

# Recursos didácticos y adquisición de competencias orales en clase de ELE en la secundaria marfileña: el caso de los manuales *¡Ya estamos!* 4<sup>ème</sup> y 3<sup>ème</sup>

LAPHIN INNOCENT MIMI

JUAN DE DIOS VILLANUEVA ROA

Universidad de Granada

Received: 2024-01-05 / Accepted: 2024-03-01

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.vi42.29855>

ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

**RESUMEN:** Este artículo examina la adquisición de competencias orales en la enseñanza del español como lengua extranjera en Costa de Marfil mediante el libro *¡Ya estamos!* 4<sup>ème</sup> y 3<sup>ème</sup>. Hay que tener en cuenta que en Costa de Marfil el español solo se enseña con materiales escritos, con textos. Por lo tanto, el profesorado tiene que utilizar un medio puramente escrito, basado en un plan de clase impuesto, para llegar a la enseñanza/adquisición de competencias escritas y orales. Esto plantea la cuestión de cómo desarrollar las competencias orales utilizando materiales escritos. Para responder a esta pregunta, este estudio se propone analizar los datos cualitativos y cuantitativos obtenidos a través de una encuesta a 160 profesores de español en Costa de Marfil. El cuestionario anónimo pretende evaluar el libro *¡Ya estamos!* en relación con las destrezas orales y proponer materiales audiovisuales para la enseñanza del ELE en Costa de Marfil para la adquisición de destrezas orales.

**Palabra clave:** Audiovisual, enseñanza de ELE, *¡Ya estamos!*, comprensión oral, expresión oral

**Teaching resources and the acquisition of oral skills in the ELE classroom in Ivorian secondary schools: the case of the textbooks *¡Ya estamos!* 4<sup>ème</sup> and 3<sup>ème</sup>**

**ABSTRACT:** This article examines the acquisition of oral competences in the teaching of Spanish as a foreign language in Côte d'Ivoire through the book *¡Ya estamos!* 4<sup>ème</sup> and 3<sup>ème</sup>. It should be noted that in Côte d'Ivoire, Spanish is only taught with written materials, with texts. Therefore, the teacher has to use a purely written medium, based on an imposed lesson plan, to achieve the teaching/acquisition of written and oral skills. This raises the question of how to develop oral competences using written materials. To answer this question, this study sets out to analyse qualitative and quantitative data obtained through a survey of 160 Spanish teachers in Côte d'Ivoire. The anonymous questionnaire aims to evaluate the book *¡Ya estamos!* in relation to oral skills and to propose audiovisual materials for teaching ELE in Côte d'Ivoire for the acquisition of oral skills.

**Keywords:** Audiovisual, ELE teaching, *¡Ya estamos!*, oral comprehension, oral expression

## 1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de una lengua extranjera necesita más implicación para que el alumnado pueda mejorar las competencias comunicativas no solo a nivel escrito sino también y sobre todo a nivel oral. Así, enseñar el español como una lengua extranjera necesita instrumentos esenciales, lo que implica la integración de diversos recursos audiovisuales tales como texto, audio, imagen, vídeo. Sin embargo, para enseñar el español en el primer ciclo de la secundaria en Costa de Marfil, el profesorado dispone solo de dos manuales para los dos niveles 4<sup>ème</sup> y 3<sup>ème</sup> en los cuales se enseña la lengua *¡Ya estamos!* Este material escrito, compuesto por textos con algunas ilustraciones, pretende ofrecer al profesorado medios que puedan facilitar el desarrollo de dos competencias esenciales: competencias escritas y competencias orales.

El objetivo de esta investigación es promover la adquisición de competencias orales por recursos didácticos de tipo audiovisual. Por tanto, queremos evaluar la adquisición de las competencias orales por el manual *¡Ya estamos!* Esto nos lleva a plantear la siguiente pregunta: ¿*¡Ya estamos!* permite la adquisición de las competencias orales? De este problema central, se desprenden las interrogaciones específicas siguientes: ¿Cómo pueden adquirirse las competencias orales utilizando materiales escritos? ¿No es esencial el uso de soportes audiovisuales para una mejor enseñanza/adquisición de las competencias orales? Para examinar las precedentes preguntas, hemos partido de las hipótesis según las cuales *¡Ya estamos!* no facilita la adquisición de las competencias orales, los documentos escritos no facilitan la adquisición de las competencias orales y la adquisición de las competencias implican el uso de soportes audiovisuales.

Los métodos de trabajo y las técnicas que empleamos son herramientas que nos permiten alcanzar los objetivos y dar respuesta al problema o problemas de investigación que planteamos. Para llevar a cabo este estudio, utilizaremos el método IMRAD que es un estándar comúnmente utilizado para la estructura de una producción científica. Técnicamente, se utilizarán análisis descriptivos y explicativos. El análisis descriptivo nos permitirá presentar el contenido del material del curso, el libro *¡Ya estamos!* y la ficha de clase, centrándonos en las competencias que se trabajan en cada lección. Mediante el análisis explicativo, evaluaremos la satisfacción con el material del curso en términos de los resultados esperados, resumidos en las destrezas para desarrollar. Este estudio se enfocará en datos empíricos obtenidos mediante una encuesta sobre el terreno. Esta encuesta será mixta, tanto cualitativa como cuantitativa.

## 2. MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL

“Cuando el docente o una comunidad educativa desean incorporar el uso de las TIC como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, deben de tomar en cuenta modelos y teorías” (Santos Guerra, 2005, p. 68). Así pues, evocaremos las teorías que aborda la temática, luego, los trabajos realizados sobre esta temática.

---

<sup>1</sup> Estos niveles corresponden a los niveles 2 y 3 de ESO.

### **2.1. El digital, desde una herramienta de estímulo hasta un recurso de correlación**

Desarrollada por Watson, la teoría conductista plantea un enfoque pedagógico que pretende condicionar la respuesta del alumnado en el proceso de aprendizaje. Según la teoría conductista, los recursos digitales actúan como estímulos que buscan obtener una respuesta de los sujetos a través del refuerzo positivo. Para las lenguas extranjeras, ofrece una explicación de cómo se aprende una determinada lengua. Sin embargo, no da respuesta a los aspectos más complejos y abstractos del lenguaje, como su capacidad creativa. De ahí el éxito de la hipótesis innata de Noam Chomsky y de la psicología cognitiva de Jean Piaget, opuesta al conductismo.

Teoría psicológica que estudia la forma en que la mente interpreta, procesa y almacena la información en la memoria, el cognitivismo se centra en el pensamiento y aprendizaje. La visión de los estímulos que se ha dado a la mente digital se ha convertido en un recurso. El cognitivismo pretende establecer un modelo de aprendizaje que facilite la asimilación del conocimiento que se construye según sus propias leyes, pasando por 5 etapas: «la percepción, atención, interpretación, almacenamiento y la recuperación» (Groome, D: 1999, p.21).

En resumen, las dos teorías, conductista y cognitivista, proponen el uso de la tecnología digital como herramienta de estimulación, por un lado, y como recurso de correlación que sitúa al alumnado en el centro de su conocimiento, por otro. Los planteamientos cognitivistas serán desarrollados por la teoría constructivista.

### **2.2. El digital, del aprendizaje por acción a las conexiones dentro de las redes**

Desde un punto de vista constructivista, las TIC permiten potenciar el papel del alumnado como constructor activo del conocimiento, situándolo en el centro del proceso educativo. Así, resulta muy ilustrativa la visión aportada por Cabero y Llorente (2015: p.188) cuando indican que, según la teoría constructivista, las TIC sirven para potenciar el compromiso activo de los estudiantes, su participación, interacción, retroalimentación y conexión con el contexto real, de modo que son válidas para que el alumnado controle y potencie su propio proceso de aprendizaje bajo la guía del profesorado. Esta autonomía del alumnado se desarrollará a través del conectivismo.

Según su precursor, George Siemens, el conexionismo o teoría conexionista es una teoría del aprendizaje en la era digital cuyo método está basado una visión colaborativa de la acción de aprender. De este modo, podemos aprender a través de la comunidad formada por la red, una comunidad en la que residen conocimientos actualizados y útiles que nos permiten obtener información en un gran número de áreas a lo largo de nuestra vida.

De lo anterior se desprende que las teorías se han centrado en el uso del audiovisual en la enseñanza. Desde la misma perspectiva, los investigadores han tratado el tema por separado.

### **2.3. La enseñanza del ELE en Costa de Marfil**

En lo que respecta a la enseñanza de idiomas, África no dispone realmente de un modelo como el MCER. Cada país africano se organiza con recursos internos. Es el caso de Costa de Marfil. Para impartir clase del ELE el profesorado tendrá que referirse a la siguiente ficha de clase cuyo papel es proponer un protocolo de desarrollo de clase del ELE.

**Tabla 1. Ficha de clase de ELE la enseñanza secundaria en Costa de Marfil**

**Le déroulé du cours**

C'est un tableau qui présente les contenus des différents moments didactiques. Il précise les stratégies/ les techniques pédagogiques utilisées pour installer les habiletés en lien avec la compétence. Ce tableau précise aussi les activités et les différentes interactions ainsi que les traces écrites de la leçon.

**TABLEAU DES HABILITES ET DES CONTENUS**

Habiletés	Contenus

**SITUATION D'APPRENTISSAGE:**.....

MOMENTS DIDACTIQUES/DUREE	PHASES	STRATEGIES	ACTIVITES		TRACES ECRITES
			Activités du professeur	Activités des élèves	
<b>PRESENTATION</b> (10 Mn – 18 %)	Mise en train				
	Révision				
	Exercice introductif				
<b>DEVELOPPEMENT</b> (25 Mn – 45 %)	Lecture du professeur et reconstitution				
	Lecture des élèves				
	Grammaire				
	Travail par paires				
<b>EVALUATION</b> (15 Mn – 27 %)	Exercice 1				
	Exercice 2				
<b>Prise de notes (5 Mn – 9 %)</b>					

Nota: Module de Formation des Professeurs d'Espagnol <https://urlz.fr/l8lm>

En las clases de español, los profesores utilizan los libros *¡Ya estamos!* para el primer ciclo y *¡Más allá!* para el segundo ciclo.



**Figura 1. Los libros de ELE en la secundaria marfileña. Elaboración propia**

*¡Ya estamos!* 4<sup>ème</sup> es un libro de 87 páginas y *¡Ya estamos!* 3<sup>ème</sup> es un libro de texto de 111 páginas. Ambos manuales se componen de 8 aspectos didácticos agrupados en módulos con criterios temáticos y funcionales, que comprenden siete unidades formadas por cuatro lecciones y una parrilla de evaluación y actuación para cada una de ellas. Incorporan las relaciones culturales y el desarrollo global, por lo que se basan más en tareas, tal y como propone el MCER. En cada una de las veintiocho lecciones de los libros, el alumnado cuenta

con epígrafes como *Descubre, Practica, Resuelve, Mira, ¿Lo sabías?* que organizan las diferentes etapas del aprendizaje» (Djandue et al 2019, p. 100). Además, el alumnado dispone de 3 epígrafes para profundizar el aspecto lingüístico: apéndice gramatical, conjugación y léxico. Las destrezas varían dentro de las unidades. Sólo se desarrolla una destreza específica en cada unidad. Cabe destacar que, en los manuales estudiados, la expresión siempre va con la interacción. El desarrollo de las competencias escritas y orales requiere la utilización de recursos escritos y audiovisuales. Desgraciadamente, Costa de Marfil no dispone de material audiovisual para la enseñanza del español como lengua extranjera. Pinto, Ramos y Camarero exponen cuatro razones para integrar los medios audiovisuales en la enseñanza de lenguas extranjeras. En su opinión, los medios audiovisuales son beneficiosos porque:

*1) son reutilizables porque pueden ser modificados y reutilizados en diferentes contextos, 2) son interoperables, porque pueden operar en diferentes plataformas tecnológicas; 3) son durables, pues son flexibles y fáciles de actualizar y 4) son accesibles, pues son fáciles de localizar y recuperar en una base de datos o en cualquier sistema de 10 almacenamiento de contenidos educativos, gracias a estar normalizados por los metadatos (2015, p. 83).*

Con esta incontestable necesidad del audiovisual, los autores proponen un estudio diagnóstico que consiste en analizar el terreno con el fin de elegir soportes adecuados de acuerdo con una experimentación realizada.

### 3. MARCO METODOLÓGICO

Según Gil (2016), para poner en marcha una mejor técnica de recogida de datos, es fundamental realizar una elección adecuada del instrumento en función del diseño de la investigación propuesta.

#### 3.1. Técnica de recogida de la información y método de análisis de los datos

Teniendo en cuenta el enfoque mixto, optamos tanto por un grupo focal (cualitativo) como por un cuestionario (cuantitativo), tal y como recomienda Creswell, (2014). Para la recogida de datos cuantitativos, aplicamos dos técnicas diferentes: la recogida física de datos y la recogida digital de datos a través de un cuestionario. Ya que algunos profesores tienen dificultades para acceder a Internet, dependiendo de la zona en la que se encuentren, es decir, una zona no cubierta por Internet, o las dificultades económicas que tienen para conectarse a Internet, dados los precios desorbitados de las conexiones, viajamos a las distintas ciudades de nuestra encuesta para reunirnos con algunos de los profesores. En cuanto a la segunda técnica de recogida de datos, creamos un cuestionario en línea utilizando Google Forms <https://docs.google.com/forms/u/0/>. El objetivo era transmitir el mismo cuestionario físico en esta plataforma para que los profesores que lo desearan pudieran responder al cuestionario en línea a través de un enlace que hemos reducido a <https://urlz.fr/oDXo> a través de <https://urlz.fr/>.

### 3.2. Muestra de la investigación

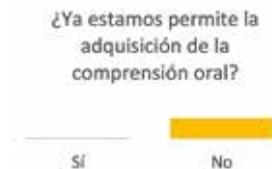
Para que la investigación sea más eficaz, es esencial delimitar el ámbito del estudio. Esta delimitación se refiere esencialmente a la población destinataria y a la zona en la que se llevará a cabo la investigación. Hay que tener en cuenta una serie de parámetros para lograr una delimitación más representativa, tanto en lo que respecta a la muestra como a la zona de intervención. La encuesta se llevará a cabo en nueve ciudades de Costa de Marfil, a saber, Abidján, Bouaké, Korhogo, Daloa, San Pedro, Yamoussoukro, Divo, Man y Abengourou. Estas son representativas de la población de Costa de Marfil no solo por el número de habitantes sino también por su situación geográfica. Para la recogida de los datos hemos solicitado a 160 profesores del ELE de la educación secundaria marfileña.

## 4. RESULTADOS Y DISCUSIONES

Vamos a analizar el estado de la cuestión relacionada con nuestra problemática antes de referirnos a los datos sobre la propuesta didáctica.

### 4.1. Resultados y discusiones sobre ¡Ya estamos! y la comprensión oral

A la pregunta de si *¡Ya estamos!* facilita la adquisición de la comprensión oral, solo 3 de 160 informantes, es decir, menos del 2%, respondieron afirmativamente. Para ellos, las actividades propuestas permiten al alumnado escuchar la lengua española, sobre todo a través de la intervención oral del profesor o incluso de los otros alumnos. Dos de ellos dicen: «Permite una buena comprensión oral con las lecturas del profesor», «Aquí, tenemos la comprensión oral porque a través de los manuales de los textos y las imágenes permiten al hombre conllevar, desarrollar sus capacidades de escuchar, retener rápidamente las informaciones y reconocer sonidos y palabras nuevas». Según ellos, podemos hablar de comprensión oral siempre y cuando la clase se imparta en español y que durante la misma los alumnos escuchen el español hablado por otros.



**Figura 2.** Datos sobre la adquisición de comprensión oral por *¡Ya estamos!*

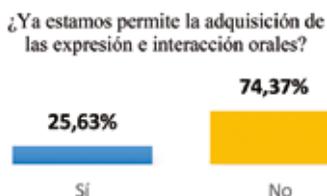
Los 157 profesores restantes, más del 98%, se mostraron en total desacuerdo con nuestros informantes anteriores, ya que para ellos es importante utilizar otros medios para la enseñanza/adquisición de la comprensión oral, como afirmó uno de ellos: «se debe encontrar otra metodología para desarrollar la interacción oral de los aprendices». Otro informante fue más específico sobre la necesidad de utilizar otros medios didácticos, en particular graba-

ciones de audio o vídeo, para la adquisición de la comprensión oral: «Para la comprensión oral, hace falta visualizar vídeos o escuchar grabaciones audios».

*¡Ya estamos!* no permite en absoluto la adquisición de la comprensión oral ya que escuchar la lectura de un texto no es comprensión auditiva, sino comprensión lectora oral. Según el MCER, la destreza de comprensión oral está motivada por una técnica de escucha y con una finalidad concreta: escuchar para comprender una información global, específica, detallada o implícita. Por lo tanto, es inadecuado trabajar la comprensión oral con material escrito, en particular un texto; aunque vaya acompañado de una imagen, no ayudará a adquirir la comprensión oral. La escucha de documentos sonoros o audiovisuales es esencial para trabajar la comprensión oral. Hay muchos soportes sonoros y audiovisuales que podrían utilizarse para estudiar la comprensión auditiva. Hablaremos de ello en el estudio de los datos de la propuesta didáctica, pero antes veamos la segunda destreza de tipo oral, que es la expresión e interacción orales.

#### 4.2. Resultados y discusiones sobre *¡Ya estamos!* y las expresión e interacción orales

Al igual que en la competencia oral anterior, son menos los profesores que afirman que *¡Ya estamos!* les ayudó a adoptar las expresión e interacción orales. Sin embargo, son algunos más, 41 de 119, es decir, aproximadamente una cuarta parte de los informantes. Estos informantes dieron dos razones principales para justificar su opinión. Por un lado, sostienen que la expresión y la interacción orales se producen cuando el alumnado lee o habla y escucha al profesorado leer o hablar la lengua española: «Un curso es un conjunto de interacciones entre el profesor y los alumnos». Para ellos, una clase es en sí misma una interacción oral porque permite no solo un diálogo entre los aprendices y el docente, es decir «facilita a los alumnos a participar en las clases con las preguntas planteadas por el profesor y los ejercicios de grupos», además también facilita un intercambio entre aprendices, pues «al final de una clase de comprensión e interacción oral, los alumnos llegan a intercambiar informaciones, mensajes entre sí». Además de esta razón, evocan las imágenes. Para nuestros informantes, las imágenes favorecen la expresión oral y la interacción: «Las imágenes animan a los alumnos a hacer el esfuerzo de hablar». En la misma línea, otro informante nos comparte su experiencia: «En mi experiencia como profesor, he observado que a veces las ayudas visuales que acompañan a los textos favorecen la producción oral (como en el caso de los documentos iconográficos en los exámenes orales de bachillerato)».



**Figura 3.** Datos sobre la adquisición de expresión e interacción orales por *¡Ya estamos!*

Las otras tres cuartas partes de los profesores que sostienen que el libro *¡Ya estamos!* no permite la adquisición de las expresión e interacción orales justifican su punto de vista por una metodología inadecuada y unos recursos inapropiados. De hecho, afirman que la enseñanza de la expresión oral requiere un enfoque metodológico particular: «Necesitamos encontrar otra metodología para desarrollar la interacción oral de los alumnos». Otro informante va más allá y señala que es más probable que el alumnado sea capaz de expresarse oralmente cuando escucha la lengua hablada y no una simple lectura: «No lo permiten mucho porque los alumnos imitan lo que ven. Y aquí no hay audios pues no creo que desarrollen las competencias orales».

Hace falta aclarar cierta terminología con el fin de clarificar la cuestión. Esta aclaración permitirá comprender las expectativas de las dos destrezas en cuestión: la expresión oral o expresión oral continua y la expresión oral en interacción. Según el Centro Virtual Cervantes (2015), la expresión oral puede entenderse, por tanto, como el acto de expresar sentimientos, ideas y pensamientos a través del habla. Hablamos de expresión oral continua cuando el alumnado se expresa de forma continuada e ininterrumpida, y de expresión oral en interacción cuando el alumnado aplica simultáneamente la comprensión oral y la expresión oral, habla y escucha, es decir, dialoga. La expresión oral, en ambos casos, debe incluir un grado de improvisación, de asunción de riesgos que puede adoptar la forma de vacilaciones, interjecciones, elipsis y repeticiones. Por tanto, si el alumnado está leyendo, ya no se trata de expresión oral, sino de expresión oral lectora, como especificábamos en el punto anterior. *¡Ya estamos!* no dispone de ningún recurso apropiado para la comprensión auditiva, por lo que no se puede hablar de interacción oral. Sin embargo, las imágenes pueden facilitar la expresión oral continua, aunque será difícil puesto que el alumnado no estará acostumbrado a escuchar la palabra hablada. Cabe señalar que una actividad de producción (expresión escrita o expresión oral) es más eficaz cuando va precedida de una actividad de recepción (comprensión escrita o comprensión oral).

De lo anterior se desprende que el manual *¡Ya estamos!* no facilita la expresión oral, ni de forma continua ni en interacción, y menos aún la comprensión oral. En vista de ello, es necesario usar recursos audiovisuales para estudiar más eficazmente las destrezas en cuestión.

### 4.3. Resultados y discusiones sobre la necesidad del audiovisual

Queremos saber qué piensa el profesorado de la utilidad de recursos audiovisuales en el aula del ELE en la secundaria marfileña. Ninguno de los 160 encuestados piensa que los recursos audiovisuales sean inútiles. 5 piensan que son útiles, pero no tan importante ni necesarios. Para ellos, no hay necesidad de integrar recursos audiovisuales porque no saben utilizarlos y no cuentan con la ayuda de las escuelas para obtener los recursos, tienen que financiárselos ellos mismos, ya que afirman que «No tiene sentido intentar utilizar audio o vídeo porque las escuelas nunca aceptarán comprarlos. Nos toca a nosotros, como profesores, comprarlos con nuestros pequeños sueldos». Otro informante fue aún más lejos, poniendo su caso como ejemplo: «Si yo pude aprender español sólo con libros, los alumnos de hoy también pueden hacerlo. Lo único que necesitan es la voluntad de hacerlo. Desgraciadamente, no es el caso».



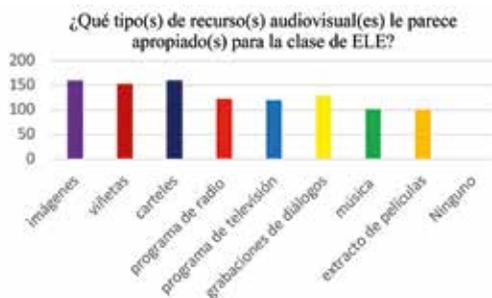
**Figura 4.** Datos sobre la necesidad de uso del audiovisual en clase de ELE en CM

26 afirman que son importantes y 129, es decir, más del 80%, que son necesarios. En general, de los argumentos de quienes piensan que los recursos audiovisuales son importantes se desprende que estos materiales permitirán ampliar las lecciones propuestas en los libros *¡Ya estamos!* Así, dos de ellos dicen: «es importante utilizar otros documentos audiovisuales como apoyo al libro *¡Ya estamos!*, que es puramente escrito», «los libros *¡Ya estamos!* deben ir acompañados de CD que permitan desarrollar las destrezas orales». Los que sostienen la necesidad de recursos audiovisuales justifican su punto de vista señalando la falta de adecuación entre las destrezas orales y los documentos escritos. Para ello, la introducción de recursos didácticos audiovisuales es urgente a la luz de los avances tecnológicos actuales, ya que afirman: «Creo que es más que importante, es necesario utilizar documentos audiovisuales en las clases de español para facilitar la adquisición de destrezas, especialmente las orales», «Por mi parte, es necesario, imprescindible, imperativo, mejor aún, obligatorio hacer uso de recursos audiovisuales en las clases de ELE. No hay ninguna excusa en la era digital».

Es necesario introducir soportes audiovisuales durante las clases de ELE. Tal como lo afirma Celia Carracedo (2009) citada por John Edinson y Adriana Fuentes (2011, p. 84) hablando del cine para la clase de ELE:

*“el cine nos brinda la posibilidad de poner a prueba nuestras habilidades orales, la comprensión oral nos da un contexto de uso de vocabulario y nos hace de puente entre el aprendizaje de la lengua y la cultura que la representa”.*

A través de esta cuestión, tomamos conciencia del retraso tecnológico de la enseñanza nacional en Costa de Marfil hasta el punto de que la falta de información y formación tecnológica lleva a algunos profesores a considerar no importantes los recursos audiovisuales para la enseñanza de una lengua extranjera. Ante esta alarmante situación, nos parece urgente hacer propuestas didácticas prácticas para llevar la enseñanza del español en Costa de Marfil a la era digital. Por ello, vamos a estudiar los tipos de recursos audiovisuales que podrían utilizarse para la enseñanza de ELE en Costa de Marfil.



**Figura 5.** Datos sobre los tipos de recursos audiovisuales necesarios para la clase de ELE en CM

En respuesta a la pregunta ¿Qué tipo(s) de recurso(s) audiovisual(es) le parece(n) apropiado(s) para la clase de ELE?, sugerimos 8 tipos de documentos audiovisuales: imágenes, viñetas, carteles, programa de radio, programas de televisión, grabaciones de diálogos, música, extracto de películas: se dio a los profesores la opción de elegir varios, o ninguno, o incluso proponer otros. En total, notamos que más de 100 profesores de los 160 encuestados, o sea casi el 75%, están de acuerdo con los 8 tipos de documentos audiovisuales propuestos. Sin embargo, la elección de los documentos debe basarse en las destrezas que hay que estudiar. Debe ayudar a identificar ejes distintivos que ayuden a responder a las preguntas planteadas en la lección, lo que significa que la elección de un documento se hace según los objetivos lingüísticos, culturales y pragmáticos que se quieren alcanzar. Otra cosa que hay que tomar en cuenta para la elección de un documento audiovisual es el tiempo.

#### 4.4. Resultados y discusiones sobre las características de los recursos

Teniendo en cuenta que la clase de español dura 55 minutos, preguntamos a nuestros encuestados cuánto podía durar un documento de audio o vídeo en un curso de ELE. Como podemos ver en el gráfico anterior, muchos de ellos opinan que los documentos deberían durar entre 1 y 1,5 minutos. Los 61 profesores que apoyan este punto de vista lo justifican por la posibilidad de poder repetir el vídeo o el audio 3 veces, lo que supondría entre 3 y 4,5 minutos de repetición del vídeo: «Un minuto o minuto y medio me parece razonable porque me permite escuchar el audio o ver el vídeo al menos 3 veces en clase con los alumnos». Para ellos, esto correspondería al tiempo que se tarda en hacer una lectura y, por lo tanto, podría encajar fácilmente en el plan de clase preestablecido. En cuanto al 23,12% que recomienda utilizar un vídeo de más de 3 minutos y menos de 5, se justifican por el hecho de que se trata de la media temporal adecuada: «de 1,5 a 3, es el tiempo perfecto, es el tiempo adecuado para un documento pedagógico». Los 37 profesores que prefieren un vídeo o audio que tarda entre 3 y 5 minutos piensan que es un tiempo razonable para comprender y debatir mejor un tema determinado: «un vídeo o audio que dure entre 3 minutos y 5 minutos te permitirá, en primer lugar, situar el contexto del documento, dar el tema, los argumentos y, por qué no, algunos ejemplos. Esto facilitará el estudio del documento». El 5% que está a favor de un vídeo o audio de más de 5 minutos considera que es el tiempo

necesario para sumergirse realmente en la lengua: “Si queremos que los alumnos puedan oír y hablar mejor la lengua, es mejor utilizar un vídeo o audio de más de 5 minutos. Así pueden estar en contacto con la lengua”.



**Figura 6.** Datos sobre la duración de un audio o vídeo en clase de ELE en CM

Un documento audiovisual debe entenderse en una duración temporal de 1 a 1,5 minutos, como recomienda el MCER. Si un documento audiovisual es muy largo, existe el riesgo de que los alumnos se atasquen y pierdan el hilo conductor del documento. Para utilizar el documento, sugerimos escucharlo 3 veces, la primera sin ninguna tarea. Las otras dos escuchas permitirán al alumnado realizar las tareas propuestas por el profesor en función de la competencia estudiada. Entre cada escucha debe haber una pausa de un minuto para que el alumnado reconstruya su comprensión del documento y puedan realizar mejor las tareas propuestas tal como lo propone Robert (2010: 43) tomando el caso del FLE<sup>2</sup> “la démarche recommandée par les auteurs de manuels est toujours, peu ou prou, la même. Ils font écouter plusieurs fois le document sonore pour faire élaborer des hypothèses (1<sup>ère</sup> écoute), les vérifier (2<sup>ème</sup> écoute), les confirmer ou les infirmer (3<sup>ème</sup> écoute)”<sup>3</sup>.

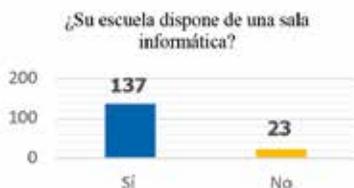
Se nota que los recursos audiovisuales son importantes y su buen uso permitirá seguramente la adquisición de competencias orales. Sin embargo, utiliza soportes audiovisuales implica algunas medidas tecnológicas.

#### 4.5. Datos sobre la adquisición de las competencias orales por la sala informática

Este diagrama muestra que 137 de los 160 profesores encuestados, es decir, el 85,63%, enseñan en una escuela con sala informática, y 23 profesores, es decir, el 14,37%, enseñan en una escuela sin sala informática. El objetivo de esta pregunta era determinar la viabilidad de la propuesta didáctica con los recursos actualmente disponibles en las escuelas. En la sala informática se podría instalar un proyector de vídeo que los profesores podrían utilizar para desarrollar las destrezas orales. Por lo tanto, es factible para las escuelas que disponen de una sala informática. Para aquellos que cuenten con una sala de proyección, tendría que ponerla a la disposición al menos con un proyector de vídeo con el fin de que los profesores de idiomas puedan utilizarla para trabajar las destrezas orales.

<sup>2</sup> Francés como Lengua Extranjera

<sup>3</sup> “El enfoque recomendado por los autores de libros de texto es siempre más o menos el mismo. Escuchan el documento de audio varias veces para elaborar hipótesis (1<sup>a</sup> escucha), comprobarlas (2<sup>a</sup> escucha), confirmarlas o refutarlas (3<sup>a</sup> escucha)”.



**Figura 7.** Datos sobre las escuelas que disponen de una sala informática

De lo anterior se desprende que la mayoría de los profesores están a favor de la introducción de los audiovisuales y que ciertas predisposiciones pueden facilitar esta introducción. Por este motivo, vamos a estudiar de forma práctica cómo podría hacerse posible esta integración de los audiovisuales en la enseñanza de ELE en Costa de Marfil.

## 5. PROPUESTA DIDÁCTICA DEL USO DEL RECURSO AUDIOVISUAL EN CLASE DE ELE

A partir de los resultados obtenidos en nuestra encuesta propondremos, por un lado, la introducción de recursos audiovisuales en los cursos de ELE en Costa de Marfil y, por otro, un estudio de caso práctico de una clase propuesta por *¡Ya estamos!*

### 5.1. Propuesta práctica de la integración del recurso audiovisual

En la práctica, la integración del audiovisual requerirá recursos tecnológicos, en particular ordenadores y proyectores de vídeo. Por ello, proponemos que, si no se pueden instalar estos recursos en todas las aulas de los liceos y colegios, se reorganicen una o varias aulas para que los profesores de idiomas puedan dar clase en ellas cuando tengan competencias orales que trabajar. Por tanto, proponemos que se programen en ellas tres de cada seis veces cada quince días. En efecto, los profesores de español imparten 3 horas semanales por clase. En cuanto a los recursos audiovisuales, recomendamos que se incluyan algunos enlaces de audio y vídeo en el programa *¡Ya estamos!* como ayuda didáctica en lugar de textos, para estudiar las destrezas orales. También nos gustaría que las imágenes se utilizaran como material didáctico por derecho propio y no sólo como ilustraciones del texto. Todos los documentos mencionados, incluidos los textos, deben ser auténticos y variados. Los documentos variados ayudan a evitar la monotonía. El uso de documentos auténticos es una forma eficaz de desarrollar no sólo las competencias lingüísticas, sino también las comunicativas y pragmáticas de los estudiantes de lenguas extranjeras, como señala el MCERL.

En cuanto a la explotación de documentos, sería acertado realizar actividades a través de tareas de acción, porque como dice Arias Corrales «dentro de la metodología accional el estudiante se convierte en un actor social dentro y fuera del aula de ELE, lo cual privilegia todo tipo de comunicación e intercambio real.» Arias (2015, p. 178). La metodología accional permite pasar de una actividad de recepción (comprensión) a una actividad de producción (expresión). La importancia de la metodología accional radica en la posibilidad

de ofrecer elementos (comprensión) para que los alumnos puedan expresarse con facilidad (producción). Cabe señalar que tanto las actividades de producción como las de recepción pueden ser escritas u orales.

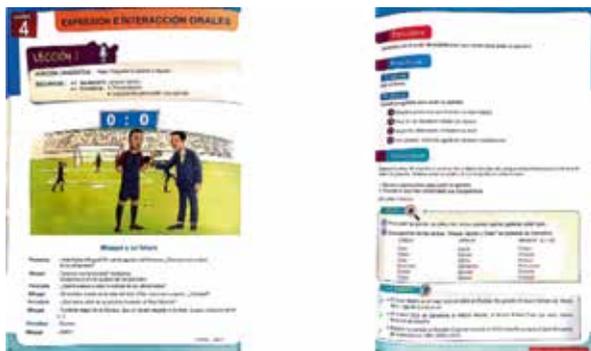
Una tarea de acción puede construirse de la siguiente manera:



Es importante cuestionarse siempre la viabilidad de las actividades propuestas a la luz de los tres pilares fundamentales de la enseñanza de idiomas, es decir, pensar, aprender y comunicar, tal y como recomienda el CERCL. Como este estudio pretende ser pragmático, vamos a proponer por tanto un documento audiovisual, así como metodología accional que pueden proponerse.

## 5.2. Propuesta práctica de una clase de ¡Ya estamos! con documento audiovisual

Para nuestra propuesta pragmática, tomemos el caso de la lección 1 de la Unidad 4 titulada «Pedir y dar una opinión» en las páginas 36 y 37 del libro *¡Ya estamos!* 3<sup>eme</sup>.



**Figura 8.** Una clase de expresión e interacción orales del libro *¡Ya estamos!* pp. 36 y 37

El objetivo de esta lección es enseñar al alumnado a pedir y dar una opinión mediante la expresión y la interacción orales. Por tanto, la lección sitúa la gramática en el centro de la enseñanza en lugar de utilizarla como herramienta para desarrollar las competencias comunicativas, tal y como recomienda el MCERL. Así pues, proponemos partir de un problema para lograr la adquisición de las destrezas mencionadas utilizando la gramática como herramienta. La problemática que proponemos para esta lección es: ¿En qué medida el turismo repercute en la sociedad española? Teniendo en cuenta las destrezas implicadas, la expresión oral y la interacción, proponemos un vídeo auténtico como apoyo a la lección.

Documento: Nuevas protestas en Barcelona contra el «turismo de borrachera» <https://urlz.fr/oWI8> (CO -EOI).

El documento propuesto es un vídeo de 1 minuto y 5 segundos que pone de relieve una situación real que tiene lugar en el ámbito hispánico, en Barcelona. Se trata de una protesta

de la población local contra el comportamiento irresponsable de los turistas: ruidos hasta altas horas de la madrugada, vómitos y orines en las calles y bañadores en pleno centro de la ciudad. El vídeo, publicado por Euronews, está disponible en Youtube en <https://urlz.fr/oWI8>. Para establecer metodología accional, proponemos pasar de la comprensión oral (CO) a la expresión oral interactiva (EOI).

1. Enumera algunas palabras que te inspira el vídeo para explicar en qué medida confirma o no tu hipótesis.

Esta pregunta puede seguir a una evaluación diagnóstica preguntando al alumno qué le inspira la siguiente imagen:



**Figura 9.** Playas de la Barceloneta y de Sant Sebastià en Barcelona.  
Guss.95/Shutterstock <https://urlz.fr/oVsi>

A través de esta evaluación diagnóstica, el alumnado podría construir el vocabulario de la sesión, sustituyendo al método SER (Situación, Explicación, Reutilización) que propone el libro *¡Ya estamos!* para el vocabulario. Nuestra sugerencia se explica por la necesidad de convertir al alumnado en actor y no en activo. Un alumnado activo es aquel que responde activamente a las cuestiones planteadas por el profesorado, mientras que un alumnado actor contribuye al enriquecimiento de la problemática mediante una reflexión elaborada y una autonomía.

2. Enumera lo que hacen los turistas para justificar la reacción de la población local.

Esta pregunta puede enriquecer la problemática y permitir acercarse progresivamente a los ejes fundamentales del documento.

3. Fíjate en lo que ves y oyes para decir de qué trata el vídeo:

Esta pregunta podría ayudar a determinar las ideas esenciales del documento tal como lo propone *¡Ya estamos!*

En cuanto a los apartados de parejas y grupos, consideramos que las actividades propuestas no permiten alcanzar los tres objetivos fundamentales de la enseñanza de idiomas: reflexión, cultura y comunicación. Por ello, proponemos la siguiente metodología accional que podría llevar al alumnado a practicar la interacción oral como autor y no activo:

4. Utiliza las expresiones de la opinión para dar tu opinión sobre el turismo y pedir la de tu vecino (en pareja).

A este nivel, el alumnado puede trabajar con su vecino(a), tal como sugiere *¡Ya estamos!*, aunque tengan la misma opinión.

5. Utiliza las expresiones de la opinión, del acuerdo y del desacuerdo para debatir con tu grupo sobre el tema siguiente: ¿A favor o en contra del turismo en Barcelona? (en grupo).

En la visión de *¡Ya estamos!*, el alumnado trabaja en grupos de 4 según su ubicación geográfica en la clase. En este apartado, sugerimos hacer planes de clase en función de las opiniones a defender para alimentar mejor el debate.

En cuanto a la rúbrica «individual», sugerimos que no se incluya en este curso de interacción oral, sino en un curso de expresión oral en continuo.

El resultado global de nuestra propuesta didáctica es que las actividades propuestas por *¡Ya estamos!* son bastante variadas y pueden ayudar en la enseñanza/adquisición de destrezas si se realizan con documentos auténticos y relacionados con las destrezas. Sin embargo, es importante elegir aquellas actividades que sean relevantes para las destrezas del día y no hacerlos todos a la vez.

## 6. CONCLUSIONES

El tema de *¡Ya estamos!* y la adquisición de competencias orales en los cursos de ELE en Costa de Marfil nos permitió analizar la enseñanza del español en 4<sup>ème</sup> y 3<sup>ème</sup>. Este libro se compone de 8 aspectos didácticos agrupados en módulos con criterios temáticos y funcionales, que comprenden siete unidades formadas por cuatro lecciones y una tabla de evaluación y rendimiento. *¡Ya estamos!* propone el aprendizaje del español a la luz de las relaciones culturales y el desarrollo global, haciéndolo más orientado a la tarea, tal y como propone el MCERL. Las lecciones se dividen en 5 secciones: Descubrir, Practicar, Resolver, Mirar, ¿Sabías? que organizan las diferentes etapas del aprendizaje. A estas secciones se añade un apéndice de gramática, conjugación y vocabulario para desarrollar las competencias lingüísticas del alumnado. Este libro, que se compone de documento escrito con algunas ilustraciones, está pensado para ayudar a los profesores a desarrollar las destrezas escritas y orales.

El análisis del libro *¡Ya estamos!*, basado en el estudio de campo, nos permitió darnos cuenta de que el libro es inadecuado para la adquisición de destrezas orales, ya que la enseñanza/adquisición de destrezas orales, especialmente la comprensión auditiva, implica el uso de documentos audiovisuales. Por lo tanto, podemos confirmar nuestras hipótesis formuladas al principio de nuestra investigación. A pesar de los avances tecnológicos, el audiovisual aún no ha hecho su entrada en la enseñanza de ELE en Costa de Marfil. Por nuestra parte, es pues imperativo tomar las medidas necesarias para la introducción de recursos audiovisuales en las clases de ELE en Costa de Marfil. De forma pragmática, sugerimos que el documento audiovisual debe entenderse en una duración temporal de 1 a 1,5 minutos, como recomienda el MCER. El uso de la sala informática o de un proyector puede facilitar el uso de un

documento audiovisual durante la clase de ELE. Imágenes, viñetas, carteles, programa de radio, programas de televisión, grabaciones de diálogos, música, extracto de películas entre otros, estos son algunos de los tipos de documentos audiovisuales que se puede utilizar.

## 7. REFERENCIAS

- Arias Corrales, I. (2015). Herramientas para la elección de documentos auténticos como punto de partida para la creación de secuencias didácticas en ELE, *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica. Publicación Semestral, Volumen 41* - Número Extraordinario.
- Bermúdez, A., García-Varea, & López, M. (2011). Una definición precisa del concepto «Nivel de Dominio de una competencia» en el marco del aprendizaje basado en Competencias. JENUI 2011: XVIII jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática, 169-176.
- Bernal, T. C. (2007). Metodología de la investigación para administración, economía, humanidades y ciencias sociales. PEARSON Educación.
- Bisquerra, R. A. (2009). Metodología de la investigación educativa. Editorial Muralla.
- Bruner, J. (1990). Desarrollo cognitivo y educación. Morata.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Consejo de Europa, 2002, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Traducido por el Instituto Cervantes, Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo ANAYA, S.A.
- Creswell, W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Approaches*. SAGE Publication.
- Díaz-Corrales, J. (2003). Marco común europeo de referencia en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Encuentro Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, 13(14), 32-43.
- Djandue, B. (2012). Enseñanza-Aprendizaje del E/LE en Costa de Marfil: el uso de la lengua meta en el curso inicial. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Djandue, B. (2015). La interlengua en la acción pedagógica del profesor marfileño de ELE. Revista electrónica del lenguaje, 2. <http://www.revistaelectronicalenguaje.com/wp-content/uploads/2015/10/vol-02-08.pdf>
- Djandué, D. y Toa, Z. S. (2019). El español como lengua extranjera en Costa de Marfil: desbordando el ámbito escolar y universitario, en *Káñina* vol.43 n.2 San Pedro de Montes de Oca May./Aug. 2019
- Djé, A. M. (2014). Les représentations de l'Espagne et de l'Amérique hispanique dans les manuels d'espagnol en Côte d'Ivoire de 1960 à 2007, Thèse de doctorat, Tours, Université François-Rabelais.
- DPFC. (2014a). *Programmes éducatifs et guide d'exécution: espagnol 4eme. République de Côte d'Ivoire*. Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Technique.
- DPFC. (2014b). *Programmes éducatifs et guide d'exécution: espagnol 3eme. République de Côte d'Ivoire*. Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Technique.
- Edinson, J. y Fuentes, Y. A. (2011). El uso de materiales audiovisuales en la clase de Español como Lengua Extranjera: implementación de una propuesta didáctica. *Docencia* Universitaria, 12, pp. 81 - 132, <https://urlr.me/Npt8G>
- Gil, P. (2016). *Técnicas e instrumentos de recogida de la información*. UNED.

- Groome, D., & Dewart, H. (1999). *An introduction to cognitive psychology: Processes and disorders*. [https://books.google.es/books/about/An\\_Introduction\\_to\\_Cognitive\\_Psychology.html?id=mQy0EecAvIMC&redir\\_esc=y](https://books.google.es/books/about/An_Introduction_to_Cognitive_Psychology.html?id=mQy0EecAvIMC&redir_esc=y)
- Koffi, K. H. (2009). *Panorama de la pluralidad lingüística y cultural de Costa de Marfil: situación del español como lengua extranjera*, Memoria de DEA, Universidad de Granada.
- Koui, T. (2014). La enseñanza del español en Costa de Marfil. En J. Serrano Avilés (ed.), *La enseñanza del español en África Subsahariana* (pp.191-211). Catarata.
- Kumon, A. S. (2016). Análisis de las prácticas docentes del profesorado de Español como Lengua Extranjera de Costa de Marfil, Universidad de León.
- Kumon, A. S. (2017). APC y MCER, dos perspectivas similares en la enseñanza/aprendizaje del español en Costa de Marfil, NodusSciendi, Diandué Bi Kacou Parfait (*éditeur*), Abidjan (Côte d'Ivoire), Volume 20, pp. 5-21.
- Robert, J-P. y Rosen, E. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*. Editions OPHRY.
- Sánchez, C. G. (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo Abierto*, monográfico, 11-30.
- Santos Guerra, M.A. (2005). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica, *Revista Investigaciones en Educación*, Vol. V, N° 1: 67-85.

## 8. ANEXO

### Cuestionario sobre *¡Ya estamos!* y la adquisición de competencias orales en la secundaria marfileña

¡Buenos días! Esto es un cuestionario anónimo sobre el libro *¡Ya estamos!* y la adquisición de las destrezas orales en la enseñanza de ELE en Costa de Marfil. <https://urlz.fr/oDXp>

#### Identificación

- I.1. Tipo de escuela:  Pública  Privada
- I.2. Zona de enseñanza:  Urbana  Rural
- I.3. Lugar de enseñanza:  Abiyán  Interior
- I.4. Ciudad: .....

#### I. Análisis de los libros de texto *¡Ya estamos!* 4<sup>ème</sup> y 3<sup>ème</sup>

- I.1. ¿*¡Ya estamos!* permite la adquisición de la comprensión oral?  
 Sí  No  
 Comentario: .....
- I.2. ¿*¡Ya estamos!* permite la adquisición de la expresión e interacción escritas?  
 Sí  No  
 Comentario: .....

**II. Propuesta pragmática**

II.1. ¿Le parece importante utilizar soportes audiovisuales en la clase de ELE?

- Inútil       Útil       Importante       Necesario

Comentario: .....

II.2. ¿Qué tipo(s) de recurso(s) audiovisual(es) le parece apropiado(s) para la clase de ELE?

- imágenes       viñetas       carteles       programas de radio  
 programas de televisión       grabaciones de diálogos  
 música       programas de radio       extracto de películas

Comentario: .....

II.3. ¿Según usted, cuánto tiene que tardar un audio o un video en la clase de ELE?

- Menos de 1 mn       1 - 1,5 mn  
 1,5 - 3 mn       3 - 5 mn       más de 5 mn

Comentario: .....

II.4. ¿Su escuela dispone de un aula informática?

- Sí       No

¡Mil gracias!