

## GAMIFICACIÓN Y APRENDIZAJE COOPERATIVO: UN BINOMIO DIDÁCTICO PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN ELE EN ALUMNADOS NUMEROSOS DEL ÁFRICA SUBSAHARIANA

**Papa Mamour DIOP**

Inspection générale de l'Éducation nationale  
Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation  
Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal)  
[papamamour.diop@ucad.edu.sn](mailto:papamamour.diop@ucad.edu.sn)

**Resumen:** Los contextos educativos del África subsahariana se caracterizan por la existencia de clases numerosas; lo que dificulta el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos en el aula de idiomas y apela al uso de estrategias didácticas innovadoras como la gamificación y el trabajo cooperativo. La investigación empírica realizada con profesores de secundaria de las tres academias educativas más representativas de Senegal (Dakar, Pikine-Guédiawaye y Thiès) revela que, además de las aulas numerosas, la aplicación de estas técnicas en la clase de español se enfrenta a la falta de materiales didácticos y de formación continua en pedagogía cooperativa, dinámica de grupos y epistemología de los juegos didácticos. Esto obliga a los profesores a anclar las prácticas lúdicas y cooperativas de enseñanza-aprendizaje en la adquisición de destrezas lingüísticas en detrimento del ejercicio de una competencia comunicativa efectiva en español.

**Palabras clave:** gamificación, aprendizaje cooperativo, enseñanza-aprendizaje del español en Senegal, competencia comunicativa, África Subsahariana

## GAMIFICATION ET APPRENTISSAGE COOPERATIF : UN BINOME DIDACTIQUE POUR DEVELOPPER LA COMPETENCE DE COMMUNICATION EN ESPAGNOL DANS LES CLASSES A LARGE EFFECTIF D'AFRIQUE SUBSAHARIENNE

**Résumé :** Les contextes éducationnels d'Afrique subsaharienne sont marqués par l'existence de classes à large effectif; ce qui obstrue, en classe de langue, le développement de la compétence de communication des apprenants et appelle le recours à des stratégies didactiques innovantes comme la gamification et le travail coopératif. La recherche empirique menée auprès de professeurs de collèges et lycées des trois académies d'éducation les plus représentatives au Sénégal (Dakar, Pikine-Guédiawaye et Thiès) révèle qu'au-delà des classes pléthoriques, l'implémentation de ces techniques au cours d'espagnol fait face à un déficit de matériels didactiques et de formation continue en pédagogie coopérative, dynamique de groupe et épistémologie du jeu didactique. Cela oblige les professeurs à ancrer les pratiques d'enseignement-apprentissage ludique et coopératif dans l'acquisition de compétences linguistiques au détriment de l'exercice d'une compétence communicative effective en espagnol.

**Mots-clés :** gamification, apprentissage coopératif, enseignement-apprentissage de l'espagnol au Sénégal, compétence de communication, Afrique subsaharienne

## Introducción

En los contextos educativos del África subsahariana, la enseñanza/aprendizaje del español se desarrolla en aulas cada vez más numerosas debido al creciente incremento de los flujos de alumnos que lo eligen como segunda lengua extranjera o tercera lengua<sup>1</sup>. Este excesivo número de discentes, revelador del auge y de la vitalidad de la lengua de Cervantes, acarrea estorbos didácticos como el déficit cuantitativo de materiales, la dificultad de implementar los enfoques comunicativos y de realizar tareas posibilitadoras y tareas de comunicación. Por tanto, pese al tino y al buen hacer de los profesores, los alumnos carecen de competencia comunicativa si bien suelen acreditar un dominio bastante satisfactorio de las competencias lingüísticas (Diop, 2016, 2022; Ndiaye, 2020, 2022; Diambang & Diop, 2023). Ante tal situación, los profesores experimentan muchas estrategias didácticas para incentivar la competencia de comunicación en español de los aprendientes mediante la diversificación de los soportes de aprendizaje, el trabajo en pares y en grupos así como las actividades lúdicas. Así pues, tomando como base contextual la situación pedagógica específica de Senegal, este estudio indaga en las posibilidades de consolidación y potenciación de las estrategias de gamificación<sup>2</sup> y de aprendizaje cooperativo llevadas a cabo en el aula de ELE con miras a construir la competencia comunicativa de los alumnos. Para ello, se intentará dar respuesta a las preguntas de investigación que desglosamos como sigue: ¿Cómo se configuran el actual andamiaje didáctico y las consecuentes prácticas docentes en ELE asentados en el juego y el trabajo cooperativo? ¿Qué parámetros teóricos y pautas metodológicas se puede implementar para potenciar un aprendizaje de ELE más comunicativo, fundamentado en la gamificación y el enfoque socioconstructivista? Dichas preguntas encierran las siguientes hipótesis de investigación: el profesorado de ELE en Senegal usa con frecuencia el trabajo cooperativo y, en menor medida, los juegos didácticos para acrecentar la motivación de sus alumnos. Las actividades cooperativas y gamificadas de clase concurren a dominar más las competencias lingüísticas que la competencia de comunicación efectiva. Este cuestionamiento diádico y sus subsecuentes hipótesis hilvanan el hilo conductor de la presente investigación realizada con el cometido de coadyuvar modestamente a la mejora de la práctica docente, desde nuestro actual estatus profesional de formador de profesores e inspector general de la Educación nacional adscrito al área de conocimiento de enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera.

### 1. Base teórico-conceptual y epistemológica de la investigación

Este apartado pretende ahondar en las definiciones y categorizaciones de los tres conceptos clave que arrojan y sustentan el objeto de estudio, a saber gamificación, trabajo cooperativo y competencia comunicativa. De entrada, por gamificación en el ámbito de la educación, se entiende la aplicación de principios y diseños propios de los juegos en contextos y entornos escolares (Teixes, 2015; Matera, 2018; Pardo Rojas y otros, 2020; Vázquez Cano y Sevillano, 2021, Sánchez Montero, 2021). Pues bien, la gamificación en

<sup>1</sup> Según datos oficiales de la Dirección de la Planificación y de la Reforma de la Educación del Ministerio de la Educación nacional (DPRE/MEN, 2020), en Senegal, el alumnado de ELE asciende a unos 497.590, o sea un 45% de los efectivos totales de aprendientes de la enseñanza pre-universitaria, con una representación femenina de un 54%. En África subsahariana, Senegal ocupa el segundo lugar tras Costa de Marfil que cuenta unos 566.178 alumnos (Instituto Cervantes, 2022).

<sup>2</sup> Las palabras “gamificación y gamificar” no figuran en el *Diccionario de la Real Academia Española* que propone, en su lugar, los términos “ludificación y ludificar”. No obstante, en el presente trabajo, nos quedamos con las palabras gamificación y gamificar para mantener la autenticidad y la entidad de las denominaciones utilizadas por los especialistas.

clase de lengua tiene mucho que ver con el aprendizaje basado en juegos cuyo marbete engloba un amplio abanico de contenidos, valores, competencias, actividades y enfoques pedagógicos con fuerte vinculación curricular para fomentar la competencia comunicativa oral y escrita de los alumnos. Es más, en varias ocasiones, gamificación y aprendizaje basado en juegos se compaginan con el trabajo cooperativo. Se sabe sobremano que la implementación de esta disposición organizativa y metodológica en África subsahariana constituye un rompecabezas para los profesores de lenguas. No obstante, Dioum (1995), Eyeang (1997) y Konsebo y Sylla (2015) proponen pautas didácticas relevantes con miras a una mejor gestión pedagógica de aulas numerosas y el óptimo desarrollo de las habilidades cognitivas y comunicativas discentes. Por último, con respecto a la competencia comunicativa, privilegamos aquí su acotamiento práctico y su dimensión multi-componencial, holística e integradora. Desde la práctica docente, ello implica trabajar, de manera vertebrada, todas las destrezas (comprensión, interacción, mediación y producción) orales y escritas referidas al uso efectivo de la lengua extranjera.

## 2. Base metodológico-práctica de la investigación

Esta parte de la investigación consta de dos operaciones interrelacionadas: por un lado, la fundamentación de las decisiones metodológicas que sustentan el trabajo empírico y, por otro, el análisis y la discusión de los datos procedentes del mismo.

### 2.1 Dispositivo metodológico-empírico de investigación

Para recabar datos contextuales relevantes y válidos sobre las representaciones y prácticas docentes en materia de pedagogía gamificada y cooperativa, realizamos el trabajo de campo en tres academias educativas urbanas<sup>3</sup>. Total, la muestra de sujetos implicados consta de 37 profesores de español<sup>4</sup> cuyos estatus y perfil personales y profesionales se diseñan en la siguiente tabla 1.

| Inspección educativa | Género    |           | Categoría docente |           |           |           | Años de servicio activo |           |           |           |           | Total     |
|----------------------|-----------|-----------|-------------------|-----------|-----------|-----------|-------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|                      | V         | M         | PC                | PCEM      | PEM       | PES       | 1-5                     | 6-10      | 11-15     | 16-20     | +20       |           |
| Thiès                | 14        | 04        | --                | 12        | 05        | 01        | 03                      | 11        | 02        | 01        | 01        | 18        |
| Dakar                | 09        | 03        | --                | 04        | 07        | 01        | 02                      | 06        | 02        | 01        | 01        | 12        |
| Pikine-Guédiawaye    | 06        | 01        | --                | --        | 04        | 03        | 01                      | 02        | 02        | 01        | 01        | 07        |
| <b>Total</b>         | <b>29</b> | <b>08</b> |                   | <b>16</b> | <b>16</b> | <b>05</b> | <b>06</b>               | <b>19</b> | <b>06</b> | <b>03</b> | <b>03</b> | <b>37</b> |

Tabla 1: muestra de profesores implicados en la investigación

<sup>3</sup> Academias educativas de Dakar, Pikine-Guédiawaye y Thiès ubicadas en las dos máximas ciudades (Dakar y Thiès) del país en materia de educación y caracterizadas por alumnados numerosos y el acceso a materiales didácticos aunque estos están en cantidad insuficiente.

<sup>4</sup> Conforme con los estudios de Didáctica, optamos por una muestra relevante y representativa de las distintas características del profesorado de ELE en lugar de una muestra exhaustiva de corte cuantitativo.

Tal y como la tabla 1 deja traslucir, la muestra de profesores participantes corresponde a un mapeo bastante completo de los rasgos distintivos del profesorado de ELE en Senegal. Con ello, se contempla indagar en la incidencia de las variables “género, categoría docente y antigüedad profesional” en la intervención docente en cuanto a la experimentación de los juegos didácticos y del trabajo cooperativo. Cabe señalar que la mayoría de los sujetos encuestados son varones (29/37), de enseñanza media (32/37) y su edad profesional más presente se sitúa en la escala 6-10 años (19/37).

## ***2.2 Representaciones y prácticas docentes en ELE relacionadas con la gamificación y el aprendizaje cooperativo en el contexto educativo de Senegal***

La explotación de los datos del trabajo de campo deja constancia de que los profesores movilizan a menudo el trabajo cooperativo (24/37) y en escasas veces los juegos didácticos (22/37). Sin embargo, casi todos reconocen la plusvalía del uso combinado de dichas estrategias metodológicas pues califican con la nota media de 4,5 sobre 5 su grado de incidencia en la motivación de los alumnos de ELE. También, es de puntualizar, de antemano, que el uso de ambos enfoques es consustancial a la experiencia del docente por cuanto que las actividades lúdicas se insertan a menudo (100%) en la práctica de los profesores cuya antigüedad profesional varía entre 11 y más de 20 años. De igual manera, la categoría profesional no influye en la implementación del trabajo cooperativo por tratarse este de una directriz metodológica oficial que preconiza “se livrer à de véritables exercices de communication à travers des activités de groupes ou des tâches à réaliser collectivement en classe, comme les exposés, par exemple” (Programa de español del segundo ciclo, 2006:5). En cambio, el cuerpo de enseñanza de adscripción redonda efectivamente en la convocación de estrategias lúdicas ya que el 80% (4/5) de los profesores de enseñanza secundaria (PES) entrevistados las incorpora en su repertorio de prácticas, a diferencia de los profesores encargados de enseñanza media y los docentes principiantes de la muestra menos proclives a experimentar estrategias didácticas novadoras. A continuación, la tipología de los juegos implementados desvela el uso de artimañas variadas todas dotadas de alta significación en la formación lingüística de los discentes, a saber adivinanzas, tablas de verbos, sopas de letras, cuadros, canciones, recetas mnemotécnicas, dominós, caza de intrusos, textos incompletos, etc. En líneas generales, tanto el trabajo lúdico como el aprendizaje cooperativo afectan a distintos componentes y habilidades de la competencia comunicativa, exceptuando la competencia fonológica que no polariza ninguna ocurrencia tal y como dejan transparentar los siguientes gráficos.

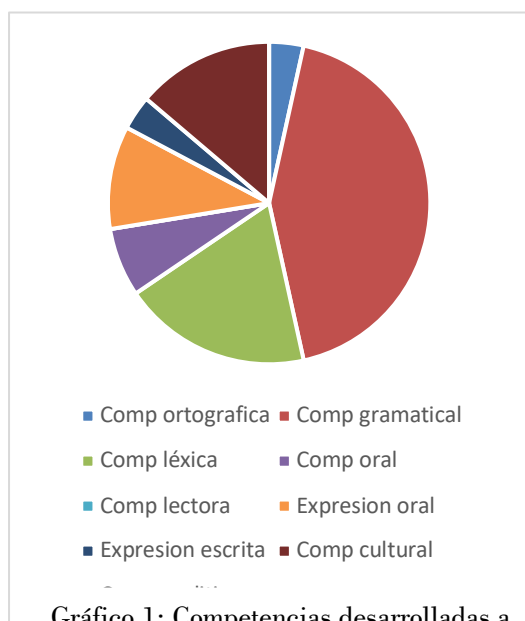


Gráfico 1: Competencias desarrolladas a través de prácticas gamificadas

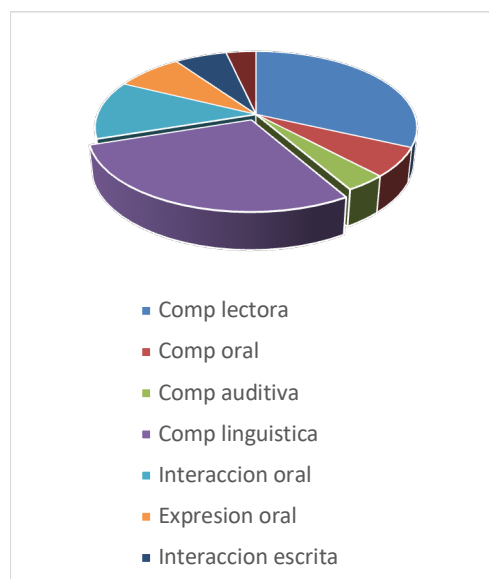
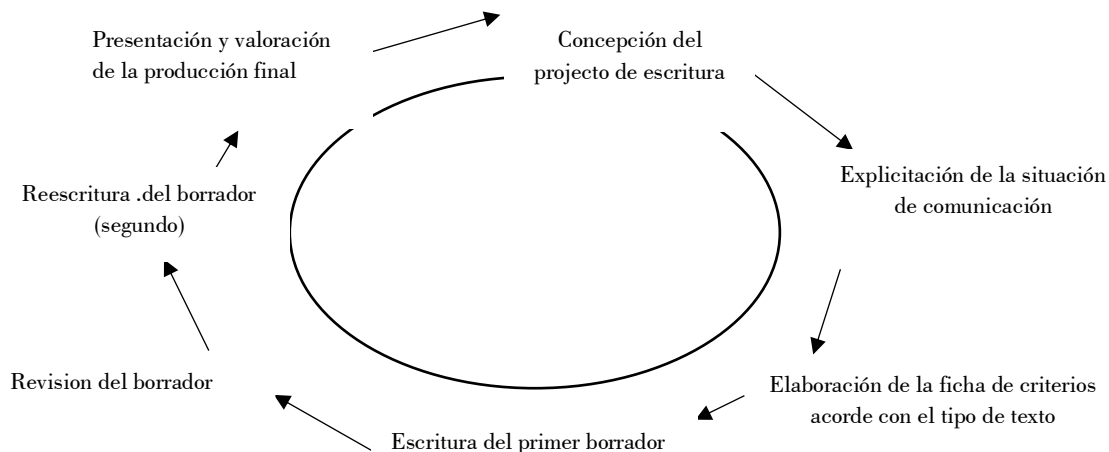


Gráfico 2: Competencias desarrolladas a través de prácticas de aprendizaje cooperativo

La intervención docente mediada por la gamificación recae prioritariamente sobre la adquisición de contenidos gramaticales, léxicos y culturales. Así pues, las destrezas receptoras y productivas orales y escritas de comprensión, interacción y expresión, constituyentes de la competencia de comunicación, cobran poco protagonismo en las actividades lúdicas desarrolladas en clase. Otro tanto puede decirse del aprendizaje cooperativo que sobrevalora las actividades de comprensión lectora (36/37), de aprendizaje lingüístico (32/37) y de interacción oral (14/37) en lugar de las actividades de producción oral (06/37) y escrita (02/37). Por tanto, el predominio de la competencia gramatical y léxica refleja el desbordamiento de la actuación docente hacia la impartición del conocimiento lingüístico en detrimento del desarrollo de la competencia comunicativa oral y escrita. Es más, desde las prácticas docentes verbalizadas por los propios profesores encuestados, el escaso desarrollo de la destreza de expresión se debe a difíciles condiciones de estudio que impiden el óptimo desarrollo de la gamificación y del trabajo cooperativo. De hecho, los datos empíricos aseveran que las dificultades más recurrentes tienen que ver con la falta de formación e información en pedagogía de grandes grupos, en pedagogía cooperativa y en pedagogía gamificada. En el mismo sentido, los profesores encuestados apuntan el exceso de alumnos en clase de ELE, la desmotivación de los aprendientes, la escasez del material didáctico (y sobre todo lúdico), la insuficiencia del cargo lectivo ante un programa sobrecargado. Con lo cual, en su inmensa mayoría (35/37), recalcan su disposición a recibir una formación continua sobre los fundamentos teóricos y metodológicos de una didáctica lúdica y cooperativa en ELE. Así pues, a modo de contribución formativa, intentamos diseñar una propuesta metodológica basada en la gamificación y el trabajo cooperativo para desarrollar la competencia de producción escrita en alumnados numerosos del contexto escolar de Senegal.

### 3. Pautas metodológicas consolidativas para una enseñanza/aprendizaje gamificada y cooperativa de la producción escrita en el aula de ELE

Dado que la didáctica es una disciplina de observación, análisis e intervención, su finalidad última consiste en mejorar la actuación docente. Por tanto, la presente propuesta didáctica acomete facilitar y potenciar la enseñanza y el aprendizaje de la producción escrita a partir de un proceso modular, cíclico y recursivo basado en las etapas que diseñamos a continuación.



**Figura 1:** Modelización de la propuesta didáctica denominada *RUEDA de Producción de Textos en ELE (RUPROTELE)*. Denominación y elaboración personal en base a los planteamientos de PDRH, 1996; MEN/Senegal, 2009 y Diop, 2014)

A continuación, se desglosan las pautas metodológicas del modelo arriba diseñado.

#### **Explicitaciones metodológicas y guía de implementación de la propuesta *RUPROTELE* (*Rueda de producción de textos en ELE*)**

- La propuesta *RUPROTELE* se organiza bajo la forma de una secuencia didáctica que conlleva distintas etapas. Es aplicable a partir del segundo año de español.<sup>5</sup>
- Consta de los siguientes momentos didácticos significativos que conforman el proceso escritor: planificación, textualización, revisión, edición (PDRH/MEN, Senegal, 1996); CECRL, 2001; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001; Grupo Didactext, 2005; Álvarez Angulo, 2010; Diop, 2014; Caro Valverde, 2015; Cassany, 2021).
- Dependiendo del nivel de adquisición en español de los alumnos y de sus ritmos y estilos de aprendizaje, el desarrollo de la secuencia puede repartirse en cuatro sesiones dedicadas, a modo indicativo, a la fase de planificación, la fase de textualización, la fase de revisión y corrección, y la fase de presentación y edición. Cada sesión duraría entre 1 y dos horas.<sup>6</sup>
- Se enmarca en un proceso de lectoescritura pues arranca del texto leído en clase para desembocar en la producción de otro texto con las mismas características.

<sup>5</sup> En el primer año de español, las actividades de producción escrita podrían recaer sobre la puesta en orden de frases y enunciados, la redacción simple a partir de un guion, etc.

<sup>6</sup> Cada profesor adapta la propuesta según sus objetivos. Lo esencial es considerar la producción escrita como objeto de aprendizaje cooperativo y no solo objeto de evaluación. El interés de esta propuesta radica también en su entronque con la metodología de producción de textos vigente en la escuela primaria de Senegal; lo que permitiría una continuidad metodológica entre el ciclo elemental y el secundario.

- Ofrece una oportunidad de aprendizaje cooperativo por cuanto que, en una clase numerosa, el proceso de elaboración textual se realiza en el seno de grupos heterogéneos de aprendizaje y se finaliza en una sesión colectiva de cotejo y valoración de las producciones.
- Ofrece una ocasión de aprendizaje gamificado con la implementación de las dinámicas y los principios del juego: estimulación, autoestima, recompensas, retos, retroalimentación, etc.
- **La primera etapa de planificación** consta de las siguientes operaciones constructivas:
  - La elección y concepción de un proyecto de escritura<sup>7</sup> significativo para los alumnos conforme con sus vivencias, sus necesidades e intereses tras un texto estudiado en clase.
  - En los grupos de aprendizaje, los alumnos desglosan la situación de comunicación (o marco enunciativo) referida al proyecto, respondiendo a las siguientes preguntas: ¿quién escribe? ¿A quién escribe? ¿Qué escribe? ¿Con qué propósito? (intención comunicativa)
  - En los grupos de aprendizaje, los discentes identifican el tipo de texto a producir<sup>8</sup> y listan sus características;
  - Dentro de los grupos de aprendizaje, los alumnos elaboran conjuntamente la ficha de criterios conforme con las características del tipo de texto.
  - En grupos, los alumnos movilizan los elementos lingüísticos correspondientes a los rasgos del texto: gramática y conjugación, campo léxico adecuado, marcadores discursivos (conectores); asimismo generan ideas, las clasifican y las organizan por orden de importancia.
  - En grupos, los alumnos elaboran el plan de redacción relativo a los siguientes aspectos: estructura del texto (introducción, desarrollo y conclusión), orden de exposición de las ideas, extensión, etc.
- **La segunda etapa de textualización** corresponde a la fase de redacción propiamente dicha. En grupos, los alumnos redactan el primer borrador del texto, atendiendo minuciosamente a los siguientes criterios de calidad:<sup>9</sup>
  - *Pertinencia o adecuación*: conformidad de las ideas y del contenido con el tema, vocabulario adecuado, respeto de la intención comunicativa, del registro y tono del texto.
  - *Coherencia y cohesión*: estructuración del texto, progresión temática, uso conveniente de los marcadores o conectores (nexos) discursivos (expresión de las relaciones de adición, acumulación, continuidad o divergencia lógica), comienzo, conclusión, etc.
  - *Corrección lingüística*: máxima reducción de los errores y faltas de gramática, ortografía y conjugación, adecuación del uso de los signos de puntuación, corrección léxico-semántica.
- **Dada la importancia de esta fase de redacción, es necesario trabajar progresivamente por partes: primero la introducción, luego el desarrollo y, por último, la conclusión.** Por

<sup>7</sup> Se trata de un proyecto relevante, estimulante y contextualizado enmarcado en una situación que conlleva un contexto y una consigna. Por ejemplo, en vez de decir a secas “¿Es bueno fumar? ¿Por qué?”, se debe envolver el tema en un marco enunciativo motivador y desafiante para el alumno; así pues, se puede formular el tema de la siguiente manera conforme con los planteamientos del enfoque por competencias: “Contexto: Hoy, 31 de mayo, tu instituto celebra el día mundial contra el tabaco y aprovecha la ocasión para convencer a las personas fumadoras que dejen de hacerlo.

Consigna: escribe un texto de unas 15 líneas para el concurso del mejor ensayo organizado por tu centro escolar”.

<sup>8</sup> Es un proceso de lectoescritura. La revisión de los temas y formulaciones de ensayos en las pruebas de español en clase y en exámenes estatales permite establecer la siguiente tipología de textos: texto narrativo, texto descriptivo, texto informativo (de carácter epistolar), texto argumentativo de carácter analítico (causas, consecuencias y soluciones), texto argumentativo de carácter dialéctico (pro o contra), texto argumentativo de forma dialogada.

<sup>9</sup> El docente ha de familiarizar a sus alumnos con los criterios que van a servir a valorar su producción. Por ejemplo, en el caso de la producción escrita, se puede retener los siguientes criterios: relevancia (pertinencia), coherencia, cohesión, corrección lingüística, presentación formal, etc. Conviene evitar la proliferación de criterios: 3 o 4 al máximo bastan. También se puede aplicar la regla de los  $\frac{3}{4}$ , es decir al menos el 75% de los puntos van para los criterios mínimos (útiles y necesarios, por ejemplo, relevancia, coherencia, corrección de la lengua) y el 25% restante de la puntuación como mucho para los criterios de perfeccionamiento (útil pero no indispensable tal como el criterio de presentación).

ejemplo, para la introducción, atender a los tres requisitos: “traer” el sujeto, plantear el tema y anunciar el plan; para la conclusión, resumir el desarrollo y dar su opinión o impresión final.

- **La etapa de revisión** consiste en la lectura y corrección grupal de los posibles errores<sup>10</sup> contenidos en el Borrador o texto intermedio.

Se fomenta la revisión grupal de las ideas, la corrección de las faltas, la cohesión, la forma, la extensión exigida, la estructuración del texto (introducción, desarrollo y conclusión), la presentación, etc. Después de la revisión, los alumnos reescriben el texto incorporando todas las correcciones hasta obtener una producción final acorde con la ficha de criterios.

- **La etapa de presentación y edición** cierra el proceso escritor. En una sesión plenaria, con todo el grupo clase, se presentan las producciones definitivas en la pizarra para una revisión colectiva. Para gamificar la actividad, se seleccionan los mejores ensayos<sup>11</sup> a modo de concurso con nombres y firmas de los miembros de los grupos recompensados. El profesor puede calificar el trabajo como nota de grupo compaginable con las tareas y evaluaciones individuales sobre mesa. También, puede utilizar toda estrategia de motivación susceptible de valorar positivamente el trabajo de los grupos de aprendizaje (puntos extra, recoger los mejores ensayos en folios grandes y pegarlos en un rincón de la clase durante algunos días, publicación en el diario del instituto, del club de español en caso de que exista, etc.).

#### 4. Discusión

Los datos del trabajo de campo testifican que no hay una relación de equilibrio y homología entre el uso de los juegos didácticos y la aplicación del trabajo cooperativo en el aula de ELE. En efecto, tal y como plantea la primera hipótesis, los profesores movilizan a menudo estrategias cooperativas y en escasas veces el aprendizaje lúdico de cara a la motivación de sus alumnos. De las técnicas de aprendizaje cooperativo utilizadas destacan la dramatización, el juego de roles, el diálogo, el trabajo en pares y en grupos implementados para aportar innovaciones en la práctica y acatar las directrices programáticas oficiales y las pautas metodológicas del enfoque comunicativo. A renglón seguido, la frecuente presencia del aprendizaje cooperativo está supeditada a los planteamientos formativos que priorizan las actividades de interacción, comunicación y enseñanza mutua entre los discentes sobre la clase magistral y el monólogo docente. Sin embargo, algunos profesores (11/37) hacen caso de un escaso uso del trabajo cooperativo en su clase de ELE pues echan en falta, en el diseño curricular, orientaciones metodológicas acertadas acerca de la lógica de formación de los grupos, su regulación interna así como los objetivos que deben subyacer a las actividades didácticas en contexto de alumnados numerosos. A este respecto, es de precisar que la mayoría de los autores estiman que el tamaño ideal de un grupo de aprendizaje consta de entre 2 y 6 miembros para garantizar su máxima funcionalidad. Asimismo, en base a los objetivos anhelados, la lógica de su formación y regulación interna permite crear grupos de necesidad, descubrimiento, confrontación o discusión, asimilación, investigación y tutoría o

<sup>10</sup> Los errores más recurrentes y significativos en las producciones escritas (ensayos) de los alumnos senegaleses de Educación secundaria son: la falta de elucidación del marco enunciativo o situación de comunicación, la falta de identificación del tipo de texto y su correlación con textos estudiados anteriormente, las numerosas incorrecciones lingüísticas, la incorporación de los hechos, ejemplos y argumentos en la trama del texto, el uso defectuoso de los nexos discursivos, la ausencia de presentación tipográfica y de la superestructura del texto (introducción, desarrollo, conclusión), el respeto de las fases de una buena introducción, el sobrepaso de la extensión exigida, el paráfrasis o la mera reproducción de las ideas del texto de comprensión lectora. Para subsanar estas lagunas, la producción escrita no debe ser solamente objeto de evaluación sino también y ante todo objeto de enseñanza/aprendizaje.

<sup>11</sup> Los alumnos pueden recogerlos en un cuaderno reservado para la actividad de producción escrita.

entrenamiento mutuo (Dioum, 1995; Eyeang, 1997; Johnson & Johnson, 2014; Konsebo y Sylla, 2015; Thiam, 2017; Zariquiey, 2020; Alarcón Orozco, 2021). Por añadidura, su composición debe ser heterogénea<sup>12</sup> y sus principios de constitución basados en objetivos de aprendizaje o remediación, en una lógica de clasificación en función del potencial cognitivo y socioafectivo de los alumnos, de sus estrategias, dificultades y/o necesidades de aprendizaje y comunicación, evitándose agrupaciones realizadas por afinidad o de manera arbitraria, sin propósito pedagógico.

En cambio, para los profesores encuestados, el trabajo lúdico solo es una opción didáctica, entre muchas otras, para crear un clima relacional ameno en la clase e incrementar la motivación de los alumnos. Pues bien, todavía no se atisba su implicación en la construcción de la competencia comunicativa oral y escrita del alumnado de ELE. Ello se debe a un déficit de información en epistemología de los juegos didácticos y su correlación con las actividades y destrezas que conforman la competencia de comunicación en lengua extranjera. Por eso, no es de extrañar que de los 37 profesores entrevistados, 22 solo convocan lo lúdico a veces; e incluso 5 no lo hacen nunca por falta de preconizaciones metodológicas sobre su implementación didáctica.

Lo dicho hasta aquí fundamenta la validación de nuestra segunda hipótesis de investigación según la cual las actividades gamificadas y cooperativas concurren a asentar más las competencias lingüísticas que la competencia de comunicación efectiva. De hecho, el abultado índice de valor numérico de la competencia lectora mediada por el aprendizaje cooperativo (36/37) refleja una concepción reductora de la competencia comunicativa asimilada a la comprensión escrita, debido a la preponderancia de la explicación de textos en las prácticas docentes. Ahora bien, más allá de la comprensión lectora, el trabajo cooperativo es didáctica y comunicativamente rentable en actividades y ejercicios autónomos y complementarios de interacción y producción textual como los debates, las ponencias, las exposiciones orales duales y grupales, los talleres de escritura y las sesiones de aprendizaje lúdico. De igual manera, las actividades gamificadas recaen sobre el desarrollo de la competencia gramatical (25/32) y léxica (11/32). Dos razones permiten justificar esta situación: por una parte, en su gran mayoría, el material lúdico disponible en los libros de textos consta de crucigramas y sopas de letras de conjugación y vocabulario. Por otro lado, se requiere una capacitación adicional en epistemología de los juegos didácticos, su tipología y sobre todo su correlación con las correspondientes habilidades comunicativas. Con lo cual es necesario categorizar los juegos en función del componente lingüístico-discursivo que se quiere trabajar. Por ejemplo, las canciones, los trabalenguas y el teléfono estropeado o roto propician el desarrollo de la competencia fonológica a la vez que el dictado de palabras permite practicar la competencia grafofónica. A continuación, la competencia gramatical se relaciona con soportes lúdicos como los crucigramas, los dominós y la rueda de tiempos verbales (Badía y Vila, 2009). A su vez, los juegos léxico-semánticos entroncan con contenidos que giran en torno a los crucigramas, sopas de letras, anagramas, palíndromos, tautogramas, caligramas, la caza del intruso o de la palabra sobrante, las palabras tabúes, etc. Por último, con el reemplazo de las competencias lingüísticas adquiridas en situaciones de comunicación, se puede consolidar la escucha, la expresión oral y la creatividad de los alumnos mediante juegos que narran historietas como la historia encantada, érase una vez (Sánchez Montero, 2021) y la presentación oral de materiales icónicos. De igual modo, la

<sup>12</sup> Excepto los grupos constituidos según la lógica del nivel de sus miembros o de sus necesidades formativas que pueden ser homogéneos. Aun así, se preconiza que los grupos sean heterogéneos, pudiéndose realizar una relación de tutoría entre alumnos de distintos niveles en el seno de los mismos.

producción escrita encaja en actividades lúdicas de escritura creativa, talleres de escritura de historias cortas (a imagen de los juegos “Textos que ruedan” y “Ruedas de papel” diseñados por Badia y Vila (2009)” y la textualización de fotos e imágenes.

En resumidas cuentas, el trabajo de campo realizado valida las dos hipótesis planteadas en la investigación a propósito del uso frecuente del aprendizaje cooperativo, del empleo escaso del aprendizaje lúdico y de la orientación de ambas estrategias hacia la adquisición de competencias prioritariamente lingüísticas. Es más, la aplicación del trabajo cooperativo y gamificado se ve obstaculizada por los alumnados numerosos y la falta de materiales didácticos y de capacitación de los profesores en servicio activo. Por tanto, junto con la racionalización del ratio alumnos-aula y la disponibilidad de un repertorio de juegos lingüísticos, la formación continua en gamificación y en dinámica de los grupos capacitará a los profesores para concretar su quehacer diario de potenciar la competencia de comunicación del alumnado de español en Senegal. Desde esta perspectiva, la propuesta *RUPROTELE* no es sino una contribución a la reflexión didáctica para zanjar las dificultades relacionadas con el vacío metodológico o la disparidad de las estrategias docentes en didáctica de la producción escrita. Tiene como cometido hacer del desarrollo de la expresión escrita una actividad de aprendizaje (y no solo de evaluación) reflexiva, procesual y cooperativa centrada en el alumno. Su experimentación de aula y su valoración crítica permitirán mejorar y superar sus planteamientos.

### Conclusiones

En el trabajo desarrollado, se hace evidente que aprendizaje gamificado y aprendizaje cooperativo son dos pilares constitutivos de un andamiaje didáctico propicio para potenciar la competencia en comunicación lingüística de los alumnos de ELE, sobretudo en contextos de alumnados numerosos como el del África subsahariana. En base a los datos del trabajo de campo, se hace constar que, en el contexto escolar de Senegal, el profesorado de ELE en activo moviliza con frecuencia estrategias y prácticas fundamentadas en la gamificación y el trabajo cooperativo si bien apunta obstáculos institucionales y didácticos relativos al número de alumnos y al déficit de materiales e información que impiden su máximo aprovechamiento en el aula. Ahora bien, ambas estrategias metodológicas contribuyen a trabajar toda clase de destreza o actividad abocada a desarrollar la competencia comunicativa de los discentes. Con más concreción, su compaginación en clase de ELE es tanto más eficaz cuanto que permite acrecentar la motivación de los alumnos y asentar su competencia de producción escrita que se nos presenta como la destreza clave para culmina el proceso de construcción de la competencia de comunicación. En este sentido, esperamos que la propuesta didáctica *RUPROTELE*, basada en el aprendizaje ludificado, cooperativo y autónomo, coadyuve a mejorar la producción textual de los alumnos en el aula de ELE en Senegal aún necesitada de una metodología sistematizada de enseñanza/aprendizaje de la escritura.

### Bibliografía

- Alarcón Orozco, E. (2021). *Gestión del trabajo cooperativo en el aula*. Madrid: Pirámide.
- Álvarez Angulo, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- Badia, D. & Vila, M. (2009). *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona: Graó.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. (2001). Strasbourg: Conseil de l'Europe.

- Caro Valverde, M. T. (2015). Lengua escrita. Los procesos de Comprensión y expresión escritas. En Guerrero Ruiz, P. & Caro Valverde, M. T. (coords.), *Didáctica de la lengua y Educación literaria* (pp. 141-157). Madrid: Pirámide.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clases: (según un lingüista)*. Barcelona: Anagrama.
- Diambang, O. & Diop, P. M. (2023). Escritura en E/LE en el contexto escolar de Senegal: análisis de las creencias de alumnos de nivel inicial. *Marcoele, Revista de didáctica español lengua extranjera*, 36, pp. 1-20.
- Diop, P. M. (2014). La place de la compétence scripturale dans la didactique des langues étrangères au Sénégal. *Langues et Littératures*, 18, 277-300.
- Diop, P. M. (2016). Las prácticas evaluativas en lenguas extranjeras en Senegal: el caso del ELE en el examen estatal del bachillerato. *Lenguaje y Textos, Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 44, 1-17.
- Diop, P. M. (2022). Les objets, sujets et choses de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères au Sénégal favorisent-ils la construction de la compétence communicative des apprenants? Communication (en visioconférence) au Colloque International de Mayence (23-25 juin 2022) sur *les objets, sujets et choses de l'apprentissage et de l'enseignement dans les espaces francophones et de langue allemande*.
- Dioum, A. (1995). *Enseigner dans une classe à large effectif*. LaSalle: Hurtibise HMH-ACCT.
- DPRE/MEN/Sénégal (2019). *Rapport national sur la situation de l'éducation*. Dakar: Ministère de l'éducation.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit 7 e /8e /9e*. Volume IV Bruxelles: De Boeck.
- Eyeang, E. (1997). Enseñar y aprender español en un grupo grande de enseñanza secundaria en Gabón. *Aula, Revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 9, 253-267.
- Fernández Vítors, D. (2022). *El español, una lengua viva. Informe 2022*. Dirección Académica del Instituto Cervantes.
- Grupo Didactext (2005). *Los procesos de escritura y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de los escolares de sexto de Educación primaria*. Madrid: Editorial Complutense.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Como mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Madrid: SM.
- Konsebo, P. M. & Sylla, S. (2015). *Pédagogie des grands groupes. Module d'autoformation pour les formateurs de formateurs du Burkina Faso*. Ouagadougou: Institut Des Sciences.
- Matera, M. (2018). *Explora como un pirata: gamificación y diseño de cursos inspirados en los juegos para implicar a tus alumnos y ayudarles a ser mejores*. Bilbao: Mensajero.
- Ministère de l'enseignement préscolaire, de l'élémentaire, du moyen secondaire et des langues nationales (2009). *Fascicule Didactique des disciplines*. Formation continue diplômante des maîtres contractuels.
- Moreno García, C. (2017). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros. S. L.-La Muralla.
- Ndiaye, P. W. (2020). La didáctica de ELE en el contexto escolar de Senegal: análisis de la construcción de la competencia comunicativa a través de las actividades de aula. *redELE, revista de didáctica del español lengua extranjera*, 32, 1-18.

- Ndiaye, P. W. (2022). *El desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de español lengua extranjera en Senegal: análisis del diseño curricular y perspectivas de consolidación metodológica en Educación secundaria*. Tesis doctoral. Universidad Internacional Iberoamericana/Fundación Universitaria Iberoamericana.
- Pardo Rojas, A., Triviño García, A. M. & Jaureguialde, Mora, B. (2020). *Atención a la diversidad en un sistema educativo: la gamificación como metodología de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Programme de développement des ressources humaines (1996). *Expression écrite et travail à partir d'un texte*. Tomes 1 & 2. Dakar: Ministère de l'éducation nationale (Sénégal).
- Sánchez Montero, M. (2021). *En clase sí se juega. Una guía práctica para utilizar y crear juegos en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Teixes, F. (2015). *Gamificación: motivar jugando*. Barcelona: Editorial UOC.
- Thiam, O. (2017). *La dynamique de groupe*. Dakar: FASTEF/UCAD.
- Vázquez Cano, E. & Sevillano, M. L., (2021). El aprendizaje basado en el juego y su vinculación curricular. Una propuesta práctica con juegos serios. En Vázquez Cano, E. & Sevillano, M. L. (coords.). *Gamificación en el aula* (pp. 173-192). Universidad nacional de educación a distancia.
- Zariquiey Bondi, F. (2020). *Cooperar para aprender. Transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo*. Madrid: SM.