

# Las competencias digitales del alumnado de lenguas extranjeras de Costa de Marfil: caso del centro de enseñanza secundaria para chicas de Bouaké

## Foreign Language Students' Digital Competencies in Côte d'Ivoire: A Case Study of the Girls' Secondary School of Bouaké

Tenan Diarrassouba\*

Fecha de recepción: 21 de marzo de 2026

Fecha de aceptación: 28 de mayo 2026

### RESUMEN

Hoy en día, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ocupan un lugar importante en la sociedad, en general, y en la educación, en particular. Su integración eficaz en las escuelas requiere que tanto el profesorado como el alumnado cuenten con las competencias necesarias para su uso. En este artículo, abordamos las competencias digitales de las alumnas de lenguas del Centro de enseñanza secundaria para chicas de Bouaké, el primer centro público de excelencia en enseñanza secundaria de la ciudad de Bouaké, en el centro de Costa de Marfil. El objetivo es describir y analizar las competencias de las alumnas de este centro con el teléfono y el ordenador. A partir de una investigación cuantitativa con una muestra de 134 alumnas de Terminale A (Segundo de Bachillerato)<sup>1</sup> que estudian español y alemán como segunda lengua extranjera (LV2), hemos llegado a la conclusión de que el teléfono es la herramienta TIC más extendida entre las alumnas. El estudio revela también que, si bien las competencias digitales de las alumnas con el teléfono son insuficientes, las relativas al ordenador son muy bajas.

### Palabras clave:

*Competencia digital, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Aprendizaje de lenguas extranjeras, Teléfono móvil, Costa de Marfil.*

### ABSTRACT

Today, Information and Communication Technologies (ICT) occupy an important place in society in general and in education in particular. Their effective integration into schools requires that teachers and pupils have sufficient skills in the use of these tools. In this article, we look at the digital skills of language students at the Girls' secondary school in Bouaké, the first state secondary school of excellence in the town. The objective is to find out about and analyse the skills of these students in the use of telephones and computers. On the basis of quantitative research with 134 Terminale A students learning Spanish and German as foreign languages 2, we concluded that the telephone is the most widespread ICT tool used by students. The study also revealed that while the student's digital skills with the telephone are insufficient, those with the computer are very poor.

### Keywords:

*Digital Competence, Information and Communication Technologies, Foreign Language, Learning Mobile Phone, Côte d'Ivoire.*

<sup>1</sup> Costa de Marfil es un país francófono de África del oeste. En su sistema educativo, existen tres tipos de clase de Terminale (segundo de bachillerato), a saber, Terminale A, B y C. La Terminale A se centra en el aprendizaje de las lenguas y literaturas. Las Terminale D y C se especializan en estudios científicos.

\* Universidad Felix Houphouët-Boigny Abidjan-Cocody  
ORCID: 0009-0008-2778-0859

## Introducción

Las TIC se definen como «un conjunto de tecnologías que permiten la adquisición, producción, almacenamiento, procesamiento, comunicación, grabación y presentación de información en forma de voz, imágenes y datos contenidos en señales acústicas, ópticas y electromagnéticas» (Tabaré, 2008). Entre las herramientas que abarca el concepto de TIC, Valdez Alejandro (2012) distingue la telefonía, los navegadores web, los televisores, los proyectores de vídeo, Internet y los ordenadores. A estos, Cejador Ambroj (2014) añade las plataformas educativas (e-learning), los medios multimedia interactivos (redes sociales, etc.), los soportes físicos (CD-ROM, DVD-ROM, etc.) y los materiales de distribución en línea.

Hoy más que nunca, todos los aspectos de la vida humana están siendo revolucionados por las TIC. El sector de la educación no escapa a esta revolución. En este ámbito, se conocen con el nombre de Tecnologías de la Información y la Comunicación en o para la educación (TICE). Según Pere (2013, p. 10), al hablar de las TIC en el ámbito de la educación, se pueden distinguir cuatro niveles de integración. Se trata, en concreto, de: 1) Aprender sobre las TIC. Este nivel implica el dominio de las TIC y su uso como herramienta de productividad; 2) Aprender de las TIC. Este nivel implica la aplicación de las TIC en la enseñanza de las materias escolares. Las TIC se presentan también como herramienta para la creación de material didáctico útil para el proceso de enseñanza/aprendizaje; 3) Aprender con las TIC. Este nivel implica el uso de las TIC como instrumentos de interacción y colaboración en el proceso de enseñanza/aprendizaje; 4) Utilizar las TIC como instrumentos de gestión y tutoría. Este nivel pone de manifiesto la importancia de adaptar las políticas administrativas para que las TIC desempeñen un papel importante.

Estos cuatro niveles mencionados tienden a otorgar un papel importante a las TIC en la educación, al abogar por su integración y su uso por parte de los agentes del ámbito escolar. Sin embargo, esta integración no puede llevarse a cabo de manera eficaz si los agentes clave del ámbito escolar, en particular los docentes y sus alumnos, no desarrollan competencias suficientes en el manejo de las herramientas tecnológicas (Torres Flórez *et al.*, 2022, p. 4) y Zavala (2016, p. 332).



Por lo tanto, resulta necesario realizar estudios sobre las competencias desarrolladas por estos actores con las TIC. A esta tarea nos dedicaremos en este artículo. En este estudio nos centramos en las competencias digitales de los alumnos de Costa de Marfil en general y, en particular, en las de las alumnas del Centro de enseñanza secundaria para chicas de Bouaké. Pretendemos responder a la pregunta siguiente: ¿Cuáles son las competencias digitales de las alumnas de lenguas extranjeras del Centro de enseñanza secundaria para chicas de Bouaké?

Nuestra hipótesis principal es que las alumnas de la segunda lengua extranjera de este instituto, objeto de nuestro estudio, no disponen de competencias digitales suficientes. El objetivo de nuestra investigación es describir y analizar las competencias digitales de las alumnas de este centro de enseñanza secundaria pública de Costa de Marfil. Para alcanzar este objetivo, en primer lugar, definiremos el concepto de competencias digitales en la educación antes de presentar la situación de las TIC en la educación en Costa de Marfil. En segundo lugar, expondremos nuestro marco metodológico. Y, por último, presentaremos los resultados y su discusión antes de extraer nuestras conclusiones.

## 1. Las TIC en la educación en Costa de Marfil

Para estudiar la plaza de las TIC en la educación en Costa de Marfil, abordaremos dos aspectos, a saber, las competencias digitales necesarias para los alumnos y la integración de las TIC en el sistema educativo de Costa de Marfil.

### 1.1. Las competencias digitales de los alumnos

En el ámbito educativo, la competencia se define generalmente como “la capacidad de una persona para movilizar de manera integrada un conjunto de recursos con el fin de resolver una serie de situaciones problemáticas” (Roegiers, como se citó en Basque, 2015, p. 2). Al relacionarla con las herramientas tecnológicas, se habla de competencia digital. Según el documento *Competencias digitales: monográfico*, elaborado en 2022 por la agencia España Digital, la competencia digital hace referencia al uso crítico, seguro y responsable de las TIC. Por su parte, Gutiérrez (2014, como se citó en Pech, 2020, p. 15) la presenta como un conjunto de valores, creencias y conocimientos que favorecen el uso de las TIC.



Según el *Marco de referencia* (2018, como se citó en Schola Europaea, 2018, p. 6), esta competencia digital forma parte actualmente de las ocho competencias en torno a las cuales se organizan los sistemas educativos de todo el mundo, a saber: 1) las competencias en lectura y escritura; 2) las competencias multilingües; 3) la competencia matemática y las competencias en ciencias, tecnología e ingeniería; 4) La competencia digital; 5) Las competencias personales y sociales y la capacidad de aprender a aprender; 6) Las competencias ciudadanas; 7) Las competencias emprendedoras; 8) Las competencias relacionadas con la sensibilidad y la expresión culturales. En su desarrollo, se distinguen tres niveles de competencias, a saber, el nivel básico A, el nivel intermedio B y el nivel avanzado C. Cada uno de estos niveles se divide en dos subniveles. El nivel básico A se compone de los subniveles A1 y A2. El nivel intermedio B se compone de los subniveles B1 y B2. En cuanto al nivel avanzado C, se compone de los subniveles C1 y C2. Prieto (2000), quien abordó estos diferentes niveles en su artículo, escribe que:

A1 Nivel básico: cuando la persona tiene un nivel muy básico y necesita ayuda para desarrollar su Competencia Digital.

A2 Nivel básico: cuando se dispone de cierto nivel de autonomía y con un apoyo apropiado, puede desarrollar su Competencia Digital.

B1 Nivel intermedio: se posee un nivel de competencia intermedio, por lo que, por sí mismo y resolviendo problemas sencillos, puede desarrollar su Competencia Digital.

B2 Nivel intermedio: son personas que poseen un nivel de competencia intermedio, por lo que, de forma independiente, respondiendo a sus necesidades y resolviendo problemas bien definidos, pueden desarrollar su Competencia Digital.

C1 Nivel avanzado: esta persona posee un nivel de competencia avanzado, por lo que puede guiar a otras personas para desarrollar su Competencia Digital.

C2 Nivel avanzado: cuando se posee un nivel de competencia avanzado, y respondiendo a sus necesidades y a las de otras personas, puede desarrollar su Competencia Digital en contextos complejos (Prieto, 2000: 49).

En el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, la competencia digital abarca tres competencias esenciales: la competencia informática o tecnológica, la competencia informacional y la competencia multimedia, multimodal o mediática (Alcalá, 2022). Estas se miden por la capacidad del agente educativo, en general, y del alumnado, en particular, para "recuperar, valorar, guardar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicarse



y participar en redes colaborativas vía internet” (Parlamento Europeo, 2006, como se citó en Quezada *et al.*, 2022, p. 5841). En el proceso de desarrollo de la competencia digital del alumnado, se espera que este sea capaz de acceder a las herramientas de las TIC y utilizarlas de forma adecuada en su aprendizaje.

Según el documento *“Continuim de développement de la compétence numérique: Cadre de référence de la compétence numérique”*, elaborado en 2019 por el Ministerio de Educación y Enseñanza Superior de Quebec, esta apropiación puede observarse en tres niveles de competencias: 1) el alumno debe ser capaz de identificar, seleccionar y comprender la utilidad de las TIC en su aprendizaje; 2) debe ser capaz de utilizar las TIC en función del contexto educativo; 3) debe ser capaz de elegir y combinar las TIC necesarias en el proceso de adquisición de conocimientos, así como de analizar y evaluar sus efectos en su aprendizaje. Por su parte, el documento *“Répère de progressivité de la maîtrise des compétences numériques”* (s.f.) indica que el desarrollo de la competencia digital en el alumno se articula en torno a cinco grandes ámbitos de actividad. Cada uno de ellos establece una serie de competencias que el alumno debe desarrollar con las herramientas TIC. Se resumen en la siguiente tabla:

**Tabla 1.**

**Ámbitos de actividad de la competencia digital en el alumno.**

| Ámbitos de actividad                     | Descripción de las competencias                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ámbito 1:<br>Informaciones y datos       | Con una herramienta informática adecuada, el alumno debe ser capaz de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Buscar información,</li> <li>- Seleccionarla,</li> <li>- Utilizarla</li> <li>- Guardarla y almacenarla.</li> </ul>                                             |
| Ámbito 2:<br>Comunicación y colaboración | Con la herramienta adecuada, el alumno debe ser capaz de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crear interacciones,</li> <li>- Publicar contenidos en línea,</li> <li>- Realizar trabajos colaborativos.</li> </ul>                                                        |
| Ámbito 3:<br>Creación de contenidos      | Con la herramienta adecuada, el alumno debe ser capaz de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crear un documento de texto y editarlo,</li> <li>- Crear y editar contenidos de vídeo, audio, etc.,</li> <li>- Convertir un documento digital a varios formatos.</li> </ul> |
| Ámbito 4:<br>Protección y seguridad      | Al utilizar una herramienta tecnológica, el alumno debe ser capaz de contribuir a la creación de un entorno digital seguro y a la protección de los datos personales. Para ello, debe ser consciente de las ventajas y los inconvenientes de las TIC.                          |
| Ámbito 5:<br>Entorno digital             | El alumno debe ser capaz de identificar, interpretar y resolver por sí mismo los problemas técnicos que surjan con las TIC, etc.                                                                                                                                               |

Fuente: Elaboración propia basada en los datos de *Répère de progressivité de la maîtrise des compétences numériques* (s.f.)



## 1.2. Las TIC en el Sistema Educativo de Costa de Marfil

Las TIC no son algo desconocido para la sociedad marfileña. El país se ha embarcado en un proceso de integración masiva de las TIC en la sociedad. A nivel institucional, se ha dotado de una serie de organismos encargados de la divulgación de las TIC. Se trata, en particular, del Ministerio de Transición Digital y Digitalización, creado en 2023; de la ANSUT (Agencia Nacional del Servicio Universal de Telecomunicaciones), creada en 2012; y de la SNDI (Sociedad Nacional para el Desarrollo de las Tecnologías de la Información), creada en 1999. Estos organismos se encargan de aplicar la política estatal en materia de digitalización de los servicios públicos.

En cuanto al acceso y uso de las TIC por parte de la población marfileña, las cifras de 2023 de la ARTCI (Autoridad Reguladora de las Telecomunicaciones) muestran que el número de líneas móviles de prepago registradas asciende a 53 601 479, lo que representa una tasa de penetración estimada del 172,2 %. En el mismo periodo, se contabilizaron 29 171 602 abonados a Internet móvil distribuidos entre los tres operadores presentes en el mercado: Orange, con 11 579 346 abonados; MTN, con 11 581 963; y MOOV, con 6 010 293.

En el ámbito de la educación, el Estado ha puesto en marcha varias políticas con el fin de integrar de manera efectiva las TIC en este sector. El 19 de septiembre de 2012 aprobó el Decreto 2012-894, que establece la enseñanza de las TIC en el sistema educativo de Costa de Marfil. En la práctica, en primer lugar, en el ámbito de la enseñanza superior, sobre la base de este decreto, el Estado creó la Universidad Virtual de Abiyán en 2015. Está destinada exclusivamente a la enseñanza y la formación en línea.

En segundo lugar, en el ámbito del Ministerio de Educación Nacional y Alfabetización (MENA), se han emprendido varias acciones para, por un lado, integrar las TIC en la formación de los docentes de primaria en los Centros de Animación y Formación Pedagógica (CAFOP) con la introducción de la asignatura de TIC.

Por otra parte, en la enseñanza secundaria, desde 2012 se ha creado la asignatura de TIC. En el primer ciclo, la imparten profesores con doble titulación en matemáticas y TIC. Desde el inicio del curso escolar 2024-2025, se ha convertido en una asignatura de pleno derecho que interviene en el cálculo de las medias



con un coeficiente de 1. Si bien es cierto que se han emprendido varias acciones para integrar de manera efectiva las TIC en la educación, se plantea la cuestión de su dominio y sus usos con fines educativos por parte de los agentes educativos, como los docentes y los alumnos de Costa de Marfil.

## 2. Metodología

Este estudio es de tipo cuantitativo tanto en su diseño como en la presentación y el análisis de los datos. Nuestra muestra se constituyó mediante una selección razonada. Las encuestadas son alumnas de segundo de bachillerato en el Centro de enseñanza secundaria para chicas de Bouaké, un centro público de enseñanza secundaria. Se seleccionaron en función de la variable única «ser alumna de segundo de bachillerato que estudia español o alemán como lengua extranjera». Cabe señalar que, en el sistema educativo de Costa de Marfil, estas dos lenguas tienen la categoría de lenguas vivas 2 (LV2), mientras que el inglés es lengua viva 1. La primera se incorporó a la enseñanza marfileña en 1946 y la segunda en 1957 (Koffi, 2009).

Para recopilar los datos de nuestro estudio, elaboramos un cuestionario en papel compuesto por nueve preguntas. Las dos primeras preguntas permitieron conocer la segunda lengua extranjera que estudiaban y la edad de las encuestadas. En cuanto al resto de preguntas, sirvieron para conocer los tipos de herramientas TIC (teléfono y ordenador) de las que disponían las encuestadas, su formación en informática y sus competencias con estas dos herramientas TIC. La encuesta se llevó a cabo del 8 al 14 de enero de 2025. Participaron 134 alumnas de Segundo de Bachillerato, a saber, 56 alumnas aprendientes de español y 78 de alemán.

Para la recopilación de datos de las alumnas de alemán, recurrimos a las profesoras de alemán que enseñan en estas clases. Les entregamos los cuestionarios y ellas se encargaron de que las alumnas los rellenaran. En cuanto a los datos de las alumnas de español, soy el profesor que les imparte clases de español a las alumnas. Para recopilar los datos, aprovechamos una sesión de clase para realizar la encuesta. Entregamos los cuestionarios a las alumnas. Tras explicarles los objetivos de nuestra investigación, nos aseguramos de que respondieran a todas las preguntas con el fin de obtener datos pertinentes. Para analizar los datos, recurrimos a las plataformas Excel y Word que permitieron elaborar tablas y gráficos.



3. Los resultados de la encuesta

Analizamos los resultados en función de las siguientes variables: la edad, la disponibilidad de teléfono, el nivel de dominio, los usos del teléfono, la disponibilidad de ordenador, el nivel de formación informática, el dominio del ordenador y los usos del ordenador por parte de las alumnas. En cuanto a la primera variable, la edad de las encuestadas, los datos recopilados permiten elaborar el siguiente gráfico:

Tabla 2.  
Edad de las alumnas.

|             | Entre 12 y 15 años | Entre 16 y 18 años | Entre 19 y 21 años | Más de 21 años |
|-------------|--------------------|--------------------|--------------------|----------------|
| Alumnas     | 1                  | 84                 | 38                 | 11             |
| Porcentajes | 0,8%               | 62,69%             | 28,36%             | 8,15%          |

Fuente: Elaboración propia con los datos recopilados.

Los datos del gráfico muestran que 84 alumnas (62,69 %) tienen entre 16 y 18 años, constituyendo el grupo mayoritario de la muestra. Asimismo, 38 estudiantes (28,36 %) se encuentran en el rango de 19 a 21 años, mientras que 11 alumnas (8,15 %) superan los 21 años de edad. Por otra parte, únicamente una alumna (0,80 %) tiene entre 12 y 15 años.

Estas cifras permiten afirmar que la población encuestada está integrada principalmente por estudiantes jóvenes. Esta distribución se explica por las condiciones de ingreso a la institución. De acuerdo con los criterios de orientación establecidos para el ciclo escolar 2024-2025, las aspirantes a Sexto debían tener entre 10 y 12 años de edad y obtener una puntuación superior a 135 puntos en la prueba de acceso correspondiente.

En cuanto a la segunda variable, la posesión de un teléfono, los resultados muestran que, de una muestra de 134 alumnas, 100 alumnas, es decir, el 74,62 %, afirman tener un teléfono Android, mientras que el 25,38 %, es decir, 34 alumnas, dicen tener un teléfono que no es Android. Estas cifras indican que el teléfono es una herramienta muy presente entre los alumnos. Los datos de esta variable se resumen en la tabla siguiente:



**Tabla 3.**  
**Tipo de teléfono.**

|             | Teléfono Android | Teléfono no Android |
|-------------|------------------|---------------------|
| Alumnas     | 100              | 34                  |
| Porcentajes | 74,62%           | 25,38%              |

Fuente: Elaboración propia con los datos recopilados.

Asimismo, se consideró pertinente conocer el nivel de competencia digital y los usos que las alumnas hacen del teléfono móvil. Para ello, se incluyeron dos preguntas en la encuesta. La primera tuvo como propósito identificar el grado de dominio de esta herramienta tecnológica por parte de las participantes. Las respuestas se organizaron en cuatro categorías: Muy bien, Bien, Un poco y Nada.

Los resultados muestran que 30 alumnas (22 %) consideran que utilizan el teléfono móvil muy bien; 67 (50 %) señalan que lo manejan bien; 27 (20 %) indican que lo utilizan un poco; y únicamente 10 alumnas (8 %) afirman no saber utilizarlo. En conjunto, estos datos evidencian que la mayoría de las encuestadas posee un nivel de competencia favorable en el uso del teléfono móvil.

**Tabla 4.**  
**Nivel de competencia con el teléfono.**

|             | Muy bien | Bien | Un poco | No |
|-------------|----------|------|---------|----|
| Alumnas     | 30       | 67   | 27      | 10 |
| Porcentajes | 22%      | 50%  | 20%     | 8% |

Fuente: Elaboración propia con los datos recopilados.

La segunda pregunta “¿Qué sabes hacer con un teléfono?” pedía a los alumnos que seleccionaran dos opciones de entre las siguientes: 1- *Descargar materiales de idiomas de Internet*, 2- *Hablar con amigos*, 3- *Publicar fotos o vídeos*, 4- *Consultar sitios web para aprender idiomas*, 5- *Ninguna de estas cosas*. Los resultados de esta pregunta se presentan en la siguiente tabla:



**Tabla 5.**  
**Actividades realizadas con el teléfono.**

|             | Descargar materiales de lenguas | Consultar sitios de aprendizaje de lenguas | Publicar fotos/vídeos | Chatear | Ninguna de estas cosas |
|-------------|---------------------------------|--------------------------------------------|-----------------------|---------|------------------------|
| Porcentajes | 7,9%                            | 7,6%                                       | 38,5%                 | 42,3%   | 3,8%                   |

Fuente: Elaboración propia con los datos recopilados.

Los resultados que se muestran en el gráfico anterior indican que las dos propuestas *publicar fotos/vídeos* y *chatear con amigos* son las que han recibido más respuestas. De hecho, la primera propuesta obtuvo el 38,5 % de las respuestas, mientras que el 42,3 % de las encuestadas se decantó por la segunda. Por su parte, las propuestas *consultar sitios web de aprendizaje*, *descargar documentos de idiomas en línea* y *ninguna de estas cosas* obtuvieron, respectivamente, el 7,6 %, el 7,9 % y el 3,8 % de las respuestas. Al analizar estos resultados sobre los usos del teléfono, se puede afirmar que las alumnas no lo utilizan con fines educativos, y mucho menos en el marco de su aprendizaje de las lenguas extranjeras (alemán y español). Su uso de esta herramienta responde a su finalidad universalmente reconocida: la comunicación.

En este estudio, las alumnas utilizan masivamente el teléfono para conversar con sus amigos y publicar fotos y vídeos. Estos usos han ganado importancia en los últimos años. En efecto, con los notables avances registrados por la ciencia, han surgido nuevas formas de comunicación. Las más destacadas están relacionadas con la llegada de los denominados teléfonos inteligentes y las redes sociales. Con estas nuevas herramientas TIC, ahora es posible difundir rápidamente la información, comunicarse y trabar amistades virtuales con personas que se encuentran a miles de kilómetros o incluso al otro lado del mundo. También es posible intercambiar fotos y vídeos a través de redes sociales como Whatsapp, TIKTOK, Facebook, Instagram, Telegram, etc.

Para evaluar la competencia de las encuestadas en el uso del ordenador, la segunda herramienta TIC objeto de nuestro estudio, se plantearon cuatro preguntas a las alumnas. La primera pregunta se refiere a su acceso a esta herramienta. Los datos recopilados han permitido elaborar la tabla siguiente:



**Tabla 6.**  
**Acceso al ordenador.**

|             | Sí   | No    |
|-------------|------|-------|
| Alumnas     | 13   | 121   |
| Porcentajes | 9,7% | 90,3% |

Fuente: Elaboración propia con los datos recopilados.

La tabla muestra que solo 13 alumnas, es decir, el 9,7 %, tienen ordenador, mientras que 121, es decir, el 90,3 %, no lo tienen. A la vista de estas cifras, se puede afirmar que el ordenador no es una herramienta accesible para las encuestadas. También, cuando nos fijamos en la cuestión de la formación en informática recibida por las alumnas, los resultados confirman nuestras afirmaciones anteriores. Según estos resultados, el 32,8 %, es decir, 44 alumnas, afirman haber recibido formación en informática, mientras que más del doble, el 67,2 %, lo que representa a 90 alumnas, declaran no haberla recibido:

**Tabla 7.**  
**Formación en informática .**

|             | Sí    | No    |
|-------------|-------|-------|
| Alumnas     | 44    | 90    |
| Porcentajes | 32,8% | 67,2% |

Fuente: Elaboración propia con los datos recopilados.

Al analizar estas cifras, se puede afirmar que las alumnas no cuentan con los conocimientos suficientes para utilizar el ordenador. Esto se ve corroborado por los resultados de la pregunta “¿Sabes utilizar un ordenador?”. Para responderla, se presentaron a las alumnas cuatro opciones: *Muy bien*, *Bien*, *Un poco* y *En absoluto*. Los datos recopilados muestran que el 4,5 %, es decir, 6 alumnas, afirman utilizar *Muy bien* el ordenador. El 5,2 %, es decir, 7 alumnas, responden que lo utiliza *Bien*, mientras que el 10,4 %, es decir,



14 alumnas, afirman saber utilizarlo *Un poco*. Sin embargo, la gran mayoría, es decir, el 79,9 %, lo que representa a 107 alumnas, afirman no saber utilizar el ordenador en absoluto. A la vista de estas cifras, se puede decir que la gran mayoría de las alumnas tiene enormes dificultades para usar el ordenador:

**Tabla 8.**  
**Competencias con el ordenador.**

|             | Muy bien | Bien | Un poco | No  |
|-------------|----------|------|---------|-----|
| Alumnas     | 6        | 7    | 14      | 107 |
| Porcentajes | 4%       | 5%   | 38,5%   | 80% |

Fuente: Elaboración propia con los datos recopilados.

A continuación, nos pareció importante investigar los usos que las alumnas realizan con el ordenador. Para ello, se les planteó una pregunta con cinco opciones: descargar documentos de idiomas de Internet, chatear en línea, escribir y editar un texto, consultar sitios web de aprendizaje de idiomas, ninguna de estas cosas. Precisamos que fue destinada a las alumnas que hayan declarado tener competencias con el ordenador; 27 alumnas respondieron a la pregunta. Presentamos los datos recopilados en la tabla 8:

**Tabla 9.**  
**Actividades realizadas con el ordenador.**

|             | Descargar materiales de lenguas | Consultar sitios de aprendizaje de lenguas | Publicar fotos/vídeos | Chatear | Ninguna de estas cosas |
|-------------|---------------------------------|--------------------------------------------|-----------------------|---------|------------------------|
| Porcentajes | 7,3%                            | 7,3%                                       | 7,30%                 | 7,3%    | 68,3%                  |

Fuente: Elaboración propia con los datos recopilados.



En la tabla anterior se observa que el 7,3 % de la muestra utiliza el ordenador para descargar documentos de lenguas. El 7,3 % afirma también utilizarlo para escribir y editar textos. Se obtiene el mismo porcentaje para las opciones *chatear en línea* y *descargar sitios web de aprendizaje de idiomas*. Sin embargo, la gran mayoría de las alumnas han declarado ser incapaces de realizar ni una actividad con el ordenador, lo que representa el 68,4 % de las respuestas. A la vista de estas cifras, se puede afirmar que las informantes no tienen suficientes competencias digitales en el uso del ordenador.

## 4. Análisis de los resultados

Recordamos que la hipótesis principal que ha guiado nuestra reflexión a lo largo de este estudio es que las y los alumnos del centro no cuentan con competencias digitales suficientes en el uso del teléfono y el ordenador. A la luz de los resultados de la encuesta, podemos afirmar que esta hipótesis se ha confirmado en gran medida. En un primer lugar, los datos mostraron que, si bien es cierto que las alumnas tienen acceso al teléfono, el uso que hacen de él es mínimo y se limita esencialmente a fines de comunicación (hablar con amigos y publicar fotos o vídeos). En cuanto al ordenador, se ha demostrado que las alumnas no tienen suficiente acceso a esta herramienta. Como consecuencia directa de esta situación, no pueden desarrollar competencias con ella. En un segundo lugar, los resultados han mostrado que el teléfono y el ordenador no están suficientemente integrados en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua extranjera por parte de las alumnas. Tres elementos principales pueden explicar esta situación:

Primero, las alumnas no recibieron formación sobre los usos educativos de estas dos herramientas. En efecto, en la enseñanza secundaria de Costa de Marfil, las políticas educativas relacionadas con el aprendizaje de las lenguas español y alemán no integran con claridad los usos educativos de las TIC. Esto ha sido corroborado por los datos recopilados, que han mostrado que las alumnas rara vez utilizan el teléfono y el ordenador para descargar documentos lingüísticos y consultar sitios web de aprendizaje de idiomas. Sin embargo, la formación de los alumnos en los usos educativos de las TIC es un paso crucial para un uso eficaz de las TIC en el aprendizaje. Es precisamente lo que demostraron Yaguana y Alberca (2024) en su artículo “*Competencias digitales de los estudiantes del nivel superior en los procesos de enseñanza-aprendizaje*”. Según estos autores, la integración de las TIC en



las prácticas de aprendizaje de los alumnos pasa inevitablemente por el desarrollo de sus competencias digitales. Entre estas competencias se incluyen “la alfabetización digital, el acceso y la evaluación de la información en línea, así como la capacidad para interactuar y comunicarse en entornos digitales” (Jimenez Yaguana y Leon Alberca, 2024, p. 219). Este proceso debe conducir a cambios profundos en las prácticas educativas de las alumnas.

Segundo, destaca la ausencia de políticas orientadas a la formación del profesorado en el uso educativo de las TIC, lo que limita el desarrollo de competencias tecnopedagógicas. En su tesis doctoral, Coulibaly (2019) demostró que los docentes de Costa de Marfil que han recibido formación en el uso de las TIC presentan un nivel significativamente mayor de competencias digitales. Asimismo, autores como Mian Bi (2010), Prieto-Quezada *et al.* (2024), Jimenez Yaguana y Leon Alberca (2024), así como Barbudo *et al.* (2021), coinciden en que la integración de las TIC en la educación es un proceso que inicia con los docentes. Cuando estos integran las TIC de manera eficaz y pertinente en sus prácticas pedagógicas tienen la posibilidad de influir positivamente en sus alumnos y de llevarlos también a realizar un uso educativo de las TIC. Por esta razón, Coulibaly (2019) propone que se haga especial hincapié en la formación en TIC de los docentes de Costa de Marfil con el fin de impulsar el uso educativo de las herramientas tecnológicas en sus alumnos.

Si bien las autoridades de Costa de Marfil han mostrado interés en integrar las TIC en la enseñanza secundaria mediante la implementación de diversas iniciativas, la realidad evidencia que su aplicación enfrenta importantes dificultades en la práctica (Coulibaly, 2019, p. 293). A manera de ejemplo, la asignatura de TIC fue instaurada como disciplina en el primer ciclo desde 2012 y se prevé que sea impartida por docentes con doble formación en matemáticas y TIC. Sin embargo, después de más de una década, en la mayoría de los centros públicos del país esta asignatura aún no se imparte de manera efectiva.

En el caso específico del Centro de Enseñanza Secundaria para Chicas de Bouaké, durante los ciclos escolares 2024-2025 y 2025-2026, la asignatura de TIC no se ofrece en ninguno de los grupos del primer ciclo. La principal razón de esta situación es la marcada escasez de docentes especializados en matemáticas y TIC. En consecuencia, la administración escolar ha optado por priorizar la enseñanza de las matemáticas, relegando la asignatura de TIC a un segundo plano.



## CONCLUSIÓN

Este estudio ha permitido describir y analizar las competencias digitales de las alumnas de lenguas extranjeras del Centro de enseñanza secundaria para chicas de Bouaké. Ha puesto de manifiesto que, si bien las alumnas de nuestro estudio, que son relativamente muy jóvenes, tienen en general acceso al 100 % al teléfono, independientemente del tipo de este, no ocurre lo mismo con el ordenador. Esta segunda herramienta es muy inaccesible para las alumnas. Esto hace que les resulte más fácil desenvolverse con el teléfono que con el ordenador. En cuanto al nivel de competencia con estas dos herramientas, nuestro estudio ha demostrado que la realidad difiere de una herramienta a otra. En este aspecto, las alumnas tienen un mayor nivel de dominio con el teléfono que con el ordenador.

Por último, nuestros datos han permitido poner de manifiesto el impacto de la falta de competencia y de formación en informática sobre el desarrollo de las competencias digitales en las alumnas. Esto ha permitido notar que las alumnas rara vez utilizan las TIC en su aprendizaje de las lenguas extranjeras, como el español y el alemán, debido a que no han recibido la formación necesaria para ello. A la luz de los resultados obtenidos, parece necesario que las políticas impulsadas por las autoridades educativas de Costa de Marfil se orienten al desarrollo de competencias digitales tanto en el alumnado como en el profesorado. En este sentido, Arce y Gerardo (2013) señalan que, cuando docentes y estudiantes se familiarizan suficientemente con las TIC, disminuye la resistencia a incorporarlas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, estas contribuyen a transformar “la forma de comunicación entre profesores y alumnos, la forma en que el estudiante se relaciona con la información y los contenidos, cambiando la manera de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Melo-Morin y Ahumada-Cervantes, 2020, p. 15).



## Referencias

- Alcalá, A. I. R. (2022). El lugar de la competencia digital en la enseñanza y aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras. *Lingüística. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 1, 31-54. <https://doi.org/10.21747/16466195/ling2022v1a2>
- Ambroj, M. Á. C. (2014). *¿Historia del arte en el ELE? El eterno Gaudí y los estudiantes japoneses de español. Una propuesta* [Memoria de investigación, Universidad de La Rioja].
- Arce, M., y Gerardo, V. (2013). Desarrollo de competencias digitales docentes en la educación básica. *Apertura*, 5(1), 88-97.
- Barbudo, A. D., et al. (2021). Competencias digitales en estudiantes de educación secundaria: Una revisión sistemática. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 21(2), 366-392. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v21i2.20959>
- Basque, J. (2014). *Le concept de compétences : quelques définitions*. Projet MAPES, Réseau de l'Université du Québec. <http://pedagogie.usherbrooke.ca>
- Coulibaly, M. (2019). *Les obstacles à l'usage des TIC par les enseignants en Côte d'Ivoire : cas de l'enseignement secondaire* [Tesis doctoral, Université de Haute-Alsace Mulhouse].
- Dagoberto, T.-F. (2022). Competencias digitales de los docentes en la Universidad de los Llanos, Colombia. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 14(26). <https://doi.org/10.22430/21457778.2246>
- Gutiérrez, I. (2014). Perfil del profesor universitario español en torno a las competencias en tecnologías de la información y la comunicación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 44, 51-65. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61651/37662>
- Javier, V. (2012). *Teorías educativas y su relación con las tecnologías de información y comunicación (TIC)*. Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática.
- Koffi, K. H. (2009). *Panorama de la pluralidad lingüística y cultural de Costa de Marfil: situación del español como lengua extranjera* [Memoria para la obtención del diploma de estudios avanzados, Universidad de Granada].
- Melo-Morin, J., y Ahumada-Cervantes, M. Á. (2020). Importancia de las competencias digitales en las alumnas de nivel medio superior. *Revista Teoría Educativa*, 4(12), 28-33.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Continuum de développement de la compétence numérique : Cadre de référence de la compétence numérique*.
- Monográficos España Digital. (2022). *Competencias digitales*. Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad, Red.es, Secretaría de Estado de Digitalización e Inteligencia Artificial, Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital.
- Pere, M. G. (2013). Impacto de las TIC en la educación: Funciones y limitaciones. *3C TIC. Cuadernos de Desarrollo Aplicados a las TIC*, 2(1), 1-14.
- Prieto-Quezada, M. T., et al. (2023). Adicción a las TIC: Perspectiva docente desde tres centros universitarios. *Alteridad. Revista de Educación*, 18(1), 48-58. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n1.2023.04>
- Quezada, M. A. S., et al. (2022). Las competencias digitales y sus componentes clave para mejorar el trabajo académico de estudiantes y docentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 5834-5864. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i6.3846](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3846)



- Rada, V. L. (2011). *Los componentes de la competencia digital*. [https://www.uda.ad/wp-content/uploads/2010/01/cice\\_larraz\\_espuny\\_gisbert\\_2011\\_05.pdf](https://www.uda.ad/wp-content/uploads/2010/01/cice_larraz_espuny_gisbert_2011_05.pdf)
- Répère de progressivité de la maîtrise des compétences numériques. (s.f.). [https://pia.ac-paris.fr/portail/jcms/p2\\_2524269/crcn-reperes-de-progressivite-de-la-maitrise-des-competences-numeriques-eduscol?details=true](https://pia.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_2524269/crcn-reperes-de-progressivite-de-la-maitrise-des-competences-numeriques-eduscol?details=true)
- Schola Europaea. (2018). *Les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie dans les Écoles européennes*. <https://www.eursc.eu/BasicTexts/2018-09-D-69-fr-2.pdf>
- Tabaré, F. A. (2008). *Las TIC y el proceso de enseñanza: INFED 2000 y los modelos didácticos* [Tesis doctoral, Universidad de la República].
- Vivar, D. M., et al. (2013). Aplicación del m-learning en el aula de primaria: Experiencia práctica y propuesta de formación para docentes. Edutec. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 45. <https://doi.org/10.21556/edutec.2013.45.27>
- Yaguana, M. A. J., y Alberca, T. B. L. (2024). Competencias digitales de los estudiantes del nivel superior en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 219-230. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i3.11206](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11206)
- Zavala, D. (2016). Un enfoque de las competencias digitales de los docentes. *Revista Publicando*, 3(9), 330-340.

