tarea; y (4) Redefinición, experiencias de aprendizaje nuevas gracias al apoyo tecnológico. Así, el SAMR permite a los docentes evaluar si la tecnología que incorporan en sus clases cumple solo una función técnica o contribuye a mejorar su práctica

pedagógica respecto al uso de lo digital en el aula (Rebolledo y Veas, 2022).

No obstante, algunos autores han criticado su linealidad implícita y su escaso énfasis en el contexto educativo, argumentando que no todas las tareas deben necesariamente alcanzar los niveles superiores para ser consideradas efectivas (Hamilton et al., 2016). En el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, por ejemplo, las actividades que utilizan Kahoot o Wordwall pueden ubicarse en niveles distintos según su diseño instruccional, su propósito comunicativo y el grado de participación estudiantil. En este estudio, el modelo SAMR opera como marco conceptual complementario para interpretar las diferencias entre docentes que declaran un uso cotidiano de plataformas digitales y aquellos que articulan ejemplos de tareas con mayor complejidad pedagógica. Aunque no se midieron directamente los niveles del SAMR, la asociación entre las definiciones textuales de herramientas tecnológicas y las prácticas reportadas permite inferir distintos grados de integración.

El DigCompEdu (2017) constituye una herramienta estructurada que permite describir con mayor claridad y profundidad las competencias digitales que los docentes deben desarrollar si buscan integrar la tecnología de forma significativa en su práctica pedagógica. El documento propone competencias en tres dimensiones interrelacionadas: competencias profesionales de los educadores, competencias pedagógicas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje y aquellas de los estudiantes que el profesor debe propiciar como parte de su desarrollo formativo. A su vez, cada una de estas dimensiones se divide en seis áreas: compromiso profesional; creación y gestión de contenidos digitales; enseñanza-aprendizaje; evaluación y retroalimentación; empoderamiento de los estudiantes y el desarrollo de la competencia digital, sumando 22 competencias que describen el perfil de un profesor en contextos mediados por la tecnología.

Imagen 1. Síntesis DigCompEdu



Fuente: Redecker y Punie, 2020

En el área de Compromiso profesional, el modelo subraya el rol de la tecnología como herramienta de apoyo y su potencial para vincular a los profesores mediante la participación en comunidades de aprendizaje profesional y la actualización disciplinar continua. Así, la digitalización se convierte en una herramienta educativa que impulsa el aprendizaje colaborativo entre docentes. El componente Contenidos digitales destaca la importancia de seleccionar, diseñar y compartir recursos adecuados y actualizados con calidad académica, relevancia y verificación. Esto implica crear un modelo profesional para gestionar materiales educativos en plataformas digitales.

Por su parte, la dimensión Enseñanza y aprendizaje delimita las tecnologías que contribuyen al desarrollo de experiencias educativas interactivas y metodologías activas, destacando la necesidad de adaptar el aula a las características y demandas del estudiantado. Por lo tanto, esta categoría concibe la tecnología como un componente del quehacer docente porque propicia la

creación de propuestas pedagógicas centradas en el estudiante. En el componente de Evaluación y retroalimentación, el marco destaca el aporte de las herramientas digitales para recopilar evidencia del proceso de aprendizaje, ofrecer retroalimentación formativa, analizar el trayecto educativo del estudiante y tomar decisiones pedagógicas con datos concretos y en contexto, dejando de lado impresiones generales.

Por otra parte, las dimensiones de Empoderamiento de los estudiantes y de Desarrollo de la competencia digital de los estudiantes buscan promover la autonomía, propiciar entornos inclusivos y desarrollar una ciudadanía crítica y ética en el entorno digital, aunque en ellas queda de manifiesto el desafío de formar estudiantes que comprendan las implicancias sociales y culturales del uso de la tecnología.

Si bien el marco DigCompEdu integra las dimensiones descritas anteriormente, este estudio utiliza cinco de sus seis áreas como referencia para el diseño del cuestionario y el

análisis descriptivo. La sexta área, referida al desarrollo de la competencia digital de los estudiantes, no se incorporó al instrumento, dado que el foco se situó en las prácticas, percepciones y competencias digitales autopercebidas de los docentes. Dentro de este marco, las áreas de Compromiso profesional y Contenidos digitales reciben especial atención en la interpretación de actitudes, usos declarados y métodos que apoyan las intervenciones educativas con tecnología.

El DigCompEdu se destaca por su metodología y su utilidad como herramienta de diagnóstico para el desarrollo profesional docente. Su implementación sistemática permite mapear las debilidades formativas del profesor y fundamentar el diseño de programas de desarrollo profesional, según el contexto y con el fin de lograr los objetivos de mejora gradual y continua. La literatura reciente también sugiere que la autoevaluación basada en este marco actúa como una herramienta de reflexión crítica, lo que sirve para promover una actitud docente más reflexiva y estratégica frente

a la integración de tecnologías digitales en el aula (Redecker y Punie, 2020; Instefjord y Munthe, 2017).

Asimismo, algunos estudios indican que el DigCompEdu puede ser intimidante para docentes sin experiencia en el uso de marcos de competencias o en procesos de diagnóstico (Instefjord y Munthe, 2017). Su origen europeo, sin embargo, genera dudas sobre su viabilidad en Latinoamérica, donde las diferencias institucionales, tecnológicas y educativas requieren ajustes o adaptaciones que no siempre van de la mano del desarrollo o del soporte técnico necesarios.

A pesar de los distintos contextos en los que estos marcos se elaboraron, el DigCompEdu, el modelo SAMR y el marco TPACK comparten un objetivo: promover una incorporación tecnopedagógica crítica en la práctica docente. Este punto común entre ellos permite que, en situaciones de formación y desarrollo profesional, los tres marcos se complementen, potenciándose mutuamente y ofreciendo oportunidades de reflexión y acción. Así,

mientras el DigCompEdu ofrece una matriz para diagnosticar competencias individuales, el SAMR ayuda a clasificar el nivel de integración tecnológica en tareas específicas y el TPACK declara las interrelaciones entre los tipos de conocimiento docente.

Tabla 1. Modelos de integración tecnológica

MODELO	TPACK	SAMR	DigCompEdu
Principales características	Integra conocimiento de contenido, pedagogía y tecnología.	Escala jerárquica de integración tecnológica.	Seis áreas divididas en 22 competencias digitales.
Ventajas	Visión holística de la enseñanza en entornos digitales.	Análisis crítico del uso de la tecnología.	Autoevaluación. Detalla e identifica necesidades de formación.
Críticas	Aplicación práctica, compleja y abstracta.	Linealidad y reduccionismo pedagógico.	Inaccesible para docentes sin experiencia previa.
Observaciones pedagógicas	Requiere formación inicial sólida y continua.	Útil como marco para propiciar reflexión docente.	Requiere adaptación al contexto educativo.

Fuente: Elaboración propia

Si ilustramos esta conexión, un docente que presenta un dominio intermedio del marco DigCompEdu podría emplear tecnología en su aula de manera aumentativa, conforme al modelo SAMR, sin reconfigurar de modo sustantivo las tareas asignadas. Para avanzar hacia una integración más transformadora, resulta imprescindible que este profesor desarrolle tanto competencias técnicas avanzadas como habilidades para diseñar actividades que articulen la tecnología con los objetivos pedagógicos y los contenidos específicos de la disciplina, movilizándolo su conocimiento TPACK. Koehler et al. (2017) destacan la vinculación entre estos modelos y afirman que la formación docente debe considerar los marcos de manera transversal. La articulación de estos permite ampliar la mirada sobre los factores que influyen en el uso de la tecnología: importa saber *qué hace* un docente, pero también *cómo lo sabe hacer* y *por qué decide hacerlo* así en igual medida.

Para el contexto latinoamericano, diversos estudios han mostrado que muchos docentes

desarrollan su conocimiento tecnológico de manera autodidacta y fragmentaria, sin integrarlo de forma sistemática a su conocimiento pedagógico o disciplinar. Chile no es la excepción: algunas investigaciones (Fernández Cruz et al., 2024; Pérez y Reyes Rodríguez, 2021) muestran que los planes de formación inicial docente no contemplan módulos explícitos sobre TPACK ni estrategias para integrar tecnología en la didáctica específica de la disciplina de cada profesor. Esto queda refrendado al observarse una gran dependencia de herramientas tecnológicas básicas como presentaciones de diapositivas, buscadores de contenido audiovisual y plataformas institucionales de gestión académica. Conviene señalar que estas herramientas facilitan algunos aspectos del proceso de enseñanza, aunque su uso tiende a mantenerse en los niveles más bajos del modelo SAMR. También se observa una escasa oferta de formación específica en TIC para la enseñanza de inglés y, por ende, falta acompañamiento pedagógico a docentes del área que deseen mejorar su manejo de herramientas tecnológicas.

En la formación inicial docente, las TIC suelen abordarse como un contenido transversal, más que como una competencia didáctica especializada. Esto significa que muchos egresados de pedagogía comienzan a enseñar con conocimientos generales sobre herramientas digitales, pero sin criterios claros para seleccionar, adaptar o evaluar su utilidad pedagógica. En consecuencia, la integración tecnológica depende en gran medida de la iniciativa individual, lo que contribuye a una gran variabilidad en su uso entre docentes.

Las percepciones que los docentes tienen sobre la tecnología y sobre su propia capacidad para usarla influyen en la disposición a integrarla en sus clases. Los estudios sobre autoeficacia digital (Bandura, 1997; Pajares, 1992) han mostrado que las creencias de los profesores con respecto a sus competencias tecnológicas suelen predecir las prácticas reales, más que el conocimiento técnico aislado. En algunos estudios sobre la enseñanza del idioma inglés, surgen conexiones entre la autoeficacia tecnológica de los docentes,

sus cualidades profesionales, su percepción de dominio tecnopedagógico y el uso de tecnologías digitales (Şen y Yildiz Durak, 2022). En consecuencia, la competencia digital docente también puede describirse a partir de los niveles de confianza, percepciones, actitudes y creencias de los profesores sobre su capacidad para integrar tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este marco, las políticas institucionales desempeñan un rol decisivo. Las universidades que promueven la capacitación continua reconocen el valor de la innovación didáctica y ofrecen espacios de intercambio de buenas prácticas que ayudan a la incorporación de nuevas tecnologías. En el contexto chileno y latinoamericano, se han utilizado estrategias como el diagnóstico a nivel institucional, el diseño de programas de formación basados en evidencia y el desarrollo profesional continuo para analizar las competencias digitales docentes. En Chile, por ejemplo, el Marco Orientador de Competencias Digitales Docentes del Ministerio de Educación (2025) actualizó las competencias necesarias para la

enseñanza mediada por tecnología. Acevedo Sepúlveda (2025) señaló los beneficios de emplear el DigCompEdu para definir una línea base institucional y así orientar programas de desarrollo profesional.

En América Latina, por su parte, los informes de la Organización de Estados Iberoamericanos (Fernández Enguita et al., 2023), MetaRed TIC (2023) y el Banco Interamericano de Desarrollo (Della Nina Gambi et al., 2025) coinciden en la necesidad de brindar apoyo continuo y efectuar evaluaciones del desarrollo de la competencia digital docente de forma permanente. En el área de la enseñanza del inglés, Camacho Vásquez, Ortega Tudela y Díaz Pareja (2025) presentaron evidencia sobre la efectividad de los cursos de formación para mejorar las competencias digitales del profesorado de ILE en América Latina.

En investigaciones de carácter exploratorio y descriptivo como la presente, los marcos teóricos cumplen una doble función: guían la construcción del instrumento de recolección

de datos y ofrecen categorías analíticas para interpretar los resultados. Este estudio utiliza el DigCompEdu como base para estructurar el cuestionario, mientras que las respuestas permiten analizar los niveles de integración y los tipos de conocimiento presentes en los modelos SAMR y TPACK. Esta triangulación conceptual entre modelos resulta aplicable en muestras pequeñas como la empleada, ya que el interés principal se centra en la comprensión contextualizada de fenómenos complejos, más que en generalizar los resultados.

3. Metodología

Este estudio utiliza un enfoque mixto, descriptivo-exploratorio, para analizar las percepciones docentes sobre la integración de las tecnologías digitales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE). Esta opción metodológica se orienta a responder la pregunta de investigación, permitiendo caracterizar las autopercepciones docentes sobre la competencia digital y para interpretar el impacto de las herramientas tecnológicas

en el contexto de la enseñanza universitaria del inglés.

Por un lado, el aspecto cuantitativo permitió definir características a través de frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central en los ítems cerrados. Por otro lado, el componente cualitativo posibilitó interpretar los significados derivados de las explicaciones proporcionadas por los profesores en la pregunta abierta, mediante categorías temáticas emergentes. La investigación se fundamenta en principios constructivistas, asumiendo que las creencias, actitudes y definiciones que los docentes atribuyen a la tecnología están determinadas por sus trayectorias formativas, sus experiencias previas y el contexto institucional en el que se desempeñan.

El grupo de participantes estuvo conformado por los 15 profesores de la unidad de inglés transversal de una universidad privada chilena que impartieron clases durante el segundo semestre de 2024 a nivel de pregrado. Al invitarse a todos los

profesores de la unidad, la estrategia de selección se define como censal y de muestra intencionada. Doce de ellos, es decir, el 80 %, accedieron a completar voluntariamente la encuesta. El criterio de inclusión consideró desempeñarse como docente durante el período mencionado anteriormente, mientras que el de exclusión correspondió a no completar el cuestionario en línea. La invitación se remitió por correo electrónico a las cuentas personales de los integrantes, notificándoles de su participación voluntaria y adjuntando el correspondiente folleto con toda la información relacionada con la investigación. El 80 % de cobertura resulta vital para la lectura contextualizada de este caso universitario; sin embargo, es importante reconocer que la muestra limita el alcance interpretativo de la investigación, ya que no permite extrapolar los resultados a otros contextos universitarios.

Tras la invitación, se aplicó un cuestionario en línea estructurado en dos secciones principales. Una consistió en un conjunto de ítems cerrados basados en las cinco primeras

áreas del marco DigCompEdu, que indagaron percepciones de competencia digital y actitudes frente al uso de tecnologías. La sexta área, Desarrollo de la competencia digital de los estudiantes, no se consideró para centrar el análisis en aquellas dimensiones directamente vinculadas con las prácticas y percepciones docentes sobre el uso de tecnologías en su quehacer pedagógico. La segunda sección consistió en una pregunta abierta, en la que se solicitó definir qué entendían por herramientas tecnológicas, aportando con ejemplos concretos de su uso en la enseñanza del inglés.

El análisis combinó estrategias cuantitativas descriptivas (moda, promedio y mediana en ítems tipo Likert) con un abordaje temático inductivo aplicado a las respuestas de la pregunta abierta. Esta triangulación permitió relacionar las concepciones identificadas (técnico-operativas, pedagógico-funcionales e integradoras) con los niveles de competencia digital autopercebida. Se realizó un tratamiento cuantitativo descriptivo de la información de las preguntas cerradas (ítems

tipo Likert o selección múltiple) alineadas con los objetivos de la presente investigación, mediante Excel, calculando frecuencias absolutas, porcentajes y medias. El estudio de las definiciones de herramientas tecnológicas que los profesores consignaron se llevó a cabo mediante un análisis temático inductivo, siguiendo lo propuesto por Braun y Clarke (2006). La codificación fue realizada manualmente, identificando categorías semánticas emergentes sin utilizar *software* especializado. Esta elección metodológica se justifica por la manejabilidad del corpus, que no exige una automatización avanzada. Posteriormente, estas categorías fueron asociadas con las áreas del marco DigCompEdu, considerando tanto el foco funcional (*hardware*, *software*, autoría, gestión) como el propósito pedagógico declarado por los participantes.

Para establecer la conexión entre el análisis cualitativo y los datos cuantitativos, se compararon las mayores y menores puntuaciones en las áreas del DigCompEdu estudiadas con las categorías semánticas a

las que correspondía cada docente, observando tendencias dentro de la muestra. Si bien no se buscó establecer causalidad, esta triangulación permitió identificar asociaciones preliminares entre las concepciones iniciales y los niveles de competencia digital autopercebida.

Desde una perspectiva de reflexividad crítica, cabe reconocer el rol de la autora del estudio como docente en la misma institución donde fue aplicada la investigación. Esta condición permitió una comprensión situada del fenómeno, pero también planteó riesgos de familiaridad o influencia interpretativa. Para mitigar estos efectos se implementaron las siguientes acciones: garantizar el anonimato total de los participantes, evitar cualquier contacto directo durante la recolección de datos y realizar una codificación manual con revisión sistemática de categorías en la fase cualitativa. Los aspectos procedimentales de validación del instrumento y la aprobación ética también fueron rigurosamente resguardados, de modo de poder sustentar tanto el diseño como la confiabilidad del estudio.

4. Resultados

4.1 Perfil demográfico y profesional de los participantes

En cuanto a la edad de los docentes encuestados, se observa una concentración significativa en el rango de 40 a 49 años, con seis participantes (50 % del total), lo que podría indicar un grupo de profesionales con trayectoria consolidada en la educación superior. Dos docentes (16,7 %) corresponden al tramo de 30 a 39 años, dos en el grupo de 50 a 59 años y los restantes se ubicaron en los extremos del grupo etario (entre 25 y 29 años y más de 60), lo que representa el 16,7 % del total y muestra una combinación de profesionales en etapas iniciales y otros de amplia pericia. Esta distribución refleja un equilibrio entre experiencia acumulada y renovación generacional dentro del equipo docente.

Respecto de los años de práctica en docencia universitaria, cinco profesores (41,7 %) reportaron tener entre 0 y 5 años de ejercicio profesional, lo que sugiere una incorporación reciente a la enseñanza superior. Tres

docentes (25 %) señalaron tener entre 6 y 10, mientras que otros dos (16,7 %) indicaron entre 11 y 15 de ejercicio. Finalmente, dos participantes (16,7 %) manifestaron tener entre 16 y 19 de labor académica, lo que permite identificar un núcleo con trayectoria extensa. Esta heterogeneidad en las carreras puede influir en la forma en que cada docente se aproxima al uso de tecnologías, especialmente en función de su formación inicial y su exposición previa a entornos digitales.

En cuanto a la formación académica, la mayoría de los participantes contaban con estudios de posgrado: diez docentes (83,3 %) poseían un magíster en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (ILE) u otras áreas afines, mientras que una persona (8,3 %) tenía un doctorado en Enseñanza del Inglés y Lingüística, lo que evidencia un alto nivel de cualificación. En contraste, solo un docente (8,3 %) señaló contar únicamente con una licenciatura en enseñanza del inglés. Este dato sugiere que el cuerpo docente se encuentra mayoritariamente en niveles avanzados de formación académica, lo cual

podría facilitar procesos de actualización pedagógica y metodológica, aunque no garantiza por sí solo un manejo especializado de las tecnologías.

4.2 Concepciones docentes sobre herramientas tecnológicas: análisis temático

Uno de los aspectos más relevantes abordados en este estudio fue la forma en que los profesores comprenden y definen las herramientas tecnológicas en su práctica docente. A través de una pregunta abierta, se solicitó a los participantes expresar, con sus propias palabras, qué entendían por herramientas tecnológicas en el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Este ejercicio permitió identificar tres enfoques claramente diferenciados, que evidencian distintos grados de complejidad conceptual y niveles de apropiación pedagógica de la tecnología: un enfoque técnico-operativo, otro pedagógico-funcional y, por último, uno integrador.

El enfoque técnico-operativo resultó ser el predominante, presente en cinco de los

doce docentes (41,7 %). Las definiciones de esta categoría se caracterizan por una visión instrumental de la tecnología, entendida principalmente como un conjunto de dispositivos, aplicaciones o recursos digitales, cuya función es facilitar tareas logísticas o de comunicación. En estas respuestas, la tecnología aparece separada de los objetivos pedagógicos o del contenido disciplinar. Por ejemplo, el participante 3 afirmó: «Son dispositivos que nos permiten acceder a información digital» (P3, respuesta abierta). De manera similar, el participante 4 escribió: «Cualquier recurso que comprenda el uso de un computador, dispositivo electrónico o la Internet, tales como programas, aplicaciones, etc.» (P4, respuesta abierta), mientras que el participante 7 señaló: «Softwares o dispositivos que utilizamos en nuestro día a día para distintos fines. Ejemplos: Word, Zoom» (P7, respuesta abierta).

Estas respuestas muestran una lógica funcional común en la que la tecnología cumple un rol de soporte, pero no se integra de manera significativa al diseño pedagógico.

En concordancia con el modelo SAMR, estas concepciones se sitúan en los niveles más bajos (sustitución o aumento), ya que las herramientas no modifican ni redefinen la práctica docente. De igual forma, en términos del modelo TPACK, se trata de un conocimiento tecnológico (TK) aislado, que no establece conexiones con el conocimiento pedagógico (PK) ni con el disciplinar (CK).

Un segundo grupo, compuesto por seis docentes (50 %), ofreció definiciones que, si bien generales, reconocen el potencial didáctico de las tecnologías para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje y expresan una intención pedagógica más clara que en el grupo anterior. Por ejemplo, el participante 10 definió las herramientas tecnológicas como «Las plataformas o aplicaciones que ayudan en el ámbito pedagógico para la enseñanza o gamificación de una clase. Plataforma de aprendizaje del idioma Classtime o MyElt, aplicaciones de juegos Kahoot o Wordwall» (P10, respuesta abierta), mientras que el participante 9 afirmó: «Aplicado a la docencia, todo tipo de recurso digital o electrónico que

facilita el proceso de enseñanza/aprendizaje» (P9, respuesta abierta). Estas conceptualizaciones denotan una preocupación por aspectos como la enseñanza y el proceso de aprendizaje del estudiante, aunque todavía no articulan con claridad la tecnología con los objetivos o los contenidos específicos de la enseñanza del inglés. Sin embargo, este enfoque puede interpretarse como una transición hacia concepciones más integradoras y transformadoras, especialmente si se acompaña de instancias de formación situada y reflexión pedagógica.

A diferencia de los otros profesores, solo un docente, el participante 12 (8,3 %), presentó una definición que puede clasificarse dentro del enfoque integrador, en línea con el modelo TPACK. Esta respuesta se distingue por articular de manera explícita la tecnología con los objetivos pedagógicos y con los contenidos disciplinares propios del área de enseñanza. Su definición fue: «Una herramienta tecnológica es cualquier recurso digital que se incorpora intencionalmente en una clase para lograr objetivos de

aprendizaje lingüístico, permitiendo que los estudiantes se enfrenten a situaciones reales de uso del idioma» (P12, respuesta abierta).

Imagen 2. Nube de palabras sobre «Herramientas digitales»



Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Concepciones, frecuencia y ejemplos de herramientas tecnológicas

Enfoque identificado	N.º de docentes	Porcentaje	Características clave	Ejemplo de definición
Técnico-operativo	5	41,7 %	Uso funcional, carencia de referencias pedagógicas.	«Son dispositivos que nos permiten acceder a información digital» (P3, respuesta abierta).
Pedagógico-funcional	6	50 %	Potencial didáctico reconocido, aunque sin integración disciplinar clara.	«Las plataformas o aplicaciones que ayudan en el ámbito pedagógico para la enseñanza o gamificación de una clase» (P10, respuesta abierta).
Integrador (TPACK)	1	8,3 %	Tecnología vinculada a objetivos pedagógicos y disciplinares.	«Permite lograr objetivos de aprendizaje lingüístico en contextos reales» (P12, respuesta abierta).

Fuente: Elaboración propia

Este análisis temático pone de manifiesto que la mayoría de los docentes se sitúan en niveles iniciales de apropiación conceptual de la tecnología educativa. La escasa presencia de concepciones integradoras refuerza la necesidad de procesos formativos que no se limiten al entrenamiento técnico, sino que promuevan una reflexión crítica sobre el rol pedagógico y epistemológico de la tecnología.

4.3 Competencias digitales autopercibidas (DigCompEdu): actitudes, barreras y expectativas

Junto con la exploración cualitativa, se aplicó una escala de autoevaluación basada en el marco DigCompEdu para identificar fortalezas y limitaciones en las competencias digitales autopercibidas por los docentes. Esta herramienta permitió observar patrones de dominio diferenciado que sugieren la prevalencia de un perfil de uso tecnológico predominantemente funcional, con vacíos importantes en dimensiones más complejas.

Las actitudes docentes hacia la integración tecnológica fueron mayoritariamente

positivas, con algunas ambivalencias. Un 83,3 % de los encuestados manifestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con las aseveraciones relacionadas con su auto-percepción de nivel de competencia y uso de tecnologías. Sin embargo, solo el 50 % expresó compartir recursos de forma activa con colegas, lo cual refleja una limitación hacia el trabajo colaborativo mediado por tecnología. Adicionalmente, las aseveraciones «Participo en foros en línea centrados en la enseñanza del inglés» y «Participo en redes profesionales centradas en la utilización de herramientas digitales para la enseñanza del inglés» obtuvieron las medianas más bajas, con 1,5 y 2,5, respectivamente, lo que sugiere escasa colaboración y actualización.

Los datos mostraron que los docentes se sienten más competentes en tareas que involucran seguimiento y evaluación del aprendizaje, con valores altos en las aseveraciones: «Utilizo herramientas digitales para monitorear el aprendizaje de mis estudiantes» y «Utilizo herramientas para evaluar el aprendizaje de mis estudiantes»,

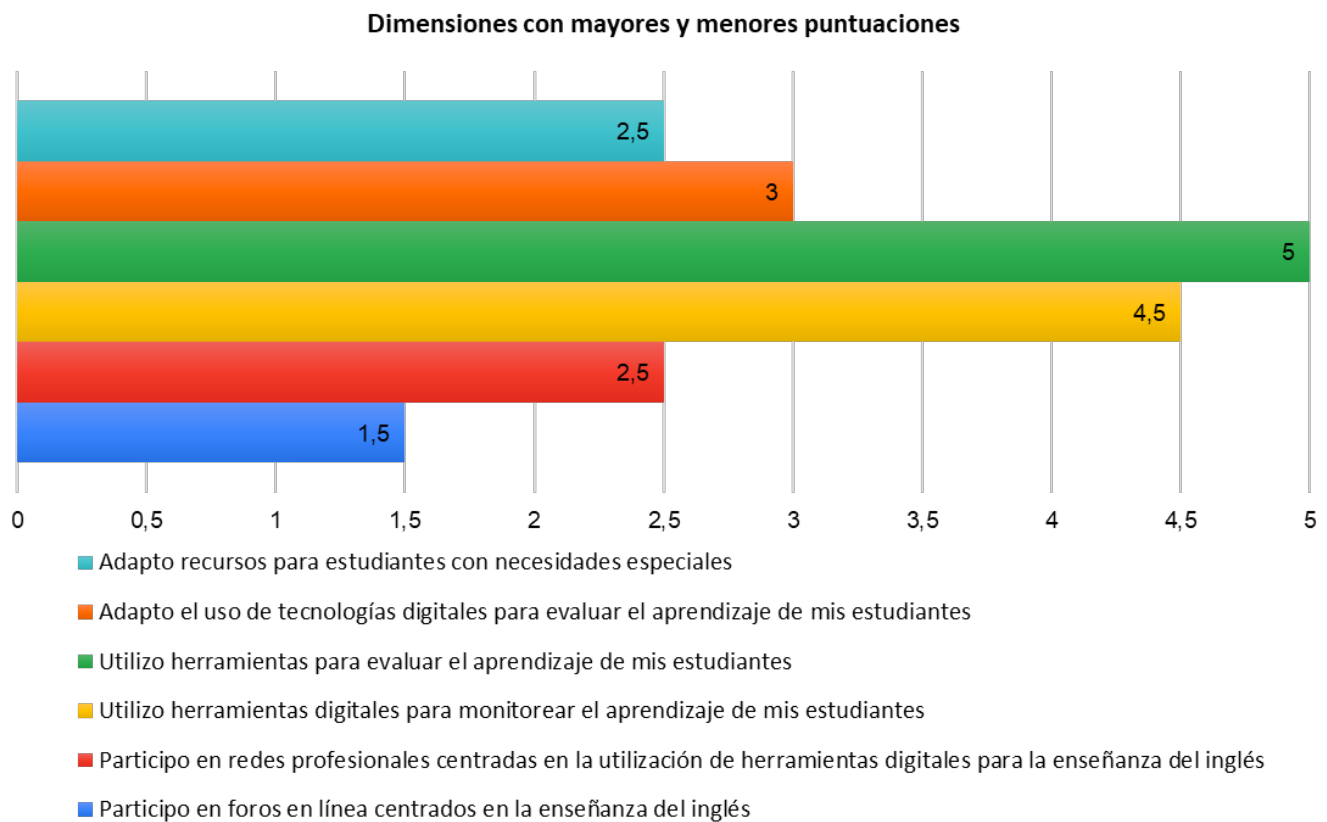
con medianas de 4,5 y 5, respectivamente. Estas dimensiones corresponden al dominio operativo del desempeño docente que permite monitorear la participación estudiantil, las entregas de tareas o actividades y evaluar su rendimiento.

En los resultados también surgieron carencias sistemáticas en aquellos ámbitos que exigen un trabajo pedagógico más reflexivo, estratégico y centrado en el estudiante. Los valores más bajos se concentraron en las áreas de enseñanza y aprendizaje («Adapto el uso de tecnologías digitales para evaluar el aprendizaje de mis estudiantes») y autonomía («Adapto recursos para estudiantes con necesidades especiales»), con medianas de 3 y 2,5, respectivamente. Estas puntuaciones muestran que los docentes encuentran obstáculos para transformar los datos obtenidos mediante herramientas digitales en decisiones didácticas fundamentadas. Además, se advierte una limitada incorporación de prácticas orientadas a fortalecer la autonomía digital del estudiantado, lo que podría vincularse con concepciones más

funcionales de la tecnología y con menores opciones de actualización profesional.

El perfil de competencias digitales autopercebidas se orienta a funciones administrativas y operativas, y carece de una consolidación en dimensiones asociadas al diseño instruccional, la evaluación auténtica y el empoderamiento del estudiante. Este desequilibrio es coherente con los hallazgos cualitativos respecto a las concepciones docentes: quienes entienden la tecnología de manera técnica o funcional tienden también a mostrar un manejo limitado en las áreas de mayor complejidad pedagógica.

Gráfico 1. Distribución de dimensiones por puntaje



Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Concepción y competencia digital (DigCompEdu)

Enfoque	Dimensiones con mayor puntuación	Dimensiones con menor puntuación	Observaciones clave
Técnico-operativo	Área 4: evaluación y retroalimentación, especialmente monitoreo y evaluación del aprendizaje. Alta autoeficacia declarada en funciones operativas, con medianas de 4,5 y 5.	No se identifican dimensiones de menor puntuación asociadas exclusivamente a este enfoque.	Uso funcional de la tecnología, centrado en seguimiento, gestión y control del curso. La tecnología aparece como apoyo operativo, sin proyección clara hacia el rediseño pedagógico ni hacia una articulación explícita con objetivos disciplinares.
Pedagógico-funcional	Áreas 3 y 4: uso didáctico básico de plataformas, interacción digital, monitoreo y evaluación del aprendizaje.	Área 4: uso pedagógico de resultados de evaluación y toma de decisiones a partir de evidencia. Área 5: empoderamiento del estudiante, particularmente adaptación de recursos, atención a la diversidad y promoción de autonomía.	Integración tecnológica incipiente. Se reconoce el potencial didáctico de las herramientas digitales, pero persiste una articulación limitada entre datos, decisiones didácticas, adaptación de recursos y estrategias de empoderamiento del estudiantado.
Integrador (TPACK)	No se identifican dimensiones de mayor puntuación asociadas exclusivamente a este enfoque.	Ninguna dimensión alcanza medianas $\geq 4,2$ sostenidas ni se observan evidencias consolidadas de integración pedagógica y disciplinar.	Se identifica un caso con rasgos de articulación TPACK. Esta evidencia debe interpretarse como un indicio cualitativo de integración pedagógica y disciplinar, y no como un perfil TPACK consolidado.

Fuente: Elaboración propia

Esta relación sugiere que el tipo de concepción que los docentes desarrollan respecto de la tecnología no solo moldea la manera en que la utilizan, sino que también influye directamente en su autopercepción de competencia. Además, refuerza la idea de que la adopción efectiva de tecnologías en contextos universitarios requiere más que habilidades técnicas: exige un marco epistemológico y pedagógico sólido que permita a los docentes integrar tecnologías con sentido y propósito en sus prácticas.

Como plantean Mishra y Koehler (2006), el conocimiento TPACK requiere procesos formativos específicos que articulen tecnología, pedagogía y contenido disciplinar. Los resultados de este estudio confirman esta premisa y subrayan la urgencia de fortalecer la formación docente en estas dimensiones de forma integrada, situada y contextualizada. En efecto, los hallazgos muestran que, si bien los docentes manifestaron fortalezas en dimensiones operativas, aún persisten limitaciones en áreas vinculadas al análisis pedagógico de contenidos digitales y uso

de datos derivados de la evaluación. Estas debilidades evidencian dificultades para aprovechar la tecnología en la toma de decisiones pedagógicas basadas en evidencias, como lo refleja el caso del participante 6, quien valoró con 2 su capacidad para analizar resultados de aprendizaje mediante herramientas digitales. A ello se suman barreras estructurales y culturales: un 58,3 % de los docentes está en desacuerdo con el grado de preocupación de la universidad para mejorar la infraestructura técnica, mientras que un 41,7 % manifiesta disconformidad respecto al acceso a dispositivos tecnológicos e instancias de fortalecimiento de competencias digitales con actividades de desarrollo profesional continuo.

Estas afirmaciones contribuyen a que las herramientas digitales sean percibidas más como añadidos que como componentes estructurantes de la enseñanza. En este contexto, las diferencias observadas en las áreas del DigCompEdu corroboran que la competencia digital docente excede el ámbito técnico y se configura como un entramado

de saberes, prácticas y creencias, aunque con vacíos en lo pedagógico y evaluativo. De este modo, cualquier iniciativa institucional de formación en el área debería asumir críticamente esta complejidad, fomentando un uso fundamentado e intencionado de las tecnologías en función de objetivos educativos definidos.

Las expectativas pedagógicas son altas entre los participantes: el 91,7 % considera que la tecnología puede mejorar la evaluación y la retroalimentación, y el 83,3 % cree que permitiría una interacción más significativa con el estudiantado. Esta paradoja entre valorar la tecnología y enfrentar barreras para implementarla abre oportunidades para diseñar políticas institucionales que activen ese potencial latente.

5. Discusión

Dado el tamaño de la muestra y la naturaleza autodeclarada de los datos, las relaciones entre concepciones docentes y niveles de competencia digital se interpretan como

patrones exploratorios y no como asociaciones causales. Esta lectura permite articular los hallazgos con DigCompEdu, SAMR y TPACK sin sobredimensionar el alcance empírico del estudio. Así, la evidencia sugiere un patrón de apertura favorable hacia la tecnología, aunque limitado por una concepción funcional e instrumental que restringe su potencial transformador en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Esta sección discute críticamente los resultados en función de la pregunta de investigación y de los objetivos del estudio, integrando sistemáticamente los marcos DigCompEdu, SAMR y TPACK, así como los aportes relevantes de la literatura especializada.

En cuanto a las concepciones docentes sobre herramientas tecnológicas, se observa una predominancia del enfoque técnico-operativo, seguido del enfoque pedagógico-funcional y una única instancia de enfoque integrador (TPACK). Estas tendencias se alinean con lo señalado por Voogt et al. (2015), quienes argumentan que, para lograr un uso auténtico e innovador de la tecnología en educación, es

indispensable superar la visión meramente técnica o funcional. La casi nula referencia a objetivos pedagógicos o contenidos disciplinares en las definiciones analizadas sugiere que la mayoría de los docentes aún operan en niveles básicos del modelo SAMR (Puentedura, 2013), donde la tecnología actúa como herramienta de sustitución o mejora funcional sin transformar la práctica pedagógica.

Respecto del objetivo de examinar fortalezas y brechas en competencias digitales, los resultados revelan niveles relativamente altos en tareas de retroalimentación y monitoreo del aprendizaje, pero puntuaciones más bajas en dimensiones analíticas y reflexivas, como el uso de datos para evaluación y la promoción de autonomía digital. Esta distribución coincide con estudios previos (Redecker y Punie, 2017; Instefjord y Munthe, 2017) que indican que los docentes suelen dominar habilidades instrumentales antes que competencias complejas vinculadas al análisis de evidencias o rediseño pedagógico. El marco DigCompEdu es particularmente útil aquí,

en tanto diferencia competencias básicas y avanzadas, ofreciendo una estructura para trazar trayectorias de desarrollo profesional de forma progresiva.

En relación con el objetivo de analizar el vínculo entre concepciones docentes y niveles de competencia digital —si bien se reconocen patrones cualitativos entre definiciones instrumentales y niveles básicos de competencia— la triangulación desarrollada permitió identificar asociaciones preliminares entre ambas dimensiones. Se sugiere que estas asociaciones se lean como patrones interpretativos derivados de un estudio de caso y no como relaciones causales.

En este sentido, la matriz de comparación entre categorías cualitativas y áreas del DigCompEdu permitió ordenar la evidencia y sostener una lectura integrada de los datos. Como plantean Chai et al. (2013), el avance del modelo TPACK demanda una convergencia de conocimientos tecnológicos (TK), pedagógicos (PK) y disciplinares (CK), así como la obtención de datos empíricos

que correlacionen las percepciones de los docentes con las prácticas observables. Por consiguiente, en futuras investigaciones, el estudio podría adquirir mayor profundidad mediante una matriz que articule los constructos conceptuales con los niveles de competencia del DigCompEdu, de manera que se obtengan inferencias sustentadas y no solo descriptivas.

El marco TPACK (Mishra y Koehler, 2006) se presenta como una referencia conceptual; sin embargo, los datos evidencian que su potencial aún se encuentra restringido. La observación más general sugiere que los docentes operan predominantemente en un espacio TK limitado, incapaz de entrelazarse de modo significativo con PK y CK. Graham (2011) caracteriza tal situación como la expresión de una incapacidad recurrente en los diseños curriculares de formación inicial y continua, donde las competencias se enuncian de manera fragmentaria. El único caso con rasgos integradores evidencia una articulación que se alinea con los principios directivos que proporciona el modelo TPACK,

en particular con su exigencia de organizar sistemáticamente las dimensiones tecnológicas, pedagógicas y disciplinares.

El análisis del uso de herramientas también sugiere una prevalencia de prácticas que se ubican en los niveles más bajos del modelo SAMR (Puentedura, 2013), con escasa evidencia de tareas de modificación o redefinición. Esto concuerda con las críticas planteadas por Hamilton et al. (2016) sobre la tendencia de muchos docentes a permanecer en los niveles de sustitución por falta de apoyo institucional o de tiempo para rediseñar sus estrategias didácticas.

Para explorar las implicancias pedagógicas de las relaciones observadas, se identifican barreras estructurales (escasa formación, carencia de licencias) y actitudinales (menor disposición frente a nuevos programas) que dificultan una integración transformadora. Ertmer y Ottenbreit Leftwich (2010) conceptualizan estas limitaciones como barreras de primer y segundo orden, destacando que su superación de estas requiere condiciones

institucionales y un cambio en las creencias docentes. En este caso, la coexistencia de actitudes positivas con prácticas limitadas revela una disonancia entre intención y ejecución, fenómeno también identificado por Pajares (1992) en su análisis sobre la influencia de las creencias en la práctica educativa.

A partir de lo expuesto, la pregunta de investigación se responde de manera parcial: las concepciones influyen en las competencias más operativas, pero no aseguran una integración pedagógica profunda. Como han señalado Pérez y Reyes Rodríguez (2021), este desfase entre familiaridad técnica y apropiación didáctica es común en contextos latinoamericanos donde las políticas de formación docente en TIC siguen siendo insuficientes o desarticuladas.

Por tanto, el tránsito desde una visión instrumental a una mirada pedagógica crítica de la tecnología, tal como proponen Redecker y Punie (2017), requiere no solo capacitación técnica, sino acompañamiento institucional sostenido, comunidades de

aprendizaje (Koehler et al., 2017) y una cultura de innovación respaldada por políticas claras y recursos adecuados.

6. Conclusiones

Este estudio indagó, desde un enfoque descriptivo, las representaciones que un conjunto de profesores universitarios de inglés sostiene respecto de la incorporación de tecnologías digitales en su quehacer docente en el contexto de una universidad privada chilena. La información recolectada evidencia patrones y tensiones que reflejan las circunstancias actuales de esa integración, así como los obstáculos institucionales que enfrentan.

Los docentes reconocen las ventajas que los recursos tecnológicos pueden aportar en materia de motivación, adaptación a perfiles de aprendizaje y fomento de la interacción. No obstante, este reconocimiento no se traduce en un cambio consolidado en sus prácticas pedagógicas, las cuales se mantienen, en la mayoría de los casos, en etapas iniciales de integración. Adicionalmente, las

definiciones ofrecidas se concentran en los dominios técnico y operativo, y sugieren que esta comunidad todavía articula de manera fragmentaria las potencialidades de estas herramientas en el diseño y la mediación de aprendizajes significativos.

Asimismo, los datos declarados sobre competencias digitales indican una mayor autoconfianza en tareas instrumentales, como la utilización de plataformas para la evaluación y el monitoreo, y una autopercepción más modesta en competencias de mayor complejidad, como el análisis de datos para la retroalimentación. Esto sugiere que la familiaridad técnica no garantiza una integración pedagógica profunda, hecho que reafirma la necesidad de conceptualizar el saber docente como un proceso dinámico de saberes tecnológicos, pedagógicos y disciplinarios que, en su desarrollo, se organizan de manera articulada y en relación con el contexto institucional.

Adicionalmente, las limitaciones señaladas por los profesores, como la falta de

infraestructura y de dispositivos, junto con la escasa capacitación, se convierten en condicionantes sistémicas que orientan y obstaculizan la forma en que estos educadores abordan la problemática de incorporar la tecnología en su didáctica. Si bien los datos obtenidos no permiten generalizaciones estadísticas, sí proporcionan una representación contextualmente significativa de cómo un colectivo docente, inserto en un determinado escenario universitario chileno, interpreta y enfrenta el reto de mediar aprendizajes a través de tecnologías digitales.

Estas interpretaciones, comprensibles a partir de las condiciones sociales e históricas en que se producen, constituyen insumos pertinentes para formular líneas de acción institucional en capacitación, innovación pedagógica y cultura digital. Asimismo, estos hallazgos también pueden utilizarse para interpretar y orientar preliminarmente procesos de innovación educativa en otros contextos con características semejantes, al evidenciar cómo ciertas realidades locales dialogan con desafíos organizacionales más

amplios. Este estudio podría ofrecer respuestas preliminares para áreas como ciencias sociales, educación, humanidades o incluso disciplinas STEM, ya que muchas comparten los mismos desafíos: escasa formación didáctica en TIC, dependencia de herramientas instrumentales y limitada articulación entre lo disciplinar y lo tecnológico.

A partir de estos hallazgos, se identifican tres líneas de acción:

1. Diseñar programas de formación continua que integren explícitamente los marcos TPACK y DigCompEdu, adaptados a las necesidades reales del profesorado y articulados con las disciplinas que enseñan.
2. Crear comunidades de aprendizaje y de práctica docente con foco en innovación digital que promuevan el intercambio sistemático de estrategias y experiencias en torno a su uso pedagógico.
3. Efectuar investigaciones para ampliar la muestra e incluir docentes de inglés

de otras universidades chilenas públicas y privadas, con el fin de comparar si las concepciones técnico-operativas, pedagógico-funcionales e integradoras identificadas en este estudio se reproducen en otros contextos institucionales. Asimismo, la implementación de estudios longitudinales permitiría observar la evolución de estas percepciones tras intervenciones formativas y analizar con mayor precisión el impacto de políticas institucionales de desarrollo profesional docente.

La incorporación pedagógica significativa de tecnologías en la enseñanza del inglés o de cualquier disciplina exige un compromiso institucional sistemático de las instancias universitarias y no puede depender solo de las iniciativas personales del profesorado. Este compromiso debería promover sistemas de aprendizaje profesional orientados a implementar una mediación digital pedagógicamente crítica y reflexiva, que fortalezca el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes.

Declaración de autoría

Autor único: conceptualización, investigación, análisis, redacción.

Referencias citadas

Acevedo Sepúlveda, P.C. (2025): «Competencia Digital Docente: parámetro de la nueva era y análisis métrico para el fortalecimiento institucional», *Estudios Pedagógicos*, 51(1), pp. 49-67. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052025000100049>

Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*, New York, W.H. Freeman.

Braun, V., y V. Clarke (2006): «Using thematic analysis in psychology», *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), pp. 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Bui, T.H. (2022): «English teachers' integration of digital technologies in the classroom: A systematic review», *International Journal of Educational*

Research Open, 3. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100204>

Camacho Vásquez, G., J. M. Ortega-Tudela y E. M. Díaz Pareja (2025): «The efficacy of a web-based methodology on English teachers' digital competence in Colombia», *Contemporary Educational Technology*, 17(4), ep612. <https://doi.org/10.30935/cedtech/17518>

Chai, C. S., J. H. L. Koh, y C. C. Tsai (2013): «A review of technological pedagogical content knowledge», *Educational Technology & Society*, 16(2), pp. 31-51. <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.16.2.31>

Della Nina Gambi, G., T. Forero Pabón, V. G. Soto Sira, M. L. Keuylian y M. J. Ruiz García (2025): *An Approach to Teachers' Digital Competency in Latin America*, Washington DC, Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0013638>

Ertmer, P. A., y A. T. Ottenbreit-Leftwich (2010): «Teacher technology change: How

knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect», *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), pp. 255-284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>

Fernández Cruz, F. J., F. Rodríguez-Legendre, y V. Sainz (2024): «La competencia digital docente y el diseño de situaciones innovadoras con TIC para la mejora del aprendizaje», *Bordón. Revista de Pedagogía*, 76(2), pp. 11-24. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.106342>

Fernández Enguita, M., M. J. García San Martín, D. Vaillant y A. Zubillaga del Río (2023): *Competencia digital docente para la transformación educativa*, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://oei.int/wp-content/uploads/2023/05/competencia-digital-docente-para-la-transformacion-educativa.pdf>

Graham, C. R. (2011): «Theoretical considerations for understanding technological pedagogical content knowledge (TPACK)», *Computers*

& Education, 57(3), pp. 1953-1960. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.04.010>

Hamilton, E. R., J. M. Rosenberg, y M. Akcaoglu (2016): «The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) model: A critical review and suggestions for its use», *TechTrends*, 60(5), pp. 433-441. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0091-y>

Instefjord, E. J., y E. Munthe (2017): «Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education», *Teaching and Teacher Education*, 67, pp. 37-45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.016>

Koehler, M. J., P. Mishra, y W. Cain (2017): «What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)?», *Journal of Education*, 193(3), pp. 13-19. <https://doi.org/10.1177/002205741319300303>

MetaRed TIC (2023): *Retos de la competencia digital del profesorado iberoamericano de Educación Superior*. Informe 2023. España.

MetaRed TIC. <https://www.metared.org/content/dam/metared/estudiosinformes/Informe%20IB%20Metared%202023.pdf>

Ministerio de Educación de Chile (2025): *Marco orientador de competencias digitales docentes*. Santiago: Ministerio de Educación. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2025/06/Marco-Orientador-de-Competencias-Digitales_Docentes.pdf

Mishra, P., y M. J. Koehler (2006): «Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge», *Teachers College Record*, 108(6), pp. 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

Pajares, F. (1992): «Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct», *Review of Educational Research*, 62(3), pp. 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>

Pérez, E. C., y Y. Reyes Rodríguez (2021): «Competencias Tecnológicas: Un Nuevo

Modelo Pedagógico», *Revista Docentes 2.0*, 11(2), pp. 76-83. <https://doi.org/10.37843/rtd.v11i2.246>

Puñettedura, R. R. (2013): *SAMR: Getting to transformation*. <https://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/04/16/SAMRGettingToTransformation.pdf>

Redecker, C., y Y. Punie (2017): *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*, (Y. Punie, editor) Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770>

Redecker, C., y Y. Punie (2020): *Marco Europeo para la competencia digital de los educadores: DigCompEdu*. Centro Común de Investigación de la Comisión Europea. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/marco-europeo-para-la-competencia-digital-de-los-educadores-digcompedu_182024/

Rebolledo R., y C. Veas (2022): «Hacia la redefinición del uso de los entornos digitales para el aprendizaje de idiomas basado en el

modelo SAMR», *Cuadernos de Beauchef*, 6(2), pp. 179-199. <https://revistasdex.uchile.cl/index.php/cdb/article/view/12159/12189>

Şen, N. y H. Yildiz Durak (2022): «Examining the relationships between English teachers' lifelong learning tendencies with professional competencies and technology integrating self-efficacy», *Education and Information Technologies*, 27(5), pp. 5953-5988. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10867-8>

Voogt, J., P. Fisser, J. Good, P. Mishra, y A. Yadav (2015): «Computational thinking in compulsory education: Towards an agenda for research and practice», *Education and Information Technologies*, 20(4), pp. 715-728. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9412-6>

Zhang, J. (2023): «EFL teachers' digital literacy: The role of contextual factors in their literacy development», *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1153339>