



Recibido: 29 abril 2021
Revisión: 6 junio 2021
Aceptado: 20 junio 2021

Dirección autores:

Departamento de Filología
Hispánica Clásica y de Estudios
Árabes y Orientales. Universidad de
Las Palmas de Gran Canaria. Pérez
del Toro, 1, 35003, Las Palmas de
Gran Canaria (España).

E-mail / ORCID

ousseynou.sylla101@alu.ulpgc.es

 <http://orcid.org/0000-0003-1411-5346>

cristina.alfonzo@ulpgc.es

 <https://orcid.org/0000-0001-8375-5983>

ARTÍCULO / ARTICLE

La competencia digital en el aula senegalesa de español como lengua extranjera

Digital competence in the senegalese classroom of spanish as a foreign language

Sylla Ousseynou e Isabel Cristina Alfonzo de Tovar

Resumen: Senegal es un país subsahariano que desde hace unos años ha implantado la enseñanza de español como LE, sin embargo, no ha podido desarrollarse, de forma efectiva, debido al analfabetismo tecnológico reflejado en los índices de competencia digital. Por lo tanto, este trabajo tiene como objetivo analizar la competencia digital docente en la enseñanza del español en el país africano para identificar la brecha digital existente y cómo se incrementaría su riesgo de exclusión digital. Asimismo, intenta proponer herramientas digitales didácticas, es decir, ofrece una propuesta innovadora que promueve el uso de las nuevas tecnologías en la didáctica del español en Senegal. Desde el punto de vista metodológico, se trata de una investigación mixta cuali-cuantitativa basada en el Marco Común de competencia digital docente y el cuestionario diseñado por la Universidad de La Rioja para el análisis de competencias digitales docentes. Como muestra se han seleccionado docentes y estudiantes de español con lengua extranjera de la Universidad Gaston Berger en Senegal. Los resultados obtenidos indican que existe una disparidad en las competencias digitales, lo que promueve una brecha digital e incrementa su riesgo de exclusión digital. Por tanto, esta investigación intenta contribuir con el desarrollo de la competencia digital en las universidades senegalesas con el fin de mejorar la enseñanza del español y el desarrollo de competencias digitales.

Palabras clave: Competencia digital, Riesgo de exclusión digital, ELE, Senegal, Brecha digital.

Abstract: Senegal is a sub-Saharan country that for some years has introduced the teaching of Spanish as LE, however, it has not been able to develop, effectively, due to the technological illiteracy reflected in the digital competence indices. Therefore, this work aims to analyze the digital competence of teachers in the teaching of Spanish in the African country to identify the existing digital divide and how it would increase its risk of digital exclusion. It also tries to propose didactic digital tools, that is, it offers an innovative proposal that promotes the use of new technologies in the didactics of Spanish in Senegal. From the methodological point of view, this is a mixed qualitative-quantitative research based on the Common Framework of Teaching Digital Competence and the questionnaire designed by the University of La Rioja for the analysis of teaching digital competences. As a sample, teachers and students of Spanish with a foreign language from the Gaston Berger University in Senegal have been selected. The results show that there is a disparity in digital skills, which promotes a digital divide and increases their risk of digital exclusion. Therefore, this research aims to contribute to the development of digital competence in Senegalese universities in order to improve the teaching of Spanish and the development of digital skills.

Keywords: Digital Competence, Risk of digital exclusion, ELE, Senegal, Digital Divide.

1. Introducción

El español es un idioma que se enseña en los tres niveles de la educación senegalesa: la enseñanza media, secundaria y universitaria. La lengua cervantina como lengua extranjera en el contexto universitario es gestionado, específicamente, por las Facultades de Letras, Ciencias sociales y Lenguas extranjeras. Por su parte, en la educación secundaria existe una mayor carga horaria distribuida en los distintos niveles. La Facultad de Ciencias y Tecnologías de la Educación y la formación (FASTEF, sigla francesa) se encarga de la formación del profesorado (Gueye, 2012). Por otra parte, en las políticas educativas senegalesas a pesar del favorecimiento de la enseñanza y aprendizaje del español, sigue predominando el enfoque gramatical, con lo cual, se descuida el uso comunicativo de la lengua. Asimismo, existe una carencia de manuales con soportes audiovisuales y multimedia que contribuyan a la didáctica de lenguas extranjeras. A este problema, se añade la poca utilización de las herramientas digitales en este proceso. En cuanto al modelo educativo, Diouf subraya que la formación del profesorado de español en Senegal se basa en aprender estructuras gramaticales complejas e incoherentes para transmitir al discente. Y esto es el resultado de la enseñanza recibida en el Departamento de español que consiste en aprender de memoria la gramática normativa para poder aprobar sin gran dificultad las pruebas de Traducción inversa o directa (Diouf, 2019, 33).

Por otro lado, en secundaria se suelen utilizar manuales como Horizontes y otros que se recomiendan tales como Sol y Sombra, Español 2000, etc. Estos son manuales que solo disponen de soportes impresos sin ningún tipo de soporte audiovisual ni multimedia (Ndiaye, 2018). En suma, el español que se imparte en las universidades senegalesas está relacionado, estrechamente, con áreas de la filología, traducción e interpretación o el español con fines específicos, todos siguiendo un sólido y enraizado enfoque tradicional.

Por su parte, la UNIR Revista (2020) define al Marco Común de Competencia Digital Docente como «la referencia para evaluar cuáles son las diferentes competencias digitales de los docentes, así como los conocimientos y destrezas que deben adquirir para ser digitalmente competentes» (Unir Revista, 2020, p. 2). Es un porfolio compuesto de 5 áreas: información, comunicación colaboración, creación de contenidos, seguridad y resolución de problemas. Estas áreas engloban 21 competencias que permiten analizar las competencias digitales del docente en el aula (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación Del Profesorado, en adelante INTEF, 2017). Asimismo, los descriptores van desde un nivel A1 hasta un C2, con una gradación progresiva similar a la establecida para las lenguas extranjeras. Por lo tanto, es un proyecto diseñado para facilitar el uso e integración de las herramientas digitales en el aula. Además, este documento promueve estrategias para favorecer la ciudadanía digital en la enseñanza de idiomas, dado que las nuevas tecnologías están consideradas como un efecto que favorece la potencialización de la enseñanza (Lázaro, 2014). Existen diferentes tipos de recursos digitales que permiten la remediación desarrollando la competencia en un contexto desfavorable (García, 2010). Según Cacheiro González (2011) en la tipología de los recursos educativos, se distinguen los aplicables a la enseñanza y que, además, se ajustan a las funciones tecnológicas (recursos de información, colaboración, y de aprendizajes). Del mismo modo, según García Valcárcel (2016) se distinguen los recursos que se vinculan a las características de las herramientas digitales (recursos audiovisuales interactivos, informativos y la tecnología) que favorecen la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En contraste con estas políticas y estrategias encabezadas por los organismos a nivel educativo, existen disparidades respecto al uso de las nuevas tecnologías y uso de las competencias digitales en la educación. Estas diferencias están causadas por la brecha digital, fenómeno que genera desigualdades en diferentes sectores y sociedades en la actualidad. Esta situación cada vez es más frecuente entre los países desarrollados y en vías de desarrollo y afecta los procesos de enseñanza, aprendizaje y, por supuesto, la adquisición idiomática.

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura afirma que la brecha digital ha causado un alto impacto de desigualdad en la enseñanza y aprendizaje en África Subsahariana recalando que «las disparidades son particularmente profundas en los países de bajos ingresos: en el África Subsahariana» (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2020, p. 2). De la misma manera, esta organización sostiene que «estas desigualdades constituyen una verdadera amenaza para la continuidad del aprendizaje en un momento en que se produce un trastorno educativo sin precedentes» (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2020, p. 2).

Por su parte, Olarte Encabo (2017) considera que la brecha digital además de crear una «tipología de usuarios» debido a la revolución tecnológica, afecta a los grupos sociales más desfavorecidos, por lo tanto, es una desventaja para países como Senegal, particularmente en el ámbito educativo. En este sentido, esta brecha dificulta, según Cabero Almenara (2004), el acceso a la información, conocimiento y educación en los ciclos preuniversitarios del sistema educativo senegalés donde existe una falta de integración de las herramientas digitales en el aula de español. En este sentido, es importante distinguir entre competencia y brecha digitales. Nos referimos a competencia digital como aquellas destrezas que permiten la creación, diseño, uso y resolución de problemas de recursos y herramientas digitales; por el contrario, la brecha digital es la consecuencia de la ausencia de las competencias digitales, es decir, es el fenómeno que favorecerá la exclusión digital.

En las aulas, la metodología que prevalece es la memorización de reglas gramaticales, aunque se pretende partir desde un enfoque comunicativo. Además, se percibe una escasa presencia del apoyo en las nuevas tecnologías para la enseñanza del español, por lo que muchos profesores carecen de los recursos para el desarrollo de sus competencias digitales y las del alumnado. Según Gueye (2017) los especialistas en esta área abogan por la remodelación del curricular nacional del español. Por otra parte, los profesores desconocen en este caso la existencia del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y las estrategias relacionadas a este tema. Este escenario favorece el analfabetismo digital en el proceso de enseñanza de este país, con lo cual, estos efectos pueden desencadenar una formación limitada no solo del docente, sino también del alumnado, ya que un profesor sin formación digital no aprovecha debidamente los materiales, contenidos y diseños (Galarza Ramírez, 2016). Es decir, el analfabetismo digital en Senegal surge de la brecha digital existente, razón por la cual una alfabetización ayudaría a mejorar la calidad del profesorado reestructurando los conocimientos impartidos para el desarrollo tanto de las destrezas docentes como de las habilidades del alumnado (Valencia-Altamirano et al., 2016).

En el nivel educativo superior, algunos centros disponen de recursos digitales gracias a la financiación de la AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo) para la creación de departamentos de español en las universidades.

A diferencia del nivel preuniversitario, en la educación superior se han identificado deficiencias técnicas, y esto ocasiona que tanto el alumnado como el profesorado no aprovechen, debidamente, los recursos tecnológicos puestos a su disposición. En el caso del profesorado, se puede hablar de la falta de formación previa respecto al manejo, uso y desarrollo de las competencias, habilidades y estrategias digitales. Sin embargo, centros universitarios como la Universidad Cheikh Anta Diop participan en políticas para el desarrollo de las nuevas tecnologías para evitar, de esta forma, el riesgo de exclusión digital (Unesco, 2017).

Ante lo expuesto, se hace necesario destacar que esta investigación surge de la reflexión sobre la enseñanza del español en Senegal y su riesgo de exclusión digital causada por la brecha; por ello, intenta analizar el avance tecnológico en las aulas universidades senegalesas, así como medir las competencias digitales a propósito del uso de herramientas digitales en la enseñanza- aprendizaje del español como lengua extranjera. En este sentido, esta investigación tiene como objetivo analizar la competencia digital, tanto del docente como del alumnado, para identificar el riesgo de exclusión digital en el ámbito didáctico del español en Senegal. En suma, intenta contribuir con el análisis y reflexión del binomio educación y competencia digital, sobre todo, en contextos tan marginados de las nuevas tecnologías como los países del África Subsahariana. Asimismo, pretende ser un punto de partida para el diseño de políticas educativas que contribuyan a la inclusión de recursos técnicos, económicos y humanos que combatan la brecha digital existente en estos países.

2. Metodología

Se trata de una investigación mixta cuali-cuantitativa en la que se obtienen datos a través de instrumentos de recolección, posteriormente, se presentan y analizan gráfica y descriptivamente. Además, indaga tanto el grado de conocimiento y de uso según las distintas áreas que componen el Marco Común de Competencia Digital Docente y sus 21 competencias digitales. Se han utilizado dos cuestionarios basados en el Marco Común de Competencia Digital Docente. El primero de ellos ha sido diseñado y validado por la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) y es de libre acceso. El segundo, dirigido a los estudiantes, es una adaptación de elaboración propia propuesta por esta investigación. Estos dos instrumentos permitirán medir las competencias digitales tanto de los docentes como de los alumnos universitarios senegaleses. El criterio de selección para la muestra ha sido el español como lengua extranjera. Los docentes que conforman la muestra imparten esta asignatura en el contexto universitario; por su parte, los estudiantes seleccionados cursan esta asignatura que se incluye en el plan de estudios del Grado de filología hispánica.

2.1. El cuestionario del profesorado

Para medir las competencias digitales de los docentes, se ha seleccionado el cuestionario propuesto por la UNIR que junto con Habilmind ha creado una plataforma para medir las competencias digitales de los docentes españoles (<https://www.competenciasdigitalesdocentes.es/api/cdd/cddapp>). Es una plataforma gratuita basada en el Marco común de competencia digital docente (2017) propuesto por el INTEF. Este instrumento ha sido validado y la fiabilidad total del instrumento con el Alpha de Cronbach es de 0.98, además, la fiabilidad para las dimensiones de la escala de conocimiento varía entre 0.89 y 0.94 y para la escala de uso entre 0.87 y 0.92 (Tourón, Martín, Navarro, Pradas e Íñigo, 2018). Por lo tanto, se ha seleccionado el

cuestionario compuesto por 54 preguntas repartidas en cinco bloques conforme a las cinco áreas de las competencias digitales (información y alfabetización informacional; comunicación y colaboración; creación de contenidos digitales; seguridad; resolución de problemas); áreas en las que se analizan respectivamente 21 competencias digitales. Asimismo, en estos cinco bloques se analizan comparativamente el grado de conocimiento y de utilización para una muestra de 15 profesores universitarios de español adscritos a universidades senegalesas. A este instrumento se ha añadido una pregunta abierta (¿Qué opinas del uso de las herramientas digitales en su enseñanza, aula, centro o país?) para entender la situación y dificultades digitales no solo del país o centro, sino también de las aulas de español y de las políticas educativas emprendidas. En este cuestionario, además, se tienen en cuenta las variables de género, edad, titulación académica y años de experiencia docente. Por otra parte, la plataforma UNIR-Habilmind permite generar informes individuales y grupales de los resultados que, posteriormente, se analizarán de forma gráfica y descriptiva.

Tabla 1. Datos de los docentes universitarios.

Edad	21 a 30 años	27%
	31 a 40 años	17%
	41 a 50 años	46 %
	51 a 60 años	7%
	61 a 70 años	7%
Género	Masculino	73%
	Femenino	23%
Nivel académico	Máster	33%
	Doctorado	67%
Años de experiencia docente	1 a 5 años	27%
	6 a 10 años	39%
	11 a 15 años	7%
	16 a 20 años	7%
	Más de 20	20%

2.2. El cuestionario del alumnado

El cuestionario de los alumnos es una adaptación del instrumento propuesto para los docentes. Está compuesto de 34 preguntas a ser respondidas siguiendo una escala de Likert con los siguientes valores: «nunca» «alguna vez» «a menudo» «siempre» «no lo conoce» para una muestra de 100 alumnos de la Universidad de Gastón Berger de Senegal. En este cuestionario, se toman en cuenta las variables de edad, sexo y nivel de estudio. Es un cuestionario que propone también tres preguntas abiertas para entender la situación digital en las aulas universitarias senegalesas y sus efectos.

- 1) ¿Cuáles son los problemas encontrados en el aula en el momento de usar las TIC?
- 2) ¿Existen clases o formación en tu centro para el uso de las TIC? (Sí las hay, explica que estudias en estas clases)

3) ¿Qué piensas del uso de las TIC en la enseñanza del español en Senegal?

Tabla 2. Datos de los estudiantes universitarios.

Edad	17 a 20 años	27%	
	21 a 25 años	17%	
	26 a 30 años	46 %	
Género	Masculino	48%	
	Femenino	52%	
Nivel académico	Grado	1 ^{er} año	25%
		2 ^o año	25%
		3 ^{er} año	25%
	Máster	1 ^{er} año	15%
		2 ^o año	10%
	Doctorado		0%

Tanto en los cuestionarios del alumnado como en los del profesorado se analiza el nivel de conocimiento y de uso de las competencias digitales en las distintas áreas (información, comunicación colaboración, creación de contenidos, seguridad y resolución de problemas), con sus correspondientes porcentajes, para poder identificar el riesgo de exclusión digital en la enseñanza del español en Senegal.

3. Resultados

Para el análisis de los resultados obtenidos de los docentes se ha utilizado la plataforma propuesta por UNIR/Habilmind. Este recurso permite obtener un análisis estadístico y gráfico una vez que los informantes han respondido el cuestionario propuesto. Por su parte, para el cuestionario de los estudiantes se ha hecho un análisis de descriptivo de los resultados a través de la escala de Likert.

3.1. Competencia digital docente

Al analizar la muestra, se observa que la mayoría son jóvenes docentes de español. Asimismo, no cuentan con mucha experiencia dado que un 39% no ha superado los 10 años y el 27% no llegan a los 6 años. Con respecto al género, se ha de mencionar el predominio de docentes hombres con un 73%, mientras que el género femenino constituye un 27%. Debido a la carencia de docentes en área en las aulas, nos encontramos con que el 67% son docentes de plantilla y el 33% restante son suplentes, es decir, estudiantes con un máster que imparten clases en la universidad. A continuación, se presentan los resultados en cada una de las áreas con sus respectivas competencias, e identificando lo que conoce y cómo lo utiliza. Posterior a la expresión gráfica, se realiza el análisis descriptivo.

Tabla 3. Área 1. Información y alfabetización informacional.

	Competencia	Conoce	Utiliza
1.1	Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenido digital	64%	50%
1.2	Evaluación de información, datos y contenido digital	63%	52%
1.3	Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenido digital	51%	37%

En esta área, se observa una disparidad entre porcentajes de conocimientos de las competencias constituyentes de la primera área del Marco Común de Competencia Digital Docente y el nivel uso. Es decir, en las tres competencias el nivel de uso es inferior. Además, hay docentes con niveles A0, A1 y A2 de utilización de las competencias digitales, lo cual se puede considerar como un efecto del riesgo de exclusión. Por lo tanto, los resultados conseguidos concuerdan con Olarte Encabo (2017), ya que establece que la brecha digital favorece el crecimiento de diferentes usuarios. De hecho, países como Senegal están sufriendo un desarrollo de las competencias digitales dado que los niveles de uso son inferiores al 50%.

Tabla 4. Área 2. Comunicación y colaboración.

	Competencia	Conoce	Utiliza
2.1	Interacción mediante tecnologías digitales	44%	34%
2.2	Compartir información y contenidos	51%	46%
2.3	Participación ciudadana en línea	58%	42%
2.4	Colaboración mediante canales digitales	64%	47%
2.5	Netiqueta	66%	49%
2.6	Gestión de la identidad digital	55%	44%

En la tabla 4, destacan las diferencias entre el grado de conocimiento y el uso de las competencias digitales por parte del docente de español en Senegal. Es importante destacar que los niveles de uso de las seis competencias componentes del área no superan el 50 %. Por otra parte, en las seis competencias, tanto en los niveles de uso como de conocimiento, los niveles diagnosticados son A0, A1 y A2. En suma, se puede decir que existe una falta de uso de recursos comunicativos y colaborativos digitales en las aulas, la cual viene acentuada por el desconocimiento de estas herramientas y habilidades por parte del profesor debido a la brecha digital.

Tabla 5. Área 3. Creación de contenido digital.

	Competencia	Conoce	Utiliza
3.1	Desarrollo de contenidos digitales	55%	38%
3.2	Integración y reelaboración de contenidos digitales	49%	36%
3.3	Derechos de autor y licencias	59%	47%
3.4	Programación	55%	39%

En la tabla 5, se repite la diferencia que hay entre los porcentajes de uso y conocimientos de las competencias digitales. Además, esta disparidad se acentúa en competencias pilares para fomentar el desarrollo de las habilidades: desarrollo de contenidos digitales con 38%; integración y reelaboración de contenidos digitales, 36%; derechos de autor y licencias, 47 %; y programación, 39 %. No obstante, tanto el nivel uso como el de conocimiento por parte del profesorado es muy bajo, lo que generaría analfabetismo digital y la falta de información en el proceso de enseñanza, aprendizaje de adquisición del español. Estos resultados acentúan las reflexiones de la Unesco sobre las desigualdades digitales cuando afirma que «estas constituyen una verdadera amenaza para la continuidad del aprendizaje en un momento en que se produce un trastorno educativo sin precedentes» (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2020, p. 2). Ante lo expuesto, podemos decir que falta de desarrollo de las competencias digitales en las aulas senegalesas crea disparidades educativas para el docente y el alumnado de ELE.

Tabla 6. Área 4. Seguridad.

	Competencia	Conoce	Utiliza
4.1	Protección de dispositivos y de contenido digital	49%	34%
4.2	Protección de datos personales e identidad digital	51%	38%
4.3	Protección de la salud y el bienestar	53%	43%
4.4	Protección del entorno	53%	40%

En esta área (tabla 6) es importante destacar que los docentes conocen la importancia del área seguridad en las competencias digitales y su nivel de conocimientos alcanza B1, B2, y C1. Sin embargo, a pesar del conocimiento de la importancia de estas, se percibe su poca aplicación por parte del docente en sus entornos, esto se confirma con los niveles A1, A2 diagnosticados en los porcentajes de uso. Esto ha de entenderse como una deficiencia docente, lo que incrementaría el riesgo de exclusión digital.

Tabla 7. Área 5. Resolución de problemas.

	Competencia	Conoce	Utiliza
5.1	Resolución de problemas técnicos	40%	33%
5.2	Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas	48%	39%
5.3	Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa	49%	42%
5.4	Identificación de lagunas en la competencia digital	54%	42%

En la tabla 7, se contempla la igualdad entre los niveles de conocimiento y uso de las competencias digitales. Los niveles más destacados son el B2, A2 y A1, lo que indica que son conscientes de la importancia de la resolución de problemas, aunque existen carencias que afectan el desarrollo de estas competencias tanto en el aula (docente y centro) como en el alumno y su ciudadanía digital. En cuanto a las respuestas abiertas, los docentes afirman que, además de los fallos técnicos, en su centro existen algunas carencias vinculadas al uso de las competencias digitales. Por otra parte, no manifiestan muchas dificultades en lo vinculado a la comunicación y colaboración, pero sí en lo que se refiere a la creación de contenidos, resolución de problemas y seguridad.

3.2. Competencia digital de los estudiantes

Después de la recolección de datos, se observa que el género masculino constituye el 52 % de la muestra, así que no existe una gran diferencia entre el porcentaje de varones y mujeres. En cuanto a la variable de nivel de estudios, el grado dura tres años en Senegal y el máster, dos años. En consonancia, el 75% de nuestra muestra posee un grado y solo un 25%, un máster. Respecto al rango de edad, podemos decir que la muestra está constituida por jóvenes de entre 21 a 25 años (54%). Por otra parte, los jóvenes entre 17 y 20 años y de 26 a 30 años representan respectivamente los 18% y 24% respectivamente. Los ítems que conforman la tabla 8 corresponden a la selección de los resultados más representativos, y que responden a las cuestiones propuestas en los objetivos de la investigación entre los que destaca identificar y analizar el riesgo de exclusión digital en Senegal. En este sentido, se expresa el nivel de desconocimiento y escaso uso de las competencias digitales en el aula, por ejemplo, la mayoría de los alumnos contestan que desconocen o no usan herramientas ni recursos digitales. En este sentido, un 98% confirma el desconocimiento de recursos educativos abiertos en el aula. Por otra parte, afirman que no se realizan proyectos relacionados en la tecnología a su centro (85%). Respecto al uso y gestión de almacenamiento en la nube, el 100% confirma que es algo desconocido o nunca ha sido utilizado. Asimismo, un 100% confirma que no usan plataformas virtuales para el aula de español. De la misma manera, el 91% desconoce o no utiliza nunca el software de la Pizarra Digital Interactiva del centro. El 83% afirma no tener acceso recursos para la comunicación: foros, líneas, videoconferencias, chats, etc. Por lo tanto, estos recursos, que se descuidan generalmente en la enseñanza del español en Senegal, constituyen herramientas pilares aplicables a la enseñanza según Cacheiro González (2011).

Tabla 8. Resultados de los estudiantes: conocimiento y uso de las competencias digitales.

Items	Nunca	Alguna vez	A menudo	Siempre	No lo conoce
Se usan en el aula estrategias de navegación por internet	39	10	7	7	27
Se utilizan los Recursos educativos abiertos	20	2	0	0	78
Se han mencionado los proyectos de mi centro relacionados con las tecnologías digitales	47	14	2	0	37
Se usan en el aula recursos para la gestión y el almacenamiento en la "nube", compartir archivos, concesión de privilegios de acceso, etc.	56	0	0	0	44
Se usa una plataforma con sistemas de protección de dispositivos o documentos en el aula (control de acceso, privilegios, contraseñas, etc.)	63	0	0	0	37
Se utiliza o funciona el software de la Pizarra Digital Interactiva de mi centro.	58	13	6	0	23
Tiene acceso el alumnado a herramientas para la comunicación en línea: foros, mensajería instantánea, chats, videoconferencias...	83	13	3	0	0
Se utilizan las herramientas para el almacenamiento y gestión de archivos y contenidos compartidos	76	05	2	0	17
Se utilizan Redes sociales o comunidades de aprendizaje para compartir información y contenidos educativos	87	10	3	0	0
Se utilizan canales específicos de vídeos didácticos en el aula	61	18	11	0	10
Se utilizan espacios para formarme y actualizar mi competencia digital	34	12	0	0	54
Se utilizan herramientas con códigos QR (Quick Response) en el aula	27	0	0	0	73
Se utilizan en el aula herramientas para el aprendizaje compartido o colaborativo	49	16	03	0	32
Se utilizan herramientas para elaborar rúbricas en el aula.	35	9	3	0	53
Se desarrollan actividades con técnicas de gamificación.	0	0	0	0	100

Por otra parte, el 87% señala que nunca utilizan las redes sociales o comunidades de aprendizaje con fines educativos en el aula, mientras que un 71% sostiene que no dispone de los canales específicos para el aula de español. Asimismo, el 54% desconoce los espacios para formar sus competencias digitales mientras el 34% afirma que no se utilizan nunca. Situación similar se percibe con respecto al aprendizaje colaborativo y los recursos para la elaboración de rúbricas. Asimismo, estos problemas se deben al seguimiento de métodos de enseñanza tradicional de ELE en el que se descuidan las competencias digitales, tal como afirmó Gueye (2017). Por lo tanto, se hace necesario un cambio curricular de la enseñanza del español en Senegal.

A estos datos, se añaden otros más llamativos como el que 100% desconoce las técnicas o actividades de gamificación y los códigos QR (Quick Response). Respecto a las preguntas abiertas, los alumnos manifiestan el casi inexistente uso de las competencias digitales en el aula de ELE, aunque disponen de recursos en sus centros, razón por la cual tienen un conocimiento limitado, a pesar de manifestar ganas de mejorar su competencia digital.

En resumen, los resultados indican que los alumnos universitarios no se benefician de las aportaciones de las nuevas tecnologías en la enseñanza y manifiestan carencias en su aprendizaje relativo a los recursos digitales. Asimismo, como están arraigados en un sistema tradicional, no contemplan otras estrategias de aprendizaje ni la implantación de otras metodologías.

4. Conclusiones

Una vez determinados los porcentajes sobre la competencia digital, tanto de los docentes como de los alumnos, se puede determinar que la situación del español en Senegal se encuentra en riesgo de exclusión digital. Asimismo, estos resultados expresan la relación causa-efecto entre el no desarrollo de las competencias digitales del docente y sus efectos en el aprendizaje del alumno. En este caso, el desconocimiento de los recursos y el desarrollo de las competencias y habilidades en la enseñanza y aprendizaje del español en Senegal constituyen uno de los pilares del riesgo de exclusión, ya que parte del analfabetismo digital y crea un despegue educativo entre diferentes sociedades. Según Rodríguez Ramos (2019) el analfabetismo digital se puede considerar como un «cáncer cultural» que impacta los sectores de los países en vías de desarrollo dado que las competencias digitales participan y fomentan el desarrollo económico y social. Por lo tanto, los sistemas educativos deben tomar en consideración el valor enriquecedor del desarrollo de la competencia digital en el aula.

Asimismo, puede decirse que el no contar con recursos como la pizarra digital interactiva conduce a la falta de creatividad en el aula y de estímulo, tal como sostiene Dulac (2006). Por otra parte, en el área de creación de contenidos, se ha de recalcar la inaccesibilidad y falta de formación previa del profesorado, quien suele seguir un método conductista/tradicional que fomenta enfoques mecánicos de traducción desvinculados de la competencia digital y comunicativa. Asimismo, este desconocimiento por parte del alumno y del docente se debe a la falta de recursos en los centros senegaleses a causa de la brecha digital, lo que afecta directamente al desarrollo de la competencia digital.

Es importante señalar que los resultados de los docentes y del alumnado están estrechamente vinculados, dado que los suplentes (generalmente exalumnos) que

imparten clases no tienen una formación previa sobre las competencias digitales, en otras palabras, son docentes sin formación porque no la han recibido como estudiantes (proceso cíclico). Al respecto, el reto del docente de español senegalés es el desarrollo de las competencias digitales para evitar el riesgo de exclusión de digital. La competencia digital docente se considera como: «un aspecto clave en las funciones del profesorado para la integración educativa de las tecnologías de la información y la comunicación» (Padilla-Hernández y Gámiz-Sánchez, 2020, p. 3). En este sentido, Senegal sufre un riesgo de exclusión por la falta de políticas educativas que favorezcan el desarrollo de la competencia digital en cada una de sus áreas. Específicamente, la falta de digitalización de las aulas es un factor desencadenante de las carencias y promotor del analfabetismo digital en la enseñanza. Por lo tanto, los resultados confirman la situación digital de las aulas de español en Senegal, en las que el docente no desarrolla sus competencias digitales ni la de sus alumnos. Por otra parte, el docente conoce algunos recursos, pero no los usa en el aula para estimular y diferenciar los contenidos y metodologías. Estos elementos conducen a la identificación de diferentes perfiles de estudiantes: el que parte de un sistema donde incluyen y desarrollan competencias y el que sigue el método tradicional. Esta exclusión de los recursos tanto en los centros como en las políticas educativas condena a Senegal y a sus procesos de enseñanza y aprendizaje al riesgo de exclusión digital. De hecho, el proceso de enseñanza y aprendizaje del español en Senegal se desvía de la competencia digital que supera el hecho de ser una habilidad «sino de un conjunto de habilidades que facilitan el trabajo en equipo, el aprendizaje autodirigido, el pensamiento crítico, la creatividad y la comunicación» (Aguilar Vargas y Otuyemi Rondero, 2020, p. 2).

Para concluir, se confirma que el poco desarrollo de la competencia digital ha generado diferentes usuarios a nivel mundial. Por tanto, existen diferentes tipos de alumnos en los sistemas educativos según la comunidad a la que pertenece. En este sentido, Senegal, un país perteneciente a los países africanos en vías de desarrollo que carece de estrategias y recursos digitales para fomentar su sistema educativo, posee unos preocupantes datos que delatan su riesgo de exclusión digital. En cuanto a los profesores, se ha determinado que el nivel de uso de las herramientas digitales en las aulas es superior y la mayoría no alcanza el B1 en estas competencias. Asimismo, a pesar del conocimiento de las competencias por el docente no se aprovechan en el aula, es decir, no incluyen en su praxis docente los conocimientos digitales que poseen. Esto trae como consecuencia el bajo nivel de conocimiento y desarrollo de las competencias y habilidades de los alumnos. Por lo tanto, el alumno desconoce, generalmente, los recursos destinados a la enseñanza y aprendizaje del español. Los resultados obtenidos permiten establecer las siguientes conclusiones:

- 1) La brecha digital afecta negativamente al desarrollo de las competencias digitales en la enseñanza del español en Senegal.
- 2) La falta de formación digital del docente de español impide la inclusión de nuevas tecnologías en el aula de ELE.
- 3) La falta de recursos en los centros y la ausencia de políticas educativas que promueva el desarrollo de la competencia digital en las aulas aumenta el riesgo de exclusión digital en el país africano.
- 4) La inaccesibilidad a contenidos, recursos y herramientas digitales impide el desarrollo de la competencia digital en el aula de ELE senegalesa.

Finalmente, es importante destacar que el objetivo de esta investigación no es imponer una metodología basada únicamente en las nuevas tecnologías, sino apoyar o fomentar el desarrollo de las competencias digitales en las aulas de español en Senegal. Por lo tanto, se aboga por un proceso de enseñanza y aprendizaje híbrido que incluya los recursos digitales en el aula, y fomente ciudadanía digital. Esta situación se ha intensificado durante la situación pandémica, en la que los estudiantes senegaleses no disponían de recursos digitales (foros, chats, portales digitales, plataforma, mensajería, etc.) para la continuidad de su formación, sobre todo en la educación superior. Por consiguiente, el reto del sistema educativo senegalés es luchar contra la brecha digital a través del fomento del desarrollo de la competencia digital en la educación universitaria. Específicamente, en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español destacamos un desconocimiento no solo de las competencias digitales sino, además, de las estrategias y recursos propuestos por el Instituto Cervantes y el Marco Común de Competencia Digital Docente, carencias que dificultan y limitan el acceso de la información, la actualización de contenidos y, por supuesto, de la difusión de la lengua y cultura españolas.

5. Referencias

- Aguilar Vargas, L.R.I. & Otuyemi Rondero, E.O. (2020). Análisis documental: importancia de los entornos virtuales en los procesos educativos en el nivel superior. *Tecnología, ciencia y educación*, 17, 57-77.
- Cabero Almenara, J. (2004). Reflexiones sobre la brecha digital y la educación. En F.J. Soto & J. Rodríguez (Coords.), *Tecnología, educación y diversidad: retos y realidades de la inclusión social* (pp. 23-42). Murcia: Consejería de Educación y Cultura. <https://sid.usal.es/idos/F8/FDO22178/reflexiones.pdf>
- Cacheiro González, M. L. (2011). Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 39, 69-81. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61451>
- Diouf, A. (2019). *Enseñanza-aprendizaje de ELE en los niveles medio y secundario del sistema de enseñanza de Senegal: análisis de los libros de texto y las prácticas pedagógicas*. Barcelona: Universitat Autònoma de Madrid. doi:10.33881/0123-8264.hop.22106
- Dulac, J. (2006). *La Pizarra Digital, ¿Una nueva metodología en el aula?*. <http://www.dulac.es/investigaciones/pizarra/Informe%20final.%20Web.pdf>
- Galarza Ramírez, M. (2016). *Analfabetismo digital y su incidencia en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes de la Unidad Educativa Eugenio Espejo del Cantón Babahoyo*. Provincia de los Ríos: Tesis-Computation. <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/3154>
- García, E. (2010). *Materiales Educativos Digitales*. Blog Universia. <http://formacion.universiablblogs.net/2010/02/03/materiales-educativosdigitales/>
- García-Valcárcel, A. (2016). *Recursos digitales para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje*. Salamanca: Usal Gredos. <https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/131421/Recursos%20digitales.10366/131421/Recursos%20digitales>.
- Gueye, C (2012). Consideraciones generales acerca de la enseñanza y aprendizaje de la lengua española en senegal. *Revista el Guiniguada*, 21, 47-64.
- Gueye, C. (2017). Consideraciones sobre el currículo del español en la enseñanza secundaria senegalesa. Diseño, desarrollo y propuestas de mejor. *Curriculum*, 27, 149-160. <https://www.ull.es/revistas/index.php/curriculum/article/view/51>
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*, Ministerio de Educación <https://bit.ly/2DUPvHa>.
- Lázaro, J. O. (2011). La competencia digital docente: ¿qué sabemos y qué podemos hacer? En A. Duque de la Torre, M. Gil Búrman, & C. Sanz de la Morena, C. (2011). *Congreso mundial de profesores de español, Instituto Cervantes. Unidad TIC aplicadas a ELE*.
- Ndiaye, P. W. (2018). *El diseño curricular de E/Le en la enseñanza secundaria de Senegal: propuestas de renovación a partir del MCER*. <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/51294/3>

- Olarte Encabo, S. (2017). Brecha digital, pobreza y exclusión social. *Temas Laborales*, 138, 285-313.
- Padilla-Hernández, A. L.; Gámiz-Sánchez, M.V. & Romero-López, M.A. (2020). Evolución de la competencia digital docente del profesorado universitario: incidentes críticos a partir de relatos de vida. *Educar*, 56(1), 109-127. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1088>
- Rodríguez Ramos, D. (2019). *Tecnología educativa | Analfabetismo Digital. Ecodiariozapatecas*. <https://www.ecodiario.com.mx/tecnologia-educativa-analfabetismo-digital/>
- Tourón, J., Martín, D., Navarro Asensio, E., Pradas, S. e Íñigo, V. (2018). Validación de constructo de un instrumento para medir la competencia digital docente de los profesores *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 25-54. doi: <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-02>
- Unesco (2017). *Recursos educativos abiertos*. <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/rea>
- Unesco (2020). *Urgen alarmantes brechas digitales en el aprendizaje a distancia*. <https://es.unesco.org/news/surgen-alarmantes-brechas-digitales-aprendizaje-distancia>
- Unir (2020). *¿Qué es el Marco Común de Competencias Digitales Docentes?* <https://www.unir.net/educacion/revista/competencia-digital-docente/>
- Valencia Altamirano, J. C. Topón Gualotuña, D. R. Pérez Fabar, M. A. & Moya, E. J. G (2016). El analfabetismo digital en docentes limita la utilización de los EVEA. *Revista Publicando*, 3(8), 24-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5833406>