



YouTube en la educación superior en Gabón: percepción docente de lenguas extranjeras

YouTube in higher education in Gabon : perceptions of foreign language teachers

Reick Dimitri Letsina Epie

reicklet@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9116-8826>

Universidad Omar Bongo, Centro de Investigación Aplicada a las Artes y las Lenguas (CRAAL), Libreville, Gabón, Africa.

Fecha de recepción: 24 de septiembre de 2025

Fecha de aceptación: 21 de octubre de 2025

Fecha de publicación: 1 de enero de 2026

Favor citar este artículo de la siguiente forma:

Letsina Epie, R. (2026). YouTube en la educación superior en Gabón: percepción docente de lenguas extranjeras. AULA Revista de Humanidades y Ciencias Sociales, (72) (1), 16.

<https://doi.org/10.33413/aulahcs.2026.72i1.455>

RESUMEN

Las tecnologías digitales han cambiado las prácticas profesionales. En contexto educativo, en particular en la educación superior en Gabón, los docentes de español lengua extranjera se enfrentan al reto de lograr que los aprendientes dominen el uso de esta lengua en los diferentes contextos de comunicación. El objetivo de la presente investigación que se enmarca en los estudios mixtos cualitativos y cuantitativos, pretende analizar el impacto de la competencia digital en la mejora del habla de los estudiantes, su incidencia en la motivación y en el rendimiento académico. La población de estudio se compone de diez docentes de la Universidad Omar Bongo, diez docentes de la Escuela Normal Superior, cinco de la Universidad Numérica de Gabón y quince estudiantes de dichas instituciones académicas. Los instrumentos para recolectar y analizar los datos son un cuestionario y una entrevista semiestructurada. Los resultados demuestran que los docentes son conscientes de la necesidad de integrar las nuevas tecnologías como recurso para mejorar la expresión oral de sus estudiantes, pero algunos no tienen la capacitación necesaria para ser competentes digitalmente. El uso de tecnologías como el vídeo ante la falta de inmersión lingüística mejora de manera significativa tanto la competencia auditiva del alumnado como su expresión oral.

Palabras clave: tecnología digital, prácticas profesionales, competencia digital, competencia auditiva.

Abstract

Digital technologies have changed professional practices. In the educational context, particularly in higher education in Gabon, teachers of Spanish as a foreign language face the challenge of ensuring that learners master the use of this language in different communication contexts. The objective of this research, which is part of mixed qualitative and quantitative studies, is to analyze the impact of digital competence on improving students' speech and its impact on motivation and academic performance. The study population consists of ten teachers from Omar Bongo University, ten teachers from the École Normale Supérieure, five from the Université Numérique du Gabon, and fifteen students from these academic institutions. The instruments used to collect and analyze the data are a questionnaire and a semi-structured interview. The results show that teachers are aware of the need to integrate new technologies as a resource to improve their students' oral expression, but some do not have the necessary training to be digitally competent. The use of technologies such as video, in the absence of language immersion, significantly improves both students' listening skills and their oral expression.

Keywords: digital technology, professional practices, digital competence, listening comprehension.

Introducción

Cualquier aprendiente de lenguas extranjeras lo hace primero con el objetivo de poder expresarse perfectamente tanto en el aula como fuera. Una buena expresión oral favorece una comunicación fluida entre interlocutores. En contexto educativo, el docente tiene que desarrollar habilidades y competencias que le permiten comunicarse de manera adecuada, crear contenidos educativos, innovar, encontrar soluciones a las dificultades de los aprendientes con el propósito de facilitar el proceso de enseñanza y del aprendizaje. La competencia se deriva de la posesión de una serie de atributos (conocimientos, valores, habilidades y actitudes) que se utilizan de forma combinada para el desempeño del trabajo (Gonczi, 1996, Montero, 2010).

En lo que se refiere al aprendizaje de lenguas extranjeras en un contexto formal, a diferencia del contexto natural donde se practica la lengua, uno de los elementos fundamentales en esta etapa es la interacción social entre docente y aprendiente. Para lograr su objetivo, el docente tiene que ser competente oralmente porque es lo que le permite captar la atención del aprendiente que lo considera como su primer modelo y el que quiere imitar. Por eso, debe buscar constantemente soluciones, métodos, técnicas para su compromiso profesional y para fomentar la

autonomía de los aprendientes en el aprendizaje. Esto significa ir más allá de los aspectos estrictamente profesionales para que su formación pueda ser útil en otros contextos de la vida y suscitar la motivación en el aprendizaje. La motivación que se pretende despertar no se refiere sólo al interés y la atención hacia la actividad sino en mantenerla a lo largo de todo el proceso de aprendizaje para alcanzar la meta definida. Según William y Burden (1999), la motivación puede presentarse como un estado de activación cognitiva y emocional, que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un período de esfuerzo intelectual y/o físico sostenido, con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas.

El papel de un docente de lenguas extranjeras en esta situación es desarrollar habilidades y competencias en sus estudiantes para que puedan comunicarse sin dificultades. En Gabón, el aprendizaje de las lenguas extranjeras, en particular el español, no es una tarea sencilla. La dificultad estriba en el hecho de que el contexto lingüístico es dominado por el francés que es la lengua oficial y hablada por lo tanto por toda la población y también por la presencia de las lenguas locales que se usan entre personas del mismo grupo étnico. Por este motivo, los aprendientes tienen que

enfrentarse a las interferencias lingüísticas (Khayrieva,2023) que resultan de un aprendizaje en contexto exolingüe. Tanto en el aula como en la vida cotidiana tienen muy poca ocasión para conversar en español. Sus interacciones en esta lengua con los docentes se limitan a las horas de las clases. En la vida diaria con sus compañeros casi no la practican. Por eso, a pesar de aprenderla durante muchos años, siempre hay carencias a la hora de mantener conversaciones orales en contexto informal. Los docentes han conseguido que tengan un nivel alto en los aspectos teóricos, pero no en lo que se refiere a la práctica de la conversación diaria para que puedan comunicarse correctamente y de forma apropiada.

El español como lengua extranjera (ELE) ocupa un lugar destacado dentro de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Gabón. Su enseñanza se inició en la década de los años sesenta y hoy en día, sigue siendo presente en todos los diferentes niveles del sistema educativo (Eyeang,2011). El modelo que defienden las instituciones oficiales y que imitan los estudiantes es el modelo estándar. Éste se identifica con el modelo utilizado en ámbitos de elevado nivel cultural y social y que tiene su representación por excelencia en la lengua literaria (Miranda,1992). La norma (Mangado,2007) es lo correcto, lo que es aceptado convencionalmente por un grupo social o una comunidad. Es el conjunto de usos que se valora como modelo de hablar o escribir. La lengua estándar es la que se ajusta a esta norma. Es la variedad aceptada por lo general por todos y utilizada de manera generalizada en contexto académico en Gabón. La lengua estándar obedece a las reglas y estructuras del lenguaje, recomendando unas formas y discriminando otras. Así, como señala Mangado (2007), lo recomendable para estudiantes extranjeros es partir de la enseñanza de un estándar culto, en su modalidad oral, para que con esa base descubran, a través del proceso de enseñanza o la interacción con otros hablantes, las demás variedades (cultas o no). Según Lewandowski (1986), estándar es:

la lengua de intercambio de una comunidad lingüística, legitimada e institucionalizada históricamente, con carácter suprarregional, que está por encima de la(s) lengua(s) coloquial(es) y los dialectos y es normalizada y transmitida de acuerdo con las normas del uso oral y escrito correcto. Al ser el medio de intercomprensión más amplio y extendido, la LE [lengua estándar] se transmite en las escuelas y favorece el ascenso social; frente a los dialectos y sociolectos, [es] el medio de comunicación más abstracto y de mayor extensión social. (p.201).

En la educación superior en Gabón, la Universidad Omar Bongo y la Escuela Normal Superior son las principales instituciones académicas en las que el español es la lengua de trabajo respectivamente en el Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos y en el Departamento de Español. Todas las asignaturas se imparten en esta lengua desde el primer año de la universidad. Pero en la actualidad, no hay docentes nativos hispanohablantes a diferencia de los años anteriores. La cooperación entre la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y Gabón en el área de la educación, favorecía la presencia de docentes españoles en las universidades gabonesas con el fin de promover la lengua y la cultura española y también reforzar los aspectos pedagógicos. Sin embargo, debido a factores económicos, esta colaboración internacional está en declive y se limita ahora a otros aspectos diplomáticos. Los acuerdos respecto al apoyo de los docentes españoles en las universidades gabonesas han sido suspendidos. La Universidad Numérica de Gabón (UNG) es una universidad pública dedicada a la enseñanza a distancia. Ofrece carreras en varios ámbitos, en particular en ciencias, tecnologías y digitalización, informática y telecomunicaciones. Su principal objetivo es desarrollar y popularizar la digitalización de la enseñanza en el sistema educativo gabonés.

En la Universidad Omar Bongo y en la Escuela Normal Superior todos son docentes gaboneses que se han doctorado por la mayoría en Francia o en España y con una

minoría en países de América Latina. Con el tiempo, el motivo del aprendizaje del español ha cambiado. Los aprendientes ya no quieren sólo conocer la cultura o dominar la gramática sino poder expresarse en diferentes registros de lengua. Tienen gran interés en el mejoramiento de su habla para poder expresarse como los nativos en sus conversaciones cotidianas.

Uno de los registros de lengua que quieren dominar es el registro coloquial (Narbona, 1989, Vigar, 1992, Briz, 2002) porque es el que ven en las películas, por su carácter natural, espontáneo y por la falta de planificación. Briz (2002) subraya que más allá de la lengua estándar, se debe incorporar en las clases de ELE variedades que contribuyen no sólo a la mejora de la actuación lingüística del estudiante sino también al progreso en su capacidad de interacción. Se espera que los alumnos sean capaces de relacionarse con naturalidad y espontaneidad con interlocutores próximos, en las situaciones habituales de su vida diaria.

La conversación se caracteriza por ser un uso natural y espontáneo de la lengua. Así que, si se pretende hablar como los nativos, los docentes tienen que variar sus prácticas para facilitar un aprendizaje rápido, entre ellas incluir actividades comunicativas o conversacionales. Es únicamente a través de la interacción comunicativa oral y, más concretamente, de la práctica conversacional, que es posible adquirir gran parte de las estructuras sintácticas complejas de una lengua, la mayoría de sus elementos lingüísticos discursivos o conversacionales (Cestero, 2017).

Poder hablar en diferentes contextos implica dominar tanto el registro formal como los informales. Los registros de lengua son las variedades que ofrece la lengua y que cada hablante elige a fin de adaptarse a la situación comunicativa correspondiente. Un hablante elige un registro para poder adaptarse a la situación comunicativa en la que se encuentra. Briz (1996), menciona que “mientras los dialectos y sociolectos son variedades de uso según las características propias del usuario, los registros vienen determinados

por la situación de uso, por el contexto comunicativo”. (p.15). En efecto, un estudiante no habla del mismo modo cuando conversa con sus compañeros o con el profesor. Un profesor tampoco habla del mismo modo cuando está con su familia y cuando está en un congreso con expertos. El dominio de un mayor número de registros depende de la competencia comunicativa, es decir, del conocimiento de las posibilidades de usar la lengua según las distintas situaciones.

Los nuevos enfoques basados en el fomento de la expresión oral en los sistemas educativos actuales, anhelan formar aprendientes capaces de adaptarse a todo tipo de situación comunicativa. Para lograrlo, los docentes buscan soluciones para mejorar el aprendizaje, identificar las necesidades de los aprendientes y responder a sus problemas. El habla del alumnado figura en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) en las cuatro habilidades lingüísticas cuando se refiere a la expresión oral. Es la capacidad de interactuar con otras personas, participar en conversaciones y generar un discurso. Dentro de los niveles de clasificación, el nivel C1 y C2 del nivel competente, el hablante tiene la capacidad de expresarse con fluidez y espontaneidad. Los aprendientes del español en la educación superior en Gabón aún no han adquirido este nivel.

Uno de los recursos para mejorar el habla de los aprendientes en este contexto moderno es el uso de las tecnologías digitales. Pero, no todos los docentes son competentes digitalmente. Esta competencia permite garantizar una instrucción efectiva y significativa a los estudiantes, logrando aumentar el rendimiento académico y personal (Guillén et al., 2018).

La competencia digital (Ferrari, 2012) es un concepto definido según diferentes percepciones. Se entiende también por alfabetización digital (Gilster, 1997) caracterizado por actitudes como la búsqueda y el análisis crítico de la información, la lectura y comprensión de material dinámico (Bawden, 2008). Según la Comisión Europea, la competencia digital es: el uso seguro y crítico de las

tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet (2007, p.7).

Se refiere entonces de unas habilidades en el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) para enfrentarse a los desafíos de su profesión de modo creativo, innovador, ético, pero también en su uso responsable en la vida cotidiana. En contexto educativo, se trata para un docente de tener conocimientos y habilidades tecnológicos y ser capaz de utilizarlos para su desarrollo profesional y en la mejora de sus prácticas de enseñanza (Hall et al.,2014).

Los trabajos de Kabakçi (2009), Rizza (2011), Prendes y Gutiérrez (2013) la definen como una competencia que permite enfrentarse a los nuevos retos del siglo XXI. Para Carrera y Coiduras (2012), se trata de un conjunto de conocimientos, capacidades, actitudes y estrategias que posee tanto el docente como el estudiante al emplear las TIC. El informe del Marco Europeo de Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu) traducido por Redecker (2020), recoge y describe estas competencias digitales específicas para educadores proponiendo veintidós competencias elementales organizadas en seis áreas. Los trabajos de la Comisión Europea (2022) sobre este tema acabaron con la publicación del Marco Europeo de Competencia Digital (DigComp.2.2) para la ciudadanía que permite comprender lo que significa ser competente digitalmente. De hecho, existen diferentes modelos de competencia digital (UNESCO,2008, Kabakçi,2009, Krumsvik,2011).

Los docentes de ELE de la educación superior en Gabón pertenecen a generaciones diferentes por edad y por experiencia profesional. De hecho, los más jóvenes son los que recurren más a las TIC en sus clases. Este uso depende en gran parte de la asignatura que imparten. Pero, sus habilidades tecnológicas

son para su uso personal y para la creación de algunos ejercicios didácticos. De hecho, los estudios de Lei (2009), Castañeda y Gutiérrez (2010) subrayan que, debido a la falta de formación en la integración de las TIC en sus prácticas didácticas, los docentes no son capaces de sacar el máximo provecho de esta competencia para su propio trabajo a pesar de tener un nivel alto de tecnología. Para integrar de manera adecuada las tecnologías digitales en el aula, el docente tiene que ser capacitado.

Metodología

La investigación se llevó a cabo bajo un enfoque mixto con datos cualitativos y cuantitativos (Bryman,2006) en contexto educativo aplicando como instrumentos de recolección y análisis de datos un cuestionario (Sampieri,2003) de elaboración propia y una entrevista semiestructurada (Alonso,2007). En el proceso de elaboración del cuestionario, hemos empezado por determinar los objetivos en relación con nuestro trabajo. Los diferentes intercambios con los participantes nos ayudaron en la elaboración de un listado con los aspectos importantes de nuestro estudio. A partir de este momento, empezamos la redacción de las preguntas. Esta parte es considerada como la más compleja en la elaboración del cuestionario (Cohen y Manión,1990). Para esta fase, nuestras preguntas tenían que respetar una serie de indicaciones (Alaminos y Castejón,2006) como por ejemplo el uso de preguntas claras, simples y concisas que plantean un solo tema, el empleo de un vocabulario adecuado y accesible.

Los participantes son un grupo de docentes y estudiantes que fueron sometidos todos al mismo cuestionario. Se trata de diez docentes de la Universidad Omar Bongo, diez docentes de la Escuela Normal Superior, cinco de la Universidad Numérica de Gabón y quince estudiantes de dichas instituciones académicas. Empezamos el contacto telefónico con ellos desde el mes de enero y febrero de 2025 para solicitar su participación a nuestra investigación. Eliminamos los que no contestaban o que no estaban disponibles.

Excluimos también a los docentes temporales porque sólo nos interesaban los permanentes y con una experiencia profesional de más de diez años.

Al inicio teníamos diez preguntas pero que fueron reducidas a seis por el grupo de expertos de ambas instituciones al que sometimos el cuestionario para su validación y aprobación. Los expertos son un grupo de profesores titulares, con el grado más elevado de ambos departamentos de lengua. A fin de asegurar la fiabilidad, también se procedió a su aplicación en una muestra piloto o pretest de veinte docentes y diez estudiantes de otras universidades. El cuestionario fue entregado a mano propia. Los participantes decidieron mantener la confidencialidad en lo que se refiere a sus datos personales.

El cuestionario se compone de seis preguntas que se basan cada una en las seis áreas del DigCompEdu: área 1: compromiso profesional, área 2: contenidos digitales, área 3: enseñanza y aprendizaje, área 4: evaluación y retroalimentación, área 5: empoderamiento de los estudiantes, área 6: desarrollo de la competencia digital de los estudiantes.

En cuanto a la entrevista semiestructurada, nos referimos a un tipo de entrevista que cuenta con preguntas realizadas a partir de una guía de entrevista previamente elaborada, pero con la posibilidad para el entrevistador de introducir otras preguntas (Kvale, 2011). Este tipo de entrevista permite a los participantes expresarse libremente. Para nuestra investigación, hemos realizado las entrevistas en la Universidad Omar Bongo, en la Escuela Normal Superior y en la Universidad Numérica de Gabón en función de su disponibilidad. Garantizamos a los participantes que la información proporcionada iba a ser mantenida bajo la más estricta confidencialidad y sólo con fines de la investigación. Sin la necesidad de firmar un acuerdo de aceptación ser grabados y prefirieron guardar el anonimato. La grabación se realizó con el grabador de voz de nuestro teléfono y los datos fueron transcritos. La entrevista cuenta también con seis preguntas en relación con el tema de investigación.

Resultados del cuestionario.

El cuestionario nos permitió recolectar los primeros datos sobre las seis áreas que componen la competencia digital según el DigCompEdu.

Área 1: compromiso profesional

¿Qué herramienta digital utiliza para mejorar la enseñanza, para su desarrollo personal y para sus interacciones profesionales?

Los docentes deben ser capaces de utilizar tecnologías digitales para mejorar la enseñanza, para su desarrollo personal e interacciones profesionales. Según los datos recolectados, las plataformas Moodle, Google Forms y Canva son las que los docentes utilizan para mejorar la enseñanza. Moodle permite la creación de un aprendizaje virtual y la gestión de las evaluaciones. El 80% de los docentes ha recibido una formación impartida por los expertos de la UNESCO sobre el uso de esta herramienta. Usan Google Forms para la realización de encuestas y cuestionarios que envían a sus estudiantes. Canva les sirve para el diseño de las presentaciones y Google Drive para almacenar documentos. WhatsApp, Google Meet, Google Chat, Zoom, son las principales herramientas mencionadas para la interacción profesional y el trabajo de grupo durante los webinarios y cursos en línea.

En la población de estudio, WhatsApp es la herramienta más popular entre los estudiantes que la usan tanto para las interacciones sociales como para la transmisión de documentos. Sólo 30% de los estudiantes investigados disponen de un correo electrónico. Los estudiantes de la Universidad Numérica de Gabón son los que están más acostumbrados en el uso de tecnologías digitales dado que las clases se realizan a distancia.

Área 2: contenidos digitales

¿Qué recurso digital integra en sus clases para compartir documentos, crear contenidos educativos, desarrollar la autonomía en el aprendizaje y mejorar el rendimiento? WhatsApp y Moodle son las principales herramientas

utilizadas debido a su accesibilidad y su manejo fácil tanto para los docentes como para los estudiantes. WhatsApp es la herramienta que los docentes y estudiantes prefieren para intercambiar materiales didácticos en vez del correo electrónico que muchos aprendientes no tienen. Los datos permiten resaltar que los estudiantes se comunican muy pocas veces con los docentes en español. No se atreven a iniciar la conversación en español por el miedo a cometer errores. El vídeo es la herramienta más usada en el aprendizaje para diversificar las estrategias y despertar la motivación entre los estudiantes. 70% de los docentes que han usado contenidos audiovisuales en sus prácticas didácticas han favorecido un aprendizaje profundizado en el que los estudiantes han participado de manera activa en el aula. Según los estudiantes, la variedad de contenidos mejoró la comprensión, la pronunciación y el vocabulario. A diferencia de los estudiantes de la Universidad Omar Bongo y de la Escuela Normal Superior, los estudiantes y docentes de la Universidad Numérica de Gabón están formados en el uso de la TIC. De hecho, disponen de una formación en pedagogía digital y de un Espacio Numérico Abierto (ENA). Los estudiantes han aprendido a buscar informaciones en relación con su formación sin la ayuda de los docentes.

Área 3: enseñanza y aprendizaje

¿Qué estrategias centradas en el alumno utiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que sea eficiente, innovador, inclusivo y motivador para mejorar el habla de los alumnos?

Para mejorar la expresión oral o el habla del alumnado, los docentes intentan implementar diferentes estrategias tanto digitales como métodos tradicionales. Debido al número de aprendientes, la principal estrategia es la ponencia. Los docentes organizan grupos de trabajo insistiendo sobre la participación activa de todos los miembros. Los estudiantes trabajan sobre un tema de investigación en grupo y deben presentar los resultados en el aula ante el docente y sus colegas. Cada miembro tiene un tiempo de toma de palabra

para presentar una de las partes del trabajo y luego contestar a las preguntas. En este momento el docente tiene la posibilidad de evaluar el nivel de expresión oral del aprendiente y hacer observaciones.

El aprendiente se siente protagonista porque tiene la posibilidad de expresarse y participar en un trabajo colaborativo. También organizan debates entre los estudiantes sobre temas de la vida cotidiana. Se graban las conversaciones para luego proceder al análisis. Esta estrategia permite el uso de registros no formales y la introducción de palabras coloquiales. En este contexto pueden expresarse con total libertad y desarrollar sus habilidades en la expresión oral al mismo tiempo que los demás escuchan y toman notas sobre algunos errores de pronunciación o de vocabulario.

La lectura es otra estrategia que utilizan para mejorar la pronunciación de las palabras y el acento. Las estrategias varían en función de la asignatura. Trabajan con vídeos de YouTube para fomentar la destreza auditiva y enriquecer el vocabulario. Los vídeos ayudan a ser capaces de diferenciar los sonidos, los acentos, los registros y poder imitar el modo de hablar de los hispanohablantes. Aparte de facilitar el entendimiento auditivo, les ofrece la capacidad de descubrir cómo los nativos usan la lengua en situaciones reales. Para los aprendientes esto puede permitir acercarse a la vida cotidiana de los hablantes nativos y también ampliar su vocabulario.

Área 4: evaluación y retroalimentación

¿Qué herramienta digital usa para la evaluación y retroalimentación?

Los docentes usan Google Forms para las encuestas o cuestionarios que permiten evaluar los aprendientes. Esta misma herramienta es la que usan los estudiantes durante sus investigaciones.

Área 5: empoderamiento de los estudiantes

¿Qué estrategias implementa para impulsar la participación activa y la autonomía de los aprendientes?

Los docentes optan para el trabajo de grupo que permite la cohesión entre los aprendientes. En un grupo sin su presencia, el aprendiente se siente más libre, sin complejo y con total protagonismo. Puede expresar sus ideas a sus colegas sin ningún temor. Los trabajos en grupo pueden estar en relación con el análisis de un vídeo u otro tema de investigación. Para impulsar la autonomía, aplican el trabajo individual. Cada alumno debe realizar un trabajo solo y la evaluación en este caso es individual. Para los estudiantes investigados, el uso de las TIC durante las actividades didácticas en casa mejoraba su autonomía en la búsqueda de informaciones.

Área 6: desarrollo de la competencia digital
¿Cómo desarrolla la competencia digital con el objetivo de despertar la creatividad y usar de manera responsable de las tecnologías digitales?

Los docentes animan los aprendientes al uso responsable de las herramientas digitales en contexto académico. Son tecnologías que forman parte de la vida cotidiana, pero su uso debe también servir para un perfeccionamiento en el aprendizaje, en la búsqueda y el análisis de las informaciones, para las presentaciones de los trabajos y el intercambio de materiales pedagógicos. Los animan a la consulta de tutoriales para la creación de sus propios contenidos donde pueden dar libertad a su espíritu creativo. Promueven el juicio crítico del uso de las inteligencias artificiales para poder averiguar las informaciones que proporcionan algunas aplicaciones a las que suelen recurrir los aprendientes. Insisten en el respeto de la vida privada y en la prohibición de compartir informaciones confidenciales. Los estudiantes ponen el acento en la formación continua en tecnología y comunicación.

Resultados de la entrevista semiestructurada.

Las entrevistas realizadas a los docentes nos permitieron tener más informaciones sobre el tema de investigación.

Área 1: compromiso profesional

¿Qué piensa de los métodos de enseñanza-aprendizaje del español en la institución en la que ejerce y cómo califica su nivel de competencia digital actual en el aula?

Los docentes expresaron que utilizan fascículos que distribuyen a los estudiantes para la lectura y los comentarios. Todos coinciden afirmando que los métodos más aplicados son métodos tradicionales basados en las clases magistrales y los califican de “no adaptados” a las realidades actuales. Los docentes apenas intentan cambiar sus métodos, pero con mucha dificultad debido al hecho de que el acceso al internet no está en toda la universidad. Esta situación no permite responder a todas las necesidades de los estudiantes como la atención, la motivación. Los grupos de trabajo permiten identificar algunos estudiantes y tener la oportunidad de verlos expresarse durante la ponencia.

Piden un cambio radical en la educación superior para poder trabajar en las mejores condiciones y poder lograr los objetivos de una formación de calidad.

La introducción de las tecnologías digitales favorece el cambio que puede permitir alcanzar los objetivos de enseñanza y aprendizaje del español y de la mejora del habla de los alumnos. Consideran que su nivel de competencia digital actual es bueno. No usan todas las herramientas digitales del mismo modo por la falta de capacitación en la utilización de algunas de ellas. Por otra parte, subrayan que usan las tecnologías digitales en función de la asignatura y del objetivo. Para los participantes, las infraestructuras no favorecen el uso de otros soportes como los vídeos o los audios con bastante frecuencia. Por eso, el texto sigue siendo el recurso didáctico más utilizado para impartir las clases. Para otros docentes el problema es la aceptación del cambio. Muchos llevan varios años trabajando con el texto y resulta difícil para ellos cambiar sus prácticas. Son docentes refractarios al uso de las TIC y de las inteligencias artificiales en el mundo educativo si no se garantiza su uso responsable.

Área 2: contenidos digitales

¿Cree usted que para mejorar el habla del alumnado es necesario introducir contenidos digitales?

Los participantes hablan primero de la necesidad de integrar nuevas competencias en sus prácticas didácticas para después poder incorporar contenidos digitales que pretenden participar en la mejora del habla de los aprendientes. Según ellos, sólo una buena capacitación puede favorecer la integración de contenidos digitales adaptados a las necesidades educativas y de los aprendientes. Los contenidos digitales como los vídeos pueden contribuir a esta mejora. Lo explican por la falta de inmersión lingüística y la necesidad de adaptarse a las realidades actuales. Por eso, es importante crear contenidos digitales que pueden captar la atención de los aprendientes y motivarles para un aprendizaje activo y autónomo. Las tecnologías digitales han provocado una transformación de las prácticas profesionales y su implementación ofrece muchas ventajas. Favorecen la interactividad y el dinamismo, la transmisión rápida de los materiales didácticos, despertar la curiosidad y la motivación.

Los entrevistados pusieron el énfasis en las palabras “participación”, “comunicación”, “colaboración” como ventajas de la introducción de contenidos digitales. Para ellos, los métodos comunicativos y participativos usando tecnología digital deben ser aplicados para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Piensan que los estudiantes son demasiado pasivos en las clases, que no se implican en el aprendizaje. Los contenidos digitales permiten despertar su curiosidad y sus ganas de aprender. El “aburrimento” que caracteriza algunas clases, puede cambiarse si se integra estos contenidos. Los estudiantes deben expresarse más en español y superar las barreras lingüísticas. Por eso, se debe añadir muchas actividades prácticas y no centrarse en las clases teóricas.

Área 3: enseñanza y aprendizaje

¿Cómo califica usted el nivel del habla de los alumnos?

Para los docentes el nivel de los aprendientes es medio. Son muy pocos los estudiantes que pueden expresarse con fluidez en una conversación cotidiana. Los docentes evocaron muchos motivos para explicar este problema. Insistieron en “la falta de esfuerzos personales”. Los estudiantes suelen esperar todo del docente. Prepara y explica las clases mientras que los estudiantes sólo toman las notas. Esta pasividad contribuye plenamente a bajar su nivel de dominio de la lengua ya que no la practican a diario. Otro aspecto en relación con el nivel actual de los estudiantes son las políticas administrativas.

Las políticas administrativas no ponen los recursos necesarios para mejorar el nivel de lengua de los estudiantes. Eso se traduce por una falta de inmersión lingüística, la creación de centros de lengua, de infraestructuras para aplicar las TIC. Las normas académicas exigen el uso del registro estándar para enseñar y es lo que los docentes emplean. Pero también emplean al mismo tiempo el francés para dar explicaciones cuando los aprendientes no entienden. Añadieron como otro argumento la “vergüenza”. Para evitar burlas o cometer errores, los estudiantes prefieren dedicar más tiempo al dominio de la expresión escrita. De hecho, el objetivo principal ya es sólo sacar buenas notas y conseguir el diploma. Dominar la lengua oral y practicarla se ha convertido en un tema secundario. Los intercambios en español en el aula con los docentes no son muy frecuentes y fuera hablan en francés o en sus etnias.

Área 4: evaluación y retroalimentación

¿Qué importancia da usted en la evaluación y retroalimentación en el proceso de enseñanza y del aprendizaje con las tecnologías digitales?

Los entrevistados consideran la evaluación y la retroalimentación como una etapa fundamental. Sin las tecnologías, este proceso se llevaba a cabo mediante las copias de los exámenes. Las notas y las observaciones permitían evaluar el nivel de los aprendientes, medir su progresión y comprobar si se cumplen con los objetivos del aprendizaje. Ahora

con las tecnologías digitales este proceso es más global. Se puede identificar las áreas de mejora y fomentar la innovación. Se puede con el aprendizaje personalizado identificar las dificultades que tienen los aprendientes y buscar soluciones para mejorar.

Área 5: empoderamiento de los estudiantes

¿Qué estrategia utiliza para el empoderamiento de los estudiantes?

Los participantes animan los aprendientes a la investigación para desarrollar el juicio crítico y la capacidad de análisis. Para lograrlo, los enseñan a usar de manera responsable las tecnologías digitales orientándoles sobre los que son útiles para el aprendizaje.

Área 6: desarrollo de la competencia digital de los estudiantes

¿Cómo logra usted desarrollar la competencia digital de los estudiantes?

Los participantes necesitan primero ser capacitados ellos mismos para poder desarrollar esta competencia entre los aprendientes. Hablan de un trabajo que no se limita sólo a los docentes, sino que implica las autoridades políticas, administrativas de las universidades y la voluntad de aprendizaje de los aprendientes. Por eso, deben aprovechar todas las formaciones sobre las nuevas tecnologías digitales incluso sobre la inteligencia artificial.

Discusiones

Las tecnologías digitales están presentes en el mundo educativo. En la actualidad, las universidades y los centros educativos han variado sus estrategias para aceptar una realidad digitalizada (Eynon,2021). Por este motivo, todo profesional debe integrarlas en sus prácticas cotidianas. Los aprendientes de español lengua extranjera en la educación superior en Gabón tienen muy poca ocasión para conversar en español. Su competencia respecto a este aspecto es limitada. Los intercambios que se producen en las actividades de presentación de ponencia grupal o individual no reflejan lo que es una auténtica conversación cotidiana y no ayudan bastante en el proceso de mejora del habla. Para co-

municarse de manera adecuada y con eficacia no es suficiente adquirir el sistema lingüístico de la lengua meta, sino que se ha de ser competente comunicativamente, con todo lo que ello comporta (Cestero,2017). En el marco de la enseñanza, el término conversación se refiere a toda actividad comunicativa en la que intervienen sucesivamente diferentes participantes, donde existe alternancia de turnos de toma de palabra. Las herramientas digitales favorecen la creación de situaciones de comunicación auténticas y proporcionan contextos de estudios reales. Permiten desarrollar diferentes tipos de competencias y habilidades entre los aprendientes.

En Gabón, el Ministerio de Economía Digital tiene como misión aplicar las políticas destinadas a reducir la brecha digital. El Ministerio de Educación Nacional y el de Educación Superior e Investigación Científica promueven la ciencia y la tecnología y son responsables de hacer posibles el uso de las innovaciones tecnológicas favoreciendo la transferencia y la adaptación de las tecnologías modernas. En estos últimos años, el país ha elaborado estrategias y creado un marco político y legislativo para el uso de las tecnologías digitales en contexto educativo y el desarrollo de competencias digitales entre los docentes y alumnos. De hecho, el artículo 5 de la Ley n.º 21/2011, de 11 de febrero de 2012, sobre la orientación general de la educación, la formación y la investigación, estipula que la educación y la formación generales tienen como misión general promover las tecnologías de la información y la comunicación. El “Plan Estratégico Gabón Emergente Visión 2025”, que se inscribe en las estrategias políticas, incluye un Plan Sectorial de Educación dividido en diez acciones u objetivos. El objetivo estratégico 9 de este plan consiste en construir infraestructuras digitales de primer orden y ofrecer una educación de calidad para todos.

En el Marco socioeconómico durante la pandemia de COVID-19, las Naciones Unidas propusieron como solución la educación a distancia, financiada con 98 millones de dólares. En cuanto a las infraestructuras tec-

nológicas y la capacidad tecnológica de las escuelas, el artículo 6 de la Ley n.º 21/2011, de 11 de febrero de 2012, estipula que las infraestructuras y los equipos de enseñanza y formación deben permitir, según los niveles, la adquisición de conocimientos y competencias en materia de tecnología y TIC.

El nuevo perfil docente implica el uso y el dominio de las herramientas digitales para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Roa-Banquez et al., 2021, Ritu, 2020). La competencia digital implica el uso adecuado de las nuevas tecnologías respetando los principios éticos (Falloon, 2020, Yadav, 2023). En estos tiempos modernos esta competencia es indispensable para hablar de un docente competente. Ante la diversidad de tecnologías digitales, el docente debe superar la barrera de su formación inicial para integrar competencias que le permiten ser capaz de seleccionar el recurso digital que quiere utilizar en el aula, esencial para un aprendizaje integral, para gestionar las interacciones con sus colegas y los aprendientes. Este cambio de métodos es clave para facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera y para mejorar el habla de los alumnos. En la educación superior en Gabón eran muy pocos los docentes que usaban herramientas digitales como recurso didáctico durante sus clases. Pero, con los programas de capacitación de la UNESCO y debido a situaciones sociales como durante el período del COVID-19, tuvieron que adaptarse para trabajar a distancia.

Los estudiantes ya no benefician de la inmersión lingüística en países hispanohablantes. De hecho, la introducción de tecnologías digitales en el aula es importante para que el docente no sea la única referencia para los aprendientes. Los medios digitales permiten potenciar el proceso educativo (Viñoles-Cosentino et al., 2022). El uso de redes de comunicación, el desarrollo de actividades colaborativas y las técnicas de información e investigación forman parte de las competencias digitales más destacadas (Van Laar et al., 2020). Uno de los recursos más utilizados en relación con la mejora del habla es el vídeo. Olsson (2015) subraya que las películas

constituyen una herramienta con la que los estudiantes pueden acercarse a la vida cotidiana hispana, dado que “las películas poseen mucho contenido que refleja por ejemplo las costumbres, la historia, el humor, la situación política y las relaciones sociales de cierto país”. (p.3). Desde una perspectiva didáctica, los aprendientes tienen la posibilidad de escuchar las diferentes variedades y los registros lingüísticos que son relacionados con los distintos contextos socioculturales. Los estudiantes ya aprenden la lengua con el texto como recurso didáctico y el uso del vídeo puede servir como complemento para un aprendizaje más global en lo que se refiere a su expresión oral.

En 2015, la UNESCO inició un proyecto para transformar la educación en África fomentando el desarrollo humano y social mediante el uso de las TIC. Entre los países francófonos que han impulsado la integración de las tecnologías digitales y de la Inteligencia Artificial en sus sistemas educativos se encuentran Costa de Marfil, Senegal y Benín. El objetivo es proporcionar un marco de referencia adaptado a cada sistema educativo y que defina las competencias esenciales para docentes y estudiantes. Ser competente digital no se resume al uso del vídeo. Supone también tener otras habilidades y competencias como la capacidad de despertar el pensamiento crítico del alumno y formarlo sobre los riesgos de las tecnologías digitales en el trabajo y para la participación en la sociedad.

La competencia digital docente y su uso responsable en la enseñanza de lenguas extranjeras permite mejorar el habla del alumnado, favoreciendo la búsqueda autónoma de recursos para la adquisición de un vocabulario más amplio y la práctica adecuada de la lengua en los diferentes contextos de comunicación. Esta competencia debe ayudar los aprendientes de las universidades gabonesas en la mantener interacciones fluidas fuera de clase. Se debe pensar que después de su aprendizaje, el aprendiente se va a encontrar en situaciones prácticas fuera del contexto académico, con familiares, amigos, desconocidos, nativos hispanohablantes de diferen-

tes países o comunidades y debe por consiguiente utilizar otro registro para interactuar. Todos los hablantes no usan la lengua del mismo modo ni en las mismas situaciones o contextos. Estas variedades se explican por características como la edad, el sexo, el contexto, la procedencia geográfica.

Los docentes de la Educación Superior en Gabón deben integrar de manera frecuente las nuevas tecnologías en sus prácticas didácticas para lograr mejorar el habla del alumnado. Han conseguido que los aprendientes dominen todos los aspectos relativos a la gra-

mática o a la cultura, pero no en lo que se refiere a la conversación, que puedan comunicarse de acuerdo con el contexto en el que se desarrolla la interacción. En estas instituciones académicas las tecnologías digitales todavía no ocupan el primer lugar entre las estrategias de enseñanza de ELE debido a los problemas de infraestructuras. Los docentes están capacitados para el uso de la TIC, pero no tienen el apoyo suficiente para poder utilizarlas de manera constante en sus clases.

Referencias

- Alaminos, A., & Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alcoy: Marfil.
- Alonso, L. E. (2007). Sujetos y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado & J. M. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (p. 228). Editorial Síntesis.
- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. En C. Lankshear & M. Knobel, *Digital literacies: Concepts, policies and practices* (pp. 17–32). Peter Lang.
- Briz, A. (1996). *El español coloquial: situación y uso*. Arco/Libros.
- Castañeda, L., & Adell, J. (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Marfil.
- Carrera, F., & Coiduras, J. (2012). Identificación de la competencia digital del profesor universitario: Un estudio exploratorio en el ámbito de las ciencias sociales. *Revista de Docencia Universitaria* (REDU), 10(2), 273–298.
- Cestero, A. M. (2017). La enseñanza de la conversación. En A. M. Cestero & I. Penadés (Eds.), *Manual del profesor de ELE* (pp. 1013–1019). Universidad de Alcalá.
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.
- European Commission's Joint Research Centre. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes. European Union. <https://europa.eu/!cKrmj6>
- Eyeang, E. (2011). El sistema educativo de Gabón, de la independencia a nuestros días (1960–2010). *Historia de la Educación*, 63–77. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Eynon, R. (2021). Becoming digitally literate: Reinstating an educational lens to digital skills policies for adults. *British Educational Research Journal*, 47(1), 146–162. <https://doi.org/10.1002/berj.3686>
- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: The teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*, 68(5), 2449–2472. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4>
- Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. JRC Technical Reports. <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf>
- Gonczi, A. (1996). Análisis de las tendencias internacionales y de los avances en educación y capacitación laboral basadas en normas de competencias. En *Educación y capacitación basada en normas de competencias: una perspectiva internacional* (pp. 38–40). México.
- Guillén, F., Álvarez, F., & Rodríguez, I. (2018). Tabletas digitales en el aula de música: un estudio sobre el rendimiento académico en el contexto BYOD. *Revista de música, tecnología y educación*, 11(2), 171–182.
- González Pérez, L. I., & Ramírez Montoya, M. S. (2022). Components of Education 4.0 in 21st Century Skills Frameworks: Systematic Review. *Sustainability*, 14(3), 1493. <https://doi.org/10.3390/SU14031493>
- Hall, R., Atkins, L., & Fraser, J. (2014). Defining a self-evaluation digital literacy framework for secondary educators: the digilit leicester project. *Research in Learning Technology*, 22. <http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v22.21440>
- Infante-Moro, A., Infante-Moro, J. C., & Gallardo-Pérez, J. (2020). Motivational factors in the insertion of digital skills in teaching. *ACM International Conference Proceeding Series*, 365–370. <https://doi.org/10.1145/3434780.3436631>
- Kabakçı, I. (2009). A proposal of framework for professional development of Turkish teachers with respect to ICT. *Turkish Online Journal of Distance Education* (TOJDE), 10(3), 204–216.

- Khayrieva, M. I. (2023). The problem of interference in learning and teaching languages. *Web of Teachers: Inderscience Research*, 1(8), 126–130. <http://webofjournals.com/index.php/1/article/view/336>
- Krumsvik, R. (2011). Digital competence in Norwegian teacher education and schools. *Högre Utbildning*, 1(1), 39–51.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lei, J. (2009). Digital natives as preservice teachers: what technology preparation is needed? *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(3), 87–97.
- Lewandowski, T. (1986). *Diccionario de Lingüística*. Cátedra.
- Mangado, J. J. (2007). Norma idiomática y lengua oral. En E. Balsameda (Ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE* (pp. 39–64). Universidad de La Rioja–ASELE.
- Miranda, J. A. (1992). *Usos del español coloquial*. Publicación del Colegio de España.
- Montes-Martínez, R., & Ramírez-Montoya, M. S. (2020). Training in Entrepreneurship Competences: Systematic Literature Review. *ACM International Conference Proceeding Series*, 358–364. <https://doi.org/10.1145/3434780.3436621>
- Montero, A. (2010). Las competencias educativas. *Escuela*, 3867, 37.
- Moreno, F. F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Arco/Libros.
- Narbona, A. (1989). Sintaxis coloquial: problemas y métodos. En *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*. Ariel.
- Narbona, A. (1992). *Morfosintaxis del español coloquial*. Esbozo estilístico. Gredos.
- Olsson, S. (2015). *El cine en la enseñanza de ELE: Una revisión literaria* (Ensayo de licenciatura). Universidad de Gotemburgo.
- Porro, J., & Svensson, V. (2017). Educación mediada por tecnología digital: espacios, sujetos y prácticas. *Revista Divulgación Científica del Curza*, 4(88), 1–11. <https://n9.cl/3e5gh>
- Prendes, M. P., & Gutiérrez, I. (2013). Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 361, 196–222.
- Redecker, C. (2020). *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. (Original 2017)
- Ritu, A. (2020). Transformación digital: un camino al valor económico y social. *Revista CEA*, 6(12), 9–12. <https://doi.org/10.22430/24223182.1700>
- Rizza, C. (2011). ICT and initial teacher education: National policies. OECD Education Working Papers (No. 61). OECD Publishing.
- Roa-Banquez, K., Rojas Torres, C. G., González Rincón, L. J., & Ortiz, E. G. (2021). El docente en la era 4.0: una propuesta de formación digital. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 63, 126–160. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n63a6>
- Rodríguez-Hoyos, C., Gutiérrez, F., & Artime, I. H. (2021). Competencias digitales del profesorado para innovar. *Pixel-Bit*, 61, 71–98. <https://doi.org/10.12795/PIXELBIT.86305>
- Sampieri, H. R., Fernández C., & Baptista, L. P. (2003). Metodología de la investigación (p. 455). McGraw-Hill.
- UNESCO. (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- Van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M., & de Haan, J. (2020). Determinants of 21st-century digital skills for workers: A systematic literature review. *SAGE Open*, 10(1).
- Vargas, J., Chumpitaz, L., Suárez, G., & Badia, A. (2014). Relación entre las co

petencias digitales y el uso educativo de TIC. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado.

Viñoles-Cosentino, V., Sánchez-Caballé, A., & Esteve-Mon, F. M. (2022). Desarrollo de la Competencia Digital Docente. *REICE*, 20(2), 11–27.

Williams, M., & Robert, B. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge University Press.

Yadav, S. (2023). Digital Skills of Teachers. En *Handbook of Research on Establishing Digital Competencies in the Pursuit of Online Learning* (pp. 187–207). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-7010-7.ch010>



Reick Dimitri Letsina Epie

Doctorado en Educación, Universidad Internacional Iberoamericana, UNINI (México), Máster en Traducción Audiovisual, Universidad de Cádiz, (España). Docente de lenguas extranjeras en la Universidad Omar Bongo (Libreville, Gabón). Publicaciones: Grupo de trabajo WhatsApp para la enseñanza de lenguas extranjeras durante el Covid-19 en un país de África Subsahariana (Gabón); La competencia comunicativa en la Formación continua para docentes de Lenguas extranjeras (le) en Gabón: caso del español en la educación superior.