



Universidad de Granada



UNIVERSIDAD DE GRANADA

ESCUELA INTERNACIONAL DE POSGRADO

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Tesis Doctoral

**Propuesta pragmática del audiovisual en los
manuales *¡Ya estamos!* de Costa de Marfil: caso de
Collège Sainte Camille de Cocody y de *Lycée
Moderne 1 Lucien Yebarth* de San-Pédro**

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DIRECTOR: Juan de Dios Villanueva Roa

TUTOR: José Luis Ortega Martín

DOCTORANDO: Laphin Innocent MIMI

Granada, 27 de junio de 2024

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Laphin Innocent Mimi
ISBN: 978-84-1195-620-8
URI: <https://hdl.handle.net/10481/97733>

EN MEMORIA

Nuestro profesor **William EKOU**

Con profundo respeto y cariño, dedicamos esta tesis a la memoria del profesor William EKOU. Su pasión por la enseñanza, su incansable búsqueda del conocimiento y su generosidad al compartir su sabiduría han sido una inspiración constante para nosotros. A pesar de su partida, su espíritu sigue vivo en cada lección aprendida y en cada logro alcanzado. Su legado académico y humano permanecerá siempre en nuestro corazón, recordándonos la importancia de la dedicación, la integridad y la excelencia.

Nuestra hermana **Annick MIMI**

A la memoria de nuestra querida hermana Annick MIMI, cuyo amor y apoyo constante fueron fundamentales en nuestra vida. Hermana, tu valentía, tu alegría y tu determinación por el trabajo aun en la enfermedad nos han enseñado lecciones invaluable. Aunque ya no estés físicamente con nosotros, tu espíritu y tu ejemplo continúan guiándonos y dándonos fuerzas. Te llevamos siempre en nuestro corazón, y tu recuerdo ilumina nuestro camino.

Nuestro amigo **Romaric Junior MAMBO**

En memoria de mi querido amigo y compañero de clase, Romaric Junior MAMBO. Su amistad, camaradería y espíritu inquebrantable han sido una fuente de fortaleza y motivación en nuestra vida. A pesar de los desafíos y las dificultades, su perseverancia y su optimismo nunca flaquearon. Su ausencia ha dejado un vacío en nuestro corazón, pero su legado de amistad y su espíritu de superación siguen vivos en nosotros. Amigo, considera esta tesis como también la que no ha podido redactar por haberte ido tan pronto.

DEDICATORIA

A nuestro padre, **Ziza Gaston MIMI**

y nuestra madre, **Monique KIPRE**,

Gracias por los valores de amor, respeto y valentía que nos han transmitido. Muchísimas gracias por darnos acceso a la educación, por creer en nosotros y por privarnos de tantos placeres para que pudiéramos llegar lo más lejos posible en nuestros estudios. Gracias por enseñarnos a apreciar la vida en su justo valor y a ver siempre lo positivo en todo. Os amamos muchísimo: «Ayo».

A la Doctora **N'Guessan Estelle KOUAME**

Además de haber sido nuestra profesora, eres una segunda madre para nosotros. Gracias por tu apoyo moral, académico y financiero. Miles de gracias por valorarnos siempre y por ser un modelo de perseverancia en el trabajo, una verdadera referencia académica para nosotros. Gracias por tu gran corazón: «Mô».

A los señores **Marco SENTO** y **Max LAMESCH**

Está muy bien tener sueños, pero cuando no se tienen los medios para hacerlos realidad, no pasan de ser una ilusión. Le agradecemos su altruismo, su apoyo moral y financiero. Muchas gracias también por ser modelos de humildad para nosotros. Ahora formáis parte de nuestra familia: «Gràcies», «Merci».

AGRADECIMIENTOS

“Tout groupe humain prend sa richesse dans la communication, l’entraide et la solidarité visant à un but commun : l’épanouissement de chacun dans le respect des différences.”

Con esta cita de Augusto Roa Bastos quisiéramos abrir este capítulo para expresar nuestro sincero agradecimiento a todas aquellas personas sin las cuales este proyecto no habría sido posible.

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento al profesor Juan de Dios Villanueva Roa, que no solo aceptó dirigir nuestro trabajo de investigación a pesar de las numerosas propuestas de aspirantes que recibió mientras solicitábamos su ayuda, sino que también nos ha guiado de la mejor manera desde el inicio del proyecto hasta al final de su realización. Querido Maestro, gracias por su rigor en el trabajo, su seguimiento recurrente y su motivación, que nos permitieron redactar esta tesis de doctorado según el calendario temporal inicialmente previsto.

A nuestro estimado tutor, José Luis Ortega Martín, deseamos expresar nuestro más profundo agradecimiento por su inestimable apoyo, asistencia y validación de las actividades formativas, así como por su orientación experta en el uso de la plataforma de la escuela de posgrado. Desde el inicio, su disposición para guiarnos ha sido un pilar fundamental en la realización de esta tesis.

Muchas gracias a Irma Vélez, profesora de la Universidad de Paris Sorbona, por los 3 meses de prácticas, durante los cuales aprendimos mucho. Muchas gracias por su simpatía, su amor por el trabajo bien hecho, su experiencia motivadora y sus recomendaciones que nos permitieron mejorar el tratamiento de los datos cualitativos en el análisis de la propuesta didáctica.

No podemos olvidar a nuestro querido amigo por el que sentimos un gran respeto, admiración y cariño, Jean Roch ABI. Querido amigo, acepte nuestro más sincero agradecimiento no solo por habernos motivado cuando luchábamos por encontrar un director de tesis, sino también por habernos puesto en contacto con nuestro director de

tesis, que también es el tuyo. Gracias también por tu colaboración en la redacción de un capítulo de la tesis que tenemos en común.

Queremos expresar nuestra gratitud al profesor Djoko KOUADIO, por haber inspirado implícitamente este tema. A todo el profesorado del DEHL de la UFHB le damos las gracias por la formación y los consejos, en particular a nuestro director de tesis de Licenciatura, profesor Bi Drombé DJANDUÉ.

También queremos dar las gracias al Collège Sainte Camille de Cocody y al Lycée Moderne 1 Lucien Yebarth de San-Pédro por haber aceptado ser los centros piloto de nuestra propuesta didáctica. Gracias también a Mel Aristide KOUASSI y Soguine Virgile GBETIBOUO por aceptar pilotar este proyecto, sin olvidar a Beranger DADIE y Noel PALE que nos ayudaron a buscar las escuelas piloto. Gracias a todos nuestros informantes que nos permitieron recoger datos científicos para enriquecer nuestra investigación.

A Cedric Saint Cyr, nuestro más sincero agradecimiento por el tratamiento de nuestros datos con herramientas científicamente recomendadas. Su diligencia y profesionalismo en el trabajo han sido invaluable para el éxito del análisis de los datos. Gracias también a Patrick KOUASSI por ponernos en contacto con el analista de datos.

A vosotros, nuestros queridos amigos, que habéis estado a nuestro lado desde el principio, animándonos, motivándonos y apoyándonos en cada etapa de este camino: Carlos Maté De Anta, Clarence Kouadio, Clément Atsé, Doras Dohou, Dorgeles Koffi, Ebongo Koffi, Ghislain Abo, Gnélé Ouattara, Guillaume Kouassi, Haidra Yoro, Henoc Yao, Jaures Koffi, José Hernández, Liliane Yao, Luis Miguel Bravo, Mariame Fofana, Marcel Assomou, Monica Lebon, Oscar De La Rosa Pérez, Pablo San Román Muñoz, Youssoufa Maazou, os decimos en bété: "Ayo". Esta palabra, que encierra un profundo sentimiento de gratitud, mejor expresar lo que sentimos por todos vosotros.

A la mujer de mi vida, Mathilde Ricart; a los Sres. Ricart; a Antonin Haret, Baptiste Ricart, Clémence Ricart y Laura Quesnel, expresamos nuestro más sincero agradecimiento por su hospitalidad, su generosidad y su afecto, que nos permitieron pasar una estancia inolvidable en Francia.

SIGLAS, ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS

1^{ère}: Première (1º de Bachillerato)

2^{nde}: Seconde (4º de ESO)

3^{ème}: Troisième (3º de ESO)

4^{ème}: Quatrième (2º de ESO)

5^{ème}: Cinquième (1º de ESO)

6^{ème} : Sixième (7º de la primaria)

AMI: Alfabetización mediática e informacional

APC: Approche Par Compétences (Enfoque Por Competencias)

ASA: Analyse sociétale africaine (Análisis de la sociedad africana)

BEPC: Brevet d'Étude du Premier Cycle (Certificado de Estudio del Primer Ciclo de Educación Secundaria)

BTS: Brevet Technicien Supérieur (Diploma de Estudios Superiores)

CA: Comprensión auditiva

CABEL: Collège Alice de Belle

CAFOP: Centre d'Animation et de Formation Pédagogique (Centro de Animación y Formación Pedagógica)

CAP/PC: Certificat d'Aptitude Pédagogique Professeur de Collège (Certificado de Aptitud Pedagógica para Profesorado de Colegio)

CAP/PL: Certificat d'Aptitude Pédagogique Professeur de Lycée (Certificado de Aptitud Pedagógica para Profesorado de Instituto-Bachillerato)

CD: Disco Compacto

CE: Comprensión Escrita

CE1: Cours Élémentaire 1ere année (Curso Elemental 1º año)

CE2: Cours Élémentaire 2eme année (Curso Elemental 2º año)

CECR: Cadre Européen Commun de Référence (Marco Común Europeo de Referencia)

CECRL: Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas)

CEPE: Certificat d'Études Primaires Élémentaires (Certificado de Estudios Primarios Elementales)

CI : Côte d'Ivoire (Costa de Marfil)

CL: Compresión lectora

CM: Costa de Marfil

CM1: Cours Moyen 1^{ère} année (Curso Medio 1º año)

CM2: Cours Moyen 2^{ème} année (Curso Medio 2º año)

CNED: Centre National d'Enseignement à Distance (Centro Nacional de Educación a Distancia)

CO: Comprensión oral

CP1: Curso Preparatorio 1º año

CP2: Curso Preparatorio 2º años

CSA: Consejo Superior de Medios Audiovisuales

CSC: Collège Sainte Camille

CSMA: Consejo Superior de Medios Audiovisuales

DEEP: Direction de l'Encadrement des Établissements Privés (Departamento de Gestión de Establecimientos Privados)

DEHL: Département d'Études Hispanique et Lusophone (Departamento de Estudios Hispánicos y Lusófonos)

DEILA: Département d'Études Ibériques et Latino-Américaines (Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos)

DEUG: Diplôme d'Études Universitaires Générales (Diploma de Estudios Universitarios Generales)

DLE: Diccionario de la Lengua Española

DPFC: Direction De La Pédagogie Et De La Formation Continue (Dirección de Pedagogía y Formación Continua)

DREN: Direction Régionale de l'Éducation Nationale (Dirección Regional de Educación Nacional)

DRENET: Direction Régionale de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique (Dirección Regional de Educación Nacional y Enseñanza Técnica)

E/A: Enseñanza/Adquisición

EIE: Expresión e interacción escritas

EIO: Expresión e interacción orales

ENS: École Normal Superior (Escuela Normal Superior)

EO: Expresión Oral

EOC: Expresión oral en continuo

EOI: Expresión oral interactiva

FPC: Formación Por Competencias

IMRaD/IMRAD: Introduction, Methods, Results, and Discussion (Introducción, Métodos, Resultados y Discusión)

INS: Institut National de Statistique (Instituto Nacional de Estadística)

L1: Primera Lengua

L2: Segunda Lengua

LE: Lengua Extranjera

LM: Lengua Materna

LM1LY: Lycée Moderne 1 Lucien Yebarth

LMD: Licence-Master-Doctorat

LV1: Lengua Viva 1

LV2: Lengua Viva 2

MCER: Marco Común Europeo de Referencia

MEFP : Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (Ministerio de Empleo y Formación Profesional)

MEN: Ministère de L'Éducation Nationale (Ministerio de Educación nacional)

MENET: Ministère de L'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique (Ministerio de Educación Nacional y Enseñanza Técnica)

MESRS : Ministère de l'Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique (Ministerio de Enseñanza Superior e Investigación Científica)

ONU: Organización de las Naciones Unidas

PND: Plan National de Développement (Plan Nacional de Fomento)

PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

RA: Recursos Audiovisuales (Ressources Audiovisuelles)

RAE: Real Academia Española

ROCARE: Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation (Red del Oeste y Este Africano de Investigación en Educación)

TD: Travail Dirigé (Tutoría)

TI: Tecnologías de la Información

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

T^{le}: Terminale (2º de Bachillerato)

UFHB: Université Félix Houphouët Boigny (Universidad Félix Houphouët Boigny)

UFR LLC: Unité de Formation et de Recherche Littératures, Langues et Civilisations
(Unidad de Formación e Investigación Literaturas, Lenguas y Civilizaciones)

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

RESUMEN/ ABSTRACT/ RÉSUMÉ

Resumen

Esta investigación se centra en el uso del audiovisual como apoyo a los libros *¡Ya estamos!* en la enseñanza del español como lengua extranjera en Costa de Marfil. Su principal objetivo es realizar propuestas didácticas pragmáticas para la enseñanza del español a través de recursos audiovisuales. Para ello, examina la adquisición de destrezas tanto escritas como orales a través de los libros *¡Ya estamos!* 4^{ème} y 3^{ème}. Hay que tener en cuenta que en Costa de Marfil el español se enseña solo con materiales escritos, textos adaptados. En consecuencia, los docentes tienen que utilizar un medio puramente escrito, basado en un plan de clases impuesto, para la enseñanza/adquisición de las destrezas tanto escritas como las orales. Esto plantea la cuestión de ¿cuál es la mejor manera de conocer las realidades culturales y sociolingüísticas de los países hispanohablantes a través de documentos homogéneos e inauténticos? Por otro lado, ¿cómo se pueden desarrollar las destrezas orales utilizando materiales escritos? Para responder a estas preguntas, este estudio analiza los datos cualitativos y cuantitativos obtenidos a partir de una encuesta realizada a 160 docentes de español en Costa de Marfil. El cuestionario anónimo pretende evaluar los libros *¡Ya estamos!* en relación con las destrezas estudiadas y sugerir ayudas audiovisuales para la enseñanza del ELE en Costa de Marfil para la adquisición de competencias. Según la mayoría de nuestros informantes, los libros *¡Ya estamos!* no facilitan la adquisición de las destrezas. Teniendo esto en cuenta, este estudio propone el uso de recursos audiovisuales con modelos de clases según las destrezas, siguiendo el plan de clase impuesto por el APC, pero a través de las tareas de acción. La propuesta didáctica fue acogida favorablemente por los 160 alumnado y 20 profesorado que participaron en su experimentación.

Palabras clave: Audiovisual, enseñanza del ELE, *¡Ya estamos!*, enseñanza/adquisición de destrezas, materiales auténticos y variados.

Abstract

This research focuses on audiovisual teaching of Spanish as a foreign language in Côte d'Ivoire. It fundamentally aims at making pragmatic didactic proposals for teaching Spanish through audiovisual resources. To achieve this, it examines the acquisition of both written and oral skills through the books *¡Ya estamos!* Third and fourth form. It should be noted that in Côte d'Ivoire, Spanish is only taught using written materials and adapted texts. Therefore, teachers have to use a merely written medium, based on a prepared lesson plan, for both written and oral skills teaching-acquisition. On the one hand, how best to learn about the cultural and sociolinguistic realities of Spanish-speaking countries through homogeneous and inauthentic documents. On the other hand, how can oral skills be developed using written materials? To answer these questions, this study analyses the qualitative and quantitative data obtained from a survey of 160 Spanish teachers in Côte d'Ivoire. The anonymous questionnaire aims to evaluate the *¡Ya estamos!* books as regards the skills studied and to suggest audiovisual aids for teaching Spanish as a foreign language (SFL) in Côte d'Ivoire for the acquisition of oral skills. Most of the teachers argue that *¡Ya estamos!* books do not facilitate the acquisition of skills. With this in mind, this study suggests not only the use of audiovisual aids with examples of lessons according to the skills, while following the prepared lesson plan by the CBLT, but also through action tasks. The didactic proposal was favourably received by the 160 students and 20 teachers who took part in this experimentation.

Key words: Audiovisual, teaching SFL, *¡Ya estamos!*, teaching/acquisition of skills, authentic and varied materials.

Résumé

Cette recherche porte sur l'usage l'audiovisuel comme appui aux livres *¡Ya estamos!* pour l'enseignement de l'espagnol en tant que langue étrangère en Côte d'Ivoire. Elle vise essentiellement à faire des propositions didactiques pragmatiques pour l'enseignement de l'espagnol à travers des ressources audiovisuelles. Pour y parvenir, elle examine l'acquisition de compétences aussi bien écrites qu'orales à travers les livres *¡Ya estamos!* 4^{ème} et 3^{ème}. Il faut savoir qu'en Côte d'Ivoire, l'enseignement de l'espagnol ne se fait qu'avec des supports écrits, des textes adaptés. Par conséquent, les enseignants doivent utiliser un support purement écrit, basé sur un plan de cours imposé, pour réaliser l'enseignement/acquisition des compétences aussi bien écrites qu'orales. Cela soulève des questions. D'une part, comment mieux apprendre les réalités culturelles et sociolinguistiques des pays hispanophones à travers des documents homogènes et inauthentiques? D'autre part, comment développer des compétences orales à l'aide de supports écrits? Pour répondre à ces questions, cette étude se propose d'analyser les données qualitatives et quantitatives obtenues par le biais d'une enquête menée auprès de 160 professeurs d'espagnol en Côte d'Ivoire. Le questionnaire anonyme vise à évaluer les livres *¡Ya estamos!* par rapport aux compétences étudiées et à proposer des supports audiovisuels pour l'enseignement de ELE en Côte d'Ivoire pour l'acquisition des compétences. Selon la majorité de nos informateurs, les livres *¡Ya estamos!* ne facilitent pas l'acquisition des compétences. Partant de ce fait, cette étude propose l'usage de supports audiovisuels avec des propositions didactiques selon les compétences tout en suivant le plan de cours qu'impose l'APC mais par le canal de tâches actionnelle. La proposition didactique a été appréciée favorablement par les 160 élèves et 20 professeurs y ont pris part à son expérimentation.

Mots-clés : Audiovisuel, enseignement de ELE, *¡Ya estamos!*, enseignement/acquisition de compétence, support authentiques et variés.

ÍNDICE GENERAL

EN MEMORIA	III
DEDICATORIA	IV
AGRADECIMIENTOS	V
SIGLAS, ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS.....	VII
RESUMEN/ ABSTRACT/ RÉSUMÉ	XII
ÍNDICE GENERAL	XVI
ÍNDICE DE TABLAS	XXIV
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XXV
ÍNDICE DE ANEXOS	XXX
PRÓLOGO.....	XXXII
INTRODUCCIÓN	34
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL ESTUDIO.....	41
CAPÍTULO 1: MARCOS TEÓRICO Y CRÍTICO	44
1.1. Teorías acerca del uso del audiovisual en la enseñanza.....	44
1.1.1. El digital, desde una herramienta de estímulo hasta un recurso de correlación.....	45
1.1.1.1. El conductismo.....	45
1.1.1.2. El cognitivismo	48
1.1.2. El digital, del aprendizaje por acción a las conexiones dentro de las redes	50

1.1.2.1. El constructivismo y el socio-constructivismo	51
1.1.2.2. El conectivismo.....	54
1.2. Marco crítico y presentación del sistema educativo marfileño	57
1.2.1. Marco	Crítico
.....	57
1.2.1.1. El uso del audiovisual en el aula en Europa	57
1.2.1.2. El audiovisual en la clase del ELE en Costa de Marfil.....	62
1.2.2. El sistema educativo de Costa de Marfil.....	65
1.2.2.1. La educación infantil y primaria	65
1.2.2.2. La educación secundaria y la enseñanza superior	69
CAPÍTULO 2: CONTEXTUALIZACION DE LA INVESTIGACION	77
2.1. El español en el contexto sociolingüístico marfileño	77
2.1.1. Contexto sociolingüístico de Costa de Marfil.....	77
2.1.1.1. Las lenguas locales marfileñas	78
2.1.1.2. Las lenguas extranjeras en Costa de Marfil	84
2.1.2. El español en el sistema educativo marfileño	88
2.1.2.1. El español en África subsahariana	89
2.1.2.2. Inicios de la enseñanza del español en Costa de Marfil	91
2.2. El profesorado del ELE en Costa de Marfil	94
2.2.1. Los métodos de enseñanza de español en Costa de Marfil.....	94
2.2.1.1. Métodos de gramática-traducción y audiolingual.....	94

2.2.1.2. Método comunicativo	97
2.2.2. Los recursos pedagógicos y didácticos	103
2.2.2.1. El desarrollo de clase del ELE	104
2.2.2.2. Los libros de texto del ELE	110

SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN 116

CAPÍTULO 3: ENFOQUE Y CORPUS DE LA INVESTIGACIÓN..... 119

3.1. Enfoque de la investigación..... 119

3.1.1. Los enfoques cualitativo y cuantitativo	119
3.1.1.1. Los enfoques cualitativo	119
3.1.1.2. El enfoque cuantitativo	121
3.1.2. El enfoque mixto.....	122
3.1.2.1. El enfoque mixto y las ciencias sociales.....	122
3.1.2.2 Aplicación del método mixto.....	123

3.2. Corpus de la investigación..... 124

3.2.1. Lugares y muestra de la encuesta.....	125
3.2.1.1. Lugares de la encuesta	125
3.2.1.2. Muestra de la encuesta	129
3.2.2. Recogida y tratamiento de los datos	132
3.2.2.1. Método de recogida de los datos.....	133
3.2.2.2. Técnica de tratamiento de los datos	139

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS 142

4.1. Presentación de los resultados sobre el estado de la cuestión 142

4.1.1. Resultados del análisis de *¡Ya estamos!* y la E/A de las competencias escrita 143

4.1.1.1. Resultados sobre *¡Ya estamos!* y la E/A de la comprensión escrita 143

4.1.1.2. Resultados sobre *¡Ya estamos!* y la E/A de las expresión e interacción escritas 144

4.1.2. Resultados sobre *¡Ya estamos!* y la E/A de las competencias orales.... 144

4.1.2.1. Resultados sobre *¡Ya estamos!* y la E/A de la comprensión oral..... 145

4.1.2.2. Resultados sobre *¡Ya estamos!* y la E/A de las expresión e interacción orales 147

4.2. Análisis de los resultados sobre la propuesta didáctica 150

4.2.1. Datos sobre la posible propuesta..... 150

4.2.1.1. Resultados de la encuesta sobre la necesidad del audiovisual..... 151

4.2.1.2. Resultados de la encuesta sobre las características de los recursos..... 153

4.2.2. Datos sobre los recursos para la propuesta 153

4.2.2.1. Datos sobre las escuelas que disponen de aula informático 154

4.2.2.2. El uso del aula informática para el desarrollo de competencias orales 154

TERCERA PARTE: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y PROPUESTA DIDÁCTICA 156

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS 159

5.1. Discusión de los resultados sobre el estado de la cuestión 159

5.1.1. Discusión de los resultados de *¡Ya estamos!* y las competencias escritas 160

5.1.1.1. Discusión de los resultados de *¡Ya estamos!* y la comprensión escrita 161

5.1.1.2. Discusión de los resultados de *¡Ya estamos!* y las expresión e interacción escritas..... 163

5.1.2. Discusión de los resultados de *¡Ya estamos!* y las competencias orales 167

5.1.2.1. Discusión de los resultados de *¡Ya estamos!* y la comprensión oral 168

5.1.2.2. Discusión de los resultados de *¡Ya estamos!* y las expresión e interacción orales 170

5.2. Discusión de los resultados sobre la propuesta didáctica..... 173

5.2.1. Discusión de los resultados sobre la introducción de RA en clase del ELE 173

5.2.1.1. Discusión de los resultados sobre la necesidad del audiovisual 174

5.2.1.2. Discusión de los resultados sobre las características de los recursos 177

5.2.2. Discusión de los resultados sobre los recursos para la propuesta..... 179

5.2.2.1. Discusión de los resultados sobre las escuelas que disponen de aula informática 180

5.2.2.2. Discusión de los resultados sobre El uso del aula informático..... 182

CAPÍTULO VI: PROPUESTAS DIDÁCTICAS..... 186

6.1. Propuesta didáctica de *¡Ya estamos!* para las competencias escritas 187

6.1.1. Propuesta didáctica de la revisión de <i>¡Ya estamos!</i> para la comprensión lectora.....	187
6.1.1.1. Propuesta de documento para para la comprensión lectora.....	187
6.1.1.2. Propuesta pragmática de clase del ELE la comprensión lectora	192
6.1.2. Propuesta didáctica de la revisión de <i>¡Ya estamos!</i> para las expresión e interacción escritas.....	198
6.1.2.1. Propuesta de documento para la comprensión, la expresión y la interacción escritas.....	198
6.1.2.2. Propuesta didáctica de clase del ELE para la comprensión la expresión y la interacción escritas.....	200
6.2. Propuesta didáctica de la revisión <i>¡Ya estamos!</i> para las competencias orales	204
6.2.1. Propuesta didáctica de la revisión de <i>¡Ya estamos!</i> para la comprensión oral	204
6.2.1.1. Propuesta de documento para para la comprensión oral	204
6.2.1.2. Propuesta didáctica de clase del ELE para la comprensión oral	206
6.2.2. Propuesta didáctica de la revisión de <i>¡Ya estamos!</i> para las expresión e interacción orales	212
6.2.2.1. Propuesta de documento para la expresión e interacción orales.....	212
6.2.2.2. Propuesta didáctica de clase del ELE para la comprensión la expresión e interacción orales	213

QUATRIÈME PARTE: ANALYSE DE LA PROPOSITION DIDACTIQUE.....	220

CHAPITRE VII: MÉTHODE D'ANALYSE DE LA PROPOSITION DIDACTIQUE..... 224

7.1. Méthode de collection et de traitement des données..... 224

7.1.1. Méthode de traitement de données 224

7.1.1.1. Méthode de traitement des données quantitatives 225

7.1.1.2. Méthode de traitement de données qualitatives..... 226

7.1.2. La collecte de données 227

7.1.2.1. Le questionnaire des élèves 228

7.1.2.2. Le questionnaire des enseignants..... 232

7.2. Les lieux et cibles de l'enquête..... 235

7.2.1. La cible..... 235

7.2.1.1. Les élèves 236

7.2.1.2. Les enseignants 237

7.2.2. Le lieux de l'enquête..... 238

7.2.2.1. Le collège Sainte Camille 238

7.2.2.2. Le Lycée Moderne Lucien Yebarth 1 de San-Pédro 240

CHAPITRE VIII : PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS .. 242

8.1. Résultats des données sur ;*Ya estamos!* ou les RA pour l'E/A des compétences 243

8.1.1. Résultats des données sur la préférence pour l'E/A des compétences écrites 244

8.1.1.1. Préférence pour l'acquisition des compétences écrites	244
8.1.1.2. Préférence pour l'enseignement des compétences écrites	246
8.1.2. Résultats des données sur la préférence pour l'E/A des compétences orales	248
8.1.2.1. Préférence pour l'acquisition des compétences orales	248
8.1.2.2. Préférence pour l'enseignement des compétences orales	249
8.2. Résultats des données sur l'opinion sur les RA.....	251
8.2.1. Opinion sur les ressources audiovisuelles.....	251
8.2.1.1. Opinion des élèves sur la ressource audiovisuelle	252
8.2.1.2. Opinion des enseignants sur la ressource audiovisuelle	255
8.2.2. Résultats des données sur l'intégration des RA.....	256
8.2.2.1. Résultats des données des requérants sur l'intégration des RA.....	257
8.2.2.2. Analyse des corrélations sur l'intégration des RA.....	260
CONCLUSIONES.....	268
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	272
ANEXOS	291

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 AM <i>Contenidos de situación de aprendizaje y de evaluación</i>	105
Tabla 2 AM <i>Casos de situación de aprendizaje y de evaluación</i>	106
Tabla 3 AM <i>Esquema de clase del ELE en la enseñanza secundaria en Costa de Marfil</i>	108
Tabla 4 AM <i>Ficha de clase del ELE la enseñanza secundaria en Costa de Marfil...</i>	110
Tabla 5 AM <i>Libros de texto para la enseñanza de español en Costa de Marfil (1960-1997)</i>	111
Tabla 6 <i>Criterios de clasificación de los informantes</i>	129
Tabla 7 <i>Tableau de contingence des élèves sur l'évaluation des RA</i>	261
Tabla 8 <i>Tableau de contingence des enseignants sur l'évaluation des RA</i>	262
Tabla 9 <i>Tableau de contingence des informateurs selon le type d'école</i>	263
Tabla 10 <i>Tableau de contingence des élèves selon la classe</i>	265
Tabla 11 <i>Tableau de contingence des enseignants selon le type d'école</i>	265
Tabla 12 <i>Tableau de contingence des enseignants selon la fonction</i>	266

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Método Audio Lingual</i>	46
Figura 2 <i>Etapas fundamentales del proceso de aprendizaje del cognitivismo</i>	49
Figura 3 <i>Principios fundamentales del conectivismo</i>	56
Figura 4 <i>Marco europeo para organizaciones educativas digitalmente competentes</i> .	59
Figura 5 <i>Los libros de textos del ELE en la secundaria marfileña</i>	63
Figura 6 <i>Los niveles de la secundaria marfileña con sus correspondientes en España</i>	69
Figura 7 <i>AM Grupos lingüísticos de Costa de Marfil</i>	79
Figura 8 <i>AM Clasificación de las lenguas del grupo Krou</i>	82
Figura 9 <i>AM Distribution des immigrés, par pays d'origine (2013, %)</i>	86
Figura 10 <i>AM Estadística de alumnado en países africanos (2014)</i>	89
Figura 11 <i>Clasificación de los informantes según el género</i>	130
Figura 12 <i>Clasificación de los informantes según el tipo de escuela</i>	130
Figura 13 <i>Clasificación de los informantes según la zona de trabajo</i>	131
Figura 14 <i>Clasificación de los informantes según el lugar</i>	131
Figura 15 <i>Repartición de los informantes del interior</i>	132
Figura 16 <i>Datos sobre la adquisición de comprensión escrita por ¡Ya estamos!</i>	143
Figura 17 <i>Datos sobre la adquisición de expresión e interacción escritas por ¡Ya estamos!</i>	144
Figura 18 <i>Datos sobre la adquisición de comprensión oral por ¡Ya estamos!</i>	145
Figura 19 <i>Prueba chi-cuadrado de independencia entre la CO y el tipo de establecimiento</i>	145
Figura 20 <i>Prueba chi-cuadrado de independencia entre la CO y la zona</i>	146
Figura 21 <i>Prueba chi-cuadrado de independencia entre la CO y la localidad</i>	146

Figura 22 <i>Datos sobre la adquisición de expresión e interacción orales por ¡Ya estamos!</i>	147
Figura 23 <i>Prueba chi-cuadrado de independencia entre la EIO y el tipo de establecimiento</i>	148
Figura 24 <i>Prueba chi-cuadrado de independencia entre la EIO y la zona</i>	148
Figura 25 <i>Prueba chi-cuadrado de independencia entre la EIO y la localidad</i>	149
Figura 26 <i>Datos sobre la adquisición la necesidad de uso del audiovisual en clase del ELE en CM</i>	151
Figura 27 <i>Tipos de recursos audiovisuales necesarios para la clase del ELE en CM</i>	152
Figura 28 <i>Duración de un audio o vídeo en clase del ELE en CM</i>	153
Figura 29 <i>Escuelas que disponen de una sala informática</i>	154
Figura 30 <i>Profesorado que usa la sala informática para la clase del ELE en CM</i> ...	154
Figura 31 <i>Tiempo necesario para usar clase del ELE en la sala informática</i>	155
Figura 32 <i>Nube de palabras sobre ¡Ya estamos! y la comprensión lectora</i>	162
Figura 33 <i>Nube de palabras sobre ¡Ya estamos! y las expresiones e interacciones escritas</i>	164
Figura 34 <i>Nube de palabras sobre ¡Ya estamos! y la comprensión oral</i>	169
Figura 35 <i>Nube de palabras sobre ¡Ya estamos! y las expresión e interacción orales</i>	172
Figura 36 <i>Nube de palabras sobre sobre la necesidad del audiovisual</i>	176
Figura 37 <i>Nube de palabras sobre sobre las características de los recursos</i>	178
Figura 38 <i>Clase de ¡Ya estamos! sobre la comprensión escrita</i>	188
Figura 39 <i>Versión autentica del texto Lazarillo, mozo de un ciego de ¡Ya estamos! 3ème</i>	189
Figura 40 <i>Texto auténtico para trabaja la comprensión escrita</i>	190

Figura 41 <i>Metodología accional con las competencias del MCER</i>	191
Figura 42 <i>Metodología accional con las competencias de ¡Ya estamos!</i>	192
Figura 43 <i>Pintura de Conmemoramos el Día Internacional para la Eliminación de la Discriminación Racial</i>	193
Figura 44 <i>Modelo del método SER según ¡Ya estamos!</i>	193
Figura 45 <i>Actividad comprensión escrita en pajera</i>	195
Figura 46 <i>Actividad en pareja de comprensión escrita en grupo</i>	195
Figura 47 <i>Actividad de comprensión escrita individual</i>	197
Figura 48 <i>Clase de ¡Ya estamos! sobre las expresión e interacción escritas</i>	199
Figura 49 <i>Guion de vídeo «12 de octubre: ¿Día de los pueblos indígenas o de Colón?»</i>	200
Figura 50 <i>Actividades en parejas y en grupos para la expresión e interacción escritas</i>	201
Figura 51 <i>Ejercicios 1 y 2 según ¡Ya estamos! sobre la expresión e interacción escritas</i>	202
Figura 52 <i>Ejercicio 2 según ¡Ya estamos! sobre la expresión e interacción escritas</i>	203
Figura 53 <i>Clase de ¡Ya estamos! sobre la comprensión oral</i>	205
Figura 54 <i>Pintura Guernica por Pablo Picasso</i>	206
Figura 55 <i>Sopa de letras sobre Guernica</i>	207
Figura 56 <i>Actividades en parejas y en grupos según ¡Ya estamos! sobre la comprensión oral</i>	209
Figura 57 <i>Actividad individual según ¡Ya estamos! sobre la comprensión oral</i>	210
Figura 58 <i>Actividad individual según ¡Ya estamos! sobre la comprensión oral</i>	211
Figura 59 <i>Clase de ¡Ya estamos! sobre las expresión e interacción orales</i>	212
Figura 60 <i>Playas de la Barceloneta y de Sant Sebastià en Barcelona</i>	214
Figura 61 <i>Actividad de expresión e interacción orales en pajera y en grupo</i>	216

Figura 62 <i>Actividad individual según ¡Ya estamos! sobre las expresión e interacción orales.....</i>	217
Figura 63 <i>Cuestionario sobre la experimentación de la propuesta didáctica para el alumnado.....</i>	229
Figura 64 <i>Cuestionario sobre la experimentación de la propuesta didáctica para el profesorado</i>	232
Figura 65 <i>Fonction des informateurs de la proposition didactique</i>	236
Figura 66 <i>Répartition des élèves selon l'école.....</i>	236
Figura 67 <i>Répartition des élèves selon le niveau.....</i>	237
Figura 68 <i>Répartition des professeurs de l'expérimentation didactique selon les écoles</i>	237
Figura 69 <i>Répartition des professeurs de l'expérimentation didactique selon les classes tenues</i>	238
Figura 70 <i>RA utilisées pour l'acquisition des compétences.....</i>	243
Figura 71 <i>RA utilisées pour l'enseignement des compétences.....</i>	243
Figura 72 <i>Préférence des élèves pour l'acquisition des compétences écrites</i>	244
Figura 73 <i>Nuage de mots des préférences des élèves pour l'acquisition des CO</i>	245
Figura 74 <i>Préférence des enseignants pour l'enseignement des compétences écrites.....</i>	246
Figura 75 <i>Nuage de mots des préférences des enseignants pour l'enseignement des CE</i>	247
Figura 76 <i>Préférence des élèves pour l'acquisition des compétences orales.....</i>	248
Figura 77 <i>Nuage de mots des préférences des élèves pour l'acquisition des CO</i>	249
Figura 78 <i>Préférence des enseignants pour l'enseignement des compétences orales</i>	250
Figura 79 <i>Nuage de mots des préférences des enseignants pour l'enseignement des CO</i>	251
Figura 80 <i>Opinion des requérants sur les ressources audiovisuelles.....</i>	252

Figura 81 <i>Opinion des élèves sur les ressources audiovisuelles</i>	252
Figura 82 <i>Nuage de mots des données qualitatives des élèves sur l'appréciation des RA</i>	254
Figura 83 <i>Opinion des enseignants sur les ressources audiovisuelles</i>	255
Figura 84 <i>Nuage de mots des données qualitatives des enseignants sur l'appréciation des RA</i>	255
Figura 85 <i>Opinion des élèves sur l'intégration des RA.....</i>	257
Figura 86 <i>Nuage de mots des données qualitatives des élèves sur l'intégration des RA</i>	258
Figura 87 <i>Opinion des enseignants sur l'intégration des RA.....</i>	258
Figura 88 <i>Nuage de mots des données qualitatives des enseignants sur l'intégration des RA.....</i>	259

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 Cuestionario sobre el estado de la cuestión	291
Anexo 2 Cuestionario para el alumnado sobre la propuesta en español	293
Anexo 3 Cuestionario para el alumnado sobre la propuesta en francés.....	294
Anexo 4 Cuestionario para el profesorado sobre la propuesta en español.....	295
Anexo 5 Cuestionario para el profesorado sobre la propuesta en francés	296
Anexo 6 Correo de solicitud para la propuesta didáctica en Collège Sainte Camille	297
Anexo 7 Correo de solicitud para la propuesta didáctica en Lycée Moderne 1 Lucien Yebarth de San-Pédro	298
Anexo 8 Correo de agradecimiento para la propuesta didáctica en Collège Sainte Camille	299
Anexo 9 Correo de agradecimiento para la propuesta didáctica en Lycée Moderne Lucien Yebarth 1 de San-Pédro	300
Anexo 10 Solicitud al alumnado para el derecho a la imagen para la propuesta didáctica.....	301
Anexo 11 Ejemplar de solicitud al alumnado firmada.....	302
Anexo 12 Solicitud al profesorado para el derecho a la imagen para la propuesta didáctica.....	303
Anexo 13 Ejemplar de solicitud al profesorado firmada	304
Anexo 14 Collège Sainte Camille en imágenes.....	305
Anexo 15 Lycée Moderne Lucien Yebarth 1 de San-Pédro en imágenes.....	306
Anexo 16 Localización de Costa de Marfil en África	307
Anexo 17 El libro ¡Ya estamos! 4ème	308
Anexo 18 El libro ¡Ya estamos! 4ème	309
Anexo 19 El libro Hablo español 4ème.....	310

Anexo 20 <i>El libro Hablo español 3^{ème}</i>	311
Anexo 21 <i>Solicitud de autorización de estancia</i>	312
Anexo 22 <i>Tarjeta de estudiante invitado Universidad de Sorbona</i>	313
Anexo 23 <i>Certificado de aceptación de publicación del artículo</i>	314
Anexo 24 <i>Publicación del artículo</i>	315
Anexo 25 <i>Datos sobre el análisis de la propuesta didáctica</i>	316

PRÓLOGO

Durante nuestro primer año en la universidad, conocido como L1, tuvimos la oportunidad de participar en un curso de trabajo dirigido titulado "Comprender el discurso oral", impartido por el profesor Djoko KOUADIO del Departamento de Estudios Hispánicos y Lusófonos de la Universidad Félix Houphouët Boigny de Abiyán. Este curso fue una experiencia innovadora para nosotros, ya que fue la primera vez desde la clase de 4^{ème} que nos enfrentamos a la enseñanza del español como lengua extranjera a través de material de audio, es decir, grabaciones. Nos sentimos fascinados por la dinámica de este curso de TD, aunque el examen final resultó ser un desafío considerable debido a nuestra falta de experiencia con este tipo de actividad. Fue en este momento cuando comenzamos a comprender claramente la diferencia entre la comprensión oral con un documento sonoro y la comprensión llamada oral con un documento textual en el aprendizaje de un idioma extranjero.

Además de esta experiencia universitaria, tuvimos la oportunidad de enseñar español en dos instituciones diferentes: el Collège Sainte Camille, que sigue un programa nacional, y posteriormente en el Collège Alice de Belle, que sigue el sistema educativo francés. La transición entre estos dos sistemas educativos nos permitió observar un marcado contraste en cuanto a los materiales didácticos disponibles. Mientras que en el CSC utilizamos principalmente el libro de texto *¡Ya estamos!* con textos específicamente diseñados para el programa nacional, en el CABEL trabajamos con una variedad de recursos proporcionados por el Centre *National d'Enseignement à Distance*¹, que incluían imágenes, textos, audios y vídeos. Esta diversidad de materiales nos hizo reflexionar sobre la importancia del uso de recursos audiovisuales en la enseñanza de idiomas en general, y del español en particular.

Esta experiencia nos abrió los ojos a la importancia de explorar nuevas metodologías y recursos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Al analizar el libro *¡Ya estamos!* y reflexionar sobre la efectividad de los recursos audiovisuales en el contexto educativo de Costa de Marfil, nos dimos cuenta del potencial transformador

¹ Centro Nacional de Educación a Distancia

que tienen estas herramientas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. La comprensión de que una integración adecuada de estos recursos podría no solo enriquecer la experiencia de aprendizaje, sino también mejorar significativamente la adquisición de competencias comunicativas en el aula de ELE, lo que nos motivó a embarcarnos en una investigación más profunda. Nos dimos cuenta de que esta exploración no solo beneficiaría al alumnado, sino que también proporcionaría a la comunidad educativa una guía invaluable para mejorar sus prácticas pedagógicas y optimizar los resultados del aprendizaje en el contexto específico de Costa de Marfil.

INTRODUCCIÓN

Las tecnologías de la información y de la comunicación, también conocidas como TIC, son el resultado de un avance tecnológico que está dotando al siglo XXI de enormes recursos que están repercutiendo en el funcionamiento de la sociedad actual. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2002) describe las TIC como:

un universo de dos conjuntos, representados por las tecnologías tradicionales de la comunicación (TC) -que comprenden principalmente la radio, la televisión y la telefonía convencional- y las tecnologías de la información (TI), caracterizadas por la digitalización de las tecnologías de registro de contenidos (informática, comunicaciones, telemática e interfaces).

Estas tecnologías tienen una gran influencia en todos los ámbitos, incluso la educación. De hecho, tanto las tecnologías de la comunicación como las de la información ofrecen recursos beneficiosos para la educación, especialmente a través de los medios audiovisuales.

El diccionario de la lengua española (DEL) de la RAE (2023) define el audiovisual como un adjetivo “que se refiere conjuntamente al oído y a la vista, o los emplea a la vez. Se dice especialmente de métodos didácticos que se valen de grabaciones acústicas acompañadas de imágenes ópticas”. Partiendo de esta definición, los audiovisuales están estrechamente vinculados a la enseñanza. La importancia de los audiovisuales en la enseñanza radica en su capacidad para captar la atención del alumnado, despertar su interés y motivarlo aún más mediante diversas actividades.

En las clases de lenguas extranjeras, por ejemplo, los audiovisuales proporcionan un material rico y diverso para la adquisición de destrezas tanto escritas como orales. Pone al alumnado en contacto con la lengua estudiada y la cultura del país o países en cuestión a través de imágenes, audio o vídeos en los que el alumnado puede ver, ampliar u observar a hablantes nativos de la lengua estudiada. Los audiovisuales son, por tanto, una forma eficaz de ascender en la escala de competencias lingüísticas globales establecida en el MCER.

En noviembre de 2021, el Consejo Superior de Medios Audiovisuales publicó su primer informe sobre la alfabetización mediática e informacional². En Europa, el CSA se implica cada vez más en la MIE colaborando con las emisoras y las escuelas: participa en cursos de formación de docentes, organiza encuentros entre profesionales y docentes y ofrece herramientas pedagógicas:

La alfabetización mediática e informacional abarca las competencias que permiten a las personas interactuar con la información de manera crítica y eficaz, otras formas de contenido, las instituciones que facilitan la información y diversos tipos de contenido, así como el uso exigente de las tecnologías digitales (Unesco: 2022)³.

África aun no dispone de un modelo como el MCER. Cada país africano se organiza con sus propios medios o recursos internos. Es el caso de Costa de Marfil, para enseñar el ELE en la secundaria marfileña, el profesorado sólo dispone de material escrito, textos, que aparecen en el libro *¡Ya estamos!* para las clases de 4^{ème} y 3^{ème}. Estos materiales escritos, que consisten en textos con algunas ilustraciones, pretenden facilitar la enseñanza/adquisición de destrezas tanto escritas como orales.

Esto nos lleva a plantearnos la siguiente pregunta: ¿*¡Ya estamos!* permite la adquisición de las competencias? De esta cuestión central se derivan las siguientes preguntas específicas: ¿*¡Ya estamos!* permite la adquisición de las competencias escritas?, ¿cómo pueden adquirirse las destrezas orales a partir de materiales escritos?, ¿no es esencial el uso de materiales audiovisuales para una mejor adquisición de las destrezas orales? y ¿cómo se puede introducir concretamente el uso de medios audiovisuales en la enseñanza del español como lengua extranjera en Costa de Marfil?

El objetivo principal de esta investigación es evaluar la adquisición de destrezas a través del manual *¡Ya estamos!*. A partir de este objetivo general, se destacan los siguientes objetivos específicos: facilitar la enseñanza de la cultura y de la sociolingüística con documentos auténticos para la adquisición de las competencias

² Rapport Conseil supérieur de l'audiovisuel sur l'éducation aux médias et à l'information <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/L'%C3%A9ducation%20aux%20m%C3%A9dias%20et%20%C3%A0%20l'information%20-%20Rapport%20sur%20l'exercice%202020-2021.pdf>

³ Acerca de la Alfabetización Mediática e Informacional <https://www.unesco.org/es/media-information-literacy/about>

escritas, promover la adquisición de destrezas orales mediante el uso de recursos didácticos audiovisuales, realizar una propuesta práctica para la utilización de recursos audiovisuales durante las clases del ELE y, a continuación, poner a prueba nuestras propuestas en los dos centros destinatarios: el Collège Sainte Camille de Abidjan Cocody y el Lycée Moderne 1 Lucien Yebarth de San-Pédro.

Para examinar las cuestiones anteriores, partimos de las hipótesis de que *¡Ya estamos!* no está adecuado para la adquisición de las competencias. En efecto, los documentos del libro *¡Ya estamos!* no facilitan la adquisición de competencias escritas, los documentos escritos no permiten la adquisición de destrezas orales, la adquisición de destrezas orales requiere el uso de soportes audiovisuales, la introducción de recursos audiovisuales durante las clases del ELE en Costa de Marfil facilita la adquisición de las competencia contribuyendo al dinamismo de la clase.

Para llevar a cabo este estudio que se enmarca en la didáctica de lenguas extranjeras, usaremos el método IMRAD. En términos de redacción científica, IMRAD o IMRaD es un estándar que favorece la lectura y la difusión producciones científicas.

Structure is the hardest and most important part of writing. You need a clear structure so that readers don't get lost: they need to know where they've come from, where they are, and where they are going. To be lost in a sea of words is depressing. Most readers who are lost simply give up. The beauty of the IMRAD structure is that it is familiar to both authors and readers and thus makes life easier for both⁴. (Smith: 2000; 321)

Para el tratamiento de los datos, se utilizarán análisis descriptivos y explicativos. El análisis descriptivo nos permitirá presentar los contenidos del material del curso, el libro *¡Ya estamos!*, la ficha de clase, poniendo énfasis en las destreza de cada clase. Mediante el análisis explicativo, evaluaremos la satisfacción del material del curso de acuerdo con los resultados esperados, resumidos en la destreza de la clase. Esto nos permitirá realizar propuestas pragmáticas basadas en datos empíricos obtenidos a través de una encuesta de campo. Esta encuesta será mixta, tanto cualitativa como cuantitativa.

“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” Martín Peris et al (2005, p.37). Usar recursos digitales y específicamente audiovisuales supone un cambio de la postura del profesorado y del alumnado durante la práctica docente. Si el alumnado se presentaba como un receptor de saber, la investigación teórica le pondrá al centro de su propio saber. Así, el alumnado va cumpliendo un papel en el proceso del aprendizaje de conocimiento, tal como lo dicen Martín Peris et al (2008, p.126):

El aprendizaje no consiste en la aplicación de conocimientos (...), sino en el desarrollo de un proceso activo de creación de significado, de creación de la propia comprensión del mundo en que la persona se va a mover.

Tocante al profesorado, la actividad docente irá movilizándose según pasamos de una teoría a otra.

Varias son las teorías que se inscriben en nuestra temática, pero vamos a evocar las que más llamaron nuestra atención. Desde una perspectiva cronológica, se trata del conductismo, el cognitivismo, el constructivismo, el socio-constructivismo y del conectivismo. El conductismo impactó considerablemente en los estudios tanto psicológicos como lingüísticos hasta la segunda mitad del siglo XX con el desarrollo de la psicología cognitiva, llamada también cognitivismo. Vygotsky rechazó el supuesto de cognitivistas como Piaget y Perry de que era posible separar el aprendizaje de su contexto social, dando lugar así al socioconstructivismo. El alumnado es el propio constructor de su conocimiento, se tiene que posicionar en el centro del proceso educativo. Esta opinión, la defiende el constructivismo. No se puede combinar la enseñanza con el digital sin hacer referencia a la teoría que más promueva esta conexión, el conectivismo. De acuerdo con su precursor, George Siemens, el conectivismo o teoría conectivista es una teoría del aprendizaje para la era digital.

En resumen, la elección de estas cinco teorías, el conductismo, el cognitivismo, el constructivismo, el socioconstructivismo y el conectivismo se explica por ser las principales teorías del aprendizaje. Su diferencia radica en que el conductismo se centra en cómo aprende el alumnado, estudiando su comportamiento. El cognitivismo, en

cambio, analiza el funcionamiento de las conexiones complejas e invisibles que rigen la mente humana. El constructivismo, a su vez, concibe el aprendizaje como un proceso activo de construcción del conocimiento, en el que el alumnado es el centro de su propio aprendizaje. En el socioconductivismo, el aprendizaje ya no se limita a la simple asimilación o acomodación, sino que toma su esencia de la integración del alumnado en una comunidad de conocimiento. Por último, el conectivismo subraya la importancia de las redes y las conexiones en el aprendizaje, sobre todo en el contexto digital.

Esta tesis se redactará en cuatro partes principales compuestas cada una de dos capítulos o sea o total de ocho capítulos.

La primera parte nos pone en contacto con los fundamentos teóricos del estudio. En nuestro primer capítulo, nos adentramos en diversas teorías sobre el uso del audiovisual en la educación, profundizando en enfoques pedagógicos y psicológicos que influyen en la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, realizamos una evaluación crítica del entorno educativo en Costa de Marfil, considerando aspectos como la infraestructura escolar, los recursos disponibles y los desafíos específicos para docentes y estudiantes.

En el segundo capítulo, situamos nuestra investigación en el complejo entorno sociolingüístico de Costa de Marfil. Analizamos el papel del español en esta realidad lingüística diversa, teniendo en cuenta las lenguas locales y extranjeras presentes en el país. Exploramos cómo estas lenguas coexisten e interactúan en la vida cotidiana, y cómo afectan a la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera. Asimismo, investigamos la situación del español en el sistema educativo y la sociedad marfileña, examinando métodos de enseñanza, recursos disponibles y desafíos para el profesorado del ELE. Este análisis nos proporciona una comprensión completa del contexto sociolingüístico de la enseñanza del español en Costa de Marfil, identificando áreas de mejora y oportunidades para fortalecer este proceso educativo.

La segunda parte del estudio, titulada "Marco Metodológico y Resultados de la Investigación", resulta fundamental para exponer los descubrimientos de la investigación sobre la enseñanza del español como lengua extranjera en Costa de Marfil. Esta sección se divide en dos capítulos principales: el tercero, enfocado en el enfoque y

el corpus de la investigación, y el cuarto, que presenta y analiza los resultados obtenidos. En el tercer capítulo, "Enfoque y Corpus de la Investigación", se detallan las bases teóricas y metodológicas de la investigación, así como la selección y justificación del corpus de estudio. Este capítulo se subdivide en dos secciones: "Enfoque de la Investigación", donde se exponen los fundamentos teóricos y metodológicos del estudio, y "Corpus de la Investigación", que presenta las fuentes de datos seleccionadas y justifica su relevancia y representatividad.

En el cuarto capítulo, "Presentación de los Resultados", se analizan los hallazgos obtenidos. También se divide en dos secciones: "Presentación de los resultados sobre el estado de la cuestión", que examina la metodología propuesta por el libro *¡Ya estamos!* y sus implicaciones para la adquisición de competencias, y "Análisis de los resultados sobre la propuesta didáctica", donde se presentan y discuten los hallazgos sobre la posible propuesta didáctica, y se ofrecen recomendaciones para su optimización en el contexto marfileño.

En la tercera parte de nuestra investigación, nos adentramos en la discusión de los resultados obtenidos y en la presentación de propuestas didácticas derivadas de nuestro estudio. En el capítulo V, titulado "Discusión de los Resultados", realizamos un análisis de los hallazgos de la revisión del estado de la cuestión y la evaluación de la propuesta didáctica. En la primera sección, evaluamos la adecuación de la metodología propuesta por el libro *¡Ya estamos!* en el contexto de Costa de Marfil, teniendo en cuenta las competencias escritas y orales. Exploramos cómo esta metodología se alinea con las necesidades del alumnado marfileño, identificando áreas de mejora. En la segunda sección, discutimos los resultados de la evaluación de la propuesta didáctica, analizando su efectividad en la mejora de las competencias comunicativas y las opiniones de los informantes.

En el capítulo VI, "Propuestas Didácticas", presentamos nuestras intervenciones pedagógicas basadas en los hallazgos de nuestra investigación. En la sección 6.1, diseñamos una propuesta para fortalecer las competencias escritas, mientras que en la sección 6.2 elaboramos una propuesta revisada para mejorar las competencias orales. Estas propuestas se adaptan al contexto marfileño y se basan en evidencia empírica

sólida, ofreciendo estrategias y actividades efectivas para promover el aprendizaje del español.

La cuarta y última parte de la investigación, que será redactada en francés de acuerdo con las exigencias de la tesis internacional, se enfoca en evaluar las propuestas didácticas implementadas en las escuelas piloto para determinar su eficacia en el desarrollo de las competencias escritas y orales de los estudiantes. En el capítulo siete de esta sección, se examina la metodología utilizada para recopilar y analizar los datos. Se describen los métodos de recolección, procesamiento y análisis de datos, resaltando la fiabilidad y validez de los resultados. Luego, se explora el contexto específico de la investigación, incluyendo las características demográficas y socioeconómicas de los participantes, así como los entornos de estudio.

En el octavo y último capítulo, se analizan los resultados de la exploración de la propuesta didáctica. Se compara el uso del método *¡Ya estamos!* con los recursos audiovisuales para enseñar competencias escritas y orales, evaluando su efectividad respectiva. Posteriormente, se examinan las opiniones de los participantes sobre los recursos audiovisuales incluidos en la propuesta didáctica, destacando sus reacciones y percepciones. Finalmente, se estudia la integración de los recursos audiovisuales en el proceso de enseñanza, identificando desafíos y estrategias para un uso exitoso. Este enfoque metodológico riguroso nos permitirá obtener resultados confiables y relevantes sobre el impacto de la propuesta didáctica en la adquisición de las competencias buscadas, proporcionando valiosas recomendaciones para una integración efectiva de los recursos audiovisuales en las prácticas pedagógicas.

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL ESTUDIO

El estudio de la enseñanza del español como lengua extranjera en Costa de Marfil no solo reviste importancia a nivel nacional, sino que también tiene repercusiones a nivel internacional. La comprensión y mejora de este proceso educativo demanda una base teórica y contextual sólida, que estamos abocados a establecer en esta etapa inicial de nuestra investigación.

En el primer capítulo de nuestra investigación, titulado "marcos teórico y crítico", nos sumergimos en un análisis exhaustivo de las diversas teorías que abordan la integración del audiovisual en el ámbito educativo. Nos adentramos en una exploración profunda de enfoques pedagógicos y psicológicos que nos permiten comprender la influencia del uso del audiovisual en la efectividad y el impacto del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además de los enfoques pedagógicos, exploramos teorías psicológicas que nos ayudan a comprender cómo el audiovisual puede influir en la motivación, el compromiso y la atención de los estudiantes. A medida que avanzamos en nuestra investigación, también nos adentramos en una evaluación crítica del entorno educativo en Costa de Marfil. Examinamos aspectos cruciales del sistema educativo del país, como la infraestructura escolar, los recursos disponibles, las políticas educativas y los desafíos específicos que enfrentan los educadores y estudiantes en el contexto marfileño. Identificamos áreas de mejora y oportunidades para optimizar el uso del audiovisual en la enseñanza y el aprendizaje, con el objetivo de promover un entorno educativo más efectivo y enriquecedor para todos los involucrados.

En el segundo capítulo de nuestra investigación, bajo el título "contextualización de la investigación", nos sumergimos en el complejo contexto sociolingüístico de Costa de Marfil. Aquí, llevamos a cabo un análisis del papel que desempeña el español dentro de esta diversa realidad lingüística, considerando tanto las lenguas locales como las extranjeras presentes en el país. Comenzamos nuestro análisis explorando las lenguas locales marfileñas, que son un elemento fundamental de la identidad cultural del país. Examinamos cómo estas lenguas coexisten y se entrelazan en la vida cotidiana de los marfileños, y cómo esto puede influir en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera. Además, nos adentramos en el panorama de las lenguas extranjeras en Costa de Marfil, identificando cuáles son las más relevantes y cómo se integran en

diversos ámbitos de la sociedad, desde la educación hasta los negocios y la cultura. En cuanto al español, realizamos un análisis detallado de su situación en el sistema educativo marfileño y en la sociedad en general. Investigamos cómo se enseña y se aprende el español en las escuelas y universidades del país, qué programas y recursos están disponibles, y qué desafíos enfrenta el profesorado de Español como Lengua Extranjera en este contexto específico. Nos dedicamos también a explorar los métodos de enseñanza utilizados en las aulas de español, desde enfoques más tradicionales hasta metodologías innovadoras, y analizamos la disponibilidad de recursos pedagógicos y tecnológicos para apoyar el aprendizaje del español. Finalmente, examinamos otros aspectos relevantes para la enseñanza del español en Costa de Marfil, como la formación del profesorado, las políticas educativas relacionadas con el español y las oportunidades y los desafíos para el desarrollo y promoción de la lengua y cultura hispanohablantes en el país.

Este análisis nos proporciona una comprensión integral del contexto sociolingüístico en el que se inserta la enseñanza del español en Costa de Marfil, y nos permite identificar áreas de oportunidad para mejorar y fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de esta lengua en el país.

CAPÍTULO 1: MARCOS TEÓRICO Y CRÍTICO

El uso del audiovisual en la enseñanza ha experimentado una transformación significativa en las últimas décadas, pasando de ser una herramienta de estímulo a convertirse en un recurso integral para la educación. En este primer capítulo, exploraremos las teorías fundamentales que sustentan el uso del audiovisual en el proceso educativo. Nos sumergiremos en el cambio de paradigma, desde concebir lo digital como una mera herramienta de estímulo hasta entenderlo como un componente esencial para la correlación y conexión en el aprendizaje.

En la primera sección, examinaremos cómo el enfoque hacia lo digital ha evolucionado, desde fomentar la estimulación sensorial hasta facilitar la correlación de conceptos complejos a través de diversas herramientas tecnológicas. A través de un análisis detallado, exploraremos cómo el aprendizaje por acción se ha integrado en el entorno digital, permitiendo conexiones significativas dentro de las redes de conocimiento.

En la segunda parte de este capítulo, nos adentraremos en un marco crítico que arrojará luz sobre el contexto educativo específico de Costa de Marfil. Analizaremos críticamente los paradigmas educativos vigentes y examinaremos cómo se entrelazan con las teorías abordadas anteriormente. Además, presentaremos una descripción detallada del sistema educativo marfileño, destacando sus principales características.

A través de este viaje teórico y crítico, sentaremos las bases para comprender cómo el audiovisual puede ser integrado de manera efectiva en el contexto educativo de Costa de Marfil, contribuyendo así al enriquecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje del ELE en el país.

1.1. Teorías acerca del uso del audiovisual en la enseñanza

Siguiendo a Guerra (2005, p.68) «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». Usar recursos digitales y específicamente audiovisuales supone un cambio de la postura tanto del profesorado

como del alumnado. Si el alumnado se presentaba como un receptor de saber, la investigación teórica lo pondrá en el centro de su propio saber. Así, el alumnado va cumpliendo un papel en el proceso del aprendizaje de conocimiento tal como dicen Martín Peris et al (2008, p.126) «el aprendizaje no consiste en la aplicación de conocimientos (...), sino en el desarrollo de un proceso activo de creación de significado, de creación de la propia comprensión del mundo en que la persona se va a mover». Respecto al profesorado, la actividad docente irá movilizándose según pasamos de una teoría a otra.

Varias son las teorías que se inscriben en nuestra temática, pero vamos a evocar las que más llamaron nuestra atención. Desde una perspectiva cronológica, se trata del conductismo, el cognitivismo, el constructivismo y del conectivismo.

1.1.1. El digital, desde una herramienta de estímulo hasta un recurso de correlación

En la primera mitad del siglo XX, las teorías como el conductismo y el cognitivismo se interesaban por el uso del digital en la clase del ELE. Cuando la primera teoría propone el digital desde una perspectiva estimuladora, la segunda la presenta como recursos que posibilitan y fomentan las relaciones entre el alumnado y el profesorado para la implicación mutua, la toma de decisiones o la resolución de problemas.

1.1.1.1. El conductismo

Siguiendo al Diccionario Panhispánico de la RAE, el conductismo es una «teoría y método de investigación psicológica basados en el estudio y análisis del comportamiento o conducta del individuo sin tener en cuenta sus pensamientos y vida interior». Desarrollado por Watson, la teoría conductista destaca un enfoque pedagógico cuyo objetivo es condicionar la respuesta del alumnado en el proceso de aprendizaje. Según la teoría conductista, los recursos digitales actúan como estímulos que buscan provocar una respuesta de los sujetos a través del refuerzo positivo. En el

caso de los programas informáticos, por ejemplo, existen retroalimentaciones, estímulos positivos o negativos, que favorecen el aprendizaje de los aprendices.

En lo que respecta a la enseñanza de lenguas extranjeras, la teoría conductista ha desempeñado un papel importante en la implementación del método Audio Lingual.

El método Audio-Lingual o Audiolingüismo, impulsó el aprendizaje de lenguas extranjeras de forma mecánica y como un método de formación de buenos hábitos que se obtenían al estimular respuestas correctas, más que al cometer errores. Se memorizaban diálogos y se repetían patrones de estructuras gramaticales. El lenguaje es entonces, un comportamiento verbal, es decir la comprensión y producción automática de frases y diálogos que se inducen en el alumno (Jazmín: 2016).

La siguiente figura propuesta por Bastidas Ruales, que es una adaptación de Abdul (2016), presenta el método Audio Lingual.

Figura 1 *Método Audio Lingual*



Fuente: Bastidas Ruales <https://urlz.fr/lvKU> p39

Según el conductismo, todo se aprende mediante el proceso de ensayo y error. Esta teoría psicológica, propuesta inicialmente por John B. Watson y desarrollada más a fondo por B.F. Skinner, sostiene que el comportamiento humano se forma y modifica a través de interacciones con el entorno. En concreto, el sujeto emite una respuesta a un

estímulo; posteriormente, si recibe una recompensa, ya sea verbal, no verbal, tangible o intangible, esta respuesta queda reforzada de manera positiva, aumentando la probabilidad de que el comportamiento se repita en el futuro. Por el contrario, si la respuesta no recibe la recompensa esperada o es seguida por una consecuencia negativa, esta se debilita hasta desaparecer como forma de conducta. Este mecanismo de refuerzo y castigo es esencial para moldear y modificar el comportamiento de los individuos.

En este proceso de aprendizaje, los recursos digitales juegan un papel fundamental al actuar como estímulos diseñados para suscitar respuestas específicas en los sujetos. Las plataformas educativas, los juegos interactivos y las aplicaciones de aprendizaje, entre otros, están estructurados para ofrecer refuerzos positivos inmediatos, tales como puntos, insignias, comentarios positivos o niveles desbloqueados, cada vez que el usuario realiza una acción correcta o aprende una nueva habilidad. De esta manera, los recursos digitales no solo captan la atención de los usuarios, sino que también facilitan el proceso de aprendizaje mediante la retroalimentación continua y el refuerzo positivo.

Además, el uso de tecnologías avanzadas permite personalizar los estímulos y las recompensas según las necesidades y el ritmo de aprendizaje de cada individuo, haciendo el proceso de aprendizaje más eficiente y efectivo. Por ejemplo, los sistemas de tutoría inteligente pueden adaptar las preguntas y los desafíos según el desempeño del usuario, asegurando que siempre haya un nivel óptimo de dificultad y motivación.

El conductismo, a través del proceso de ensayo y error, y con la ayuda de recursos digitales, proporciona una estructura clara y eficaz para el aprendizaje. El refuerzo positivo juega un papel crucial en la consolidación de comportamientos deseados, mientras que los estímulos digitales proporcionan una plataforma dinámica y adaptable para facilitar este proceso.

Total, el conductismo ha tenido gran importancia tanto a nivel pedagógico como didáctico a través de los métodos innovadores que trajo al siglo XX. En el campo de 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 que aparece como un contraste del conductismo.

1.1.1.2. El cognitivismo

Teoría psicológica que estudia el modo en que la mente interpreta, procesa y almacena la información en la memoria, el cognitivismo se interesa por la forma en que la mente humana piensa y aprende. El conductismo impactó considerablemente en los estudios tanto psicológicos como lingüísticos hasta la segunda mitad del siglo XX con el desarrollo de la psicología cognitiva, llamada también cognitivismo (Cristóbal, 2016). Desde luego, el aprendizaje no se basaba en el cambio de conducta, sino en «un proceso de adquisición y almacenamiento de la información» (Cabero y Llorente: 2015; 187). La visión de estímulos que se otorgaban al digital se convirtió en recursos. Estos recursos tienden a crear competencias cognitivas específicas a cada aprendiz a través de la resolución de problemas con actividades didácticas. En esta dinámica, el cognitivismo aparece como «un punto de encuentro de la psicología cognitiva y la inteligencia artificial, interesada en estudiar la forma en que las personas y las máquinas asimilan los nuevos datos, los procesan y actúan en consecuencia» (Martín: 2008; 87).

El cognitivismo pretende establecer un modelo de aprendizaje para facilitar la asimilación del conocimiento. Esta teoría se enfoca en cómo la mente humana procesa la información y cómo los individuos construyen su entendimiento a partir de esa información. Por lo tanto, permite, por un lado, desarrollar estrategias pedagógicas que faciliten la enseñanza para el profesorado, proporcionándoles herramientas y métodos que se adapten a los procesos cognitivos del alumnado. Por otro lado, ofrece técnicas y enfoques que ayudan al alumnado a aprender de manera más efectiva, basándose en la comprensión de los procesos mentales involucrados en el aprendizaje.

Según el cognitivismo, el aprendizaje se va construyendo siguiendo sus propias leyes. Esta trayectoria va atravesando varias etapas. “Percepción, atención,

interpretación, almacenamiento y recuperación”, tales son las cuatro etapas fundamentales del proceso de aprendizaje del cognitismo.

Figura 2 *Etapas fundamentales del proceso de aprendizaje del cognitismo*



Fuente: Groome, D., & Dewart, H. (1999) <https://urlz.fr/lsVT>

Entre las diferentes descripciones de las etapas del cognitismo propuestas por los investigadores, esta ha llamado nuestra atención debido a su carácter más general. La percepción es el proceso mediante el cual damos sentido a las sensaciones que nos llegan a través de los órganos de los sentidos. Es la etapa inicial en la que el cerebro interpreta los estímulos externos y los transforma en experiencias conscientes. Sin la percepción, no podríamos entender ni interactuar eficazmente con nuestro entorno.

La atención se centra en el procesamiento de algunos de los estímulos más esenciales para nosotros mientras ignoramos otros. Esta etapa es crucial porque nos permite concentrarnos en la información relevante y filtrar las distracciones. La capacidad de atención afecta de manera significativa la eficacia con la que aprendemos y realizamos tareas complejas.

La memoria nos permite almacenar información y recuperarla cuando la necesitamos. Es fundamental para el aprendizaje, ya que sin la capacidad de recordar, no podríamos construir sobre conocimientos previos ni aplicar lo aprendido en nuevas situaciones. La memoria se divide en varias subcategorías, como la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo, cada una con su propio papel en el procesamiento de la información.

Gran parte de lo que somos como seres humanos se debe al lenguaje, que es fundamental para el desarrollo de otros procesos cognitivos. El lenguaje nos permite conocer y utilizar un sistema de signos y sonidos compartido por muchas otras personas. No solo facilita la comunicación, sino que también es esencial para la formación de conceptos, la transmisión de conocimientos y la colaboración social.

El pensamiento, que en sí mismo tiene varias funciones, se refiere a nuestra capacidad de generar ideas, de crear, de resolver problemas, de tomar decisiones, de argumentar y de teorizar. Implica, en definitiva, una forma activa de procesamiento de la información. El pensamiento crítico y creativo nos permite innovar, analizar situaciones desde múltiples perspectivas y desarrollar soluciones efectivas para los desafíos que enfrentamos.

Cada una de estas etapas es interdependiente y juntas forman una estructura integral del proceso cognitivo. Al entender cómo funcionan estos componentes, los educadores pueden diseñar métodos de enseñanza que optimicen el aprendizaje y los estudiantes pueden aplicar estrategias que mejoren su comprensión y retención del conocimiento. El enfoque cognitivista, por lo tanto, no solo ofrece una visión profunda de cómo aprendemos, sino que también proporciona herramientas prácticas para mejorar la educación y el desarrollo personal.

En resumidas cuentas, ambas teorías, conductista y cognitivista, proponen el uso del digital como una herramienta de estímulo por una parte y como un recurso de correlación poniendo al alumnado en el centro de su saber, por otra. Los planteamientos del cognitivismo se verán desarrollados por la teoría constructivista.

1.1.2. El digital, del aprendizaje por acción a las conexiones dentro de las redes

Llegamos a las teorías constructivista y conectivista que promueven la actuación del alumnado. En la primera, el alumnado es protagonista bajo la tutoría del profesorado, mientras que en la segunda el profesorado se convierte más o menos en guía que enseña

cómo construir redes, comunicarse y organizar la información para favorecer la autonomía del alumnado.

1.1.2.1. El constructivismo y el socio-constructivismo

El constructivismo y el socioconstructivismo son dos teorías del aprendizaje que presentan similitudes, pero también importantes diferencias. Analizaremos estas teorías por separado antes de destacar sus contrastes.

El constructivismo es una teoría psicológica que amplía los conceptos del cognitivismo. Mientras que el cognitivismo se centra en la explicación del conocimiento, el procesamiento de la información y su almacenamiento en la memoria, así como su posible recuperación, el constructivismo añade su interés por el significado que el individuo atribuye a su experiencia del mundo y a la información obtenida de ella. Además, se enfoca en cómo la nueva información se integra en el conjunto de conocimientos preexistentes y en la participación activa de la persona en la creación de significados (Martín, 2008: 126). El constructivismo tiene un claro enfoque en la enseñanza y en la aplicación práctica de sus principios en el aula.

Según esta perspectiva, el alumnado es el constructor de su propio conocimiento y debe situarse en el centro del proceso educativo. La teoría constructivista del aprendizaje sostiene que los individuos pueden desarrollar y potenciar su capacidad cognitiva a través de procesos de interacción utilizando diversas herramientas. Para Cabero y Llorente (2015: 188), en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los medios digitales se convierten en elementos fundamentales que no solo fomentan el compromiso activo del alumnado, su participación, interacción y retroalimentación, sino también la conexión con el contexto real.

El constructivismo resalta la importancia de la experiencia personal y la reflexión en el aprendizaje. Sugiere que los estudiantes construyen su propio entendimiento y conocimiento del mundo, a través de la experiencia y la reflexión sobre esas experiencias. Esto implica que el aprendizaje es un proceso activo, en el

que el estudiante no solo recibe información pasivamente sino que la interpreta y la integra en su estructura cognitiva existente.

En el aula, este enfoque se traduce en prácticas pedagógicas que fomentan la exploración, la discusión y la colaboración. Los docentes actúan como facilitadores, guiando a los estudiantes en el descubrimiento y construcción de conocimientos por sí mismos. Esto puede incluir el uso de proyectos, estudios de caso, y aprendizaje basado en problemas, donde los estudiantes se enfrentan a situaciones reales y deben aplicar sus conocimientos y habilidades para resolverlas.

Además, el constructivismo reconoce la importancia del contexto social y cultural en el aprendizaje. Según esta teoría, el conocimiento es construido socialmente, y la interacción con otros es esencial para el desarrollo cognitivo. Esto subraya la importancia de crear un entorno de aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes puedan intercambiar ideas y aprender unos de otros.

Para Piaget, en la enseñanza no tiene sentido dar contenidos lógicos acabados, sino que el individuo ha de llegar a ellos mediante la experimentación, razón por la que su teoría del aprendizaje se conoce con el nombre de aprendizaje por acción (Martín: 2008; 126). El modelo de enseñanza propugnado por el constructivismo se caracteriza por las siguientes propuestas:

- Lograr una participación activa del alumnado;
- Centrar la atención en los procesos cognitivos que favorecen el aprendizaje;
- Reconocer que cada persona aprende de una determinada manera, lo que requiere estrategias metodológicas pertinentes que estimulen las potencialidades y los recursos de cada persona;
- Fomentar la autoestima del alumnado, pues es preciso que éste tenga valor y confianza en sus propias habilidades para resolver problemas, comunicarse y aprender a aprender.

Desde el constructivismo, las TIC permiten afianzar el papel del alumnado como constructor activo de conocimiento, posicionándolo en el centro del proceso educativo.

Así, resulta muy ilustrativa la visión aportada por Cabero y Llorente (2015: p.188) cuando indican que, de acuerdo con la teoría constructivista, las TIC sirven para potenciar el compromiso activo, la participación, la interacción, la retroalimentación y la conexión de los estudiantes con el contexto real, de modo que les permiten controlar y potenciar su propio proceso de aprendizaje bajo la guía de los docentes. Lo que sostiene el socioconstructivismo pero haciendo especial hincapié en la dimensión social.

El socioconstructivismo, como teoría educativa, se erige sobre la premisa fundamental de que el conocimiento no es estático ni simplemente transmitido, sino que es una construcción activa que surge tanto a nivel individual como en el contexto de la interacción social y cultural. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se concibe como un proceso dinámico y participativo en el cual los individuos no solo absorben información pasivamente, sino que también la interpretan, la cuestionan y la reconstruyen a través de su interacción con otros y su entorno.

Una de las características distintivas del socioconstructivismo es su énfasis en la importancia de las interacciones sociales y los intercambios de ideas en la construcción del conocimiento. Para los defensores de esta teoría, el diálogo y la colaboración entre los miembros de una comunidad de aprendizaje son fundamentales para el desarrollo de un entendimiento compartido y significativo. Los conflictos cognitivos, entendidos como discrepancias entre las concepciones individuales y las perspectivas de los demás, son vistos como oportunidades para el crecimiento intelectual y la expansión de la comprensión.

Además, el socioconstructivismo reconoce la importancia de las contribuciones individuales al proceso de construcción del conocimiento. Cada individuo aporta su propia perspectiva, experiencias y conocimientos previos al interactuar con otros y con el material de estudio. Estas aportaciones individuales se entrelazan con las de los demás, dando lugar a un tejido rico y diverso de significados y entendimientos compartidos.

La teoría socioconstructivista abarca dos dimensiones fundamentales: la individual y la social. En la dimensión individual, se reconocen las capacidades

cognitivas y perceptivas únicas de cada estudiante, así como su capacidad para procesar información y construir significado de manera personal. Por otro lado, la dimensión social enfatiza que el conocimiento se construye y se comparte a través de la interacción con los demás. Esta interacción no solo enriquece la comprensión individual, sino que también contribuye a la creación de una realidad compartida y culturalmente situada.

Total, el constructivismo hace hincapié en la experiencia personal, mientras que el socioconstructivismo subraya la importancia de la interacción social y la cultura en la construcción del conocimiento para fomentar la autonomía del alumnado. Esta autonomía será el centro de la teoría que propone una conexión entre los aprendices, el conexionismo. La dimensión individual implica también las percepciones subjetivas del alumnado. La percepción que el alumnado tiene de su entorno no es solo individual, sino también subjetiva. La dimensión social considera que la construcción del conocimiento no puede separarse de la interacción social. Según Medina (2006, p. 215), se trata de un proceso de la “creación y transferencia de lo externo a lo interno, de lo social hacia lo psicológico”.

1.1.2.2. El conectivismo

No se puede combinar la enseñanza con el digital sin hacer referencia a la teoría que más promueva esta conexión, el conectivismo. De acuerdo con su precursor, George Siemens, el conectivismo o teoría conectivista es una teoría del aprendizaje para la era digital. Las limitaciones de las anteriores percepciones teóricas constituyen el principal objetivo de esta teoría. Así, se propone una visión actual y adaptada de la vida diaria en la enseñanza a través de soportes digitales llamativos. Para Siemens (2004), el conocimiento actual no es más importante que aquellas conexiones que permiten seguir conociendo más. El precursor del conectivismo hace referencia a las conexiones que posibilitan el aprendizaje y eso a lo largo de la vida.

En esta teoría, podemos observar también que se impone una visión colaborativa sobre la acción de aprender. Así, podemos aprender a través de la

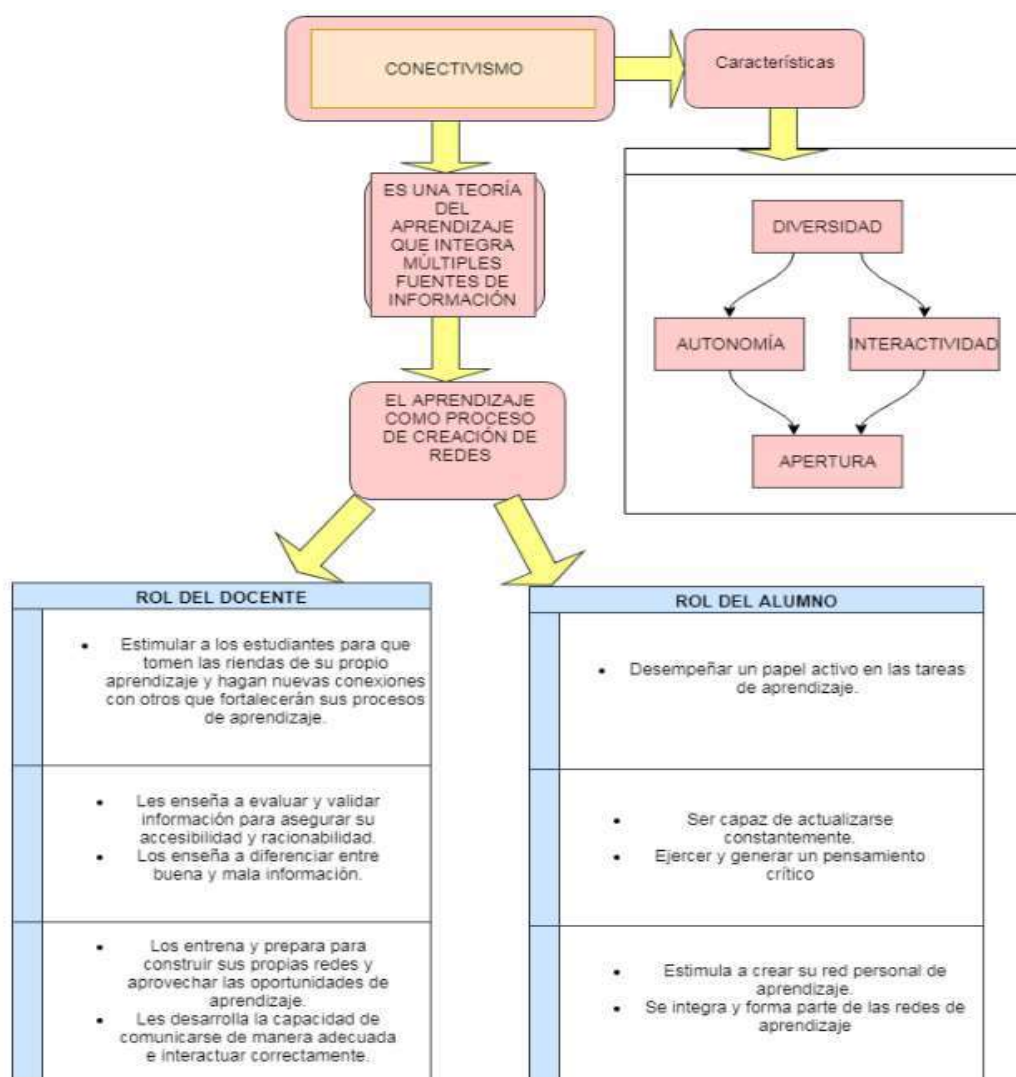
comunidad que conforma la red, una comunidad en la que reside un conocimiento actualizado y útil, que nos posibilita obtener información de una gran cantidad de campos a lo largo de nuestra vida. De esta manera, el sujeto es el que guía su propio aprendizaje, es un constructor activo que decide qué es lo que quiere aprender. Y para ello, resulta fundamental la adquisición de herramientas capaces de gestionar nuestro propio conocimiento. Los docentes no son para nada prescindibles, pues son los que actúan como guías; orientando a los sujetos de cara a que puedan aprovechar los recursos que nos ofrecen el digital.

Uno de los aspectos más relevante del conectivismo es la metáfora de la red que implica la noción de saber-dónde, la comprensión de encontrar el conocimiento cuando es necesario, para complementar a los de saber-cómo y saber-qué, que conforman los pilares de muchas teorías del aprendizaje. Siguiendo a George Siemens (2004), las redes del conocimiento conectivo tienen cuatro características importantes a saber:

- La diversidad: a través de esta categoría operativa es posible propiciar todos los puntos de vista posibles;
- La autonomía: los individuos contribuyen a la interacción por voluntad propia y de acuerdo con su propio conocimiento, valores y decisiones;
- La interactividad: el conocimiento que se genera es resultado de las interacciones entre los miembros y no una suma de sus opiniones;
- La apertura: se tiene un mecanismo en la red para que una determinada perspectiva se introduzca, sea escuchada y permita que el resto interactúe con ella.

De estas cuatro características se destacan principios que fundamentan el conectivismo tal como lo vemos a continuación.

Figura 3 Principios fundamentales del conectivismo



Fuente: <https://urlz.fr/lSwa>

El conectivismo es esta teoría que intenta explicar el aprendizaje complejo en un mundo digital en evolución muy rápida. El modelo utiliza el concepto de una red con nodos y conexiones para definir el aprendizaje. El aprendizaje aparece así como un proceso de conectar fuentes de información.

De lo que precede, resulta que las teorías se interesaron a la digitalización de la enseñanza de lenguas. En esta misma perspectiva, los investigadores, por separado, trataron esta temática. Así, echaremos un vistazo en los estudios que más llamaron nuestra atención bajo un marco crítico antes de presentar globalmente el sistema educativo marfileño.

1.2. Marco crítico y presentación del sistema educativo marfileño

Si es cierto que las teorías trataron la enseñanza del español como lengua extranjera, los autores por separado no quedaron al margen de la problemática. Aunque la investigación científica europea haya tenido un avance considerable, los autores siguen tratando el tema del audiovisual para la clase del ELE en Europa. Son estos avances y análisis los que vamos a presentar antes de repasar la situación de Costa de Marfil.

1.2.1. Marco Crítico

La cuestión de la enseñanza del audiovisual, que abarca medios como el cine, la fotografía, el video, el audio, la radio e Internet, es de suma importancia y constituye un foco de atención para muchos investigadores. Estos soportes de comunicación, que utilizan elementos visuales y auditivos, ofrecen un potencial significativo para la enseñanza y el aprendizaje, especialmente en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras. Con el fin de abordar mejor los trabajos anteriores, este apartado cita a diversos autores que han tratado el uso de recursos audiovisuales en la enseñanza del español como lengua extranjera tanto en Europa como en Costa de Marfil.

1.2.1.1. El uso del audiovisual en el aula en Europa

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas en general, permanecen dos métodos fundamentales que son lo gramatical y lo conversacional. Pérez, A. (1992) delinea la historia de la enseñanza del ELE enfatizando el aspecto metodológico y el entronque de la enseñanza del español en el contexto europeo. La pertinencia y credibilidad de la enseñanza de lenguas son tributarias del factor método que es indisociable a la enseñanza.

Por consiguiente, en Europa existe una interdependencia histórico-metodológica entre las distintas lenguas. En la misma dinámica, BARALO (1995) hace una aclaración sobre la distinción entre los conceptos de adquisición y aprendizaje para sacar métodos para facilitar el acto de enseñar para el profesorado de ELE. En este sentido, KRASHEN

(1974), citado por BARALO (1995), formula una distinción de gran interés porque refleja la producción escrita y oral de los aprendientes. Más allá de esta diferencia que establece, para mejorar la competencia comunicativa de una lengua meta rápidamente y de manera eficaz, la investigadora propone por una parte la adquisición por medio del conocimiento recibido de los fundamentos universales del lenguaje y a través de la interacción con las nociones de la lengua objeto, y por otra, el aprendizaje mediante la práctica, el uso, la corrección, el estudio y la enseñanza del profesor, los aspectos más idiosincráticos y particulares de la LE.

Para conseguir una enseñanza efectiva del español a extranjeros es juicioso considerar las características sociolingüísticas, socioculturales y contextuales del alumnado. Todos estos aspectos podrán facilitar el proceso de aprendizaje del alumnado extranjero.

Es imposible hablar de enseñanza de lenguas extranjeras en Europa sin consultar el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Norma internacional que permite describir la competencia lingüística, el MCER es un dispositivo europeo que «se utiliza en Europa e incluso en el exterior, en particular en Canadá, Japón, China, Colombia y México» (Kumon: 2015) para describir las competencias lingüísticas del alumnado. Aprender, enseñar, evaluar, estos son los tres pilares fundamentales del MCER publicado por el Consejo de Europa en 2001. Consiste en una escala de evaluación del dominio de una lengua, con seis niveles que son A1, A2, B1, B2, C1 y C2, del elemental al experimentado. Esta escala se define en función de los conocimientos técnicos en cinco ámbitos de competencia diferentes: comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita, expresión oral continua y expresión oral interactiva.

Los cinco ámbitos pueden agruparse en dos, según dos ángulos principales. Por un lado, según el tipo de actividad: actividad de recepción (comprensión escrita/oral) o actividad de producción (expresión escrita/oral continua/oral en interacción). Por otra parte, según la forma de la actividad: escrita (expresión/comprensión escrita) u oral (expresión/comprensión oral). La elección del soporte del curso depende del tipo y la

forma de la actividad. Por ello, el uso de medios audiovisuales es tan importante como el de los documentos escritos.

Por consiguiente, las TIC en general y el sector audiovisual en particular desempeñan un papel importante en la enseñanza de idiomas. En esta dinámica intervienen organismos como la UNESCO, la UE, la OCDE para establecer modelos o marcos de competencias digitales que ayuden al personal educativo de sus Estados miembros a integrar las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje. En esta dinámica *Joint Research Center* (JRC) de la Comisión Europea publicó el informe *Promoción de un aprendizaje eficaz en la era digital: un Marco Europeo para Organizaciones Educativas Digitalmente Competentes* (Kampylis, Punie, & Devine: 2015). Se trata de un marco destinado a ayudar a las organizaciones educativas a elaborar las políticas de concepción, aplicación y evaluación de las tecnologías de aprendizaje digital en materia de educación y formación de los Estados miembros. Es un facilitador técnico que complementa otros marcos e instrumentos en materia de integración de las TIC en los sistemas educativos a través de los diferentes elementos que lo componen tal como lo presenta la tabla 1.

Figura 4 *Marco europeo para organizaciones educativas digitalmente competentes*

Elementos	Subelementos	Números de descriptores
Prácticas Liderazgo Gobernanza	de Integración del aprendizaje en la era digital: y misión, visión y estrategia globales Plan de implementación Modelo de dirección y gobernanza	16

Elementos	Subelementos	Números de descriptores
Prácticas de Enseñanza y Aprendizaje	de Competencia digital del personal y los estudiantes Replanteamiento de roles y modelos pedagógicos	9
Desarrollo Profesional		10
Prácticas de evaluación	de Formatos de evaluación atractivos y motivadores Aprendizaje informal y no formal Diseño de aprendizaje se apoya en la analítica	11
Contenido y Currículos	y Promoción del contenido digital Rediseño y reinterpretación de los currículos para reflejar las posibilidades pedagógicas que aportan las tecnologías digitales	9

Elementos	Subelementos	Números de descriptores
Colaboración y Networking	El networking, la compartición y la colaboración Un modelo estratégico de comunicación Desarrollo de asociaciones	
Infraestructura	Espacios de aprendizaje físicos y virtuales para el aprendizaje en la era digital Planificación y gestión de la infraestructura digital	12

Fuente: Kampylis, Punie, & Devine, 2015, elaborada por Marguerite (2020).

Los elementos precedentes ponen de relieve las buenas prácticas en materia de aplicación de las TIC en el sistema educativo y del desarrollo de las competencias digitales tanto del personal como del alumnado. Tanto los facilitadores como los obstáculos presentan el potencial y los beneficios de las TIC (Marguerite: 2020). Destacan los roles del personal y los estudiantes, los enfoques pedagógicos, el desarrollo de habilidades digitales, las habilidades sociales y emocionales, la promoción de la creatividad y el trabajo colaborativo (Kampylis, Punie, & Devine: 2015).

Total, resulta que varios medios fueron puestos en marcha no solo por uniformizar la enseñanza de lenguas en Europa, sino también para facilitar la adquisición de competencias tanto orales como escritas con medios y recursos pedagógicos y estrategias adecuados. Estas estrategias y uniformidades se han extendido hasta algunos países fuera del continente europeo pero no en África. ¿Cuál es pues el caso de Costa de Marfil, este país africano?

1.2.1.2. El audiovisual en la clase del ELE en Costa de Marfil

África no se queda al margen de las exigencias de la mundialización. En este sentido, los países africanos tienden a adherirse a las normas internacionales tratando de uniformizar los sistemas educativos. En lo que respecta a la enseñanza en los idiomas, África no tiene realmente un modelo como el MCER. Los países africanos se organizan internamente a través de sus diferentes ministerios, en particular el ministerio de educación nacional. Su objetivo es organizar el ejercicio de la tutela de los establecimientos nacionales de enseñanza escolar. Por consiguiente, coordina la labor del Consejo Superior de Educación y de los comités técnicos ministeriales.

Costa de Marfil no se queda al margen de esta forma de organización. Este país francófono del África occidental ha integrado la enseñanza de las lenguas extranjeras en su sistema educativo desde su acceso a la independencia tomando el modelo de Francia. Por lo tanto, se estudia el español en universidades e instituciones de enseñanza secundaria. En los últimos años, el Estado de Costa de Marfil, a fin de aprovechar al máximo la formación educativa, ha manifestado sus intenciones de cambio en la educación. Los diferentes ministerios competentes han elaborado documentos de acción en los que se han recogido una serie de medidas para actualizar la Educación adaptándola al mundo global y para avanzar en la construcción de un espacio educativo de buena calidad (Kumon: 2015).

Para enseñar el ELE en CM, el profesorado usa solo un libro de texto: *¡Ya estamos!* para el primer ciclo y *¡Más allá!* para el segundo ciclo tal como aparecen en la figura 4.

Figura 5 Los libros de textos del ELE en la secundaria marfileña



¡Ya estamos! 4^{ème} es un manual de 87 páginas y *¡Ya estamos! 3^{ème}* consta con 111 páginas. Ambos libros de texto están compuestos de 8 aspectos didácticos agrupados en módulos con criterios tanto temáticos como funcionales que lleva siete unidades compuestas de cuatro lecciones y una rúbrica Repasa y actúa cada una. Incorporan las relaciones culturales y el desarrollo global que apuntan más hacia el enfoque por tareas según las propuestas del Marco Común Europeo de Referencia. En cada una de las veintiocho lecciones de los libros se propone al alumnado rúbricas como Descubre, Practica, Soluciona, ¡Ojo!, ¿Lo sabías? que organizan las diferentes etapas del aprendizaje” (Djandue et al 2019: 100). Al final de los manuales, se propone al alumnado profundizar en los aspectos lingüísticos estudiados bajo tres rúbricas: apéndice gramatical, conjugación y léxico. Se trata de 10 páginas de *¡Ya estamos! 4^{ème}* o sea 11,49% del manual y de 17 páginas de *¡Ya estamos! 3^{ème}* o sea 15,31% de libro, consagradas a aquellas tres rubricas.

Las competencias varían dentro de las unidades. En las unidades, se desarrolla solo una competencia específica. Respetando la orden de las unidades, se trata de: comprensión oral, expresión e interacción orales, expresión e interacción escritas, expresión e interacción orales, expresión e interacción orales, expresión e interacción escritas, comprensión escrita para *¡Ya estamos! 4^{ème}*; y de: comprensión oral, expresión

e interacción orales, expresión e interacción escritas, comprensión escrita, expresión e interacción escritas, expresión e interacción escritas, comprensión escrita/oral para *¡Ya estamos!* 3^{ème}. Desde luego, podemos agrupar las competencias en dos principales ramas a saber el tipo y la forma. Tocante al tipo, destacamos las competencias escritas (comprensión/expresión e interacción) y orales (comprensión/expresión e interacción). Hablando de la forma, resultan también dos, a saber la comprensión (escrita/oral) y las expresión e interacción (escrita/oral). Cabe precisar que en los manuales objeto del estudio, la expresión va siempre con la interacción. El desarrollo de competencias escritas y orales pasa por el uso de recursos tanto escritos como audiovisuales. Desgraciadamente Costa de Marfil no dispone de ningún material auditivo ni audiovisual para la enseñanza del ELE.

Bogui ya había planteado la cuestión de la importancia de integrar los recursos digitales, pero en las universidades. Para este autor, es fundamental pensar en «une refondation des modes de fonctionnement des institutions de l'université car les TIC sont les principaux vecteurs d'information dans l'ère numérique»⁵ (2008: 2). Así, propone el esquema de enseñanza de este nuevo paradigma: «sur le plan pédagogique, l'approche pédagogique devrait s'articuler encore plus autour de la manière d'apprendre de l'étudiant au lieu de la façon d'enseigner une discipline»⁶ (2008: 2).

Según el Diccionario de la Lengua Española, el audiovisual «se refiere conjuntamente al oído y a la vista, o los emplea a la vez. Se dice especialmente respecto a los métodos didácticos que se valen de grabaciones acústicas acompañadas de imágenes ópticas». Tal como definido, el audiovisual es importantísimo para la didáctica y va ganando un terreno en este ámbito. Pinto, Ramos y Camarero exponen cuatro razones para la integración de los soportes audiovisuales en la enseñanza de una lengua extranjera. Para ellos, los audiovisuales son beneficiosos porque:

⁵ una refundación de los modos de funcionamiento de las instituciones universidad porque las TIC son los principales vectores de información en la era digital.

⁶ en el plano pedagógico, el enfoque pedagógico se deberá articular aún más alrededor de la manera de aprender del estudiante en vez de la manera de enseñar una disciplina.

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 almacenamiento de contenidos educativos, gracias a estar normalizados por los metadatos (2015: 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.

Ante la proliferación y heterogeneidad de este tipo de materiales se hace evidente la necesidad de evaluarlos, entre otras razones, porque un análisis detallado de los mismos permite obtener información significativa acerca de cómo utilizarlos para conseguir los objetivos pedagógicos que se pretenden en un contexto educativo determinado (2015: 83).

Desde luego, parece necesario en nuestro caso realizar un estudio empírico antes de integrar los recursos audiovisuales en la enseñanza del ELE en Costa de Marfil, lo que implica un conocimiento amplio del sistema educativo marfileño.

1.2.2. El sistema educativo de Costa de Marfil

El sistema educativo de Costa de Marfil está integrado por la enseñanza preescolar, primaria, secundaria y superior. A continuación, presentaremos estos diferentes componentes del sistema educativo de Costa de Marfil, haciendo especial hincapié en la enseñanza del español en los niveles correspondientes.

1.2.2.1. La educación infantil y primaria

Siguiendo el artículo 19 de la Ley sobre la Educación de 1995 de Costa de Marfil, la educación infantil, también conocida como educación preescolar, se define de la siguiente manera: «l'éducation préscolaire constitue, avec l'enseignement primaire, le premier degré de l'éducation. Il est accessible aux enfants à partir de l'âge de trois

ans »⁷. Esto significa que los niños tienen el derecho de asistir a la escuela preescolar a partir de los 3 años, aunque no es obligatorio.

De acuerdo con los esfuerzos del gobierno marfileño, tenemos un crecimiento considerable a nivel de la matrícula del alumnado en el preescolar tal como lo estipula las cifras actualizadas del ministerio:

En 2022, la Côte d'Ivoire compte 3 647 écoles préscolaires présentes sur toute l'étendue du territoire national (64,38% en milieu urbain et 35,62% en milieu rural). Dans le cadre de la mise en œuvre du Projet d'amélioration de la prestation des services éducatifs (PAPSE) par exemple, le gouvernement ivoirien, à travers le ministère de l'Éducation nationale, a construit 117 centres préscolaires ruraux dans les régions de la Bagoué, du Béré, du Bounkani, du Kabadougou, du Poro et du Tchologo, de 2016 à ce jour. Selon les statistiques du ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation, l'enseignement préscolaire est constitué de 66% d'écoles publiques, 30% d'écoles privées et 4% d'écoles communautaires pour un total de 8 449 salles de classe et 10 716 enseignants⁸.

El artículo 20 de la misma Ley sobre la Educación de 1995 describe las misiones de la enseñanza preescolar:

« Le développement global et harmonieux de l'enfant par rapport à son milieu de vie sur le plan intellectuel et moral. L'école maternelle doit permettre à l'enfant d'établir des relations avec d'autres enfants et le préparer au cycle primaire »⁹.

La estructura de la escuela preescolar se organiza en tres niveles según la edad de los niños. Estos niveles son: Petite Section, Moyenne Section y Grande Section. La Sección Pequeña acoge a los niños de 3 años. En esta etapa, el enfoque principal es la adaptación al entorno escolar, el desarrollo de habilidades sociales básicas, y la

⁷ La educación preescolar constituye, junto con la enseñanza primaria, el primer nivel de la educación. Estará disponible para los niños a partir de la edad de tres años

⁸ En 2022, Costa de Marfil contaba con 3.647 escuelas preescolares presentes en todo el territorio nacional (64,38% en el medio urbano y 35,62% en el medio rural). En el marco de la aplicación del Proyecto de mejora de la prestación de servicios educativos (PAPSE), por ejemplo, el Gobierno de Costa de Marfil, a través del Ministerio de Educación Nacional ha construido 117 centros preescolares rurales en las regiones de Bagoué, Béré, Bounkani, Kabadougou, Poro y Tchologo, desde 2016 hasta la fecha. Según las estadísticas del Ministerio de Educación Nacional y Alfabetización, la enseñanza preescolar está constituida por el 66% de escuelas públicas, el 30% de escuelas privadas y el 4% de escuelas comunitarias, con un total de 8.449 aulas y 10.716 profesorado. <https://www.gouv.ci/actualite-article.php?recordID=13951>

⁹ el desarrollo global y armonioso del niño en relación con su medio de vida en el plano intelectual y moral. El jardín de infancia debe permitir al niño establecer relaciones con otros niños y prepararlo para el ciclo primario

introducción a actividades que fomenten el desarrollo psicomotor y el lenguaje. La Sección Media es para los niños de 4 años. En este nivel, se continúa el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, se introducen actividades más estructuradas que promueven el pensamiento lógico y se empieza a trabajar con conceptos básicos de pre-lectura y pre-escritura. La Sección Principal se dirige a los niños de 5 años. Esta etapa se centra en preparar a los niños para la transición a la educación primaria. Se fortalecen las competencias en lenguaje y matemáticas, se promueve la autonomía y se consolidan las habilidades necesarias para el aprendizaje formal.

La educación preescolar juega un papel crucial en el desarrollo integral del niño. No solo prepara a los niños para la educación primaria, sino que también contribuye significativamente a su desarrollo social, emocional y cognitivo. En un entorno preescolar, los niños aprenden a interactuar con sus compañeros, a seguir instrucciones y a participar en actividades grupales, todo lo cual sienta las bases para una experiencia educativa exitosa.

Además, la educación preescolar apoya el desarrollo del lenguaje y la comunicación. A través de actividades como la narración de cuentos, el canto y los juegos de roles, los niños expanden su vocabulario y mejoran sus habilidades comunicativas. También se fomentan las habilidades motoras finas y gruesas a través de actividades como el dibujo, la pintura y los juegos físicos.

En términos de acceso, la ley garantiza que todos los niños a partir de los 3 años puedan asistir a la escuela preescolar tal como lo precisamos anteriormente, lo que subraya el compromiso del sistema educativo con la educación temprana. Aunque la asistencia no es obligatoria, muchas familias optan por inscribir a sus hijos debido a los beneficios demostrados de la educación preescolar en el desarrollo y preparación académica de los niños.

En resumidas cuentas, la educación preescolar, tal como se define en la Ley sobre la Educación de 1995, representa una etapa fundamental en el sistema educativo, proporcionando a los niños una base sólida para su futura educación y desarrollo personal.

Tras haber terminado con la escuela preescolar, los niños acceden a la educación primaria, que es obligatoria.

La enseñanza primaria consta de seis niveles de estudios divididos en tres fases: los cursos preparatorios (CP), los cursos elementales (CE) y los cursos intermedios (CM). Así pues, tenemos primero, los cursos preparatorios primer año (CP1) y segundo año (CP2); después, los cursos elementales primer año (CE1) y los cursos elementales segundo año (CE2); los cursos medios primer año (CM1) y los cursos medios segundo año (CM2). Esta estructura proporciona un marco claro para la progresión de los estudiantes a lo largo de su educación primaria. Cada fase de dos años está diseñada para proporcionar una base sólida en diversas áreas de estudio y habilidades fundamentales para el desarrollo académico y personal de los estudiantes. Al completar los seis niveles de estudios de la enseñanza primaria, los estudiantes están preparados para enfrentar nuevos desafíos en su educación secundaria y continuar su camino hacia un futuro académico exitoso.

Según el Director de Estrategias, Planificación y Estadísticas del Ministerio de Educación Nacional y Alfabetización, en el año escolar 2020-2021, el número total de estudiantes de primaria en Costa de Marfil fue de 6,784,062, de los cuales 3,241,680 eran niñas, lo que representa el 47.8% del total.

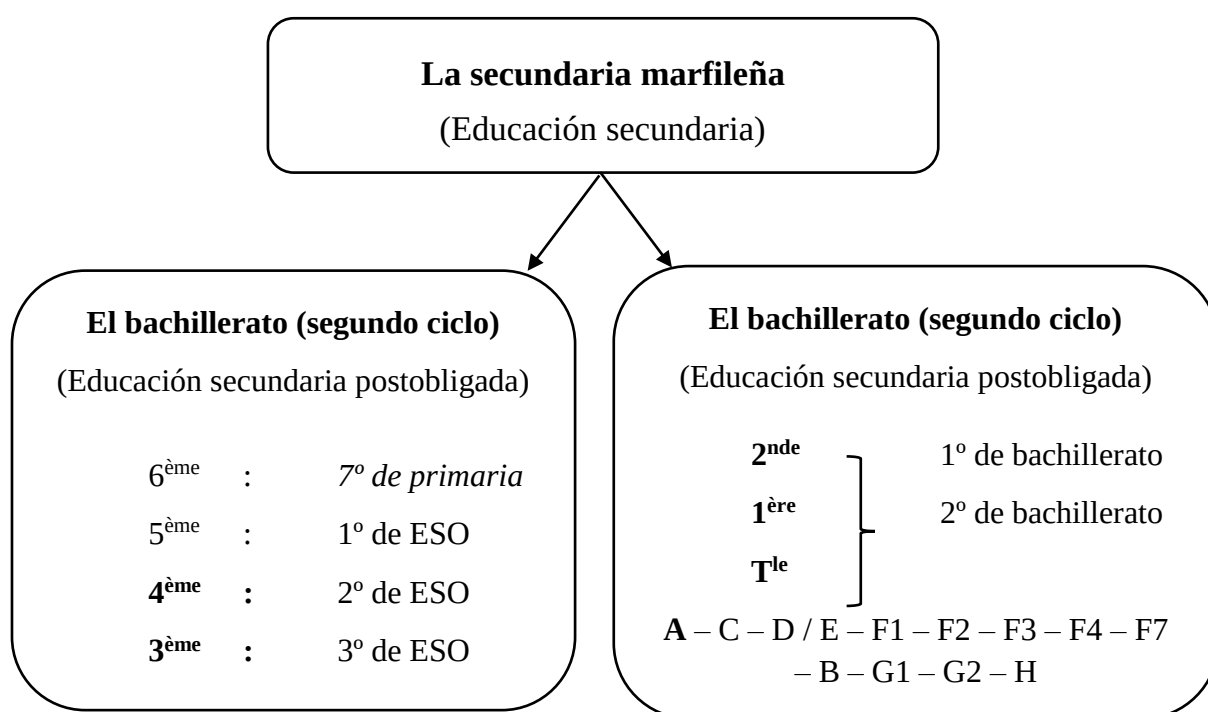
De acuerdo con el sistema educativo de Costa de Marfil, teóricamente, los estudiantes comienzan el primer curso a partir de los seis años en las escuelas públicas, y en muchas ocasiones, incluso con menos de seis años en las escuelas privadas. Al llegar al CM2, el último año de la primaria, los estudiantes se someten a un examen que les permite obtener el certificado de estudios primarios elementales y así acceder a la educación secundaria.

Este proceso marca una transición importante en la educación de los estudiantes, ya que pasan de la etapa de educación primaria a la secundaria, lo que abre nuevas oportunidades y desafíos en su camino educativo. La obtención del CEPE es un hito significativo en la vida académica de los estudiantes de Costa de Marfil, ya que les proporciona la base necesaria para continuar su educación en niveles superiores y avanzar en su desarrollo personal y profesional.

1.2.2.2. La educación secundaria y la enseñanza superior

La próxima correspondencia entre los niveles de la educación secundaria en Costa de Marfil y España permite entender mejor la estructura y el progreso educativo de los estudiantes en ambos países. Aunque puede haber diferencias en los programas de estudio y enfoques pedagógicos entre los dos sistemas educativos, esta tabla sirve como una referencia útil para comprender las equivalencias entre los niveles de educación secundaria en ambos países.

Figura 6 Los niveles de la secundaria marfileña con sus correspondientes en España



La enseñanza secundaria en Costa de Marfil se estructura en dos ciclos distintos. El primer ciclo abarca las clases de 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} y 3^{ème}, mientras que el segundo ciclo comprende la clase de 2^{nde}, 1^{ère} y T^{le}. Esta división en ciclos proporciona un marco educativo que permite a los estudiantes desarrollarse gradualmente y adquirir habilidades y conocimientos de manera progresiva a lo largo de su trayectoria escolar.

Ambos ciclos culminan con un diploma de fin de ciclo, el Diplôme d'Études du Premier Cycle¹⁰ (BEPC) para el primero y el baccalauréat¹¹ (BAC) para el segundo. En el primer ciclo no hay series. Este ciclo permite al alumnado instalarse y elegir una orientación para el próximo ciclo. 6ème es un primer nivel de la secundaria marfileña mientras que es el último nivel de la primaria en España. En el segundo ciclo, la enseñanza se divide en dos ramas generales. La rama científica (Matemáticas, Ciencias Físicas y Ciencias de la Vida y de la Tierra) y la rama literaria, dominada por Filosofía, Lengua Francesa e Lenguas Extranjeras: inglés, alemán o español. El BAC de enseñanza general está compuesto por cuatro series A1 (Literatura y Matemáticas), serie A2 (Filosofía y Literatura), serie C (Matemáticas y Física Química) serie D (SVT y Literatura).

La enseñanza técnica tiene como objetivo proporcionar una formación científica y tecnológica sólida que sirva como base para estudios superiores especializados. Este tipo de enseñanza se imparte en las escuelas técnicas superiores y está diseñada para preparar al alumnado tanto para el bachillerato técnico como para carreras técnicas avanzadas. Los estudiantes que completan con éxito el bachillerato en estas escuelas técnicas están bien posicionados para continuar su formación en estudios de ingeniería o como técnicos superiores.

En Costa de Marfil, existen tres liceos técnicos públicos que desempeñan un papel crucial en la educación técnica del país: el Liceo Técnico de Abidjan Cocody, el Liceo Técnico de Bouake y el Liceo Técnico de Yopougon.

Los liceos técnicos comprenden dos ciclos de formación fundamentales a saber el Ciclo Secundario y el Ciclo de Post-Bachillerato.

¹⁰ Diploma de Estudio del Primer Ciclo

¹¹ bachillerato

Este ciclo tiene una duración de tres años y está destinado a preparar a los estudiantes, después de la 3eme clase, para el bachillerato técnico. Durante este período, el alumnado se especializa en una de las siguientes series.

La serie E se enfoca en la formación técnica general. Esta serie proporciona al alumnado una base amplia y versátil en conocimientos técnicos, permitiéndoles adquirir habilidades diversas aplicables en múltiples campos industriales.

La serie F1 está orientada hacia la mecánica. El alumnado en esta serie aprende sobre el diseño, funcionamiento y mantenimiento de maquinaria y sistemas mecánicos, preparándolos para carreras en ingeniería mecánica y áreas relacionadas.

La serie F2 está dedicada a la electricidad. Esta serie se centra en la teoría y práctica de la electricidad, incluyendo el estudio de circuitos, sistemas eléctricos y la instalación y mantenimiento de equipos eléctricos.

La serie F3 se centra en la electrónica. El alumnado aprende sobre componentes electrónicos, circuitos y sistemas digitales, adquiriendo habilidades esenciales para trabajar en la industria de la electrónica y la tecnología.

La serie F4 está especializada en la construcción. El alumnado de esta serie se forma en técnicas de construcción, diseño arquitectónico, materiales de construcción y gestión de proyectos de construcción.

La serie F7 está relacionada con la tecnología de la información y la comunicación. Esta serie ofrece formación en informática, redes de comunicación y tecnologías de la información, preparando al alumnado para carreras en el sector tecnológico y de la información.

La serie B se enfoca en la gestión. El alumnado en esta serie reciben formación en principios de gestión empresarial, administración y organización, lo que les permite desempeñarse en roles administrativos y de gestión en diversas industrias.

La serie G1 se Dedic a la contabilidad. Esta serie prepara a los estudiantes en técnicas contables, principios financieros y administración de cuentas, equipándolos para trabajar en la contabilidad y finanzas.

La serie G2 está relacionada con la administración. El alumnado de esta serie se forma en técnicas de administración, recursos humanos y gestión operativa, preparándolos para roles administrativos y de gestión en diferentes sectores.

Cada una de estas series está diseñada para proporcionar a los estudiantes las competencias necesarias para tener éxito en sus respectivas áreas y continuar con estudios superiores o integrarse directamente en el mercado laboral como técnicos capacitados.

La enseñanza técnica en Costa de Marfil está cuidadosamente estructurada y coordinada. Según el Inspector General y Coordinador General en el Ministerio de Enseñanza Técnica, Formación Profesional y Aprendizaje (2023), estos programas están diseñados para garantizar que los estudiantes reciban una educación de calidad que les permita avanzar en sus carreras técnicas y científicas, contribuyendo así al desarrollo tecnológico y económico del país.

Au niveau des offres de formation dans l'enseignement technique, a-t-il soutenu, l'on compte neuf séries de baccalauréat dont trois tertiaires (B, G1 et G2) et six industriels (E, F1, F2, F3, F4 et F7). Quant à la formation professionnelle, elle est diplômante (36 BT industriels, 9 BT tertiaires, 24 CAP industriels et 6 CAP tertiaires), qualifiante sanctionnée par le CQP et par se fait également par apprentissage¹².

Sigue precisando que « L'accès à la formation professionnelle se fait par voie de concours et d'orientation tandis que pour l'enseignement technique, l'accès est uniquement par orientation sur étude de dossier »¹³.

¹² En cuanto a la enseñanza técnica, dijo, hay nueve series de bachillerato, tres de las cuales son terciarias (B, G1 y G2) y seis industriales (E, F1, F2, F3, F4 y F7). La formación profesional incluye 36 BT industriales, 9 BT terciarios, 24 CAP industriales y 6 CAP terciarios, así como las cualificaciones CQP y el aprendizaje. <https://urls.fr/XA9mn9>

¹³ El acceso a la formación profesional se realiza mediante oposición y orientación, mientras que el acceso a la enseñanza técnica se realiza únicamente mediante orientación, basada en un estudio de portafolio.

La enseñanza técnica en Costa de Marfil no solo proporciona una base sólida para estudios superiores especializados, sino que también equipa al alumnado con habilidades prácticas y teóricas que son esenciales para el desarrollo industrial y tecnológico del país.

Tocante a la enseñanza del español en la secundaria, se hace a partir de 4^{ième}, en el primer ciclo. En cuanto al segundo ciclo, sólo el alumnado que cursa un BAC literario sigue estudiando español. La obtención del BAC permite al alumnado acceder a la enseñanza superior.

El Ministerio de Educación Superior e Investigación Científica (MESRS) gestiona la educación superior en Costa de Marfil. Según Ekomba (1989) citado por Kumon (2015):

En los años 1946-1947, Costa de Marfil realizó muchos esfuerzos en materia de Educación. (...) Pero, por la carencia de centros superiores en aquella época, muchos alumnos se fueron del país rumbo a Francia para seguir con los estudios superiores. Se los llama los “compañeros de la Aventura 46”, por ser el año en el que empezaron a marcharse de forma masiva a Francia. (...) Se concretó esa idea en junio de 1958 con la creación del Centro de Estudios Superiores, que se convirtió más tarde en Centro de Enseñanza Superior de Abidjan el 31 de julio de 1959.

Actualmente, la enseñanza superior está a cargo de un total de 614 instituciones de educación superior. Estas incluyen 12 universidades públicas, 127 universidades privadas, 35 grandes escuelas públicas y 443 grandes escuelas pertenecientes a universidades privadas. En 2021, estas instituciones acogieron a una población estudiantil de 273.866 estudiantes.

Según datos estadísticos presentados por el Ministerio de Educación Superior e Investigación Científica de Costa de Marfil, en un taller celebrado el 30 de noviembre de 2022 en la Universidad Félix Houphouët Boigny, en Abiyán, «el número de estudiantes crece un 6,11% cada año desde hace seis años». Este aumento constante refleja la creciente demanda de educación superior y la importancia que se le atribuye en la formación de profesionales calificados y en el desarrollo personal y académico de los jóvenes.

La educación superior en estas instituciones prepara a los estudiantes para obtener diversos títulos académicos, que incluyen Diploma de Estudios Superiores (BTS), Licenciatura, Máster y Doctorado.

Título de nivel terciario que se centra en la formación técnica y profesional, el BTS se obtiene después de dos años de estudios post-secundarios y está diseñado para preparar a los estudiantes para ingresar directamente al mercado laboral en campos específicos como la gestión, la tecnología, la salud y los servicios.

La licenciatura es un título de pregrado que generalmente se completa en tres a cuatro años de estudio. Proporciona una base sólida en una disciplina específica y es el primer paso hacia estudios avanzados. Los programas de licenciatura incluyen una combinación de cursos teóricos y prácticos, y en muchas instituciones, oportunidades para realizar prácticas profesionales.

El máster es un título de posgrado que se obtiene después de la licenciatura y suele requerir uno o dos años adicionales de estudio. Los programas de máster están diseñados para proporcionar una especialización más profunda en un campo de estudio y suelen incluir investigación avanzada, trabajos de tesina y prácticas profesionales. Este título prepara a los estudiantes para roles de liderazgo en sus respectivas profesiones o para continuar con estudios de doctorado.

El doctorado es el grado académico más alto y generalmente requiere de tres a cinco años de estudio post-maestría. Los programas de doctorado están centrados en la investigación original y la contribución al conocimiento en un campo específico. Los estudiantes de doctorado deben completar una disertación o tesis basada en una investigación original, que luego deben defender ante un panel de expertos. Este título es esencial para quienes desean seguir una carrera en la academia, la investigación avanzada o posiciones de alto nivel en la industria.

El sistema de educación superior está diseñado para ser flexible y accesible, ofreciendo diversas vías para que los estudiantes puedan avanzar en su educación y alcanzar sus objetivos profesionales. Las universidades y grandes escuelas colaboran

estrechamente con la industria y el sector público para garantizar que los programas académicos estén alineados con las necesidades del mercado laboral y las tendencias emergentes.

Además, la expansión y diversificación de las instituciones de educación superior reflejan un compromiso con la mejora continua de la calidad educativa y la inclusión. Esto incluye esfuerzos para aumentar la capacidad de las universidades y grandes escuelas, mejorar la infraestructura educativa, y fomentar la investigación y la innovación.

La enseñanza del español ha ganado un lugar cada vez más prominente en varias grandes escuelas y universidades públicas. Entre las instituciones públicas, la Universidad Félix Houphouët-Boigny de Cocody y la Universidad Alassane Ouattara de Bouaké se destacan al ofrecer cursos de español desde hace varios años. Más recientemente, la Universidad de Korhogo también se ha unido a esta iniciativa al ofrecer cursos de esta lengua.

Por ejemplo, en la Universidad Félix Houphouët-Boigny de Abiyán, la enseñanza del español ha experimentado una evolución notable. Inicialmente ofrecido como una "lengua optativa", con apenas unos pocos estudiantes inscritos de 1979 a 1984, el número de aprendices ha experimentado un crecimiento exponencial a lo largo de los años. De hecho, el número de estudiantes interesados aumentó a más de 500 en 1999, y luego a más de 2,170 en 2003/2004. Esta tendencia al alza también se ha observado en la Universidad Alassane Ouattara de Bouaké (Koffi, 2004, p. 75).

Además de su estatus inicial como "lengua optativa" (LV2) para estudiantes de diversos departamentos, el español ha evolucionado para convertirse en una verdadera lengua de especialización (LV1) dentro de estas instituciones. Esta transición tuvo lugar hace un poco más de dos décadas y desde entonces, cada año se han inscrito alrededor de cincuenta estudiantes para estudiar español, desde la licenciatura hasta el máster.

Este aumento significativo en el interés por aprender español en Costa de Marfil refleja la creciente importancia otorgada a esta lengua en el contexto mundial actual.

Siendo el español una de las lenguas más habladas del mundo, su aprendizaje abre nuevas oportunidades para los estudiantes marfileños, tanto en el ámbito profesional como cultural. En efecto, el dominio del español puede facilitar el acceso a oportunidades de carrera internacionales en diversos sectores como el comercio, el turismo, la diplomacia y la cooperación internacional.

Esta tendencia al alza en la enseñanza del español en Costa de Marfil también testimonia la voluntad de las instituciones educativas de adaptarse a las necesidades y exigencias del mercado mundial, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más interconectado y multicultural. Al ofrecer una educación diversificada y fomentar el aprendizaje de idiomas extranjeros, estas instituciones contribuyen al enriquecimiento intelectual y a la apertura de mente de los estudiantes, fortaleciendo además los vínculos entre Costa de Marfil y los países de habla hispana en todo el mundo.

CAPÍTULO 2: CONTEXTUALIZACION DE LA INVESTIGACION

En este capítulo, nos adentraremos en el complejo panorama sociolingüístico de Costa de Marfil, explorando las dinámicas lingüísticas que moldean la identidad cultural del país. Desde la diversidad de idiomas hablados hasta las políticas lingüísticas implementadas, examinaremos cómo estos factores influyen en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera en el contexto educativo marfileño.

Es fundamental comprender las múltiples realidades que enfrentan tanto los docentes como los estudiantes en su búsqueda de conocimiento lingüístico. Desde las barreras lingüísticas hasta los desafíos socioeconómicos, analizaremos cómo estos aspectos impactan en el proceso de adquisición del español y en la efectividad de las estrategias educativas empleadas.

Al destacar la enseñanza del español como lengua extranjera, también examinaremos las herramientas pedagógicas disponibles, las metodologías utilizadas y las iniciativas innovadoras que buscan mejorar la calidad de la educación lingüística en Costa de Marfil. Este análisis nos permitirá no solo comprender los obstáculos existentes, sino también identificar oportunidades para fortalecer la enseñanza y promover la diversidad lingüística en el contexto educativo marfileño.

2.1. El español en el contexto sociolingüístico marfileño

País multilingüe, Costa de Marfil ha estado en contacto con varias lenguas extranjeras de las cuales el español se ha integrado en su sistema educativo. La enseñanza del español en Costa de Marfil ha pasado por muchas etapas desde su integración hasta hoy en día. En este capítulo, presentaremos dichas etapas tras haber echado un vistazo sobre la diversidad sociolingüística marfileña.

2.1.1. Contexto sociolingüístico de Costa de Marfil

En Costa de Marfil cohabitan más de 60 etnias agrupadas en cuatro grupos principales: los Akan, los Gour, los Mandé y los Krou. Esta rica diversidad étnica se

traduce en una pluralidad lingüística y cultural que facilita el aprendizaje de lenguas, tanto locales como extranjeras. Cada uno de estos grupos étnicos aporta una variedad de lenguas y dialectos, contribuyendo a un entorno multilingüe en el que los marfileños crecen y se desarrollan., lo que puede facilitar el aprendizaje de lenguas tanto locales como extranjeras.

2.1.1.1. Las lenguas locales marfileñas

La lengua, como instrumento de comunicación entre los pueblos, desempeña un importante papel de acercamiento, y su enseñanza debe situar en el centro de sus actividades medidas adecuadas que contribuyan al desarrollo global de la sociedad. Para lograr este objetivo, es esencial tener en cuenta, además del carácter lingüístico, los factores que se derivan de esta sociedad. De hecho, el comportamiento y las acciones de los individuos en el proceso de aprendizaje están, en su mayor parte, influidos por disposiciones sociales. El profesorado y el alumnado marfileños proceden de diversos estratos sociales de Costa de Marfil. De numerosas investigaciones, se desprende que la lengua es un producto de la sociedad (Saussure, 1965; Cardona, 1980). Y que cada sociedad también está determinada por la lengua que hablan sus miembros.

Costa de Marfil posee una diversidad lingüística bastante notable que, durante el periodo precolonial, fue calificada de pueblo sin filiación lingüística. Koffi (2009) y Kouï (2014) explican que se trata de una concepción errónea en la medida en que, apoyándose en los trabajos de Kipré (1992) y Touré (2000), los territorios de la actual Costa de Marfil han sido ocupados por dos grandes movimientos: el asentamiento de pueblos indígenas y la llegada de pueblos migratorios. De este mestizaje nacieron unas sesenta lenguas que forman parte de la familia lingüística Niger-Congo y se agrupan en cuatro grandes grupos culturales, a saber los Akan o Kwa, los Krou, los Gour y los Mandé, repartidos por todo el territorio (Alain: 2012; 11). ASA¹⁴ (2017; 2) va precisando el porcentaje de habitantes de estos grupos en Costa de Marfil:

¹⁴ Analyse sociétale africaine

les Akan ou Kwaii (38,1%) occupant le Centre, l'Est et le Sud-est; les Gur ou Voltaïque (21,2%) occupant la plus grande partie du Nord ; les Mandé du Nord (19%) essentiellement composés des ethnies Malinké réparties sur une partie du Nord (Nord-ouest et Nordest), les Mandé du sud (9,1%) occupant une partie de l'Ouest et les Krous (11,3%) s'étendant sur la plus grande partie de l'Ouest et du Sud-ouest ; La présente fiche opère un focus sur les Malinké (Mandé du Nord), sous-groupe Mandé le plus important démographiquement en Côte d'Ivoire.¹⁵

El siguiente mapa nos presente los diferentes grupos étnicos de Costa de Marfil según su ubicación geográfica.

Figura 7 AM *Grupos lingüísticos de Costa de Marfil*



Fuente: Jacques Leclerc (2014) <https://urlz.fr/q60Y>

Localizado en la parte central y sudoriental de Costa de Marfil, el grupo akan es un conjunto compuesto por varias comunidades, cada una con sus propias características culturales y lingüísticas distintivas. Este grupo étnico es conocido por su rica diversidad

¹⁵ Los akan o kwaii (38,1%) que ocupan el centro, el este y el sureste; los gur o voltaicos (21,2%) que ocupan la mayor parte del norte; los mandé del norte (19%) formados esencialmente por las etnias malinké repartidas por una parte del norte (noroeste y noreste), Los mandé del sur (9,1%) ocupan parte del oeste y los krous (11,3%) cubren la mayor parte del oeste y suroeste. Esta ficha se centra en los malinké (mandé del norte), el subgrupo mandé más numeroso demográficamente en Costa de Marfil. <https://africansecuritynetwork.org/assn/wp-content/uploads/2017/02/Les-Malinke%CC%81-en-Cote-dIvoire.pdf>

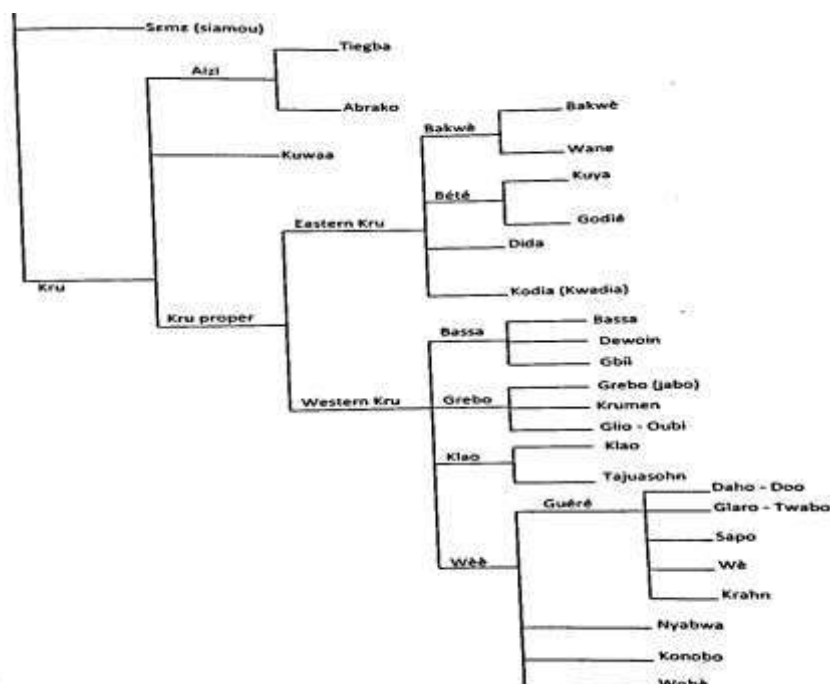
interna, lo que lo convierte en un importante sujeto de estudio para antropólogos y lingüistas interesados en la región. Se trata de los Abbey [à] Agboville Abidji Sikensi ; Abouré en Grand-Bassam, Bonoua y Aboisso; Abron en Bondoukou; Adjoukrou en Dabou; Agni en Bongouanou, Dimbokro, Aboisso, Abengourou, Bondoukou; Ahizi en Jacqueville; Alladian en Jacqueville; Akyé en Adzopé, Alépé; Avikam en Grand-Lahou; Baoulé en Bouaké, Dimbokro, Bouaflé, Toumodi, Tiassalé, Yamoussoukro; Ebrié [à] Abidjan; Ega en Guitry, Fresco; Ehotilé en Adiaké; Essouma en Adiaké, Aboisso; Krobou en Agboville; Mbatto (Gwa) en Bingerville, Alépé; N'Zima en Grand-Bassam, Adiaké. Las diferentes comunidades dentro del grupo akan están constituidas por una diversidad de subgrupos, cada uno con su propia identidad y tradiciones. Estos subgrupos no solo comparten una herencia cultural común, sino que también poseen variaciones específicas en sus prácticas sociales, rituales y formas de organización comunitaria. Esta complejidad interna refleja la dinámica historia y la evolución de las comunidades akan a lo largo del tiempo. De acuerdo con Loucou (2002) citado por Abe (2013; 58), en el grupo akan se identifican 18 lenguas diferentes que están presentes en ciudades determinadas. Esta variedad lingüística no solo resalta la riqueza cultural del grupo akan, sino que también subraya la importancia de la lengua como un marcador de identidad y cohesión social dentro de estas comunidades. Cada lengua representa una historia única y una manera particular de ver el mundo, lo que contribuye a la diversidad y al dinamismo cultural del grupo akan en su conjunto.

Los gour, también llamados voltaicos, se encuentran predominantemente en el noreste de Costa de Marfil. Este grupo étnico incluye a varios pueblos, entre los que se destacan los senufo, koulango, lobi y gondja. Sin embargo, la presencia de los gour no se limita solo a Costa de Marfil, sino que se extiende a lo largo de varios países de África Subsahariana. Entre estos países se encuentran Benin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Ghana, Malí, Níger, Nigeria y Togo. Esta dispersión geográfica amplia resalta la importancia y la influencia de los gour en la región. Las lenguas habladas por los gour son numerosas y presentan una gran diversidad, lo que refleja la complejidad y la riqueza cultural de este grupo. Cada una de estas lenguas es única y posee características lingüísticas distintivas que las diferencian significativamente unas de otras. Esta

variedad lingüística es un testimonio de la larga historia de desarrollo independiente de las comunidades gour y de sus interacciones con otros grupos étnicos a lo largo del tiempo. Los pueblos que hablan estas lenguas también poseen culturas variadas y ricas en tradiciones. Estas culturas abarcan una amplia gama de prácticas sociales, religiosas y económicas que varían de un pueblo a otro. Por ejemplo, los senufo son conocidos por su arte escultórico y sus ceremonias de iniciación, mientras que los lobi tienen una tradición arquitectónica única y sistemas de creencias profundamente arraigados. A pesar de estas diferencias, todos los pueblos gour comparten un sentido de identidad común que los une a través de sus lenguas y tradiciones culturales.

Señalamos que la clasificación de los Krou ha sido problemática a lo largo de la historia, como menciona el lingüista GBEHO G. (2019:57). Desde las primeras clasificaciones de GREENBERG J. (1963) hasta las más recientes de Marchese (1983), las teorías han diferido significativamente en sus enfoques y criterios. Cada investigador ha presentado la clasificación del grupo Krou según diferentes aspectos importantes, reflejando las complejidades y desafíos inherentes a la tarea de categorizar este diverso grupo étnico y lingüístico. GREENBERG J. (1963), uno de los primeros en intentar una clasificación sistemática de las lenguas africanas, propuso un esquema que, aunque innovador para su tiempo, ha sido objeto de debate y revisiones posteriores. Su trabajo sentó las bases para investigaciones futuras, pero dejó muchas cuestiones sin resolver debido a la limitada información disponible en aquel momento. Marchese (1983), por otro lado, ofreció una clasificación que ha sido considerada más adaptada y general, incorporando avances en la investigación lingüística y un mayor conocimiento de las lenguas y culturas Krou. La clasificación de Marchese se basa en criterios lingüísticos más detallados y en un análisis más profundo de las relaciones entre las lenguas y subgrupos Krou. Su enfoque ha sido valorado por su capacidad para capturar la diversidad interna del grupo Krou y por proporcionar una estructura más coherente y comprensible para su estudio. Con el siguiente esquema vemos su clasificación con los diferentes sudgrupos.

Figura 8 AM Clasificación de las lenguas del grupo Krou



Fuente: Esquema de la clasificación de Márchese, citado por GBEHO G. (2019, p. 62)

En África Occidental, el grupo Krou está presente en dos países y se extiende sobre una superficie de 77 km², según lo señala ZOGBO, R. (2004: 20). Este grupo étnico y lingüístico ocupa una región que abarca desde el suroeste de Liberia hasta el oeste de Costa de Marfil, reflejando una distribución geográfica significativa en la región. Los Krou, conocidos por su diversidad cultural y lingüística, se componen de veintiún idiomas diferentes. De estos, seis (6) se hablan en Liberia y quince (15) en Costa de Marfil. Esta distribución lingüística resalta no solo la amplia presencia de los Krou en estos dos países, sino también la rica diversidad interna que caracteriza a este grupo.

En cuanto a los mandé, este grupo étnico se encuentra asentado en las principales zonas central, septentrional y occidental de África Occidental. Los mandé se dividen en dos subgrupos principales: los mandé del norte y los mandé del sur, cada uno con su propia identidad cultural y lingüística distintiva. Los mandé del norte incluyen a los pueblos Gagou, Gouro, Yacouba, entre otros. Estos pueblos están distribuidos principalmente en las áreas septentrional y central de la región, donde han desarrollado

sociedades complejas con una rica herencia cultural. Los Gagou, por ejemplo, son conocidos por sus habilidades en la agricultura y su fuerte organización comunitaria, mientras que los Gouro tienen una rica tradición en artesanía y música. Los Yacouba, también conocidos como Dan, son famosos por sus mascaradas y danzas tradicionales que juegan un papel central en sus ceremonias culturales. Por otro lado, los mandé del sur están compuestos por pueblos como Malinke y Dioula. Los Malinke, también conocidos como Mandinka, tienen una historia rica que incluye la fundación del Imperio de Malí, uno de los imperios más poderosos y culturalmente influyentes de la historia de África Occidental. Los Dioula, por su parte, son conocidos por su papel en el comercio y su dispersión a lo largo de África Occidental como comerciantes y artesanos. Estos subgrupos mandé, aunque distintos en muchos aspectos, comparten una herencia común que incluye lenguas del mismo tronco lingüístico y varias prácticas culturales similares. La lengua mandé, en sus diversas formas, sirve como un vínculo importante que une a estos subgrupos a pesar de sus diferencias regionales y culturales.

El profesorado y el alumnado son, de hecho, componentes fundamentales de este mosaico lingüístico, ya que cada uno de ellos pertenece a una de las comunidades lingüísticas mencionadas. Esta diversidad lingüística no solo enriquece la imagen del país, sino que también aporta un valor significativo a los actores del sistema educativo. La multiplicidad de lenguas y culturas presentes en el entorno escolar crea un contexto de aprendizaje dinámico y multifacético, en el cual tanto estudiantes como docentes tienen la oportunidad de interactuar con diversas perspectivas lingüísticas y culturales. Para los docentes, esta diversidad representa un desafío y una oportunidad única. Por un lado, deben adaptarse a las variadas necesidades lingüísticas y culturales de sus estudiantes, lo que requiere una consideración de las diferentes lenguas y culturas presentes en el aula. Por otro lado, esta diversidad les permite implementar enfoques pedagógicos más inclusivos y enriquecedores, fomentando un ambiente de aprendizaje en el que se valoran y respetan todas las lenguas y culturas.

En particular, la enseñanza de lenguas extranjeras, como el español, se ve profundamente influenciada por este contexto multilingüe. El profesorado de español no solo debe enseñar el idioma, sino que también deben ser conscientes de las diferentes

lenguas maternas de sus estudiantes y cómo estas pueden influir en el aprendizaje del español. Esta tarea implica desarrollar estrategias didácticas que consideren las transferencias lingüísticas y las posibles interferencias entre el español y las lenguas maternas del alumnado.

Para los estudiantes, pertenecer a una comunidad lingüística diversa les ofrece la ventaja de aprender en un ambiente que refleja la realidad multicultural del mundo actual. Esta exposición a múltiples lenguas y culturas en su vida escolar diaria les proporciona una mayor apertura y sensibilidad hacia las diferencias culturales, habilidades que son cada vez más valiosas en un mundo globalizado. Además, el aprendizaje de una lengua extranjera como el español se enriquece cuando se puede relacionar y comparar con las múltiples lenguas presentes en el aula. La diversidad lingüística en el ámbito educativo también tiene implicaciones positivas para la cohesión social y la inclusión. Un sistema educativo que valora y promueve la diversidad lingüística contribuye a la creación de una sociedad más inclusiva y equitativa, donde todas las lenguas y culturas son reconocidas y respetadas. Esto no solo fortalece la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes, sino que también fomenta la comprensión y el respeto mutuo entre diferentes comunidades lingüísticas.

2.1.1.2. Las lenguas extranjeras en Costa de Marfil

Además de las lenguas locales de Costa de Marfil, en el territorio se hablan otras lenguas africanas y europeas, reflejando la diversidad cultural y lingüística del país. Las lenguas africanas presentes en Costa de Marfil son el resultado de los flujos migratorios que han tenido lugar a lo largo de los años. Desde su acceso a la independencia, Costa de Marfil ha implementado una política relativamente abierta hacia los inmigrantes, permitiéndoles establecerse y trabajar en el país. Esta política ha facilitado la llegada de personas de diversos países africanos, enriqueciendo aún más el panorama lingüístico marfileño.

La influencia de estos flujos migratorios es notable en la variedad de lenguas africanas habladas en el país. Entre los inmigrantes, los grupos mayoritarios provienen

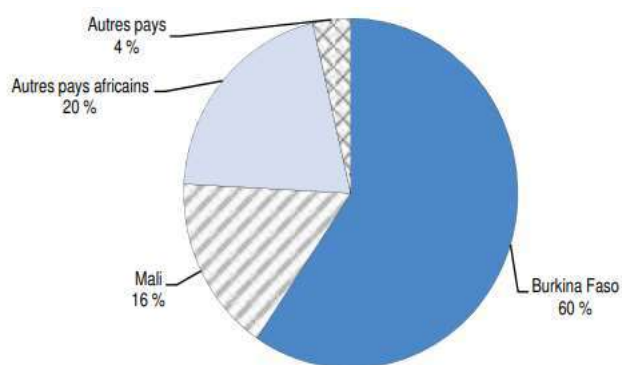
de Burkina Faso y Malí, lo que ha llevado a la presencia significativa de lenguas como el mooré y el bambara en Costa de Marfil. Estas lenguas, junto con las lenguas locales marfileñas, crean un entorno multilingüe complejo y vibrante.

Las lenguas europeas, en particular el francés, también desempeñan un papel crucial en Costa de Marfil. El francés es la lengua oficial del país y se utiliza ampliamente en la administración, la educación y los medios de comunicación. Su uso como lengua franca facilita la comunicación entre los hablantes de diferentes lenguas locales y africanas, contribuyendo a la cohesión social y a la integración de las diversas comunidades lingüísticas.

La política abierta hacia los inmigrantes ha tenido un impacto significativo en la composición demográfica y lingüística del país. Según los datos presentados en el siguiente gráfico, los inmigrantes mayoritarios en Costa de Marfil son los burkineses y los malienses. Esta afluencia de inmigrantes ha llevado a una mayor diversidad cultural y lingüística, enriqueciendo la vida social y económica del país.

Los burkineses, que forman una de las comunidades inmigrantes más grandes, han traído consigo lenguas como el mooré y el dioula, que son habladas ampliamente entre sus miembros. Del mismo modo, los malienses han contribuido con el bambara, una lengua importante en la región de África Occidental. La presencia de estas lenguas africanas en Costa de Marfil no solo refleja los movimientos migratorios, sino también los lazos históricos y culturales entre los países de la región.

Figura 9 AM *Distribution des immigrés, par pays d'origine (2013, %)*¹⁶



Fuente: OCDE/CIRES 2017 <https://urlz.fr/lngA>

La importante presencia de los burkineses (60%) favorece el habla de algunas lenguas burkinesas, tales como el mooré y el diula.

« Parlée par 53 % de la population du Burkina, c'est surtout la langue des Mossis et des Gourounsis. Le mooré (ou mossi) est aussi parlé dans les pays voisins tels que le Ghana, la Côte d'Ivoire et le Mali ; on peut estimer le nombre de locuteurs du mooré à cinq millions»¹⁷.

Tras los burkineses llegan los malienses con 16% de los inmigrantes. La presencia maliense impacta considerablemente la expansión del bambara, variante normativa más importante del mandingue, en Costa de Marfil.

Le mandingue a commencé à se développer comme l'une des principales langues de l'Afrique occidentale à l'époque de la création de l'empire du Mali (vers le XIIIe siècle). De nos jours, on peut estimer le nombre de ses locuteurs (natifs et non-natifs) à un chiffre situé entre 30 et 40 millions. Le mandingue est un continuum de dialectes recouvrant de vastes territoires au Mali, en Guinée, au Burkina-Faso, en Côte d'Ivoire, au Sénégal, en Gambie, en Guinée-Bissau, au Liberia et en Sierra-Leone» (INALCO, 2019)¹⁸.

¹⁶ Repartición de los inmigrantes por país de origen (2013, %)

¹⁷ <https://urlz.fr/lngI>

¹⁸ <http://www.inalco.fr/langue/bambara-mandingue>

Entre el 20% que representa a los otros inmigrantes africanos en Costa de Marfil figuran los nigerianos, los senegaleses, los liberianos y los ghaneses. En Costa de Marfil también se hablan el Yoruba, el wolof, el ashanti, el haousa.

Es cierto que algunos discentes originarios de esos países hablan lenguas extranjeras africanas e incluso otro alumnado marfileño, pero estas lenguas africanas no se enseñan en Costa de Marfil. Solo se enseñan y utilizan las lenguas europeas en las administraciones.

El francés es la lengua oficial de Costa de Marfil y juega un papel central en la vida cotidiana del país. Desde la escuela primaria, el francés se enseña como la principal lengua de instrucción y comunicación, y su uso se extiende tanto en la calle como en las administraciones públicas. Este dominio del francés facilita la cohesión nacional y la integración de diversas comunidades lingüísticas dentro del país.

A partir de los primeros años de la educación secundaria, los estudiantes marfileños comienzan a aprender inglés, lo que les proporciona una herramienta adicional para comunicarse a nivel internacional y acceder a una mayor cantidad de recursos educativos y profesionales. Dos años después, los estudiantes tienen la opción de elegir entre el español o el alemán, ampliando así su competencia lingüística y su capacidad para interactuar con diferentes culturas.

En el ámbito universitario, el repertorio lingüístico se amplía aún más. Además del francés, el inglés, el español y el alemán, los estudiantes pueden aprender portugués. Aunque no existe un departamento específico para algunas lenguas, la universidad ofrece la posibilidad de estudiar italiano, latín, chino y japonés como asignaturas optativas. Esta oferta educativa refleja el compromiso del sistema universitario marfileño con la promoción de una educación multilingüe y la preparación de los estudiantes para un mundo globalizado.

Es importante destacar que el portugués y las otras lenguas mencionadas no se enseñan en la secundaria marfileña, lo que subraya el papel de la universidad como un espacio clave para la adquisición de competencias lingüísticas avanzadas. La inclusión

de estas lenguas en el currículo universitario no solo enriquece la formación académica de los estudiantes, sino que también fomenta el entendimiento intercultural y la diversidad lingüística.

La enseñanza de lenguas extranjeras en Costa de Marfil está diseñada para equipar a los estudiantes con habilidades lingüísticas que les permitan desenvolverse en un entorno internacional. Este enfoque no solo mejora sus oportunidades académicas y profesionales, sino que también contribuye a la apertura cultural y al intercambio de conocimientos entre diferentes comunidades y países.

En resumen, el francés como lengua oficial y principal medio de instrucción en Costa de Marfil se complementa con un robusto programa de enseñanza de lenguas extranjeras. Desde el inglés en la secundaria hasta el portugués, italiano, latín, chino y japonés pasando por el alemán y el español en la universidad, el sistema educativo marfileño ofrece a los estudiantes una amplia gama de oportunidades para desarrollar competencias multilingües. Esta diversidad lingüística en la educación fortalece la preparación de los estudiantes para participar activamente en un mundo cada vez más interconectado y multicultural.

La introducción de la enseñanza de una lengua extranjera en el sistema educativo responde a una necesidad precisa y pasa imperativamente por un proceso que difiere según pasamos de una lengua a otra. Entonces, ¿cómo se presenta pues el caso del español?

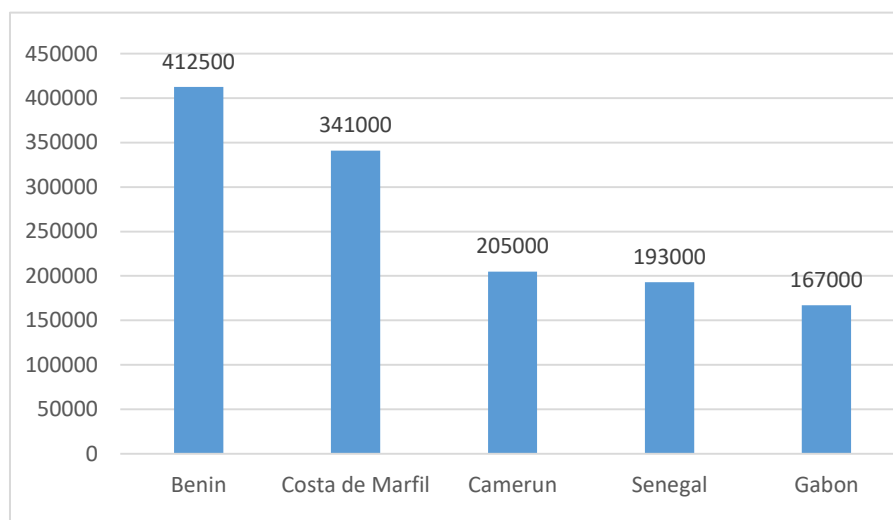
2.1.2. El español en el sistema educativo marfileño

El español en Costa de Marfil goza del estatus de lengua extranjera. Antes de centrarnos en su introducción en el sistema oficial de la enseñanza secundaria del país, analizaremos brevemente su situación lingüística en el mundo, particularmente en el África subsahariana.

2.1.2.1. El español en África subsahariana

El español tiene un importante privilegio en el mundo porque es la lengua materna de más de 500 millones de personas según las cifras del Instituto Cervantes. Cuando hablamos de español no sólo nos referimos a la lengua materna, sino también a la segunda lengua o lengua extranjera incorporada al sistema educativo de muchos países del mundo, y de África en particular. En el continente africano, en las últimas décadas ha habido un gran interés por aprender español. Países como Costa de Marfil y Senegal suman más del 60% de los hispanohablantes de África (Ortega y Djuandué, 2013, p. 153). Al lado de estos países, hay otros como Benín, Camerún o Gabón, en los que la situación de la enseñanza del español es creciente, como muestra el siguiente gráfico de estadísticas de estudiantes de español como lengua extranjera en estos 5 países de África.

Figura 10 AM Estadística de alumnado en países africanos (2014)



Fuente: Elaboración propia basada en los datos de Serrano Avilés

Estos datos se verán actualizados porque Costa de Marfil superó a Benín en 2022 y pasó a ocupar el primer lugar con casi 600.000 alumnos según los datos del Instituto Cervantes.

Históricamente, la presencia de España y su lengua en el África subsahariana ha sido limitada y poco extendida, tras el asentamiento de la antigua Guinea Española, hoy República de Guinea Ecuatorial. La difusión y la enseñanza del español en África, a primera vista, parece concentrarse principalmente en el norte de África, donde, desde hace décadas, hay una fuerte representación de organizaciones que trabajan por la difusión del español en el extranjero, como el Instituto Cervantes. Koffi (2009, pp. 87-89) explica que las razones de la fuerte presencia española en esta parte de África son esencialmente históricas. De hecho, los acuerdos relativos a la Conferencia de Berlín concedieron a España, además del territorio de la actual Guinea Ecuatorial, una gran parte del Sáhara Occidental, que estuvo bajo protectorado español entre el siglo XIX y la segunda mitad del XX.

En África Subsahariana, la difusión y la enseñanza del español han sido históricamente lentas y tardías. Varios factores explican este fenómeno. En primer lugar, la calidad de las relaciones entre algunos países del subcontinente, como Angola, Namibia y otros, con la República de Cuba ha desempeñado un papel importante. Cuba, desde hace décadas, ha concedido becas de estudio a los nacionales de estos países, facilitando así el aprendizaje del español entre aquellos que estudiaban en instituciones cubanas. Estos lazos educativos han permitido que algunos africanos adquirieran el español como una lengua extranjera, aunque de manera limitada y focalizada.

En segundo lugar, la introducción del español durante la época de la colonización también ha influido en su presencia en la región. En las colonias africanas de España, como Guinea Ecuatorial, el español se incorporó al sistema educativo de acuerdo con las políticas aplicadas en la metrópoli. Este legado colonial ha dejado una huella duradera, aunque restringida, en ciertos territorios donde el español se mantiene como lengua oficial o de enseñanza.

En tercer lugar, las numerosas comunidades religiosas y misiones españolas establecidas en casi todo el África Subsahariana han contribuido a la difusión del español. Estas misiones, a menudo dirigidas por congregaciones religiosas españolas, han llevado el idioma a regiones remotas y han establecido escuelas y centros educativos

donde el español es una lengua de instrucción. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, la presencia del español en el sistema educativo formal de muchos países africanos sigue siendo limitada.

A pesar de estas contribuciones, es importante señalar que una parte significativa de África Subsahariana no se beneficia plenamente de la ayuda de instituciones dedicadas a la promoción del español en el exterior. Organizaciones como el Instituto Cervantes, que juegan un papel crucial en la difusión del español en otras regiones del mundo, tienen una presencia menos destacada en África Subsahariana. Esta falta de apoyo institucional limita las oportunidades de aprendizaje del español para muchos africanos, lo que contribuye a la lenta y tardía difusión del idioma en la región.

Hoy en día, a pesar del reducido número de instituciones españolas en el subcontinente, la enseñanza y difusión del español no han dejado de crecer en las últimas décadas, especialmente en Costa de Marfil, como se verá a continuación.

2.1.2.2. Inicios de la enseñanza del español en Costa de Marfil

En la mayoría de los países que fueron colonias francesas en África, el español ha sido introducido en el sistema educativo como lengua de enseñanza desde la época colonial por los colonizadores. De hecho, ya en 1947, diversos pueblos indígenas solicitaron al colonizador que modificara los sistemas educativos para adoptar lo que se enseñaba en Francia (Koffi, 2009; 2011; Djandué, 2012; Djé, A., 2014; Kouï, 2014). Estas demandas se centraban en la inclusión de la enseñanza de varias lenguas extranjeras, como el inglés, el español y el alemán, en el plan de estudios africano. La presión de los pueblos indígenas y la necesidad de adaptarse a un mundo cada vez más globalizado llevaron a la incorporación gradual del español en el ámbito educativo de estos países.

Actualmente, la mayoría de estos países, incluyendo a Costa de Marfil en particular, han implantado la enseñanza del español en sus planes de estudios, oficialmente reconocido como lengua viva (LV). Desde entonces, el español se enseña en el país desde el tercer curso de secundaria como asignatura optativa, compitiendo con

el alemán, después de la enseñanza obligatoria del inglés en el primer curso de secundaria. Esta inclusión del español en el currículo escolar refleja el reconocimiento de su importancia como una lengua internacional y la demanda de habilidades lingüísticas múltiples por parte de la sociedad marfileña.

En cuanto a los horarios, es importante destacar que las cuatro (4) horas semanales de enseñanza se redujeron en 1966 a tres horas desde el primer ciclo hasta el final de la enseñanza secundaria, y esta estructura horaria se mantiene vigente en la actualidad. Aunque esta reducción podría parecer un obstáculo para el aprendizaje efectivo del español, la enseñanza de tres horas a la semana sigue proporcionando a los estudiantes la oportunidad de adquirir competencias básicas en el idioma y de familiarizarse con su uso en diferentes contextos comunicativos.

La introducción del español en el sistema educativo de Costa de Marfil y otros países africanos refleja la evolución de las políticas lingüísticas y educativas en respuesta a las demandas de la sociedad y a los cambios en el panorama internacional. Esta integración del español en el currículo escolar no solo amplía las oportunidades educativas de los estudiantes marfileños, sino que también fomenta la diversidad lingüística y cultural en el país, preparando a los jóvenes para participar en un mundo cada vez más interconectado y multilingüe.

Hasta mediados de los años 70, Costa de Marfil carecía de leyes de educación propias, lo que influía en la organización de la enseñanza del español en el país. En ausencia de una legislación nacional específica sobre educación, la gestión y regulación de la enseñanza se basaba principalmente en los textos legislativos franceses, como se destaca en el relato de Koffi (2009, p. 102): "...Costa de Marfil no tenía una ley propia de educación, por lo que la gestión de la enseñanza al nivel jurídico y legislativo se llevaba a cabo, en gran medida, conforme a los textos franceses".

Esta dependencia de la legislación francesa refleja la influencia duradera del periodo colonial en la estructura y organización del sistema educativo marfileño. Durante la colonización, la administración y la política educativa eran dictadas por la metrópoli, y esta influencia se mantuvo incluso después de la independencia de Costa

de Marfil en 1960. Como resultado, muchos aspectos de la educación, incluida la enseñanza de lenguas extranjeras como el español, estaban regidos por las normativas francesas.

La falta de leyes de educación propias implicaba que Costa de Marfil se adaptara las disposiciones y directrices establecidas por el sistema educativo francés. Esto tenía implicaciones para la enseñanza del español, ya que su integración en el plan de estudios y su gestión estaban sujetas a las normativas y políticas establecidas desde Francia. Sin embargo, a medida que Costa de Marfil desarrollaba su propio marco legal y educativo, se abrían nuevas oportunidades para adaptar la enseñanza del español a las necesidades y realidades locales.

La situación comenzó a cambiar en los años 70, cuando Costa de Marfil comenzó a desarrollar su propia legislación educativa. La promulgación de leyes y decretos específicos para el sistema educativo marfileño permitió una mayor autonomía y capacidad de adaptación en la organización de la enseñanza, incluida la enseñanza del español. Esta evolución marcó un paso importante hacia la construcción de un sistema educativo nacional que reflejara las aspiraciones y necesidades de la sociedad marfileña.

De hecho, la creación de la sección de español de la Dirección Pedagógica del Ministerio de Educación en 1974 dio una cierta dimensión a la organización de la enseñanza del español tanto en lo que se refiere a la elaboración de manuales didácticos como a la metodología de enseñanza. Ciertamente que el sistema educativo marfileño era una representación del modelo francés, pero las asignaturas no gozaban del mismo privilegio en el primer ciclo de secundaria. El Ministerio de Educación demarca desde 1996 las asignaturas llamadas fundamentales a saber inglés, matemáticas, francés y ciencias físicas, de otra categoría de asignaturas de la cual forma parte el español. Esta demarcación se manifiesta con el carácter indiscutible y los altos créditos que tienen las asignaturas fundamentales. El español llevaba los créditos más bajos y un estatus minimizado de tal modo que durante el examen, solo evalúa la comprensión escrita. Más aún, un alumnado que tiene 03/20 suspende el examen entero, lo cual concede al español estatus de asignatura eliminatoria.

En los años 2000, la enseñanza del español conoce un impulso legal. En efecto, la revisión de la ley otorga al español un estatus igual como las demás asignaturas otorgando el mismo número de créditos a todas las asignaturas en la secundaria. El español hubiera conseguido el mismo privilegio que el inglés con una impartición en el primer curso de la secundaria. Pero este proyecto piloto iniciado en 2004 no tuvo éxito por muchas dudas notadas en toda la educación básica nacional. Sin embargo, cabe recordar que Costa de Marfil, anteriormente según país de África con mayor número de estudiante, supera el Benín en 2022 y pasa al primer cito con casi 600.000 alumnos en secundaria y unos 3.000 en la enseñanza superior, según datos del Instituto Cervantes. De ello, ¿cuáles son los métodos de enseñanza utilizados y cómo se presenta en concreto el profesorado del ELE en el país de África con mayor número de estudiantes?

2.2. El profesorado del ELE en Costa de Marfil

La actividad del profesorado en Costa de Marfil se rige esencialmente por el respeto a requisitos predefinidos por la Sección de Español de la Dirección Pedagógica del Ministerio de Educación. Estas directivas, cuidadosamente elaboradas, toman en consideración los avances metodológicos en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en Costa de Marfil.

2.2.1. Los métodos de enseñanza de español en Costa de Marfil

En el sistema educativo marfileño, se han empleado diversos métodos de enseñanza del español a lo largo del tiempo. Entre los más destacados se encuentran el método de gramática-traducción, el método audiolingual y el método comunicativo. Cada uno de estos métodos ha tenido su propio enfoque y ha influido de manera diferente en la enseñanza y el aprendizaje del español en Costa de Marfil.

2.2.1.1. Métodos de gramática-traducción y audiolingual

Básicamente, el método de gramática-traducción se utilizaba en una época en la que el latín era la lengua de partida para la enseñanza del griego como lengua segunda

(L2) (Koffi, 2009; Karshukova, 2004). Sin embargo, su declinación permitirá más tarde, entre los siglos XIX y XX, el desarrollo de la didáctica de las lenguas llamadas nacionales, como el inglés, el francés, el español, etc. La enseñanza durante este periodo se basaba en el estudio de la gramática y el de la traducción o tema, que permitía el paso de la L1 a la L2 y después a la versión, es decir, el paso de la L2 a la L1. Dos tipos de enseñanza de la gramática determinaron este periodo: el tipo inductivo y el tipo deductivo. El primero parte de la estructura sintáctica a la regla gramatical y el segundo de la enunciación de la regla gramatical a la ilustración mediante oraciones. Explícitamente, es un paso de lo particular a lo general y viceversa. De las dos, la opción elegida (y que se sigue enseñando en varios países, entre ellos Costa de Marfil) es la segunda. En este sentido, Germain (1993) citado por Karshukova (2004) escribe :

On recourt désormais à la déduction pour enseigner la grammaire (la règle d'abord, puis application a des cas particuliers sous la forme de phrases à composer pour illustrer la règle) et au thème comme exercice de traduction, c'est-à-dire passer de la langue maternelle à la langue seconde.¹⁹

El método de gramática-traducción tenía un doble objetivo, a saber, ser capaz de leer y traducir textos de L1 a L2 y viceversa mediante la memorización, permitiendo así la intervención de la lengua materna o de origen en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Este método también pretendía desarrollar las destrezas de lectura y escritura del alumnado y la evaluación se limitaba a una prueba final que, por lo general, valoraba la producción escrita y trataba de verificar los conocimientos lingüísticos del alumnado (Puren, 1988). La relación profesorado-alumnado es la de maestro a discente, omnisciente a inculto, sin oportunidad para la creatividad por parte del alumnado o la interacción con los que le rodean.

El método de gramática-traducción o método clásico utilizado para la enseñanza de lenguas extranjeras ha tenido varias deficiencias, entre las que podemos enumerar el carácter dinámico y evolutivo de la lengua, ya que, basadas originalmente en el estudio

¹⁹ Ahora utilizamos la deducción para enseñar gramática (primero la regla y luego la aplicación a casos particulares en forma de frases que hay que componer para ilustrar la regla) y el tema como ejercicio de traducción, es decir, pasar de la lengua materna a la segunda lengua.

de textos latinos (latín que hoy se considera una lengua muerta), las lenguas actuales sufren continuas transformaciones y variaciones. Se trata de un método de enseñanza que sigue los principios del modelo de transmisión, en el que el profesorado dirige con fuerza y rigor las actividades de aprendizaje desde el exterior. Ante la reconsideración de la función cognitiva del alumnado, la importancia de la relación con su entorno, la necesidad de dar una oportunidad a la comprensión auditiva y a la actividad oral en el aula, y sobre todo para proscribir la intervención de la L1 en el aprendizaje de la L2, este método fue inmediatamente sustituido por el método audiolingual.

El método audiolingual está en la base del enfoque estructuralista, que considera la lengua como un conjunto de elementos estructurales. Se originó en Estados Unidos a raíz de la necesidad de contar con interlocutores en varias lenguas extranjeras para infiltrarse en las tropas enemigas durante la Segunda Guerra Mundial y estuvo influido por los principios de las teorías conductistas. Según el estructuralismo lingüístico norteamericano desarrollado por Bloomfield (1933), la enseñanza de una lengua extranjera no puede limitarse al estudio de las reglas gramaticales, sino que debe ampliarse a las demás estructuras que componen la lengua. En otras palabras, la lengua se percibe como un sistema de elementos (fonemas, morfemas, sustantivos, oraciones, etc.) vinculados estructuralmente y organizados en 3 niveles (fonética, morfología y sintaxis).

Frente al método de gramática-traducción conocido como "método tradicional", el método audiolingual centra su actuación en el uso directo de la lengua extranjera en el aula, sin recurrir a la lengua materna del alumnado, haciendo del ejercicio de traducción una actividad proscrita durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mariscal (2014, p. 18) fundamenta los principios de este método en el refuerzo positivo del condicionamiento operante durante el aprendizaje para que el alumnado desarrolle más habilidades. En este caso, las actividades posteriores al curso que se llevan a cabo son la repetición (aprendizaje por repetición), la sustitución (el alumnado sustituye una palabra por otra), la transposición (cambio de orden en las frases), etc. Es un método centrado en la lengua hablada mediante intercambios y el uso de materiales sonoros. En esta perspectiva, Horacio (2000) citado por Koffi (2009, p. 112) escribe: “Aprender una

lengua extranjera significa adquirir nuevos hábitos a través de la práctica repetitiva intensa y sistemática de estructuras, vocabularios y pronunciación mediante refuerzo positivo para lograr la corrección lingüística.”

La relación entre profesorado y alumnado en este paradigma no se aleja lo suficiente de la observada en la práctica del método tradicional, aunque en el presente método se aprecia un ligero giro en las actividades del alumnado. Aquí, el alumnado desempeña un papel reactivo, es decir, se limita a dar respuestas a los estímulos. Por otra parte, el profesorado desempeña el papel central: corrige, dirige y controla el aprendizaje del alumnado.

En Costa de Marfil, fue en los años 70 cuando este método empezó a utilizarse en varios institutos de la enseñanza secundaria con el fin de iniciar y desarrollar la actividad oral en el aula de español como lengua extranjera. Este periodo se considera el advenimiento de la práctica oral en detrimento de las actividades exclusivamente escritas presentes en el método de gramática-traducción. Surgió para proporcionar una base científica a la enseñanza de idiomas. Como señalan Djandué y Ortega (2014, p. 154), tan pronto como se aplicó el método audiolingual, se enfrentó a enormes dificultades en la práctica. Entre otras cosas, había que hacer frente a los numerosos recursos financieros que requería, luego resolver los problemas relacionados con el gran número de alumnado en las aulas, etc. En vista de todo ello, se consideró necesario volver al método tradicional desde 1982 hasta la década de 1990 (Koffi, 2009, pp. 113-114). Este método, que en vista de la globalización y los nuevos retos de la sociedad educativa moderna también fue sustituido por el método comunicativo entre finales de los años 90 y principios del año 2000.

2.2.1.2. Método comunicativo

El método comunicativo o enfoque comunicativo, en cuanto a los métodos utilizados para la enseñanza de lenguas extranjeras en Costa de Marfil, en particular el español, es el que no sólo ha tenido más éxito, sino también sigue siendo, en nuestra opinión, el método menos criticado en comparación con los mencionados anteriormente.

Reúne varios modelos pedagógicos que se aplican no sólo a la enseñanza de lenguas extranjeras, sino a otras disciplinas.

El enfoque comunicativo apareció en Inglaterra a finales de los años 60 y se considera un paradigma post-estructuralista del lenguaje, al que considera en términos de su capacidad de interacción entre los componentes de la sociedad (Rodgers, 2001). Se propone como respuesta a las concepciones estructuralistas, a las que opone los elementos funcionales del lenguaje. Para los autores, lo más importante en el aprendizaje de una lengua no es el estudio de sus formas lingüísticas, sino un proceso orientado a las intenciones comunicativas, es decir, el aspecto funcional y accional. Este nuevo enfoque se centra en el uso que el alumnado hace de la lengua en diversos contextos.

Considerando la comunicación como el medio por el cual 2 o más personas, este enfoque basado en la comunicación sigue siendo, en el mejor de los casos, un modelo importante al servicio de toda la comunidad. Según Mariscal (2014, p. 21), el enfoque comunicativo es un modelo que parte desde la escuela hasta la vida social.

Basado en gran medida en las teorías cognitivo-constructivistas, el enfoque comunicativo obliga al alumnado a participar activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, utilizando la organización nocional para expresar y comprender las funciones lingüísticas con el fin de resolver problemas. Para Piepho (1981) leído en Mariscal (2014, p. 24), el enfoque comunicativo apunta a los siguientes cinco (5) niveles de aprehensión:

- Nivel de integración y contenido (uso de la lengua como medio de expresión);
- Nivel lingüístico (uso de la lengua como objeto de aprendizaje);
- Nivel afectivo e interpersonal (uso del lenguaje como expresión y juicio de uno mismo y de los demás);
- Nivel de necesidades individuales de aprendizaje (basado en el aprendizaje por error);
- Nivel educativo general de los objetivos extralingüísticos (aprendizaje de idiomas dentro del contenido del plan de estudios).

Como puede verse, el objetivo central de este enfoque es la adquisición de la noción de competencia comunicativa. El concepto de competencia, como argumenta Zoghalmi (2017), representa para las ciencias cognitivas, una noción que implica varios significados. El modelo de la gramática generativa y transformacional impulsado por Chomsky (1957) se refería a la competencia lingüística como el conocimiento del sistema de una lengua determinada que posee cualquier sujeto hablante, destacando su capacidad para producir un número infinito de estructuras gramaticalmente correctas.

Hymes (1972) amplía la concepción de Chomsky y desarrolla, a su vez, el concepto de competencia comunicativa. Considera que el aprendizaje de idiomas no consiste únicamente en adquirir competencia lingüística, sino también en desarrollar la competencia comunicativa, caracterizada por el uso de la lengua en un entorno social. Esto último está respaldado por el Consejo de Europa (2001), que sostiene que la competencia comunicativa corresponde a la capacidad de un alumnado para llevar a cabo una acción cuyo objetivo es mejorar la fluidez del mensaje y la interacción eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además de este objetivo central, Ubilla (2000) citado por Koffi (2009, p. 114), añade una serie de características que definen este enfoque:

Otras características importantes de este enfoque se resumen a continuación (...):

- Importancia de significado contextualizado. Prevalece el decir algo a alguien en situaciones concretas.
- Énfasis en las funciones que se aprenden a través de la práctica y no de la memorización para posteriormente comunicarse en situaciones reales.
- Se busca desarrollar una pronunciación comprensiva y no la de un hablante nativo.
- Se permite el uso de lengua materna cuando es oportuno y necesario.
- El objetivo es la fluidez comunicativa y no la corrección gramatical o de la pronunciación.

- En general el enfoque comunicativo se caracteriza por su flexibilidad y no un apego irrestricto a las normas del método.
- El alumnado es el centro del proceso pasando el profesorado a desempeñar un importante papel de facilitador y conductor
- Las cuatro destrezas lingüísticas tienen espacio en este enfoque: escuchar, hablar, leer y escribir.

En comparación con los métodos de enseñanza anteriores, éste hace hincapié en la acción y en la necesidad de ampliar las prácticas de enseñanza tanto a las destrezas escritas como a las orales. Se trata, de hecho, de un modelo en el que el alumnado y el profesorado intercambian información mediante el uso de materiales apropiados como imágenes, cintas, símbolos y actividades comunicativas como conversaciones, representaciones, debates, etc.

En Costa de Marfil, el enfoque comunicativo se integró en la enseñanza del español a finales de los años 90, con la aparición del libro de textos *Horizontes* en 1998. Este libro de textos de producción local también se utilizó en varios países africanos francófonos.

Dentro de este enfoque, hemos asistido a una sucesión de programas basados, en primer lugar, en la PPO, en segundo lugar, en la FPC y, en tercer lugar, en el actual APC. Es obvio que el modelo de Pedagogía por Objetivos no podía llevarse a cabo con eficacia, ya que parecía anticuado en la era de las nuevas actuaciones cognitivistas y constructivistas, basadas en la comunicación en el aula. El objetivo era alcanzar los tres (3) niveles de aprendizaje traducidos en comportamientos observables, a saber, el saber (en términos de conocimientos), el saber hacer (en términos de actitudes) y el saber ser (en términos de competencias) del alumnado (Koffi, 2009; Djandué y Ortega 2014). Defectos como la falta de comunicación en el aula, la preponderancia del profesorado en detrimento del carácter constructivo del conocimiento por parte del propio alumnado, el rendimiento relativamente bajo del alumnado tras las pruebas sumativas y de

certificación empujarán a los responsables de la comunidad educativa a actuar en favor de otro modelo capaz de resolver estos escollos.

Fue en 2005 cuando se introdujeron los programas centrados en la FPC, que ya no eran prerrogativa de los objetivos a alcanzar, sino de un mecanismo destinado a desarrollar la competencia del alumnado. A pesar de los esfuerzos realizados en este sentido por los profesionales de la educación marfileña, este método, al igual que los anteriores, también ha resultado ineficaz para resolver los problemas de la educación. Cabe señalar que, en 2001, un equipo formado por profesionales nacionales, por un lado, y expertos extranjeros, por otro, llevó a cabo una evaluación a gran escala de la FPC para descubrir los fallos que debilitan su aplicación significativa en el terreno. Las propias palabras del DPFC (2018, p.4) son suficientes para describir los resultados del estudio:

«- L'implication insuffisante de tous les acteurs (Inspection Générale de l'Education Nationale, structures de formation initiale, syndicats d'enseignants, associations des parents d'élèves); - Le déficit de communication entre la Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue et les autres acteurs; - L'absence de document cadre d'orientation justifiant le choix de la FPC ; - La non-conformité de l'évaluation de fin de cycle au programme enseigné ; - La densité des programmes;- La complexité des documents élaborés; - La mauvaise compréhension des notions de compétence, de curriculum et de programmes; - L'insuffisance de la formation des enseignants en vue de la mise en œuvre de la FPC »²⁰

Entre todos estos puntos que apuntan a la ineficacia de los programas basados en la FPC, llaman más nuestra atención los relacionados con la incapacidad de justificar la elección de la misma, la dificultad de evaluar de acuerdo con los requisitos del método y la densidad de los programas educativos. Y es que, directa o indirectamente, estos puntos también están relacionados con las razones del paso de la Pedagogía por

²⁰ - La insuficiente implicación de todas las partes interesadas (Inspección General de Educación Nacional, estructuras de formación inicial, sindicatos de profesorado, asociaciones de padres); - La falta de comunicación entre el Departamento de Pedagogía y Formación Continua y las demás partes interesadas; - La ausencia de un documento marco político que justifique la elección de la formación continua; - La evaluación de fin de ciclo no está en consonancia con el plan de estudios impartido; - La densidad de los programas; - La complejidad de los documentos elaborados; - La escasa comprensión de los conceptos de competencia, currículo y programas; - La formación inadecuada del profesorado para la puesta en práctica de la FPC.

Objetivos a la Formación por Competencias. Este estado de cosas nos lleva a preguntarnos por las verdaderas motivaciones de los cambios de métodos en la enseñanza-aprendizaje y evaluación de las lenguas extranjeras en Costa de Marfil.

Consideramos, tras las lecturas realizadas y sobre todo, según el análisis que hacemos de la situación, que el verdadero problema sigue estando lejos del cambio radical de métodos. Mejor aún, deberíamos pensar en mejorar las deficiencias y construir un sistema educativo eficaz, porque de eso se trata. Estas deficiencias reveladas han dado lugar una vez más a la aparición del enfoque basado en las competencias, este paradigma salvador, que se supone que facilita no sólo la interacción entre profesorado y alumnado, sino también el desarrollo de la competencia real del alumnado en situaciones de aprendizaje y en la vida laboral.

La revisión bibliográfica sobre la APC nos dice que sus orígenes se remontan a finales del siglo XX, cuando la noción de "competencia" empezó a cobrar impulso en las humanidades (Nansour, 2012, p. 5). Inicialmente ajena al ámbito educativo, esta noción se incorporó al mundo de la educación como método de enseñanza primero en Estados Unidos, luego en países como Bélgica y Suiza, y finalmente se extendió a casi todos los otros países del mundo.

Fundamentalmente centrado en las teorías cognitivo-constructivistas del aprendizaje, el APC se basa en programas relacionados con el desarrollo de la competencia del alumnado, es decir, su capacidad para utilizar o movilizar una multitud de recursos con el fin de hacer frente a los problemas de la sociedad. Uno de los principales objetivos del APC es la externalización completa del conocimiento, es decir, la transición del conocimiento como "saber", a su uso concreto como "competencia". Por lo tanto, los programas educativos se diseñan para el alumnado de manera que les ayuden a alcanzar esta capacidad de desarrollar sus competencias. Se considera hasta hoy como un proceso que se va construyendo cada vez más.

En el sistema educativo de Costa de Marfil, el APC surgió a principios de la década de 2010 para abordar las deficiencias de la FPC, a través de una reformulación sistemática de los programas educativos. La DPFC (2018, pp. 4-6) estructura

esencialmente estos programas según 4 niveles. En primer lugar, el perfil de salida, que define a grandes rasgos las competencias que deben alcanzar el alumnado al final de los estudios escolares; en segundo lugar, la descripción del dominio, es decir, la presentación de las actividades disciplinares (español en nuestro caso); en tercer lugar, el régimen pedagógico, que se refiere al tiempo asignado a la práctica pedagógica anual (3 horas/semana, es decir, 99 horas en el año ordinario para todos los niveles de estudio afectados por la asignatura); y en cuarto lugar, el cuerpo de la programación didáctica, que comprende la secuencia de actividades pedagógicas y didácticas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

2.2.2. Los recursos pedagógicos y didácticos

En el ámbito de la enseñanza del español como Lengua Extranjera en general, es fundamental que el profesorado cuente con una amplia variedad de recursos pedagógicos para enriquecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Estos recursos pueden abarcar desde materiales impresos hasta herramientas digitales interactivas, pasando por actividades prácticas y ejercicios creativos. La selección y utilización adecuada de estos recursos no solo facilita la comprensión y asimilación de los contenidos lingüísticos, sino que también promueve la participación activa y el interés por aprender.

Entre los recursos pedagógicos más comúnmente utilizados se encuentran los libros de texto especializados en ELE, que proporcionan una estructura y secuencia de aprendizaje coherente, así como materiales complementarios como audios, vídeos y ejercicios interactivos. Asimismo, las tecnologías digitales ofrecen una amplia gama de herramientas, como aplicaciones móviles, plataformas en línea y software educativo, que pueden utilizarse para practicar habilidades lingüísticas, reforzar el vocabulario y fomentar la comunicación oral y escrita.

Sin embargo, el profesorado de Costa de Marfil, al preparar el desarrollo de clase detallado, debe tener en cuenta como recursos didácticos, los textos del libro *¡Ya estamos!* según una metodología empuesta en el plan de clase.

2.2.2.1. El desarrollo de clase del ELE

De acuerdo con el enfoque pedagógico en vigor, se proponen recursos pedagógicos y didácticos para la enseñanza del ELE en Costa de Marfil. Desde luego, enseñar español en Costa de Marfil implica respetar una metodología determinada con la ayuda de un recurso didáctico preciso.

Una innovación en los planes de estudios reformulados centrados en el APC es la noción acentuada de "situación" (tímidamente utilizada en la FPC), que se integra en el corpus de la disciplina. Se presenta bajo dos formas: una al principio del curso (situación de aprendizaje) y otra al final (situación de evaluación). Esta noción es importante para el presente estudio porque nos permite construir una relación interconectada entre la etapa inicial, el propio curso y la verificación del aprendizaje. La situación de aprendizaje es una etapa en la que el alumnado identifica los elementos necesarios para la lección o la sesión con el fin de poner de relieve la función lingüística. De hecho, es una actividad reservada exclusivamente al mismo, que es el encargado de construir sus conocimientos. Es de naturaleza neutra, es decir, no contiene instrucciones previas, pero presenta tareas que deben realizarse.

La situación de evaluación, por su parte, se basa en la evaluación del aprendizaje y generalmente incluye dos consignas a realizar. En el primer caso, se trata de una instrucción breve, que consiste en anotar o identificar brevemente expresiones relacionadas con la función lingüística estudiada (ítem de conocimiento o comprensión). En el segundo caso, una instrucción amplia que requiere un reto elaborado y desarrollado (elemento de procesamiento). Los dos cuadros siguientes extraídos del documento oficial de la pedagogía DPFC (2018, pp. 7-8) muestran claramente el contenido de estos dos de situación y ofrecen un ejemplo en cada caso.

Tabla 1 AM *Contenidos de situación de aprendizaje y de evaluación*

Situation d'apprentissage	Situation d'évaluation
- La situation d'apprentissage est un support qui contribue à découvrir ou à acquérir des habiletés.	- La situation d'évaluation est un support qui sert à évaluer les apprentissages.
- La situation doit être réaliste et doit avoir du sens. - Les exemples de situations doivent être adaptés à la séance.	- La situation doit être réaliste et doit avoir du sens.
- Il faut un lien de cohérence et de nécessité entre le contexte, la ou les circonstances et les tâches.	- Il faut un lien de cohérence entre le contexte, la ou les circonstances et les consignes. - Les consignes doivent être indépendantes les unes des autres. Et cela doit être ressenti à travers les verbes utilisés.
- La ou les circonstances doivent être claires, précises et concises.	- Toute consigne doit être traitée en référence à l'énoncé.
- Les tâches doivent s'articuler autour du tableau des habiletés et contenus.	- Le nombre de consignes ne peut excéder quatre (04). L'espagnol en retient deux (02).
- La situation est neutre.	- Hiérarchiser les consignes en tenant compte du niveau taxonomique.

Situation d'apprentissage	Situation d'évaluation
- Les apprenants doivent être au centre de la situation.	- La formulation de la consigne doit se faire à la première personne du singulier de l'impératif (tutoiement).
- L'amorce n'est pas à confondre avec la situation.	- Prendre en compte l'équilibre taxonomique au niveau des consignes.

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

Tabla 2 AM *Casos de situación de aprendizaje y de evaluación*

Situation d'apprentissage	Situation d'évaluation
Le Club d'Espagnol du Lycée Moderne de Ferkessédougou organise une journée hispanique. Le personnel de l'Ambassade d'Espagne est invité. Les élèves de 3ème 2 se réjouissent de la prochaine visite des membres de l'Ambassade dans leur classe pendant le cours d'espagnol. Pour réussir l'accueil ils s'exercent à énumérer les expressions de civilités, les utiliser et échanger avec les invités. ²¹	Yapo celebra su cumpleaños en casa de sus padres. Invita a toda la clase de 4ème. Durante la fiesta los padres sirven varios platos. La mañana siguiente durante la clase de español habláis de esta fiesta. 1- Cita cuatro platos presentados. 2- Justifica el plato que has elegido. (en algunas 6 líneas)

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

²¹ El Club Español del Lycée Moderne de Ferkessédougou organiza un Día de la Hispanidad. Se ha invitado a personal de la Embajada de España. Los discentes de 3^{ème} 2 esperan con impaciencia la próxima visita de miembros de la Embajada a su clase durante las clases de español. Para que la bienvenida fuera un éxito, practicaron la enumeración y el uso de las expresiones de urbanidad y charlaron con los invitados.

Con toda evidencia, como puede verse, la situación de aprendizaje sigue siendo proporcional a la situación de evaluación, considerándose esta última una evaluación formativa. Para tener éxito en ambas actividades, es importante evitar las contra instrucciones y las tareas casi imposibles de realizar.

El proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación en el aula del ELE se basa en un planteamiento organizado y trazado por los responsables de la asignatura. Tienen la tarea de establecer una metodología que contenga todas las prácticas didácticas y pedagógicas que tienen lugar durante el curso escolar. Esta metodología, denominada "Guía de aplicación del plan de estudios", es el material en el que se apoya el profesorado para orientar sus clases. La especificidad de este material es su carácter universal, común a toda persona que desee ejercer la función de profesorado del ELE de enseñanza secundaria en Costa de Marfil. Es una metodología impuesta, sin posibilidad de creatividad o innovación individual. Koffi (2009, p. 145) relata bien esta realidad tras su encuesta a inspectores y asesores de la DPFC. Como reacción a este aspecto impuesto de la metodología a seguir, justifican que tal actuación responde a una preocupación por la justicia, la equidad y el desarrollo común de los contenidos de aprendizaje. Esta uniformidad tranquiliza por tanto a los redactores de las evaluaciones de certificación, que componen los temas de examen en función de la evolución de los programas.

La guía de aplicación de los programas basados en la APC tiene en cuenta la progresión anual y el corpus del curso (esquema de clases). La progresión anual agrupa todas las actividades educativas (competencias, lecciones, sesiones, evaluaciones, etc.) que se llevarán a cabo durante el curso escolar. Cada actividad tiene un plazo para su realización. Esta progresión anual, que describe y contiene todos los contenidos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, está destinada, en esencia, a todos los actores de la comunidad educativa, desde los diseñadores, pasando por el profesorado, los jefes de escuelas, el alumnado, etc. El objetivo es permitir un seguimiento específico de las actividades en el aula.

El corpus del esquema del curso o clase es la práctica de la progresión anual. Este corpus se presenta de manera que conduzca al alumnado al desarrollo de sus competencias comunicativas y, a continuación, se traza teniendo en cuenta los requisitos del método activo o enfoque comunicativo tal como lo estipula el manual de formación del profesorado: « *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* ». Se trata, precisamente, de multiplicar las interacciones y actividades orales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación. El corpus del curso de español se divide en 3 momentos didácticos principales y contenidos específicos, tal como se presenta a continuación:

Tabla 3 AM Esquema de clase del ELE en la enseñanza secundaria en Costa de Marfil

Fases de aprendizaje	Actividades
Presentación (10 min) 18%	Motivación
	Repaso
	Ejercicio introductorio
Desarrollo (25 min) 45%	Lectura del profesor y reconstitución
	-Lectura de los pros
	-Comprende y analiza
	Gramática
	Actividad en parejas
	Actividad en grupos

Fases de aprendizaje	Actividades
Evaluación	Evaluación 1
(15 min), 27%	Evaluación 2
Apuntes (5 min), 9%	Apuntes

Fuente: Abi, Jean Roch, 2021, p.8 <https://urlz.fr/l8lP>

Con esta metodología, el alumnado tiene cierta responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje a través de técnicas y estrategias de comunicación, con la ayuda del profesorado y la suma de sus experiencias adquiridas.

Todos los precedentes elementos, detallados por separar, tienen que aparecer en una misma ficha de clase que el profesorado tendrá que usar a la hora de impartir clase de española. Aquella ficha se presenta de la siguiente manera.

Tabla 4 AM *Ficha de clase del 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	
PRESENTATION (10 Mn – 18 %)	Mise en train				
	Révision				
	Exercice introductif				
DEVELOPPEMENT (25 Mn – 45 %)	Lecture du professeur et reconstitution				
	Lecture des élèves				
	Grammaire				
	Travail par paires				
	Travail en groupes				
EVALUATION (15 Mn – 27 %)	Exercice 1				
	Exercice 2				
Prise de notes (5 Mn – 9 %)					

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

En resumidas cuentas, observamos que todas estas estrategias no sólo promueven el aprendizaje, sino que permiten la difusión de la lengua española en Costa de Marfil. Todas estas estrategias se realizan mediante un solo recurso didáctico que es un manual de texto.

2.2.2.2. Los libros de texto del ELE

Los libros de texto se consideran medios y recursos fundamentales que facilitan la adquisición de competencias durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el

sistema educativo de Costa de Marfil, la enseñanza del español y de otras lenguas extranjeras se ha basado siempre en los libros de textos como único material didáctico.

Los especialistas en didáctica del español en Costa de Marfil, así como los responsables educativos de la asignatura en el Ministerio de Educación Nacional y de la Alfabetización (MENA), reconocen unánimemente que los inicios del español en el sistema educativo marfileño estuvieron directamente vinculados a los contenidos impartidos en Francia. Los libros de textos utilizados en las clases de español eran todos exportados de la antigua metrópoli. Djé. A. (2014, p. 102) nos los presenta de la siguiente manera:

Tabla 5 AM *Libros de texto para la enseñanza de español en Costa de Marfil (1960-1997)*

Año escolar	Libro de texto	Primer ciclo	Segundo ciclo	Metodología
1960- 1980	<i>Siglo XX</i>		X	Tradicional
	<i>Tras el pirineo</i>	X		
	<i>Por el mundo hispánico</i>	X		
	<i>¿A dónde?</i>		X	
	<i>¿Qué tal Carmen?</i>		X	
1970	<i>Vida y diálogos de España</i>	X		Audiovisual
1980-1997	<i>Pueblo I et II</i>	X		Tradicional
	<i>Lengua y vida</i>	X	X	
	<i>Sol y sombra</i>		X	
	<i>Caminos del idioma I et II</i>	X		
	<i>Cambios</i>		X	

Fuente: Djé, Anna Maria, 2014, p.102

Desde 1960, año de la independencia del país, hasta finales de 1997, en la enseñanza secundaria marfileña se utilizaron los libros de textos mencionados. Algunos de éstos se utilizaron para el primer ciclo, mientras que otros se utilizaron para el segundo ciclo, excepto el titulado *Lengua y vida*, que se utilizó simultáneamente en ambos ciclos de estudio. Es importante señalar, como se indica en la tabla, que el diseño de cada libro de textos y su contenido integrado han evolucionado en función de las variaciones metodológicas que han atravesado la historia de la educación a nivel mundial, y en Costa de Marfil en particular. El cambio entre la metodología tradicional y la metodología audiovisual mostró muy pronto la inestabilidad del sistema y la necesidad de avanzar hacia una modernización de la enseñanza. Un concepto que incluye también una renovación del material didáctico.

La idea de renovar el material didáctico se debió también al hecho de que los libros de textos utilizados en las clases de español a lo largo de los años estaban todos publicados en Francia. Esto significaba que las realidades locales intrínsecas a Costa de Marfil, a África, incluso a la imagen de España presentada en estos libros de textos, no sólo no reflejaban la experiencia cotidiana marfileña y africana, ni una imagen actualizada de España, sino que quedaban lejos de los objetivos de aprendizaje que debían alcanzarse. Parecía imperativo dotar a la disciplina de materiales acordes con los retos del momento.

En 1998, Costa de Marfil elaboró su primer manual de enseñanza del español. Se trata de un libro de textos que lleva el nombre de su colección *Horizontes*, que se utilizó progresivamente en todos los niveles de estudio de la asignatura en Costa de Marfil, así como en otros países africanos como Burkina Faso, Senegal, Togo, Camerún, etc. Este nuevo libro de textos ha irrumpido en la escena educativa con el PPO. Evidentemente, como señalan Djandué et al (2021, p. 4) citando a los autores del manual, esta nueva colección escrita por africanos y para africanos es una herramienta pedagógica adecuada para el aprendizaje eficaz del español en el África subsahariana.

Para llevar a cabo las actividades de clase y desarrollar las competencias, los libros de textos de *Horizontes* presentaban una variedad de contenidos en cada ciclo de

estudio. En el primer ciclo, hay epígrafes como "Observa, En parejas, En grupos, Comprender el texto, Fíjate". Y en el segundo ciclo, las rúbricas presentes son "Entérate, Dialoga, Comprende y analiza, Comunica, Puntualicemos". Según Djandué (2012, pp. 102-103) la mayoría de estas actividades, vinculadas a los textos del libro de textos, son actividades formativas individuales y cooperativas que desarrollan las capacidades del alumnado, excepto el epígrafe "Puntualicemos" que hace especial hincapié en elementos de la lengua española y su cultura.

En Costa de Marfil, el sistema educativo ha evolucionado en función de las realidades y las necesidades socioeconómicas del país. La preocupación de los dirigentes por dar a la población marfileña una educación similar a la de los países desarrollados permitirá una triangulación metodológica en menos de 2 décadas. Se observarán 3 metodologías de enseñanza dentro del mismo enfoque comunicativo primero la PPO, después la FPC y por último el APC. Estas metodologías se explicarán más adelante.

Como sabemos, la llegada de una nueva metodología resuelve los problemas de la anterior. Por una parte, proponiendo medidas adecuadas para superar las dificultades encontradas anteriormente y, por otra, proponiendo materiales didácticos que correspondan a las nuevas realidades. Sin embargo, se observó que la colección *Horizontes* seguía siendo el único manual utilizado para estas tres metodologías de enseñanza. Es lo que Djandué et al (2021, p. 5) denominan "las tres vidas de los manuales Horizontes" porque han resistido a las variaciones metodológicas de la enseñanza-aprendizaje del español en Costa de Marfil. En vista de esta situación, estamos en condiciones de preguntarnos ¿qué cambios se han producido en la práctica? Ya que el mismo libro de textos se utiliza para tres metodologías de enseñanza diferentes.

Después de repasar la literatura sobre la enseñanza-aprendizaje del español en Costa de Marfil en la época de estas metodologías, principalmente la PPO y la FPC, podemos decir, a modo de respuesta a la pregunta del párrafo anterior, que, desde nuestro punto de vista, nada excepcional ha cambiado en la práctica. Al menos, sin

distanciamientos significativos en el contenido de las prácticas didácticas. Salvo, en su mayor parte, cambios terminológicos en los títulos de las unidades didácticas, lecciones y sesiones de clase. Por ejemplo, "Vida escolar" en el PPO se convierte en "Descubro la escuela" en la FPC, o "Ciudad" en "Descubro la ciudad", etc. Según las autoridades educativas, este cambio responde a la preocupación por situar al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, creemos que tales acciones no requieren un cambio metodológico, sino una simple adaptación curricular.

Esta enseñanza, cuyo objetivo es la calidad del aprendizaje, se basa oficialmente en el enfoque comunicativo. Esto significa crear las condiciones para la autosuficiencia del alumnado, convirtiéndolos en el punto central para lograr esta cualidad. Este aspecto, que es de suma importancia, se ha visto a lo largo de los años que no encajaba con los contenidos de la colección Horizontes, que muchos docentes consideran anticuados, tradicionales y de una longevidad extraordinaria en comparación con otros libros de textos utilizados para enseñar español en el país.

Una de las principales dificultades que han suscitado las críticas a los manuales de Horizontes es el hecho de que estos manuales se elaboraron de acuerdo con los objetivos de la PPO. Dado que esta metodología de enseñanza ya no se utiliza, es útil u obligatorio dotar a la enseñanza del español de libros de textos acordes con la metodología de enseñanza en vigor en el país: el APC.

En concordancia con los objetivos del APC, la colección *¡Ya estamos!* se integra en la enseñanza del español en Costa de Marfil durante el curso escolar 2018-2019. Se trata de la segunda colección de manuales de enseñanza del español producida en Costa de Marfil después de la colección Horizontes. El libro de textos *¡Ya estamos!* se ha integrado de forma progresiva, empezando por el 4^{ème} curso de este año escolar y luego con el 3^{ème} curso del año escolar siguiente. Como puede verse, esta colección sólo se utiliza para la enseñanza del español en el primer ciclo de la enseñanza secundaria. En el segundo ciclo, la enseñanza del español continuó con el uso de los libros de textos *Horizontes*. No será hasta el curso 2020-2021 cuando se introduzca la nueva colección *¡Más allá!* para la enseñanza del español en el segundo ciclo.

El curso escolar 2022-2023 ha visto el lanzamiento de un nuevo libro titulado *Hablo Español*. Se trata de un libro para los niveles 4^{ème} y 3^{ème}. Al igual que *¡Ya estamos!* está compuesto por textos, pero con algunas diferencias en los epígrafes. En *Hablo español* tenemos nuevas secciones como: trato de enterarme, resumen de la lección, practico, profundizo, soluciono, documentos. El libro de *Hablo español* 4^{ème} tiene 138 páginas con 7 unidades que corresponden a las 7 lecciones de la progresión nacional. Lo mismo ocurre con el libro de 3^{ème}, esta vez con 168 páginas.

Las destrezas tratadas en estos nuevos libros son las mismas que en *¡Ya estamos!*: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión e interacción escritas, expresión e interacción orales. Al igual que en *¡Ya estamos!* solo se trata una destreza por lección.

Evidentemente, la llegada de estas 2 colecciones al sistema educativo marfileño ha resuelto el problema de la adecuación de los contenidos integrados en los libros de textos y de la metodología pedagógica en uso. Como hemos podido observar tras la lectura de los diferentes manuales, los textos, el estudio de las funciones lingüísticas, las situaciones de evaluación y las propias técnicas de enseñanza responden a la necesidad de convertir al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de libros de textos concebidos para cumplir los requisitos del APC, por lo que nos parece oportuno felicitar a sus diseñadores. Incluso si observamos ciertas zonas grises como errores gramaticales y ortográficos que deben resolverse.

La enseñanza de lenguas extranjeras o la didáctica de las lenguas extranjeras en Costa de Marfil, el español en particular, es una disciplina en plena expansión y en creciente construcción. En la práctica, algunos métodos de enseñanza considerados ineficaces para satisfacer las necesidades de la comunidad educativa han sido sustituidos por otros. Será bastante sensato creer que estos cambios de paradigma no están a punto de terminar, por desgracia, ya que la sociedad sigue enfrentándose a nuevos retos a los que la educación tendrá que encontrar soluciones adecuadas.

**SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO Y
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

La segunda parte de este estudio, titulada "Marco Metodológico y Resultados de la Investigación", constituye un pilar fundamental en el desarrollo y la presentación de los hallazgos obtenidos a lo largo de esta investigación centrada en la enseñanza del español como lengua extranjera en Costa de Marfil. Este apartado se estructura en dos capítulos principales: el tercero, dedicado al enfoque y corpus de la investigación, y el cuarto, centrado en la presentación y análisis de los resultados obtenidos.

En el capítulo 3, titulado "Enfoque y Corpus de la Investigación", se profundizará exhaustivamente en el enfoque metodológico adoptado para llevar a cabo este estudio. Se detallarán minuciosamente las bases teóricas y metodológicas que constituyen los pilares fundamentales de nuestra investigación, delineando claramente el marco conceptual que guía nuestro trabajo. Además, se explicará en detalle la selección del corpus de estudio, destacando su relevancia para abordar de manera precisa y efectiva nuestras preguntas de investigación. Este capítulo se estructura en dos secciones principales, cada una dedicada a aspectos específicos de nuestra metodología. En la primera sección, "Enfoque de la Investigación", se realizará una exposición detallada de los fundamentos teóricos y metodológicos que fundamentan nuestro enfoque de investigación. Se subrayará la importancia de adoptar un enfoque interdisciplinario que integre diversas perspectivas, incluyendo aspectos pedagógicos, lingüísticos y socioculturales. Este análisis proporcionará una visión integral de nuestro marco de trabajo y permitirá comprender la complejidad y la riqueza de nuestro enfoque metodológico. En la segunda sección, "Corpus de la Investigación", se llevará a cabo una presentación detallada y justificación exhaustiva de las fuentes de datos y los materiales seleccionados para formar nuestro corpus de estudio. Se explicará el proceso de selección, asegurando la representatividad y pertinencia de los datos recopilados para nuestro análisis. Además, se destacará la importancia de garantizar la calidad y fiabilidad de nuestro corpus, lo que permitirá realizar un análisis riguroso y significativo en el marco de nuestra investigación. En este tercer capítulo, se abordarán los aspectos teóricos y metodológicos que garantizan la solidez y la validez de nuestro estudio, preparándonos para llevar a cabo un análisis riguroso y significativo de nuestro objeto de estudio que nos permitirán obtener resultados fiables.

En el capítulo 4, titulado "Presentación de los Resultados", se expondrán y analizarán en detalle los hallazgos obtenidos a lo largo del proceso investigativo. Esta sección se divide en dos partes fundamentales, cada una destinada a abordar aspectos específicos de los resultados obtenidos. En la primera sección, "Presentación de los resultados sobre el estado de la cuestión", se realizará una exposición exhaustiva de los hallazgos derivados de la revisión del libro *"¡Ya estamos!"*. Se llevará a cabo un análisis minucioso de la metodología propuesta por el libro, evaluando su adecuación en relación con la adquisición de competencias por parte del alumnado. Se examinarán en profundidad los puntos fuertes y las posibles limitaciones de esta metodología, destacando aspectos clave que influyen en su efectividad en el contexto específico de la enseñanza del español como lengua extranjera en Costa de Marfil. En la segunda sección, "Análisis de los resultados sobre la propuesta didáctica", se procederá a presentar y discutir los resultados obtenidos a partir de los datos recopilados sobre la posible propuesta didáctica. Se analizarán detalladamente los hallazgos en relación con los fundamentos teóricos y contextuales obtenidos previamente, lo que permitirá una revisión exhaustiva de la propuesta antes de su implementación experimental. Se identificarán posibles áreas de mejora y se propondrán recomendaciones concretas para optimizar la efectividad y la pertinencia de la propuesta didáctica en el contexto específico de Costa de Marfil.

CAPÍTULO 3: ENFOQUE Y CORPUS DE LA INVESTIGACIÓN

Antes de determinar el enfoque que será utilizado en la presente investigación, es imprescindible realizar un análisis exhaustivo de los enfoques cuantitativos y cualitativos disponibles. Estos dos paradigmas metodológicos ofrecen distintas perspectivas y herramientas para abordar las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos propuestos.

3.1. Enfoque de la investigación

Según el epistemólogo Mario Bunge (2002), un enfoque es una forma de ver las cosas o las ideas y, en consecuencia, de abordar los problemas asociados a ellas. Es, además, “un conjunto de conocimientos preexistentes, junto con una interpretación de los problemas, un conjunto de objetivos y una colección de métodos, un arquetipo que marca una dirección”.

3.1.1. Los enfoques cualitativo y cuantitativo

En la investigación científica se puede utilizar enfoques cuantitativos, cualitativos o mixtos. Para llegar al enfoque que mejor se adapte a nuestra investigación, revisaremos los enfoques mencionados. Cabe precisar que la selección del enfoque metodológico adecuado debe basarse en una evaluación cuidadosa de las ventajas y limitaciones de cada enfoque, así como en la congruencia con los objetivos y la naturaleza del estudio propuesto. Además, es posible combinar elementos de ambos enfoques, utilizando un enfoque mixto que aproveche las fortalezas de cada uno para obtener una comprensión más completa y matizada del fenómeno investigado.

3.1.1.1. Los enfoques cualitativo

Método de investigación centrado en la comprensión en profundidad de los fenómenos sociales, el comportamiento de los grupos y las experiencias individuales, el enfoque cuantitativo de la investigación es importante para comprender fenómenos complejos. El enfoque cualitativo se centra en el estudio de casos concretos en lugar de

generalizaciones (Bernal, 2007) para comprender los fenómenos en su contexto natural, teniendo en cuenta los significados culturales e individuales. También conocido como paradigma interpretativo, fenomenológico, naturalista, humanístico o etnográfico, el enfoque cualitativo hace hincapié en el valor de estudiar fenómenos observables utilizando datos empíricos y objetivos, recogidos mediante procedimientos de medición estructurados y un plan de investigación controlado.

El objetivo principal de este método no es obtener una gran cantidad de datos, sino datos de calidad, centrados en los significados y puntos de vista de los participantes. Para lograrlo, la recogida de datos se basa en métodos como la observación, las entrevistas y los grupos de discusión. La observación sirve para analizar la realidad describiendo comportamientos, lugares y emociones. Las entrevistas implican intercambios entre el entrevistador y el entrevistado. Los grupos focales están llenos de interacción entre los participantes. El análisis de datos cualitativos se centra en las interpretaciones, las experiencias y su significado. Las ciencias sociales, la historia y el marketing son algunos de los ámbitos en los que se aplica este enfoque.

En la educación, el enfoque cualitativo permite explorar en profundidad las experiencias del alumnado, las interacciones en el aula y los procesos de aprendizaje. Este enfoque se centra en comprender cómo los estudiantes perciben la enseñanza, cómo el profesorado adapta sus métodos pedagógicos a las necesidades individuales y cómo se implementan en la práctica las políticas educativas. A través de métodos como las entrevistas, las observaciones y los grupos focales, los investigadores pueden captar las percepciones, emociones y comportamientos de los participantes, proporcionando una visión rica y detallada del contexto educativo.

En la práctica educativa, la combinación de estos enfoques puede ser especialmente efectiva. Por ejemplo, un estudio sobre la efectividad de un nuevo método pedagógico podría empezar con una fase cualitativa para explorar cómo los docentes y estudiantes perciben y experimentan el método. Esta fase podría ser seguida por una fase cuantitativa en la que se mida el impacto del método en el rendimiento académico

de los estudiantes a través de pruebas estandarizadas. De esta manera, se obtiene una comprensión tanto profunda como amplia del fenómeno estudiado.

3.1.1.2. El enfoque cuantitativo

Los enfoques cualitativos se centran en la comprensión profunda de fenómenos sociales a través de la recolección y el análisis de datos no numéricos, como entrevistas, observaciones y análisis de documentos. Este enfoque permite explorar la complejidad y la diversidad de experiencias humanas, así como capturar matices, contextos y significados subjetivos que pueden escapar a la medición cuantitativa.

El enfoque cuantitativo es pues una técnica de recogida de datos que permite al investigador analizar comportamientos, opiniones o incluso expectativas en términos cuantitativos. El enfoque cuantitativo se basa en la medición de las características de los fenómenos sociales (Bernal, 2007).

A diferencia de un estudio cualitativo, el objetivo suele ser deducir conclusiones medibles estadísticamente. En investigación, un estudio cuantitativo se utiliza para probar o demostrar hechos mediante la cuantificación de un fenómeno. Utiliza cuestionarios o encuestas de panel para recopilar datos para su análisis. Los resultados, expresados en cifras, adoptan la forma de datos estadísticos que pueden representarse en gráficos o tablas. Para realizar un estudio cuantitativo, el encuestador debe seleccionar una muestra que sea representativa de la población estudiada. Esta representatividad garantiza la pertinencia de los resultados. Las preguntas suelen ser cerradas y adoptar la forma de respuestas sí/no o de elección múltiple. Las estrategias e instrumentos de recogida de datos incluyen pruebas, cuestionarios, observación sistémica y experimentación (Sáez, 2017).

En resumen, los métodos cualitativo y cuantitativo se diferencian en que el método cuantitativo es una metodología de investigación que utiliza preguntas y encuestas para recoger datos cuantificables y, a partir de ellos, realiza análisis estadísticos para extraer conclusiones de la investigación, Mientras que el método

cualitativo es una metodología de investigación en la que, por lo general, la investigación se realiza a partir de la "calidad" u opinión de las personas para extraer conclusiones. Sin embargo, estos dos métodos confluyen en un método común denominado método mixto, que se utilizará en esta investigación.

3.1.2. El enfoque mixto

Nuestra investigación se sitúa dentro del vasto campo de las ciencias sociales, que abarca una amplia gama de disciplinas dedicadas al estudio de la sociedad, la cultura, el comportamiento humano y las interacciones sociales. En este contexto, es crucial reflexionar sobre la idoneidad del enfoque mixto de investigación y su aplicación en el ámbito de las ciencias sociales antes de adentrarnos en cómo se utilizará en nuestro estudio específico.

3.1.2.1. El enfoque mixto y las ciencias sociales

El enfoque mixto de investigación se ha vuelto cada vez más popular en las ciencias sociales debido a su capacidad para combinar las fortalezas de los enfoques cuantitativos y cualitativos, ofreciendo así una comprensión más completa y rica de los fenómenos estudiados. Esta integración de métodos y perspectivas permite abordar preguntas de investigación complejas desde múltiples ángulos, aprovechando la rigurosidad analítica de los enfoques cuantitativos y la profundidad contextual de los enfoques cualitativos.

Según Newman y Benz (1998), los enfoques cualitativo y cuantitativo no deben considerarse polos opuestos o dicotomías, sino que representan los distintos extremos de un continuo. De hecho, el enfoque cuantitativo es una técnica de recogida de datos que permite analizar comportamientos, opiniones o incluso expectativas en términos cuantitativos. A diferencia de un estudio cualitativo, el objetivo suele ser deducir conclusiones que puedan medirse estadísticamente.

El enfoque mixto se sitúa en medio de este continuo, ya que incorpora elementos de los enfoques cualitativo y cuantitativo. Estos enfoques ponen de manifiesto el debate inacabado sobre la concepción de la ciencia y, en particular, sobre la naturaleza del conocimiento en la educación (Bisquerra, 2009). La elección del enfoque mixto se justifica por su complementariedad, validación cruzada, profundidad y contexto:

En cuanto a la complementariedad, el enfoque mixto permite aprovechar los puntos fuertes de ambos enfoques. Los datos cuantitativos proporcionan tendencias generales, mientras que los cualitativos ofrecen perspectivas matizadas. La validación cruzada es el uso simultáneo de métodos cuantitativos y cualitativos para validar los resultados. Las conclusiones pueden corroborarse con distintas fuentes. En cuanto a la profundidad y el contexto, el enfoque mixto permite profundizar en los fenómenos sociales teniendo en cuenta el contexto específico. En definitiva, enriquece la investigación educativa al ofrecer una visión más completa y equilibrada.

3.1.2.2 Aplicación del método mixto

La aplicación del método mixto en las ciencias sociales es esencialmente una práctica dinámica y adaptable, que reconoce la diversidad de contextos y objetivos de investigación. Aunque no existe un enfoque único o estándar, algunas estrategias comunes incluyen la recopilación de datos tanto cuantitativos como cualitativos de manera simultánea o secuencial, el uso de métodos de análisis complementarios para integrar los hallazgos y la triangulación de resultados para validar y enriquecer la interpretación.

En nuestra presente investigación, hemos decidido adoptar un enfoque mixto que combine tanto métodos cualitativos como cuantitativos para obtener una comprensión completa y profunda del tema que estamos investigando. Para el aspecto cualitativo de nuestro estudio, realizaremos entrevistas en profundidad y grupos focales con el objetivo de explorar las percepciones, experiencias y opiniones del profesorado de español en relación con nuestro tema de estudio. Estos métodos cualitativos nos permitirán capturar

la riqueza y la complejidad de las perspectivas individuales, así como identificar patrones y temas emergentes a través del análisis de datos cualitativos.

Por otro lado, para el aspecto cuantitativo de nuestra investigación, utilizaremos cuestionarios estructurados para recopilar datos numéricos sobre aspectos específicos relacionados con nuestro tema de estudio. Estos cuestionarios nos proporcionarán información cuantitativa que nos permitirá cuantificar ciertos aspectos, identificar tendencias y realizar análisis estadísticos para complementar y enriquecer nuestra comprensión del fenómeno investigado.

Los participantes de nuestra investigación serán el profesorado de español, quienes actuarán como informantes clave en este estudio. Aunque nuestra propuesta pragmática inicial se centrará en dos escuelas específicas, nos comprometemos a recoger datos más allá de estas instituciones para garantizar la representatividad y la diversidad de perspectivas en nuestra muestra.

El diseño pragmático de nuestra investigación nos permitirá obtener una perspectiva holística y completa sobre el tema en estudio, integrando múltiples fuentes de datos y utilizando un enfoque mixto para abordar las complejidades y matices del fenómeno investigado. Al combinar métodos cualitativos y cuantitativos, esperamos generar conocimientos significativos y prácticos que puedan informar tanto la teoría como la práctica en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera.

3.2. Corpus de la investigación

El corazón de nuestro estudio se encuentra en el profesorado de español como lengua extranjera en Costa de Marfil, quien actuará como informante clave. Estos docentes se dividen en varias categorías según criterios cuidadosamente definidos, lo que nos permitirá obtener una visión completa y matizada de la enseñanza del español en el país. Para comenzar, nos centraremos en los lugares y la muestra de nuestra encuesta. Una vez establecida nuestra muestra, procederemos a la recogida y el tratamiento de los datos. Durante el proceso de recogida y análisis de datos, nos

aseguraremos de seguir criterios éticos y metodológicos sólidos, garantizando la confidencialidad y el respeto hacia nuestros informantes.

3.2.1. Lugares y muestra de la encuesta

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 la muestra como a la zona de intervención. Nos centraremos pues en los lugares y la muestra de nuestra encuesta. Seleccionaremos cuidadosamente las instituciones educativas y los centros de enseñanza de español en Costa de Marfil, teniendo en cuenta factores como la ubicación geográfica, el tamaño de la población estudiantil y la diversidad socioeconómica y cultural. A partir de esta selección, identificaremos una muestra representativa de profesorado de español que refleje la variedad de contextos educativos en el país.

3.2.1.1. Lugares de la encuesta

La encuesta se llevará a cabo en nueve ciudades de Costa de Marfil, a saber, Abidján, Bouaké, Korhogo, Daloa, San-Pédro, Yamoussoukro, Divo, Man y Abengourou. Éstas son representativas de la población de Côte d'Ivoire no sólo por el número de habitantes sino también por su situación geográfica. Según el último censo general de población y vivienda (RGPH) de 2022²²:

Avec 5 616 633 habitants, la capitale économique ivoirienne est la ville la plus peuplée. Elle est suivie par Bouaké, la deuxième métropole du pays avec une population de 832 371 habitants. Korhogo, la cité du Poro occupe la troisième

²² RGPH, disponible en <https://www.7info.ci/rgph-2021-voici-les-villes-ivoiriennes-les-plus-peuplees/#:~:text=Avec%205%20616%20633%20habitants,Daloa%20avec%20421%20879%20habitants>

place avec 440 926 habitants, suivie de Daloa avec 421 879 habitants. San-Pédro (390 654), Yamoussoukro (372 559)²³,

Según las cifras del Ministerio de Educación Nacional (MEN) la capital económica de Costa de Marfil, Abiyán, está compuesta por 4 Dirección Regional de Educación Nacional (DREN) repartidas en 38 La Inspección de la enseñanza preescolar y primaria (IEPP).

Hay 66 centros privados de secundaria en el DREN 1 de Abiyán. 29.661 alumnos están matriculados en centros privados de secundaria. La enseñanza la imparten 1.326 profesores, de los cuales 498 son fijos y 828 interinos. La Dirección Regional de Abiyán 2 cuenta con 15 establecimientos públicos, incluidos 8 colegios y 7 institutos en 4 municipios, y 95 establecimientos privados en 4 municipios. Los establecimientos públicos y privados de enseñanza secundaria general y técnica de la División Regional Abiyán 3 están agrupados en diecinueve unidades educativas: 9 establecimientos públicos de enseñanza secundaria general, 2 establecimientos públicos de enseñanza técnica y profesional. Más de 200 centros privados de enseñanza secundaria general y técnica. 1.095 profesores de enseñanza secundaria pública para las catorce asignaturas; 2041 profesores de enseñanza secundaria privada. La Dirección Regional Abiyán 4 está compuesta por 223 establecimientos públicos y 9 IEPP. La DREN Abiyán 4 abarca los municipios de Abobo y Anyama.²⁴

Situada en la región de Gbêkê, Bouaké es una ciudad del centro de Costa de Marfil. Está situada a 350 kilómetros al norte de Abiyán. La ciudad tiene 832.371 habitantes, si se tiene en cuenta su aglomeración urbana. DRENA-Bouaké 2 cuenta con 11 escuelas primarias públicas, 813 centros de preescolar y primaria públicos y privados, así como 81 institutos de secundaria, 60 de ellos privados y 21 públicos, incluidos cinco institutos locales que abren este año en el departamento de Sakassou. Bouaké es una

²³ Con 5 616 633 habitantes, la capital económica de Costa de Marfil es la ciudad más poblada. Le sigue Bouaké, la segunda metrópoli del país con una población de 832.371 habitantes. Korhogo, la ciudad de Poro ocupa el tercer lugar con 440.926 habitantes, seguido de Daloa con 421.879 habitantes. San-Pédro (390 654), Yamoussoukro (372 559).

²⁴ DRENA4, disponible en <https://www.drenabidjan4.net/index.php>

gran ciudad de Costa de Marfil y la capital de la región del Valle de Bandama, con una población de unos 573.700 habitantes. Bouaké cuenta con 2 DREN y 15 IEPP.

Situada en el norte de Costa de Marfil, con una población estimada de 440.926 habitantes, Korhogo es una gran ciudad marfileña y la capital de la región de Poro. Korhogo se destaca por su vibrante vida cultural y económica, siendo un importante centro de comercio y producción agrícola en la región. Además, es conocida por su rica historia y su artesanía tradicional, que atrae a turistas y estudiosos del patrimonio cultural. En términos educativos, el DREN (Dirección Regional de Educación Nacional) de Korhogo cuenta con cerca de 60 escuelas privadas, de las cuales 28 están dedicadas a la enseñanza secundaria. Este robusto sistema educativo refleja el compromiso de la ciudad con la formación académica y el desarrollo de su juventud.

Daloa, ubicada en el centro-oeste de Costa de Marfil, es una ciudad que, aunque no es la más publicitada, se destaca por ser una de las más grandes en términos de población en el país. Con 421.879 habitantes, Daloa es un importante centro urbano y comercial, situado a 141 kilómetros de la capital política, Yamousoukro, y a 383 kilómetros de Abiyán, la capital económica. La ciudad se caracteriza por su diversidad cultural y su dinámica economía basada en la agricultura y el comercio. En el ámbito educativo, Daloa cuenta con 15 IEPP (Inspecciones de Enseñanza Primaria y Preescolar), lo que demuestra su compromiso con la educación básica y el desarrollo infantil.

San-Pédro, una ciudad situada en el sur de Costa de Marfil, tiene actualmente una población de 390.654 habitantes. Conocida por su clima cálido y muy húmedo, San-Pédro es un importante puerto y centro económico, especialmente en el sector de exportación de productos agrícolas como el cacao. La ciudad también es famosa por sus hermosas playas y su creciente industria turística. En cuanto a la educación, el DREN de San-Pédro comprende 9 IEPP, lo que subraya la importancia que se le da a la educación primaria y preescolar en esta región. A pesar de ser menos numerosa en términos de instituciones educativas comparada con Korhogo y Daloa, San-Pédro sigue siendo un pilar fundamental en la estructura educativa del país.

Yamoussoukro, la capital política de Costa de Marfil, es una gran ciudad situada en la región de los Lagos, a 240 kilómetros de Abiyán. Con el tiempo, se ha convertido en una ciudad dinámica con una población de 372.559 habitantes. Yamoussoukro es conocida no solo por su importancia política, sino también por su monumental Basílica de Nuestra Señora de la Paz, una de las iglesias más grandes del mundo. En términos educativos, la Dirección Regional de Educación Nacional (DREN) de Yamoussoukro cuenta con 9 centros de enseñanza secundaria públicos y 13 privados. El Departamento Regional de Educación Nacional y Enseñanza de Yamoussoukro (DRENET) cubre administrativamente la región de Bélier, que incluye los departamentos de Yamoussoukro, Tiebissou, Toumodi y Didievi. Además, el DREN de Yamoussoukro administra 11 PEEP (Planteles de Enseñanza Primaria y Preescolar), lo que subraya su compromiso con la educación desde una edad temprana.

Divo, con una población estimada de 294.559 habitantes, es una ciudad situada a unos 100 kilómetros de Yamoussoukro. Caracterizada por su entorno rural y sus actividades agrícolas, Divo es un importante centro de producción de cacao y café. En cuanto a la educación, Divo comprende 10 PEIP (Planteles de Enseñanza Infantil y Primaria), reflejando su enfoque en la educación básica para su población joven.

Man, conocida como la "ciudad de las dieciocho montañas" debido a su ubicación en una cuenca rodeada por una cadena montañosa, es una ciudad del oeste de Costa de Marfil con una población aproximada de 241.969 habitantes. Situada en la región de Tonkpi, Man se destaca por sus paisajes montañosos y su clima fresco. Esta ciudad es un centro cultural y turístico, famosa por sus danzas tradicionales y sus máscaras. El DREN de Man incluye 8 IEPP (Inspecciones de Enseñanza Primaria y Preescolar), lo que resalta su estructura educativa enfocada en la primera etapa de la educación.

Abengourou es una gran ciudad del este del país, ubicada cerca de la frontera con Ghana, con una población de 164.424 personas. Es un importante centro comercial y cultural en la región de Indénié-Djuablin. La ciudad es conocida por sus plantaciones de cacao y café, así como por su hospitalidad y tradiciones culturales. En términos

educativos, el DREN de Abengourou cuenta con 20 centros de enseñanza secundaria públicos y 16 privados, lo que demuestra una sólida infraestructura educativa que apoya tanto la educación pública como la privada.

3.2.1.2. Muestra de la encuesta

Tenemos dos tipos de informantes: los que responderán a la encuesta inicial sobre el estado de la cuestión. Y otros cuestionarios sobre la experimentación de la propuesta didáctica.

Para la recogida de los datos sobre el estado de la cuestión hemos solicitado a 160 profesores de español como lengua extranjera en Costa de Marfil su colaboración. Se trata de 80 en Abidjan, o sea 20 por DRENA y 80 en el interior del país; es decir, 10 por ciudad destinataria. El profesorado se puede clasificar en 8 grupos según 4 aspectos distintivos, a saber el género, la zona de trabajo, el tipo de escuela y la ciudad.

Tabla 6 *Criterios de clasificación de los informantes*

Género	Mujer	Hombre
Zona de trabajo	Urbana	Rural
Tipo de escuela	Publica	Privada
Lugar	Abidjan	Interior

Sobre la base de los criterios anteriores, presentaremos las estadísticas de los 160 informantes en los cuadros siguientes.

Figura 11 *Clasificación de los informantes según el género*



Este desequilibrio que debe a las dificultades de encontrar profesorado de español. Inicialmente quisiéramos equilibrar los informantes con 80 profesores y 80 profesoras. Pero, en la recogida de los datos, nos encontramos con este problema. Primero, hemos podido encontrar 27 profesoras y 41 profesores para realizar en presencial nuestra encuesta. De los 91 informantes que contestaron online, había 35 profesoras y 57 profesores.

Figura 12 *Clasificación de los informantes según el tipo de escuela*



En Costa de Marfil, hay muchas escuelas secundarias privadas. Es lo que explica este desequilibrio entre el número de discentes del público 53 y del privado 107. Pensamos pues, que las estadísticas de nuestros informantes son representativas de la escala nacional del país.

Figura 13 *Clasificación de los informantes según la zona de trabajo*



Como se puede observar en el precedente gráfico, 129 de los 160 profesorado encuestados, o sea, el 81%, enseñan en zonas urbanas. Solo 31 de los 160 informantes trabajan en zona rural. Es la carencia de escuelas secundarias en las zonas rurales en Costa de Marfil que explica este desequilibrio.

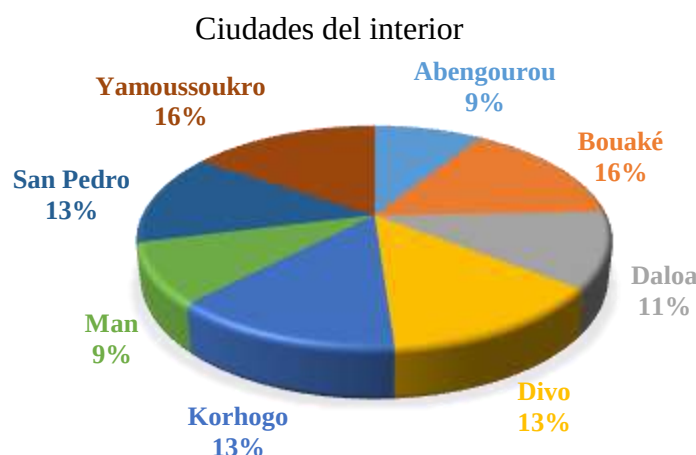
Figura 14 *Clasificación de los informantes según el lugar*



Esta estadística de 113 profesores en Abiyán y 47 en las nueve ciudades del interior del país es representativa de la escala nacional por la densidad de la capital económica de Costa de Marfil. En efecto, En Costa de Marfil viven 29.389.150 personas. Pero la distribución no es la misma en todas las ciudades del país. Hay algunos lugares que destacan sobre el resto. Abiyán es la primera. Con 5.616.633 habitantes, la capital económica de Costa de Marfil es la ciudad más poblada. Además, las realidades

de las escuelas secundarias del interior del país son casi iguales según hablamos de la zona rural o urbana. Pero en Abiyán, aquellas realidades son distintas de una escuela a otra. Así pues, hace falta tomar en cuenta varias opiniones a fin de que las muestras sean representativas. El siguiente gráfico nos presenta la redistribución de los informantes de las ciudades del interior del país.

Figura 15 *Repartición de los informantes del interior*



Como señalamos anteriormente, las ciudades del interior del país en las cuales se realizó la encuesta son Bouaké, Korhogo, Daloa, San-Pédro, Yamoussoukro, Divo, Man y Abengourou.

3.2.2. Recogida y tratamiento de los datos

Una vez establecida nuestra muestra, procederemos a la recogida y el tratamiento de los datos. Utilizaremos una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos, como entrevistas, grupos focales y cuestionarios estructurados, para recopilar información detallada sobre las prácticas, experiencias y percepciones de los profesores de español en Costa de Marfil. Estos datos serán analizados de manera rigurosa y sistemática, utilizando técnicas cualitativas y cuantitativas apropiadas para cada tipo de información recopilada.

3.2.2.1. Método de recogida de los datos

Entre las técnicas de recogida de información se encuentran los instrumentos y los recursos. 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, teniendo en cuenta las características esenciales de la medida, que son la validez, la fiabilidad y el grado de operatividad de las variables.

Teniendo en cuenta el enfoque mixto, optamos tanto por un grupo focal (cualitativo) como por un cuestionario (cuantitativo), tal y como recomienda Creswell, (2014). Esto nos permite alcanzar los cinco objetivos mencionados por Creswell: implicar la recogida de datos tanto cuantitativos (cerrados) como cualitativos (abiertos) para responder a las preguntas de investigación, incluir el análisis de ambos tipos de datos, planificar rigurosamente la recogida de datos (muestra de fuentes de datos y fases de análisis), asegurar la vinculación de ambos tipos de datos a la hora de diseñar los análisis, incorporar procedimientos secuenciales de métodos mixtos, teniendo en cuenta los diferentes momentos de recogida de datos (secuencial) y también de análisis de datos (secuencial) la importancia (no igual) de cada base de datos.

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. Teniendo en cuenta que algunos docentes 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 discentes. Presentamos a continuación el cuestionario y explicamos la elección de las preguntas.

El cuestionario titulado el audiovisual en la enseñanza del ELE en Costa de Marfil y partido en tres ejes esenciales, se presenta de la manera siguiente:

EL AUDIOVISUAL EN LA ENSEÑANZA DEL ELE EN COSTA DE MARFIL

¡Buenos días! Este es un cuestionario anónimo sobre la percepción del uso del audiovisual en la enseñanza del ELE en Costa de Marfil. Gracias por participar respondiendo las siguientes preguntas. Por favor, lee cada pregunta detenidamente y selecciona la opción que mejor se adapte a tu experiencia y opinión.

Con este título queremos dar a los informantes una idea del contenido de la encuesta. Una vez establecido el contexto y el tono por el título, introducimos el paratexto, que consta de tres frases. En la primera frase saludamos a nuestro informante. En la segunda, presentamos el objetivo de la encuesta, y en la tercera, invitamos al informante a responder a las preguntas al tiempo que le agradecemos su contribución. El objetivo de este agradecimiento anticipado es motivar a nuestro informante para que participe en la encuesta porque, dado el carácter no obligatorio de la misma, es importante encontrar formas de interesar o solicitar la contribución de los informantes para alcanzar el número de informantes previsto inicialmente.

Tras el título y el paratexto, entraremos en el meollo de la cuestión identificando a nuestros informantes.

I. Identificación

<i>I.1. Tipo de escuela</i>	:	<i>Pública</i>	☐	<i>Privada</i>	☐
<i>I.2. Zona de enseñanza</i>	:	<i>Urbana</i>	☐	<i>Rural</i>	☐
<i>I.3. Lugar de enseñanza</i>	:	<i>Abiyán</i>	☐	<i>Interior</i>	☐
<i>I.4. Municipio/Ciudad/Pueblo</i>	:				

Es cierto que el cuestionario es anónimo, pero la identificación nos permitirá más adelante, en el análisis de nuestros datos, saber si los puntos de vista son comunes a todo el profesorado o si varían en función de determinados criterios como el tipo de centro, la zona de enseñanza o la ciudad. Estos 4 puntos constituyen la primera parte de nuestro cuestionario, titulada identificación.

Una vez que hayamos identificado a los informantes, podremos responder a las preguntas relativas al análisis de los libros *¡Ya estamos!* Esta segunda parte se compone de tres

subapartados, el primero centrado en las competencias escritas y el segundo en las competencias orales.

II. Análisis de los libros *¡Ya estamos!* 4^{ième} y 3^{ième}

Conforme a la metodología y los recursos pedagógicos empleados en el libro "*¡Ya estamos!*", nos gustaría evaluar la efectividad en la enseñanza y la adquisición de competencias. Le agradecemos por su disposición a responder estas preguntas, tanto abiertas, cerradas como semiabiertas.

II.1. ¿Los manuales, compuestos de textos ilustrados algunas veces por imágenes, permiten un mejor desarrollo de las siguientes competencias escritas?

Comprensión escrita : **si** ☐ **no** ☐

Comentario:

Expresión e interacción escritas : **si** ☐ **no** ☐

Comentario:

En este primer subapartado sobre las competencias escritas, hicimos un comentario para explicar el objetivo de las preguntas antes de formular dos preguntas cerradas cuyas respuestas son obligatorias, seguidas de una pregunta abierta, no obligatoria, que da a los informantes la oportunidad de comentar las respuestas dadas previamente. Las dos primeras preguntas se refieren a la comprensión lectora y las dos últimas a la expresión e interacción escritas.

En general, nos gustaría saber si los libros *¡Ya estamos!* permiten al alumnado adquirir tanto la comprensión lectora como la expresión escrita.

II.2. ¿Los manuales, compuestos de textos ilustrados algunas veces por imágenes, permiten un mejor desarrollo de las siguientes competencias orales?

Comprensión oral : **si** ☐ **no** ☐

Comentario:

Expresión e interacción orales : **si** ☐ **no** ☐

Comentario:

Al igual que la primera parte, la segunda consta del mismo número y tipo de preguntas, estructuradas de la misma manera, salvo que aquí nos interesan las destrezas orales.

Por lo tanto, tenemos dos preguntas cerradas con respuestas obligatorias, seguidas de una pregunta abierta no obligatoria que da a los informantes la oportunidad de comentar las respuestas anteriores. Las dos primeras preguntas se refieren a la comprensión oral y las otras dos a la expresión oral.

El objetivo de estas preguntas era conocer la opinión de nuestros encuestados sobre la adquisición de las destrezas orales de comprensión auditiva y expresión e interacción orales a través de los libros *¡Ya estamos!*

II.3. ¿Le parece importante utilizar soportes audiovisuales en la clase de ELE?

Sí ☐ No ☐ ¿Por qué?

La tercera y última subsección analiza la necesidad de medios audiovisuales en la enseñanza del ELE en Costa de Marfil. Aquí hay dos preguntas, una cerrada y obligatoria y otra abierta y no obligatoria. La segunda pregunta pretende justificar la respuesta a la primera.

Una vez analizados los textos de nuestro corpus, es importante para este estudio, que pretende ser pragmático, hacer propuestas didácticas pragmáticas y factibles. En esto nos centraremos en la tercera y última parte de este cuestionario.

Esta parte final del cuestionario consta de seis preguntas principales.

III. Para una posible introducción de recursos audiovisuales

Con miras a una propuesta didáctica destinada a la introducción de recursos audiovisuales en la enseñanza, solicitamos su colaboración respondiendo a las siguientes preguntas. Agradecemos de antemano su tiempo y disposición para proporcionarnos sus observaciones y experiencias, que serán de gran utilidad en este proceso.

III.1. ¿Qué tipo(s) de recurso(s) audiovisual(es) le parece adaptado para la clase del ELE?

Imágenes ☐ viñetas ☐ carteles ☐ programa de radio ☐ música ☐
programas de televisión ☐ grabaciones de diálogos ☐ extracto de películas ☐

Otro(s) :

La primera es una pregunta semiabierta, cuyo objetivo es hacer propuestas sobre el tipo de documentos audiovisuales que podrían utilizarse en el aula.

Nuestras sugerencias parten de las realizadas por diversos autores en sus tesis dirigidas a proponer recursos audiovisuales en la enseñanza de lenguas extranjeras. Hemos dado a los informantes la oportunidad de elegir uno, varios, ninguno o incluso de proponer otros a través del apartado otro(s).

Una vez propuestos los recursos audiovisuales, es importante fijarse en su temporalidad.

III.2. ¿Según usted, cuánto tiene que tardar un audio o un video en la clase de ELE?

Menos de 1mn ☐ 1 – 1,5mn ☐ 1,5 – 3mn ☐ 3 – 5mn ☐ más de 5mn ☐

Comentario:

La segunda pregunta pretende obtener el punto de vista de los informantes sobre el tiempo medio dedicado a ver un vídeo o un audio durante el curso de ELE. Esta

pregunta cerrada, con 5 respuestas posibles, va seguida de una pregunta abierta no obligatoria que permitirá a los encuestados comentar sus respuestas.

III.3. ¿Su escuela dispone de un aula informática? **Sí** ☐ **No** ☐

El objetivo de esta pregunta cerrada es evaluar las herramientas que necesitan los centros escolares para facilitar el uso de los recursos audiovisuales. Por nuestra parte, nos interesa el aula de informática, que podría facilitar el uso de documentos audiovisuales. Por ello, preguntamos si el centro en el que imparte clase nuestro informante dispone de aula de informática.

Esta pregunta dio lugar a la siguiente cuestión, que no se incluyó inicialmente en nuestro cuestionario pero que añadimos posteriormente.

III.4. ¿Utiliza usa el aula informático para sus clases? **Sí** ☐ **No** ☐

En caso de respuesta positiva, cuéntenos su experiencia:

Si la respuesta a la pregunta anterior es afirmativa, significa que seguramente hay profesorado que ya utiliza recursos audiovisuales aunque el programa no se lo exija. En este caso, su experiencia nos será muy útil para hacer mejores propuestas didácticas. Así que les hacemos una pregunta cerrada: ¿han dado alguna vez una clase del ELE en un aula de informática o utilizando un videoprojector? Si la respuesta es afirmativa, les pedimos que nos cuenten su experiencia en una pregunta abierta.

III.5. ¿Puede impartir usted clase de español en aula informática? **Sí** ☐ **No** ☐

Siguiendo con el tema del uso de la sala de informática, nos gustaría saber, a través de esta pregunta, qué opinan nuestros informantes de la celebración de un curso de español en una sala de informática, lo que sin duda facilitaría el uso de documentos audiovisuales si no se dispone de una sala con videoprojector y ordenador.

III.6. ¿De sus 3 horas por semana cuánto tiempo necesitaría el aula informática?

1 hora por semana ☐ 2 horas por semana ☐ horas por semana ☐ Ninguna hora ☐

Comentario:

¡Miles de gracias!

La clase del ELE en Costa de Marfil se hace en tres horas semanales. De hecho, queremos saber cuánto tiempo necesitará el profesorado para desarrollar unas clases en el aula informática por semana. Les hicimos una pregunta cerrada con cuatro propuestas. Una segunda pregunta acompaña a la primera para dar la posibilidad al profesorado de hacer un comentario de su respuesta. Esta pregunta está abierta y no es obligatoria. Terminamos el cuestionario agradeciendo al informante por su contribución.

Para contestar las preguntas, les damos dos opciones a nuestros informantes. Primero, imprimimos el cuestionario para recoger los datos de los informantes seleccionados y, a continuación, reproducimos el cuestionario en la página web *Google Forms* para recoger los datos en formato digital. La segunda opción es contestar digitalmente al cuestionario a través de *Google Forms*. Añadimos los datos recopilados físicamente a los datos digitales para analizarlos en Excel.

3.2.2.2. Técnica de tratamiento de los datos

Para analizar los datos cuantitativos, optaremos por la elaboración de histogramas apilados con Microsoft Excel. Este enfoque visual pondrá de relieve las distintas modalidades elegidas por los encuestados, facilitando una comprensión clara y concisa de las tendencias observadas en las respuestas.

En cuanto a los datos cualitativos, utilizaremos técnicas de análisis de contenido para examinar el texto bruto de las respuestas e identificar temas recurrentes, patrones y categorías emergentes. Este enfoque cualitativo nos permitirá captar la riqueza de los datos cualitativos y extraer ideas significativas.

Para la identificación de patrones, utilizaremos herramientas informáticas, incluidos programas de tratamiento de textos y lenguajes de programación como Python, que es un lenguaje de programación versátil, popular y ampliamente utilizado que ha evolucionado a lo largo de los años hasta convertirse en uno de los lenguajes más influyentes en la programación informática. Las nubes de palabras generadas a partir de las respuestas textuales nos permitirán visualizar de forma sucinta los términos más utilizados, poniendo de relieve los temas dominantes en los datos.

Este planteamiento se basa en métodos de minería de textos, disciplina que consiste en extraer información significativa de textos no estructurados. Para procesar los datos textuales, utilizaremos técnicas de preprocesamiento para limpiar y normalizar el texto antes de generar las nubes de palabras. Esto implica eliminar artículos definidos e indefinidos, así como otros conectores y palabras vacías que no aportan información relevante pero podrían ser redundantes.

Esta metodología forma parte de una tradición metodológica consolidada en las ciencias sociales y la literatura. El análisis de contenido cualitativo, por ejemplo, tiene su origen en el trabajo de investigadores como Bernard Berelson y Harold Lasswell, que desarrollaron enfoques sistemáticos para el análisis de datos textuales en la investigación en ciencias sociales. Estos enfoques pretenden explorar en profundidad los significados y matices de los datos textuales, identificando temas, patrones y tendencias mediante un riguroso análisis de contenido.

Al mismo tiempo, el uso de visualizaciones textuales como las nubes de palabras se basa en métodos de visualización de datos, una disciplina cuyo objetivo es representar visualmente datos complejos de forma clara y concisa. Este enfoque permite sintetizar

y resumir la información contenida en los datos textuales, resaltando los términos más utilizados y los conceptos más destacados.

También realizamos pruebas de independencia Chi-cuadrado utilizando el software estadístico *Stata* para confirmar ciertas tendencias mostradas por los gráficos. La prueba de independencia Chi-cuadrado es un método estadístico utilizado para comprobar si un suceso no está relacionado con otro. En nuestro caso, nos permite comprobar si las percepciones de los discentes son independientes de sus características, lo que confirmaría que el fenómeno o problema percibido es general.

Principio de la prueba Chi-cuadrado: los resultados de la prueba se resumen en un único parámetro denominado valor p , denotado Pr en la salida del software. Nos fijamos un margen de error, es decir, una probabilidad de equivocarnos, ya sea del 1%, 5% o 10%. Elegimos el 5% para todas nuestras pruebas. Si el valor p es inferior al margen de error (5%), rechazamos la hipótesis de independencia y concluimos que existe un vínculo entre las dos variables; de lo contrario, si el valor p es superior al margen de error (5%), aceptamos la hipótesis de independencia y concluimos que el problema es general.

Estos análisis nos permitieron formular propuestas pragmáticas y llevar a cabo una fase de prueba de estas propuestas en las dos escuelas piloto. No solo vamos a experimentar con estas propuestas, sino que también las analizaremos en profundidad mediante cuestionarios dirigidos a los participantes, incluyendo alumnado y profesorado. Esta fase de experimentación y análisis es fundamental para evaluar la efectividad de las propuestas y obtener retroalimentación directa de aquellos que están en el frente del proceso educativo.

Durante la fase de prueba, implementaremos las propuestas en un entorno controlado dentro de las dos escuelas seleccionadas. A través de observaciones directas y la administración de cuestionarios específicos, recopilaremos datos cualitativos y cuantitativos

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Para elaborar una propuesta más sólida, es fundamental realizar un balance exhaustivo de los resultados obtenidos en la encuesta. En este capítulo, nos enfocaremos en presentar primero los resultados antes de adentrarnos en la discusión de los mismos. Esta estructura nos permitirá ofrecer una visión clara y detallada de los hallazgos de nuestra investigación, así como establecer una base sólida para la interpretación y análisis de dichos resultados.

Comenzaremos presentando los resultados cuantitativos obtenidos a partir de los cuestionarios estructurados, destacando los principales hallazgos y tendencias identificadas a través del análisis estadístico de los datos numéricos recopilados. Esto incluirá la presentación de tablas, gráficos y estadísticas descriptivas que ilustren los patrones y variaciones observados en la muestra de profesorado de español en Costa de Marfil.

Posteriormente, nos adentraremos en los resultados cualitativos derivados de las entrevistas en profundidad y los grupos focales, proporcionando una síntesis detallada de las percepciones, experiencias y opiniones expresadas por los profesores participantes. A través de la presentación de citas y ejemplos representativos, destacaremos las voces y perspectivas individuales que emergieron durante el proceso de investigación.

Una vez presentados los resultados tanto cuantitativos como cualitativos, procederemos a realizar un análisis crítico y reflexivo de los mismos en el siguiente capítulo, donde discutiremos su significado, implicaciones y relevancia para la investigación. Este análisis nos permitirá profundizar en la comprensión de los datos, identificar patrones cruzados y contrastar los resultados con la literatura existente en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera.

4.1. Presentación de los resultados sobre el estado de la cuestión

En esta sección inicial del capítulo, nos centraremos en presentar los resultados obtenidos a partir de nuestra encuesta. Estos resultados se organizarán en dos partes

distintas. Comenzaremos presentando los resultados relacionados con las competencias escritas. Seguidamente, nos adentraremos en los resultados referentes a las competencias orales.

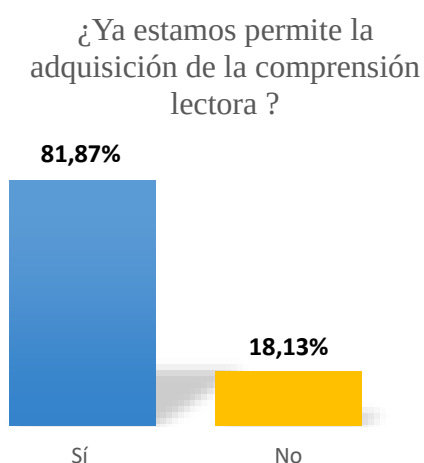
Cada sección de resultados estará acompañada de un análisis preliminar que resaltaré los hallazgos más relevantes y proporcionará una visión general de las fortalezas y áreas de mejora identificadas en las competencias escritas y orales del alumnado de español en Costa de Marfil. Este análisis preliminar servirá como punto de partida para la discusión más detallada y profunda de los resultados en la sección posterior del capítulo.

4.1.1. Resultados del análisis de *¡Ya estamos!* y la E/A de las competencias escritas

¿Los manuales, compuestos de textos ilustrados algunas veces por imágenes, permiten un mejor desarrollo de las siguientes competencias escritas? Tal es la pregunta que nos permitió obtener la opinión de nuestros informantes sobre la adquisición de las competencias escritas, a saber comprensión lectora y expresión e interacción escritas.

4.1.1.1. Resultados sobre *¡Ya estamos!* y la E/A de la comprensión escrita

Figura 16 Datos sobre la adquisición de comprensión escrita por *¡Ya estamos!*

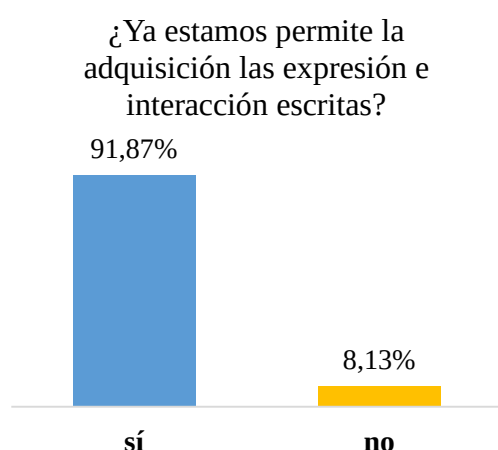


131 discentes de los 160 encuestados afirman que los libros *¡Ya estamos!*, tanto los de 4^{ème} como los de 3^{ème}, les han ayudado a adquirir la capacidad de comprensión

lectora. Solo menos de 19% están en contra de la adquisición de la comprensión lectora por el libro *¡Ya estamos!*.

4.1.1.2. Resultados sobre *¡Ya estamos!* y la E/A de las expresión e interacción escritas

Figura 17 Datos sobre la adquisición de expresión e interacción escritas por *¡Ya estamos!*



Casi todos los encuestados, 150 de 160, o sea 91,87% opinan que se pueden adquirir sencillamente las expresión e interacción escritas mediante los libros *¡Ya estamos!* 4^{ème} y 3^{ème} contra 6 profesores que está completamente en desacuerdo con la adquisición de la expresión e interacción orales por *¡Ya estamos!*

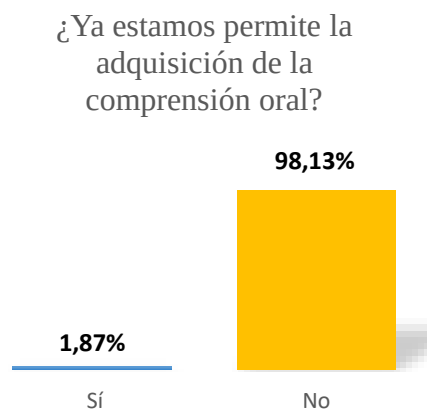
4.1.2. Resultados sobre *¡Ya estamos!* y la E/A de las competencias orales

Para tomar el punto de vista de nuestros informantes sobre los manuales *¡Ya estamos!* y la adquisición de competencias orales, les hicimos la siguiente pregunta: ¿Los manuales, compuestos de textos ilustrados algunas veces por imágenes, permiten un mejor desarrollo de las siguientes competencias orales?

Cabe recordar que las competencias orales son de dos niveles: la comprensión oral y las expresión e interacción orales.

4.1.2.1. Resultados sobre *¡Ya estamos!* y la E/A de la comprensión oral

Figura 18 Datos sobre la adquisición de comprensión oral por *¡Ya estamos!*



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. Los 157 docentes restantes, más del 98%, se mostraron en total desacuerdo con ellos.

Para demostrar la independencia decidimos realizar la prueba chi-cuadrado según el tipo de establecimiento, la zona y la localidad.

Figura 19 Prueba chi-cuadrado de independencia entre la CO y el tipo de establecimiento

```
. tab III1Yaestamospermitel I2Tipodeescuela, chi2
```

III.1. ¿ ¡Ya estamos! permite la adquisici ón de la comprensi ón oral?	I.2. Tipo de escuela		Total
	Privada	Pública	
no	103	54	157
sí	3	0	3
Total	106	54	160

```
Pearson chi2(1) = 1.5575 Pr = 0.212
```

Esta prueba sirve para comprobar si se percibe la inadecuación del libro de texto para la adquisición de la comprensión oral tanto en el sector público como en el privado.

Figura 20 Prueba chi-cuadrado de independencia entre la CO y la zona

```
. tab III1Yaestamospermitel I3Zonadeenseñanza, chi2
```

III.1. ¿ ¡Ya estamos! permite la adquisici ón de la comprensi ón oral?	I.3. Zona de enseñanza		Total
	Rural	Urbana	
no	31	126	157
sí	0	3	3
Total	31	129	160

Pearson chi2(1) = 0.7347 Pr = 0.391

Esta prueba se utiliza para comprobar si la inadecuación del libro de texto para la adquisición de la comprensión oral se percibe tanto en las zonas rurales como en las urbanas.

Figura 21 Prueba chi-cuadrado de independencia entre la CO y la localidad

```
. tab III1Yaestamospermitel I4Lugardeenseñanza, chi2
```

III.1. ¿ ¡Ya estamos! permite la adquisici ón de la comprensi ón oral?	I.4. Lugar de enseñanza		Total
	Abiyán	Interior	
no	113	44	157
sí	2	1	3
Total	115	45	160

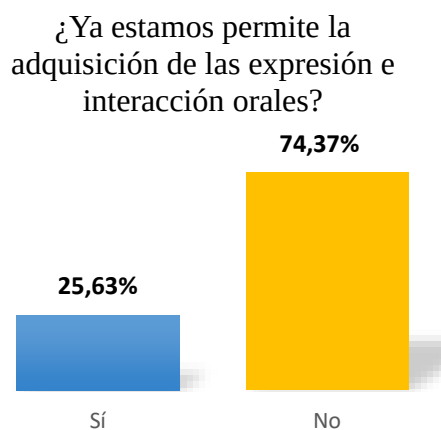
Pearson chi2(1) = 0.0410 Pr = 0.839

Esta prueba sirve para comprobar si la inadecuación del libro de texto para la adquisición de la comprensión oral se percibe tanto en Abiyán como en el interior del país.

Encontramos la misma tendencia en cada grupo cuando agrupamos a los encuestados por tipo de escuela, zona y localidad. La inadecuación de los manuales escolares para el aprendizaje de la comprensión oral es bien percibida independientemente del tipo de escuela, zona o localidad. Los resultados de la prueba Chi-cuadrado lo confirman: los valores p son todos superiores al 5%; aceptamos la hipótesis de independencia con los tres criterios (tipo de escuela, zona y localidad) en el umbral del 5%.

4.1.2.2. Resultados sobre *¡Ya estamos!* y la E/A de las expresión e interacción orales

Figura 22 Datos sobre la adquisición de expresión e interacción orales por *¡Ya estamos!*



Al igual que en la competencia oral anterior, son menos los docentes que afirman que *¡Ya estamos!* les ayudó a adquirir expresión e interacción orales. Aquí, sin embargo, son algunos más, 41 de 119, es decir, aproximadamente una cuarta parte de los informantes. Las otras tres cuartas partes del profesorado; o sea casi 75%, sostienen que el libro *¡Ya estamos!* no permite la adquisición de la expresión e interacción orales.

A continuación, comprobaremos la independencia entre los informantes y nuestras variables relativas al tipo de establecimiento, la zona y la localidad mediante la prueba de la Chi-cuadrado.

Figura 23 Prueba chi-cuadrado de independencia entre la EIO y el tipo de establecimiento

```
. tab III2Yaestamospermitel I2Tipodeescuela, chi2
```

III.2. ¿ ¿Ya estamos! permite la adquisici ón de las expresión e interacci ón ora	I.2. Tipo de escuela		
	Privada	Pública	Total
no	20	27	47
sí	86	27	113
Total	106	54	160

Pearson chi2(1) = 16.7132 Pr = 0.000

Esta prueba se utiliza para comprobar si la adecuación del libro de texto para la adquisición de la expresión e interacción orales se percibe tanto en el sector público como en el privado.

Figura 24 Prueba chi-cuadrado de independencia entre la EIO y la zona

```
. tab III2Yaestamospermitel I3Zonadeenseñanza, chi2
```

III.2. ¿ ¿Ya estamos! permite la adquisici ón de las expresión e interacci ón ora	I.3. Zona de enseñanza		
	Rural	Urbana	Total
no	18	29	47
sí	13	100	113
Total	31	129	160

Pearson chi2(1) = 15.2546 Pr = 0.000

Esta prueba se utiliza para comprobar si la adecuación del libro de texto para la adquisición de la expresión e interacción orales se percibe tanto en las zonas rurales como en las urbanas.

Figura 25 Prueba chi-cuadrado de independencia entre la EIO y la localidad

```
. tab III2Yaestamospermitel I4Lugardeenseñanza, chi2
```

III.2. ¿ ¡Ya estamos! permite la adquisici ón de las expresión e interacci ón ora	I.4. Lugar de enseñanza		Total
	Abiyán	Interior	
no	16	31	47
sí	99	14	113
Total	115	45	160

```
Pearson chi2(1) = 47.1192 Pr = 0.000
```

Esta prueba sirve para comprobar si la adecuación del libro de texto para la adquisición de la expresión y la interacción orales se percibe tanto en Abiyán como en el resto del país.

Los valores p de estas tres pruebas son inferiores al 5%, y se rechaza la hipótesis de independencia entre III.2 y los tres criterios, tipo de establecimiento, zona y localidad. La adecuación de los manuales *¡Ya estamos!* para la adquisición de la expresión y la interacción orales no se percibe de forma general, sino que depende del tipo de centro, de la zona y de la localidad. El número de docentes de la enseñanza privada que están a favor de la adecuación de los manuales *¡Ya estamos!* para la adquisición de la expresión y la interacción orales es mayor que el número de docentes que trabajan en la enseñanza pública. Son minoritarios los docentes del interior que están a favor de la inadecuación de los manuales *¡Ya estamos!* para la adquisición de la expresión y la interacción orales, frente a los de la ciudad de Abidjan.

4.2. Análisis de los resultados sobre la propuesta didáctica

La incorporación de puntos relacionados con la propuesta didáctica en nuestra encuesta es una medida estratégica para mejorar nuestra comprensión de las opiniones del profesorado hacia posibles enfoques pedagógicos. El objetivo principal es obtener información detallada sobre cómo el profesorado percibe y evalúa las posibles propuestas didácticas, así como identificar las formas en que podrían aplicarlas en su práctica docente.

Al incluir preguntas sobre la propuesta didáctica en la encuesta, buscamos conocer la opinión del profesorado sobre su relevancia, utilidad y viabilidad en el contexto de enseñanza del español como lengua extranjera en Costa de Marfil. Además, nos interesa saber si el profesorado está abierto a adoptar nuevos enfoques pedagógicos y cómo podría integrarlos en su planificación y práctica educativa.

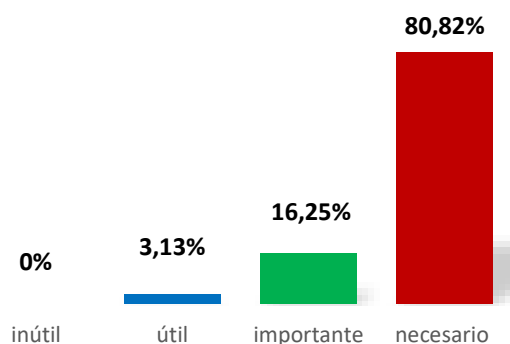
4.2.1. Datos sobre la posible propuesta

La propuesta didáctica se basará en dos puntos: en primer lugar, la necesidad de utilizar recursos audiovisuales y, en segundo lugar, los medios implicados en la utilización de estos recursos.

4.2.1.1. Resultados de la encuesta sobre la necesidad del audiovisual

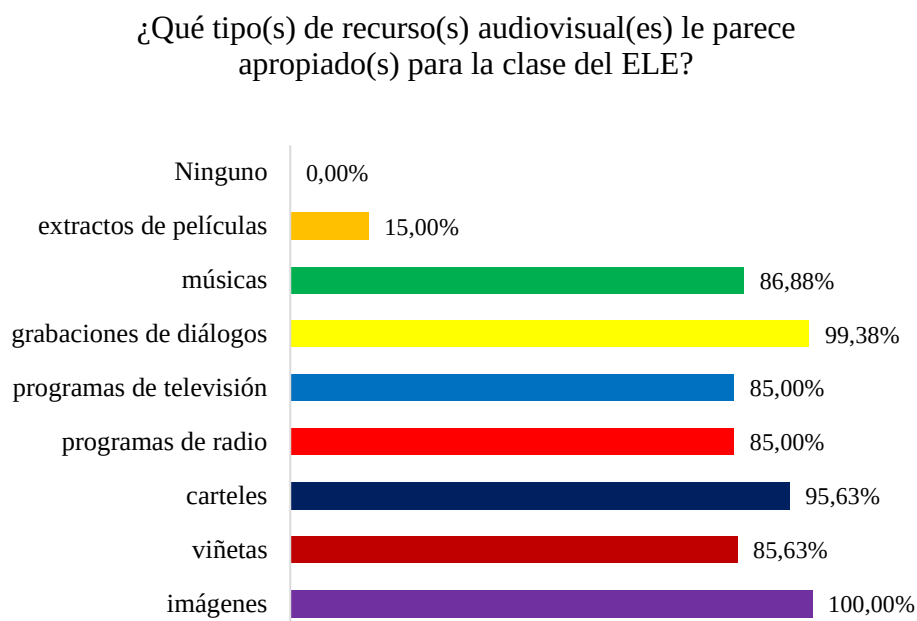
Figura 26 Datos sobre la adquisición la necesidad de uso del audiovisual en clase del ELE en CM

¿Cree que es inútil, útil, importante o necesario utilizar recursos audiovisuales en el aula del ELE?



Antes de proponer recursos audiovisuales, queríamos saber qué pensaban los docentes de su utilidad en el aula del ELE en la secundaria de Costa de Marfil. Para ello, les planteamos la siguiente pregunta: “¿Cree que es inútil, útil, importante o necesario utilizar recursos audiovisuales en el aula de ELE?” Se trataba de una pregunta semiabierta con cuatro respuestas posibles. De las 160 personas encuestadas, el 81,25% opina que los recursos audiovisuales son necesarios. El resto piensa que, aunque no sean necesarios, son importantes (15,63%), o al menos útiles (3,12%). Ninguno de nuestros encuestados piensa que los recursos audiovisuales sean inútiles.

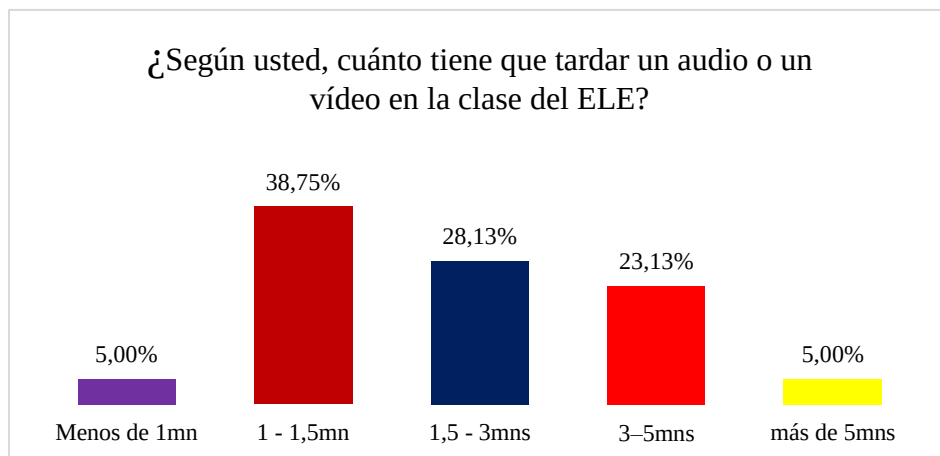
Figura 27 *Tipos de recursos audiovisuales necesarios para la clase del ELE en CM*



En respuesta a la pregunta ¿Qué tipo(s) de recurso(s) audiovisual(es) le parece(n) apropiado(s) para la clase del 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 al profesorado la opción de elegir varios, o ninguno, o incluso proponer otros. Total, notamos que más de 140 docentes de los 160 encuestados, o sea casi el 90%, están de acuerdo con todos tipos de documentos audiovisuales propuestos excepto extractos de películas. 15% están a favor de los estratos de películas.

4.2.1.2. Resultados de la encuesta sobre las características de los recursos

Figura 28 *Duración de un audio o vídeo en clase del ELE en CM*



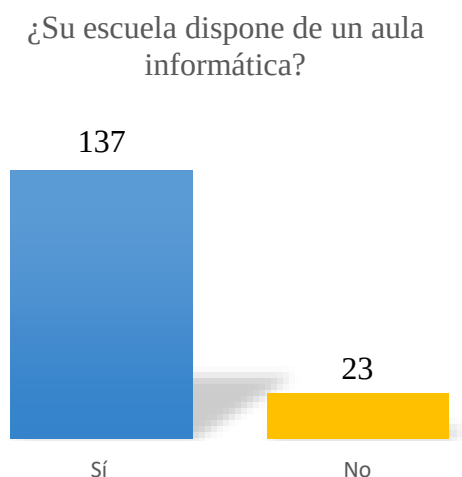
Teniendo en cuenta que el curso de español dura 55 minutos, preguntamos a nuestros encuestados cuánto podía durar un documento de audio o vídeo en un curso del ELE. Como podemos ver en el gráfico anterior, muchos de ellos opinan que los documentos deberían durar entre 1 y 1,5 minutos o sea 61 de los 160 docentes. El 5% opina que el documento debe tardar menos de 1 minuto. 23,13% recomienda utilizar un vídeo entre 3 y 5 minutos. 5% que está a favor de un vídeo o audio de más de 5 minutos.

4.2.2. Datos sobre los recursos para la propuesta

Tras explorar los posibles recursos didácticos de tipo audiovisual que podrían utilizarse en las clases del ELE en Costa de Marfil, es crucial abordar ahora los recursos necesarios para su implementación exitosa. Para ello, hemos incluido preguntas específicas en nuestra encuesta dirigidas a nuestros informantes, con el fin de conocer los recursos disponibles en sus escuelas y su capacidad para utilizarlos en el contexto educativo. Al evaluar los recursos disponibles, es importante considerar tanto los recursos tecnológicos como los recursos humanos y materiales necesarios para integrar eficazmente los recursos audiovisuales en la enseñanza del español.

4.2.2.1. Datos sobre las escuelas que disponen de aula informático

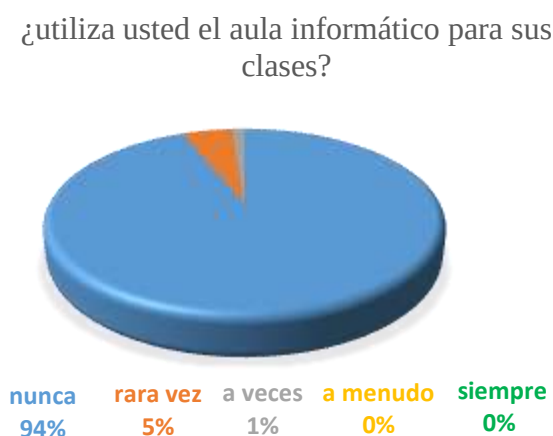
Figura 29 Escuelas que disponen de una sala informática



Este diagrama de bandas muestra que 137 de los 160 docentes encuestados, es decir, el 85,63%, enseñan en una escuela con aula de informática, y 23 docentes, es decir, el 14,37%, enseñan en una escuela sin aula de informática. El objetivo de esta pregunta era determinar la viabilidad de la propuesta didáctica con los recursos actualmente disponibles en las escuelas.

4.2.2.2. El uso del aula informática para el desarrollo de competencias orales

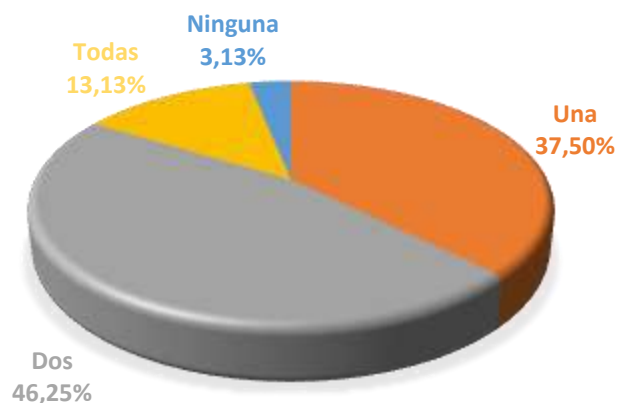
Figura 30 Profesorado que usa la sala informática para la clase del ELE en CM



Como se puede observar en el gráfico anterior, la gran mayoría de los docentes de español, o sea 94%, no utilizan el aula de informática para sus clases, solo un 5% que lo utiliza ocasionalmente y un 1% que lo utiliza raramente.

Figura 31 *Tiempo necesario para usar clase del ELE en la sala informática*

De sus tres sesiones semanales, ¿cuántas necesitaría hacer en la sala informática?



De sus tres sesiones semanales, ¿cuántas necesitaría hacer en la sala informática? De los 160 encuestados, 5 dicen ninguna vez o sea 3,13%; el 37,5% o sea 60 docentes proponen una de las tres; el 46,25% recomienda dos veces y el 13,13% opina que es necesario usar el aula todas las tres sesiones.

**TERCERA PARTE: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y
PROPUESTA DIDÁCTICA**

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) es un campo en constante evolución que requiere una constante revisión y adaptación de las metodologías y enfoques pedagógicos utilizados. En esta tercera parte de nuestra investigación, nos adentramos en la discusión de los resultados obtenidos y en la presentación de propuestas didácticas que surgen como resultado de nuestro estudio.

En el capítulo V, "Discusión de los Resultados", nos adentraremos en un análisis exhaustivo de los hallazgos que surgieron tanto de la revisión del estado de la cuestión como de la evaluación de la propuesta didáctica. Este capítulo partido en secciones nos permitirá comprender en profundidad tanto los puntos fuertes como las posibles limitaciones de la metodología propuesta y su impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera en Costa de Marfil. En la primera sección del capítulo, dedicaremos nuestra atención a la discusión de los resultados relacionados con el estado de la cuestión. Aquí, realizaremos un análisis crítico de la adecuación de la metodología propuesta por el libro "*¡Ya estamos!*" en el contexto específico de Costa de Marfil. Nos enfocaremos en examinar cómo esta metodología aborda la adquisición de competencias escritas y orales, considerando las particularidades lingüísticas, culturales y educativas del entorno marfileño. Exploraremos en detalle cómo se alinean las estrategias y enfoques propuestos con las necesidades y características del alumnado de español en este contexto, identificando posibles puntos de mejora y áreas de fortaleza. En la segunda sección, ahondaremos en la discusión de los resultados obtenidos durante la evaluación de la propuesta didáctica en sí misma. Aquí, nos sumergiremos en un análisis detallado de la efectividad y pertinencia de la propuesta en la mejora de las competencias lingüísticas del alumnado. Examinaremos las opiniones de los informantes sobre las características y las metodologías de la posible propuesta didáctica, lo que nos permitirá realizar las propuestas didácticas según las competencias en el segundo capítulo.

En el capítulo VI, "Propuestas Didácticas", daremos un paso adelante al proponer nuestras propias intervenciones pedagógicas, las cuales se fundamentarán en los hallazgos y conclusiones obtenidos a lo largo de nuestra investigación. En la sección 6.1, nos enfocaremos en diseñar una propuesta didáctica específica de *¡Ya estamos!*

destinada a fortalecer las competencias escritas de los estudiantes. En la sección 6.2, nos dedicaremos a elaborar una propuesta didáctica revisada de *¡Ya estamos!* con el objetivo de potenciar las competencias orales del alumnado. Estas propuestas estarán cuidadosamente diseñadas y adaptadas para el contexto educativo de Costa de Marfil, teniendo en cuenta las particularidades lingüísticas, culturales y pedagógicas de este entorno. Además, se basarán en evidencia empírica sólida derivada de nuestra investigación, lo que nos permitirá ofrecer propuestas didácticas efectivas y contextualmente relevantes. En la sección 6.1, detallaremos cómo nuestra propuesta didáctica dirigida a mejorar las competencias escritas se estructura y se implementa en el aula. Exploraremos diversas estrategias y actividades diseñadas para promover la expresión escrita en español, teniendo en cuenta tanto los aspectos gramaticales y léxicos como los discursivos y pragmáticos. Por otro lado, en la sección 6.2, nos sumergiremos en el desarrollo de nuestra propuesta didáctica revisada enfocada en el fortalecimiento de las competencias orales. Aquí describiremos detalladamente cómo se aborda la expresión oral en el aula, qué actividades se proponen y cómo se integran recursos y materiales audiovisuales para enriquecer la experiencia de aprendizaje.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo, nos adentraremos en el análisis detallado de los resultados presentados en el capítulo anterior de nuestra investigación. Discutiremos minuciosamente cada uno de los hallazgos obtenidos, explorando su significado, implicaciones y relevancia en el contexto de nuestra investigación sobre la enseñanza del español como lengua extranjera en Costa de Marfil.

Durante esta discusión, no solo examinaremos los resultados en sí mismos, sino que también los relacionaremos con otros hallazgos de la investigación y con teorías relevantes discutidas anteriormente. Nos esforzaremos por proporcionar una interpretación completa y contextualizada de los resultados, destacando las conexiones y discrepancias entre ellos, así como su convergencia con las teorías y enfoques existentes en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Además de analizar los resultados presentados, también aprovecharemos este capítulo para incluir cualquier información adicional que pueda ser relevante para nuestra investigación y que no se haya abordado en otras secciones. Esto podría incluir reflexiones sobre el proceso de recopilación y análisis de datos, así como consideraciones sobre las limitaciones y desafíos encontrados durante el desarrollo de la investigación.

Nuestra meta es ofrecer una discusión exhaustiva y reflexiva que permita una comprensión más profunda de los temas abordados en nuestra investigación. Al relacionar nuestros resultados con otros estudios y teorías existentes, buscamos contribuir al avance del conocimiento en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera, proporcionando *insights* significativos que puedan informar tanto la teoría como la práctica educativa en Costa de Marfil y más allá.

5.1. Discusión de los resultados sobre el estado de la cuestión

En esta sección, nos adentraremos en el análisis de los resultados obtenidos a partir de nuestra encuesta sobre el estado de la cuestión en la enseñanza del español como lengua extranjera en Costa de Marfil. Organizaremos los resultados en dos partes

distintas, abordando en primer lugar las competencias escritas y luego las competencias orales del profesorado de español.

Comenzaremos examinando los resultados relativos a las competencias escritas. Posteriormente, nos adentraremos en los resultados relacionados con las competencias orales. Al analizar estos resultados, nos esforzaremos por proporcionar una interpretación detallada y contextualizada que tenga en cuenta las particularidades del contexto educativo de Costa de Marfil. Identificaremos áreas de fortaleza y debilidad en las competencias escritas y orales de los docentes, y exploraremos posibles implicaciones y recomendaciones para la mejora de la enseñanza del español como lengua extranjera en el país.

5.1.1. Discusión de los resultados de *¡Ya estamos!* y las competencias escritas

Dado que los datos difieren según las destrezas escritas, es decir, la comprensión lectora y la expresión e interacción escritas, resulta pertinente analizar los resultados del análisis de *¡Ya estamos!* en relación con cada una de estas destrezas de forma separada. Esta estrategia nos permitirá profundizar en las diferencias y particularidades observadas en cada área de competencia escrita, ofreciendo una visión más precisa y detallada de la adquisición de habilidades escritas por parte de los informantes.

En primer lugar, nos centraremos en discutir los resultados relacionados con la comprensión lectora. Analizaremos en detalle cómo los informantes perciben la adecuación entre el libro *¡Ya estamos!* y la posibilidad de entender y procesar textos escritos en español, identificando las estrategias utilizadas para comprender el significado global, inferir información implícita, y relacionar el contenido con sus conocimientos previos.

En segundo lugar, abordaremos los resultados relacionados con la expresión e interacción escritas. Nos adentraremos en cómo los informantes describen su capacidad para producir textos escritos en español, incluyendo la claridad de la expresión, la coherencia y cohesión textual, así como la habilidad para interactuar de manera efectiva a través de la escritura por el medio del libro *¡Ya estamos!*.

5.1.1.1. Discusión de los resultados de *¡Ya estamos!* y la comprensión escrita

Entre los comentarios, los 131 informantes que están a favor de la adquisición de la comprensión lectora por *¡Ya estamos!*, dos nos llamaron la atención sobre la importancia del texto para la comprensión lectora. Por un lado, estudiar un texto facilitar la comprensión lectora: "Es importante subrayar que se trata de medios de apoyo a la comprensión lectora, es decir, que facilitan la comprensión". Por otro lado, observamos la adecuación entre el tipo de documento y las actividades propuestas: "Cada lección se compone de numerosos epígrafes como descubre, practica, resuelve, busca y ¿sabías? que organizan diferentes fases de aprendizaje".

Los textos de los manuales *¡Ya estamos!* suelen ir acompañados de imágenes que, según nuestros informantes, son muy importantes para el acceso global al significado del documento inicial, el texto. Es en este contexto en el que afirman: "Como la comprensión lectora es una habilidad receptiva, al igual que la comprensión auditiva, las ayudas visuales a menudo facilitan la comprensión de los textos que la acompañan"; "Las imágenes ayudan a los alumnos a comprender mejor los textos y a producir trabajos escritos", "Gracias a las imágenes, podemos comprender mejor el texto viendo cómo son las casas y las personas, por ejemplo. A veces el texto describe lo que hay en las imágenes", "La imagen refleja el contenido del texto en general. Esto facilita la comprensión de la información que se transmite".

En este caso, las imágenes ilustrativas actúan como paratextos, proporcionando al alumnado el contexto del texto. Sin embargo, nos preguntamos por la naturaleza de los textos. Los textos de los libros *¡Ya estamos!* son adaptaciones didácticas. De hecho, el 18,12% de los docentes que respondieron negativamente a nuestra pregunta sobre *¡Ya estamos!* y la adquisición de la comprensión lectora hicieron hincapié en ello. Para ellos, la adaptación de textos sumerge al alumnado en un mundo recreado, lo que podría provocar bloqueos lingüísticos por parte del alumnado. Por ejemplo, dicen: "los textos están adaptados y no siempre ilustrados con imágenes", "las actividades no son variadas", "los textos de *¡Ya estamos!* son diferentes de los de otros

descubrir la verdadera realidad lingüística, social y cultural de los países cuya lengua estamos estudiando. Utilizar un texto auténtico en un curso ELE significa sumergir al alumnado en la realidad lingüística y cultural de la enseñanza del español como lengua extranjera. Por ello, los textos auténticos constituyen el núcleo del método de enseñanza en el enfoque intercultural del MCER, que recomienda el uso de textos auténticos en las clases de idiomas por su potencial para permitir a los estudiantes enfrentarse a contextos reales de comunicación.

Total, *¡Ya estamos!*, mediante sus documentos textuales con algunas imágenes, permite, según la mayoría considerable de nuestros informantes, adquirir la comprensión lectora que es una actividad de recepción escrita. ¿Cuál es el caso de la expresión e interacción orales?

5.1.1.2. Discusión de los resultados de *¡Ya estamos!* y las expresión e interacción escritas

Casi todos los encuestados, 154 de 160, o sea 96,25% opinan que se puede adquirir sencillamente las expresión e interacción escritas mediante los libros *¡Ya estamos 4^{ème}* y *3^{ème}*. Las razones son similares a las expuestas anteriormente tal como lo afirman dos informantes: “Podemos decir que los manuales, compuestos de textos ilustrados algunas veces por imágenes nos dan la comprensión escrita porque siempre nos ofrecerá una perspectiva más amplia de los textos, está no solo requerirá de comprender, sino también de analizar, es una herramienta que nos permite pensar, ir más allá de nuestras capacidades cognitivas y aprender mejor”, “Pienso que la expresión e interacción escritas en su capacidad de poder saber escribir, mejora la capacidad en el habla”.

La nube de palabras que figura a continuación muestra las palabras y expresiones más utilizadas por nuestros informantes para defender sus comentarios sobre *¡Ya estamos!* y las expresiones e interacciones escritas.

Figura 33 Nube de palabras sobre ¡Ya estamos! y las expresiones e interacciones escritas



Entre las respuestas, aparecen con regularidad las palabras "interacción", "escritura", "grupo", "alumnos" y "expresión". Esto sugiere que los participantes destacan la importancia de la interacción escrita. Algunos de los encuestados hicieron comentarios como "En parejas", "en grupo" son secciones que permiten a los discentes desarrollar su expresión escrita mientras interactúan con uno o tres alumnado más en "en pareja" y "en grupo" o "Sí, el libro *¡Ya estamos!* que se compone de textos a veces ilustrados con imágenes, ayuda a los discentes a adquirir destrezas de expresión e interacción escritas, porque hay varias secciones en el libro que permiten al profesorado hacer que los discentes trabajen solos o en grupo en una destreza escrita. Son las secciones colectivas, en "cestas de paja".

Cabe señalar que el aumento del porcentaje de personas que respondieron "sí" a la pregunta se debe esencialmente a las actividades propuestas en el libro bajo los epígrafes "En parejas", "en grupos" e "individual". Las dos primeras secciones permiten a al alumnado desarrollar su expresión escrita mientras interactúa con uno o tres compañeros más en "en pareja" y "en grupo" respectivamente. La sección "individual"

permite al docente llevar a cabo una actividad de expresión escrita por su cuenta, permitiéndole adquirir destrezas escritas sobre un tema determinado. En este contexto, un informante afirma: "Sí, el libro *¡Ya estamos!*, que se compone de textos a veces ilustrados con imágenes, ayuda a los discentes a adquirir competencias de expresión e interacción escritas, porque hay varias secciones en el libro que permiten al profesorado hacer que los discentes trabajen solos o en grupo sobre una competencia escrita. Se trata de las secciones en grupo, en pareja e individual."

De hecho, el alumnado se coloca en el centro de su aprendizaje y se convierte en un aprendiz activo pero no aislado, se le pone en contacto con otros aprendices para facilitar su aprendizaje por la interacción tal como sostienen las teorías constructivista y conectivista. El constructivismo considera el 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.

De hecho, se le da una autonomía al alumnado con actividades como "individual". Esta autonomía del alumnado se desarrollará a través del conectivismo, que se basa en 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. También se puede aprender en relación con los demás aprendices con actividades como "en pareja" o "en grupo".

Los 6 docentes que contestaron "no" a la pregunta justifican sus respuestas por la carencia del tiempo y las actividades propuestas: "el tiempo dedicado a las actividades no permite la enseñanza/aprendizaje de las expresión e interacción escritas". En efecto, a cada rubrica se dedica un tiempo. Sin embargo, este tiempo es insuficiente, así que es difícil para el alumnado realizar las actividades en el tiempo dedicado. Para ellos,

reflexionar en una lengua extranjera necesita tiempo para un buen trabajo en autonomía. Tocante a las actividades propuestas, los informantes afirman que no notan ninguna diferencia entre las actividades cuando se trata de una expresión e interacción escritas u otra destreza: “el libro *¡Ya estamos!* propone las mismas rubricas y los mismos tipos de ejercicio sin que importe la competencia estudiada. De ello, puedo afirmar que no facilita la adquisición de las expresión e interacción escritas”.

Para una mejor comprensión, proponemos detenernos un poco en la destreza en sí. La expresión e interacción orales resultan de la combinación de dos funciones lingüísticas, a saber, la "expresión escrita en interacción" y la "expresión escrita" o "expresión escrita continua". Aunque el MCER no incluye la interacción escrita entre las destrezas, estamos totalmente de acuerdo con la propuesta que se hace en *¡Ya estamos!* a favor de tal enfoque. En efecto, según Olivier y Puren: "la interacción pertenece al ámbito de las relaciones humanas. La interacción se produce cuando las personas interactúan, por ejemplo, a través de los ordenadores" (2011, p.28). Sin embargo, la interacción en el aula de idiomas es generalmente oral. Pero, la aparición de las tecnologías de la información y la comunicación están allanando el camino a nuevas formas de comunicación escrita. Las herramientas de intercambio escrito sincrónicas con los chat y asincrónicas a través de los foros de debate, permiten movilizar las competencias de escritura y de lectura del alumnado en una misma tarea, dando lugar a la noción de interacción escrita, como nos dice Christian Noyon (2013). Por lo tanto, pensamos que el MCER debería incorporar esta propuesta de *¡Ya estamos!*, interacción escrita, con el fin de tener 6 funciones lingüísticas:

- comprensión oral;
- comprensión lectora;
- expresión oral continua;
- expresión oral en interacción;
- expresión escrita continua;

- expresión escrita interacción escrita.

Volviendo a las adquisiciones de la expresión e interacción escritas a través del libro *¡Ya estamos!*, las actividades propuestas se deben ajustar a las destrezas mencionadas tal como lo mencionaron algunos informantes. Lo que da la impresión de que todas las funciones lingüísticas deben instalarse al mismo tiempo durante cada clase. Algunas rubricas deberían dedicarse a la comprensión lectora y otras a la expresión e interacción escritas. Esto permitiría sin duda trabajar de manera más eficaz en los 55 minutos asignados al profesorado. Al intentar realizar todas las rúbricas en cada lección, no se puede animar a los discentes a trabajar de forma independiente ni darles tiempo suficiente para realizar las actividades que se les asignan tal como sostienen algunos informantes.

En resumen, resulta por lo general que los manuales *¡Ya estamos!*, compuestos por textos ilustrados en algunos casos con imágenes, permiten la adquisición de las destrezas escritas. Sin embargo, tiene algunas imperfecciones tocante a las rubricas propuestas y al tiempo dedicado a cada una. Por ello, en el próximo capítulo haremos algunas sugerencias didácticas. Pero antes de llegar ahí, veamos las competencias orales.

5.1.2. Discusión de los resultados de *¡Ya estamos!* y las competencias orales

Dado que la comprensión oral y la expresión e interacción orales son dos competencias distintas, es necesario analizar los datos obtenidos de los informantes sobre sus adquisiciones por separado. Aunque ambas competencias se refieren al dominio del lenguaje hablado, las habilidades y estrategias requeridas para cada una pueden diferir significativamente, lo que puede influir en las percepciones y experiencias de los informantes.

Por lo tanto, en este capítulo llevaremos a cabo una discusión separada de los datos sobre la comprensión oral y sobre la expresión e interacción orales. En primer lugar, examinaremos en detalle los resultados relacionados con la comprensión oral, centrándonos en aspectos como la capacidad de los informantes para entender el español hablado en diferentes contextos, la identificación de palabras clave, el seguimiento de

conversaciones y discursos, y la comprensión de acentos y entonaciones variadas. Analizaremos las tendencias y patrones emergentes en los datos para identificar fortalezas y áreas de mejora en la comprensión oral de los informantes.

Posteriormente, nos adentraremos en la discusión de los datos sobre la expresión e interacción orales. Exploraremos cómo los informantes describen su capacidad para comunicarse de manera efectiva en español, incluyendo su habilidad para expresar ideas y opiniones, participar en conversaciones y debates, y negociar significado en interacciones comunicativas. Identificaremos las estrategias y recursos utilizados por los informantes para mejorar su expresión oral y analizaremos cómo estas habilidades se reflejan en su práctica docente.

Al separar la discusión de los datos sobre la comprensión oral y la expresión e interacción orales, nos aseguraremos de proporcionar un análisis más detallado y específico de cada competencia. Esto nos permitirá identificar mejor las necesidades y áreas de desarrollo tanto de los informantes como de los programas de enseñanza de español como lengua extranjera en Costa de Marfil. Además, facilitará la comparación y contrastación de los resultados dentro de cada competencia, permitiendo una comprensión más completa de las percepciones y experiencias de los informantes en relación con sus habilidades orales en español.

5.1.2.1. Discusión de los resultados de *¡Ya estamos!* y la comprensión oral

Según los encuestados, es necesario revisar la metodología para animar al alumnado a desarrollar la comprensión oral. Destacan la importancia de utilizar recursos audiovisuales como vídeos o grabaciones de audio para mejorar la comprensión oral. De hecho, insisten en que la comprensión oral requiere un apoyo oral y que escuchar audio o ver vídeos es esencial para este tipo de aprendizaje.

Los encuestados expresan su desacuerdo con la falta de documentos audiovisuales en la enseñanza del ELE en Costa de Marfil, lo que dificulta el desarrollo de la capacidad de comprensión oral tal como se percibe en la siguiente figura.

Figura 34 Nube de palabras 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 con el profesorado o incluso con otro alumnado. Dijeron: "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". Para ellos, podemos hablar de comprensión oral siempre y cuando la clase se imparta en español y que durante la misma el alumnado escuche el español hablado por otros.

Los 157 docentes restantes, más del 98%, se mostraron en total desacuerdo con nuestros informantes anteriores, ya que para ellos es importante utilizar otros medios para la E/A de la comprensión oral, como afirmó uno de nuestros informantes: "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 grabaciones de audio o vídeo, para la adquisición de la comprensión oral: "Para la comprensión oral, hace falta visualizar vídeos o escuchar grabaciones audios. Comprensión oral implica la presencia de la palabra hablada, la cual no se puede realizar con los textos escritos".

Hace falta aclarar que escuchar la lectura de un texto no es comprensión oral, 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 desarrollar 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 oral. 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.

5.1.2.2. Discusión de los resultados de *¡Ya estamos!* y las expresión e interacción orales

Al igual que en la competencia oral anterior, son menos los discentes que afirman que *¡Ya estamos!* les ayudó para la E/A de las expresión e interacción orales. Aquí, 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 escucha al profesorado leer o incluso habla o escucha al profesorado 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 sólo un diálogo entre los aprendices y el docente: "Permiten a los alumnos participar en las clases con las preguntas planteadas por el profesor y los

ejercicios de grupos" sino también un intercambio entre aprendices: "Al final de una clase de comprensión e interacción oral, los alumnos llegan a intercambiar informaciones, mensajes entre sí". Además de esta razón, similar a la anterior en la pregunta sobre la comprensión oral, hay una segunda razón vinculada a las imágenes.

Para nuestros informantes, las imágenes favorecen la expresión e interacción orales: "Las imágenes animan a los alumnos a hacer el esfuerzo de hablar", "De hecho, las imágenes permiten la expresión oral y la interacción". En la misma línea, otro informante nos comparte su experiencia: "En mi experiencia como profesor, he observado que a veces los recursos visuales que acompañan a los textos favorecen la producción oral (como en el caso de los documentos iconográficos en los exámenes orales de bachillerato)".

Las otras tres cuartas partes de los docentes que sostienen que el libro *¡Ya estamos!* no permite la adquisición de la 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 los discentes sean capaces de expresarse oralmente cuando han escuchado la lengua hablada en lugar de la expresión oral lectora: "No lo permiten mucho porque los alumnos imitan lo que ven. Y aquí no hay audios pues no creo que desarrollen las destrezas orales".

A este nivel, hace falta aclarar cierta terminología con el fin de clarificar la cuestión. Esta aclaración nos permitirá comprender las expectativas de las dos destrezas en cuestión: la expresión oral o expresión oral continua y la expresión oral en interacción. 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

subraya la centralidad de estos conceptos en la reflexión sobre los métodos de enseñanza del español, destacando aspectos clave del aprendizaje de lenguas en el contexto del aula.

De lo anterior se desprende que el libro *¡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 hacer uso de recursos audiovisuales para estudiar más eficazmente las destrezas en cuestión. En el siguiente apartado veremos los resultados de la encuesta sobre la propuesta didáctica.

5.2. Discusión de los resultados sobre la propuesta didáctica

En este apartado, nos adentraremos en el análisis de los resultados obtenidos en relación con la propuesta didáctica en la enseñanza del español como lengua extranjera en Costa de Marfil. Comenzaremos discutiendo los datos relacionados con las sugerencias proporcionadas por los informantes, explorando las recomendaciones específicas que ofrecieron para mejorar o adaptar la propuesta didáctica presentada.

Analizaremos en detalle las sugerencias planteadas por los informantes, identificando patrones recurrentes, tendencias y áreas de consenso o discrepancia. Posteriormente, nos centraremos en la discusión de los datos relacionados con los recursos disponibles en las escuelas para adaptar la propuesta didáctica.

5.2.1. Discusión de los resultados sobre la introducción de RA en clase del ELE

Los resultados sobre la propuesta didáctica se dividen en dos ejes esenciales, a saber, la necesidad del audiovisual y las características del audiovisual. De hecho, discutiremos por separado cada uno de los ejes: “Discusión de los resultados sobre la necesidad del audiovisual” y “Discusión de los resultados sobre las características de los recursos”.

En primer lugar, abordaremos la discusión de los resultados sobre la necesidad del audiovisual. En esta sección, analizaremos en detalle las percepciones y opiniones

de los informantes sobre la importancia y relevancia del uso de recursos audiovisuales en la enseñanza del español como lengua extranjera en Costa de Marfil. Exploraremos los argumentos presentados por los informantes a favor del uso del audiovisual, así como las posibles razones subyacentes detrás de estas opiniones. También examinaremos las diferencias y similitudes en las percepciones de los informantes en relación con la necesidad del audiovisual, considerando factores como el nivel de experiencia docente, las preferencias pedagógicas y las expectativas de los estudiantes.

En segundo lugar, nos adentraremos en la discusión de los resultados sobre las características de los recursos audiovisuales. En esta sección, analizaremos las percepciones de los informantes sobre las características deseables de los recursos audiovisuales utilizados en la enseñanza del español. Exploraremos aspectos como la calidad técnica, la relevancia temática, la adecuación cultural, la diversidad de formatos y la accesibilidad de los recursos audiovisuales. Además, examinaremos cómo estas características pueden influir en la efectividad del uso del audiovisual en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera en Costa de Marfil.

5.2.1.1. Discusión de los resultados sobre la necesidad del audiovisual

El 3,12% que piensa que los RA solo son útiles pero no importantes ni necesarios, justifican su punto de vista por el hecho de que no hay necesidad de recursos audiovisuales porque no saben utilizarlos y no cuentan con la ayuda de las escuelas para obtener los recursos, tienen que financiárselos ellos mismos. Pues, afirman: "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, es porque los alumnos de hoy también pueden hacerlo. Lo único que necesitan es la voluntad de hacerlo".

El 15,63% que afirma que son importantes lo justifican por la posibilidad de ampliar las lecciones propuestas en los libros *¡Ya estamos!* Para ellos, es importante introducir documentos audiovisuales o audiovisualizar determinados textos del libro.

Así, 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".

La mayoría de los informantes que sostiene la necesidad de recursos audiovisuales justifican su punto de vista señalando la falta de adecuación entre las destrezas orales y los recursos escritos. Para ello, la introducción de recursos didácticos audiovisuales es urgente a la luz de los avances tecnológicos actuales: "Creo que es más que importante, es necesario utilizar documentos audiovisuales en las clases de español para facilitar la adquisición de destrezas, especialmente las escritas", "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". De hecho, los recursos audiovisuales desempeñan un papel importante en la E/A de competencias tal como lo estipula la teoría cognitivista que establece 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).

El MCER recomienda el uso de recursos audiovisuales para la clase del ELE y sobre todo para las destrezas orales. De hecho, es imprescindible hacer una propuesta didáctica pragmática 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 del ELE en Costa de Marfil.

En respuesta a la pregunta ¿Qué tipo(s) de recurso(s) audiovisual(es) le parece(n) apropiado(s) para la clase del 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 docentes la opción de elegir varios, o ninguno, o incluso proponer otros. Total, notamos que más de 100 docentes de los 160 encuestados, o sea casi el 75%, están de acuerdo con los 8 tipos de documentos audiovisuales propuestos. Sin embargo, para ellos, la elección de los documentos debe basarse en el tema de la lección. 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 quiere alcanzar. Otra cosa que hay que tomar en cuenta para la elección de un documento audiovisual es el tiempo. El siguiente grafico presenta las palabras frecuentes sacadas de las respuestas de los informantes.

Figura 36 Nube de palabras sobre la necesidad del audiovisual



La repetición de determinadas expresiones en las respuestas pone de manifiesto la importancia que se concede al uso de distintos tipos de medios audiovisuales en el proceso de enseñanza del español. Las palabras "imágenes", "grabaciones de diálogos", "extractos de películas", "viñetas", "carteles", "programas de radio", "programas de televisión" y "músicas" se utilizan con frecuencia, lo que subraya el énfasis que se pone en la diversidad de recursos didácticos disponibles para facilitar el aprendizaje de la lengua. Estos materiales enriquecen la interacción en el aula y animan a al alumnado a desarrollar sus destrezas lingüísticas de una forma más dinámica y atractiva. Mediante el uso de diversos materiales, el profesorado puede crear un entorno de aprendizaje estimulante que fomente la participación activa del alumnado y les ayude a mejorar su expresión oral en español.

5.2.1.2. Discusión de los resultados sobre las características de los recursos

Teniendo en cuenta que el curso de español dura 55 minutos, preguntamos a nuestros encuestados cuánto podía durar un documento de audio o vídeo en un curso del ELE.

61 docentes opinan que los documentos deberían durar entre 1 y 1,5 minutos. Apoyan este punto de vista y 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 un 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: "Creo que es mejor hacer un vídeo de un minuto y medio como máximo, porque el tiempo de lectura de los alumnos es de unos 5 minutos en la clase. Así que si utilizamos un máximo de un minuto y medio, podremos ajustarnos al plan de la lección y respetar el límite de tiempo".

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". Para ellos, es el tiempo menos razonable que permitiría utilizar eficazmente los documentos. Uno de ellos añade: "Este intervalo de tiempo no es ni demasiado largo ni demasiado corto, así que es ideal para una clase de español".

Los 37 docentes que prefieren un vídeo o audio que tarda entre 3 y 5 minutos consideran que es un tiempo razonable para comprender y debatir mejor un tema determinado: "Para mí, este intervalo de tiempo (3 minutos - 5 minutos) es razonable para comprender y debatir un documento audiovisual". Otro informante entra en más detalles, escribiendo: "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". Para ellos, menos de 5 minutos no serían suficientes para que el alumnado se sumerja en la lengua y desarrolle sus destrezas orales: "Un vídeo de menos de 5 minutos no puede ayudar a los alumnos a desarrollar la comprensión oral ni la expresión oral".

Figura 37 Nube de palabras sobre las características de los recursos



Las opiniones expresadas ponen de relieve la importancia de elegir cuidadosamente la duración de los vídeos o audios utilizados en las clases de español. Algunos encuestados subrayaron que un contenido de menos de 5 minutos no sería suficiente para que los estudiantes se sumergieran plenamente en la lengua y desarrollaran sus destrezas orales. Otros recomiendan vídeos o audios que duren entre 3 y 5 minutos, lo que permitiría a los docentes establecer el contexto del documento, introducir el tema y los argumentos y posiblemente ilustrar con ejemplos. Consideran que esta duración es razonable y se ajusta a las recomendaciones del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Algunas respuestas estiman que un

contenido de una duración máxima de un minuto y medio está mejor adaptado, pues este corresponde al tiempo necesario para una lectura en clase, y ello permitiría respetar la planificación de la clase. Esta duración es considerada como ideal para captar el interés del alumnado sin abusar de su capacidad de atención.

Como la mayoría de nuestros informantes, el MCER recomienda que un documento audiovisual comprenda una duración temporal de 1 a 1,5 minutos. Si un documento audiovisual es muy largo, existe el riesgo de que los discentes 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 a los discentes realizar las tareas propuestas por el profesorado 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 pueda realizar de manera eficaz las tareas propuestas.

Total, se nota que los recursos audiovisuales son importantes y su buen uso permitirá seguramente la adquisición de las competencias. Sin embargo, usar soportes audiovisuales implica algunas medidas tecnológicas.

5.2.2. Discusión de los resultados sobre los recursos para la propuesta

Después de haber analizado los datos sobre los posibles recursos didácticos de tipo audiovisual que podrían ser utilizados en la enseñanza del español como lengua extranjera en Costa de Marfil, es esencial ahora examinar los datos sobre los recursos necesarios que implica su implementación efectiva. Este análisis nos permitirá comprender mejor qué recursos tecnológicos, materiales y humanos son necesarios para integrar adecuadamente los recursos audiovisuales en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español en este contexto educativo.

5.2.2.1. Discusión de los resultados sobre las escuelas que disponen de aula informática

El diagrama de bandas proporciona una visión clara sobre la disponibilidad de aulas de informática en las escuelas donde enseñan los docentes encuestados. Los resultados revelan que una amplia mayoría de los docentes, 137 de los 160 encuestados, lo que representa el 85,63%, enseñan en escuelas que cuentan con aula de informática. En contraste, solo 23 docentes, o el 14,37%, enseñan en escuelas sin esta infraestructura.

El objetivo principal de esta pregunta era evaluar la viabilidad de implementar una propuesta didáctica basada en el uso de recursos informáticos, considerando los recursos actualmente disponibles en las escuelas. Los resultados obtenidos son alentadores para la viabilidad de dicha propuesta, ya que la mayoría de los docentes tienen acceso a aulas de informática. Esto implica que un 85,63% de las escuelas están equipadas con la infraestructura necesaria para implementar métodos de enseñanza que dependan de recursos tecnológicos.

De hecho, las implicaciones son positivas y también presentan ciertas consideraciones y desafíos. La alta disponibilidad de aulas de informática sugiere que una gran proporción de estudiantes tiene acceso a recursos tecnológicos, lo que facilita la integración de herramientas digitales en la enseñanza, no solo del español, sino también de las lenguas extranjeras. Esto es fundamental para la adquisición de competencias en general y de competencias orales en particular. Con una infraestructura tecnológica adecuada, es posible desarrollar e implementar propuestas didácticas innovadoras que pueden mejorar significativamente la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera.

De hecho, resultan posible las implicaciones positivas y consideraciones y desafíos. Las implicaciones son positivas con el acceso a tecnología y la facilitación de propuestas didácticas innovadoras.

La alta disponibilidad de aulas de informática en las escuelas es un indicador prometedor. Sugiere que los estudiantes tienen acceso a recursos tecnológicos que

pueden enriquecer su experiencia educativa. Esto es especialmente relevante en el contexto de la enseñanza de lenguas, donde las herramientas digitales pueden ofrecer una amplia gama de recursos interactivos y multimedia que facilitan el aprendizaje de competencias lingüísticas, particularmente las orales. Por ejemplo, el uso de software de aprendizaje de idiomas, plataformas de comunicación en línea y recursos audiovisuales puede hacer que las clases sean más dinámicas y atractivas, mejorando la comprensión y retención del material.

Los precedentes datos ponen de relieve unas consideraciones y desafíos que hay que tomar en cuenta para una mejor implicación del audiovisual en la clase del ELE en costa de marfil. Los podemos clasificar en dos aspectos distintivos que son la brecha tecnológica y el mantenimiento y la actualización.

A pesar del alto porcentaje de escuelas con aulas de informática, todavía existe un 14,37% de docentes que enseñan en escuelas sin acceso a estas instalaciones. Es crucial considerar estrategias para equipar estas escuelas con aulas de informática o, al menos, con una computadora y un proyector de vídeo. Esto facilitaría la enseñanza de lenguas extranjeras y la adquisición de competencias, especialmente las orales. Sin este acceso, existe el riesgo de que se perpetúe una brecha digital que puede afectar negativamente el rendimiento académico de los estudiantes y limitar su preparación para el mundo tecnológico actual.

También, tener un aula de informática no garantiza que los equipos y el software estén actualizados o en buen estado. Es esencial que las escuelas cuenten con recursos para el mantenimiento y la actualización de estos equipos. Esto incluye no solo la actualización de software y hardware, sino también la capacitación continua de los docentes en el uso de nuevas tecnologías y metodologías digitales. Sin un mantenimiento adecuado, los recursos tecnológicos pueden volverse obsoletos y menos efectivos con el tiempo, lo que podría limitar los beneficios de tener una infraestructura tecnológica en primer lugar.

Total, La disponibilidad de aulas de informática en la mayoría de las escuelas representa un escenario favorable para la implementación de propuestas didácticas que incorporen tecnología. Sin embargo, es importante no perder de vista la necesidad de cerrar la brecha tecnológica existente y asegurar que todas las escuelas y docentes estén equipados y preparados para utilizar estas herramientas de manera efectiva. Los resultados indican una base sólida sobre la cual construir estrategias educativas innovadoras. Una propuesta didáctica bien diseñada puede facilitar la enseñanza y la adquisición de competencias, proporcionando a los estudiantes las habilidades necesarias para sobresalir en un entorno cada vez más digitalizado. Es imperativo que las políticas educativas y las inversiones en infraestructura tecnológica sean inclusivas y sostenibles para garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes.

5.2.2.2. Discusión de los resultados sobre El uso del aula informático

La gran mayoría del profesorado del español como lengua extranjera no utiliza el aula de informática para sus clases. Solo un 6% de los docentes reporta utilizar estas instalaciones, con un 5% que lo hace de manera ocasional y apenas un 1% que las usa con frecuencia. Aquellos docentes que sí emplean el aula de informática, generalmente no lo integran como una parte central de la clase, ya que las lecciones están predefinidas y el currículo no contempla su uso regular. En cambio, la utilizan para actividades extraescolares y complementarias, tales como la proyección de películas en español o la realización de actividades educativas digitales. Uno de los docentes comenta sobre su uso del aula de informática: "Cuando utilizo el aula de informática es para ver películas españolas con los alumnos. Cuando voy por delante de la progresión nacional, les hago a los alumnos pruebas en línea en español, un poco como los exámenes a ciegas, pero sobre animales, objetos, lugares, trabajos... en español. Actualmente, no utilizamos el aula de informática".

Como lo precisamos anteriormente, por falta de una sala informática se podría instalar un proyector de vídeo que los docentes podrían utilizar para desarrollar las destrezas orales. Por lo tanto, es factible para las escuelas que disponen de una sala de ordenadores. Para los que no la tengan, bastaría con habilitar al menos una sala con un

proyector de vídeo para que los docentes de idiomas puedan utilizarla para trabajar las destrezas orales.

Entonces, ¿cuántas sesiones a la semana necesitaría el profesorado de español para utilizar el aula de informática?

El 3% de los docentes que no considera necesario el uso del aula de informática justifica su postura principalmente por dos razones. Primero, la falta de familiaridad con los recursos tecnológicos: "Me será difícil hacer una clase en el aula de informática porque no sé utilizar los proyectores durante la clase". Segundo, mencionan la rigidez del programa de estudios, que no permite desviarse de las sesiones establecidas por el plan *¡Ya estamos!*: "El programa anual es muy estricto y los inspectores nos piden que lo acabemos a tiempo. Así que no hay tiempo para nada más".

El 37% de los encuestados considera que una hora semanal en el aula de informática es suficiente para las clases de español. Este grupo sostiene que dedicar una hora de las tres horas semanales a la informática es un uso equilibrado del tiempo: "La cantidad de tiempo razonable para mí es 1 hora de las 3 horas semanales". Además, argumentan que no es adecuado pasar más tiempo en el aula de informática que en el aula ordinaria: "No podemos pasar más tiempo en el aula de informática que en el aula ordinaria. Así que una hora de cada tres es razonable".

El 48% del profesorado cree que se necesitan al menos dos horas de clase en una sala multimedia para un aprendizaje efectivo del español. Justifican su opinión subrayando la importancia de la práctica: "Para mí, lo más importante para aprender español es hablar el idioma. Así que hay que trabajar más en hablarlo. Lo que implica pasar más tiempo trabajando en el aula de informática". Este grupo considera que el tiempo adicional en el aula multimedia facilita una práctica más intensiva y efectiva del idioma, especialmente en habilidades de comunicación oral.

El 12% del profesorado sostiene que todo el tiempo de clase debería dedicarse al aula de informática. Argumentan que todas las destrezas, tanto escritas como orales, se pueden trabajar más eficazmente en un entorno informatizado: "En el aula de

informática se pueden trabajar las destrezas escritas y orales, pero en las otras aulas no se pueden trabajar realmente las destrezas orales. Por lo que a mí respecta, preferiría estar en una sola aula de informática o informatizar todas las aulas". Estos informantes recomiendan informatizar todas las aulas para mejorar la eficacia de la enseñanza y adaptarse mejor a las necesidades educativas contemporáneas.

De los datos y las opiniones de nuestros informantes, se desprende que la resistencia a utilizar las aulas de informática por el profesorado refleja varios desafíos importantes. La falta de familiaridad con la tecnología y los recursos audiovisuales constituye una barrera significativa, lo que sugiere la necesidad de programas de formación y desarrollo profesional que capaciten a los docentes en el uso de tecnologías educativas. Además, la rigidez del currículo y las presiones para cumplir con los plazos establecidos dificultan la integración de nuevas metodologías de enseñanza.

Las tres razones que justifican la elección de la temporalidad de nuestros tres grupos de informantes son: Balance y Eficacia, Importancia de la Práctica, y Ventajas de la Informatización Completa.

Los docentes que sugieren un balance con una hora semanal en el aula de informática subrayan la importancia de no descuidar las metodologías tradicionales. Consideran que un enfoque equilibrado permite aprovechar las ventajas de la tecnología sin desviar demasiado del currículo estándar.

El grupo que aboga por dos horas en el aula multimedia destaca la importancia de la práctica intensiva en la adquisición de competencias lingüísticas. El uso de tecnología puede facilitar actividades interactivas y simulaciones que mejoran la fluidez y la confianza en el uso del idioma.

Aquellos que prefieren una informatización completa ven en la tecnología una herramienta integral que puede revolucionar la enseñanza de idiomas. Argumentan que un entorno completamente informatizado ofrece recursos ilimitados y una flexibilidad que las aulas tradicionales no pueden proporcionar. Esto sugiere una visión de futuro

donde la tecnología educativa no solo complementa, sino que transforma la experiencia de aprendizaje.

En resumidas cuentas, la diversidad de opiniones sobre el uso del aula de informática en la enseñanza del español refleja diferentes experiencias, expectativas y necesidades del profesorado. Si bien algunos se enfrentan a desafíos tecnológicos y estructurales, otros ven un gran potencial en la integración de la tecnología en el proceso educativo. Abordar estos desafíos mediante la formación adecuada y la flexibilización del currículo podría maximizar los beneficios del uso de aulas multimedia, creando un entorno de aprendizaje más eficaz y adaptado a las necesidades del siglo XXI.

CAPÍTULO VI: PROPUESTAS DIDÁCTICAS

En este capítulo, daremos un paso más allá al proponer una estrategia didáctica pragmática basada en los resultados obtenidos a través de nuestra investigación. Nuestra meta es revisar críticamente los materiales didácticos propuestos en el libro *¡Ya estamos!* con el fin de identificar áreas de mejora y proponer modificaciones o sustituciones que faciliten la enseñanza y la adquisición de competencias lingüísticas mediante actividades adecuadas.

Comenzaremos este proceso revisando detenidamente los materiales didácticos proporcionados en el libro, evaluando su idoneidad en términos de promover el desarrollo de competencias lingüísticas específicas en los estudiantes de español como lengua extranjera en Costa de Marfil. Identificaremos tanto fortalezas como posibles áreas de mejora en los materiales existentes, prestando especial atención a su alineación con los objetivos de aprendizaje y las necesidades de los estudiantes en este contexto particular.

A continuación, propondremos modificaciones o sustituciones de los materiales existentes con el objetivo de optimizar su efectividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español. Estas propuestas se basarán en los hallazgos y recomendaciones surgidos de nuestra investigación, así como en enfoques pedagógicos innovadores y prácticas exitosas en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Una vez que hayamos desarrollado nuestra propuesta didáctica modificada, la pondremos a prueba a través de experimentación en el aula. Esta experimentación nos permitirá evaluar la efectividad y la viabilidad de nuestra propuesta en un entorno real de enseñanza y aprendizaje. Observaremos cómo responde el alumnado a las actividades propuestas, qué dificultades enfrenta y qué mejoras puede sugerirse para perfeccionar aún más nuestra estrategia didáctica.

Nuestra propuesta didáctica se centrará inicialmente en las clases de destrezas escritas, donde abordaremos actividades específicas para mejorar la comprensión lectora, la expresión escrita y la interacción escrita del alumnado. Posteriormente, nos

adentraremos en las clases de destrezas orales, donde diseñaremos actividades dinámicas y participativas para fomentar la comunicación oral y la fluidez en español.

6.1. Propuesta didáctica de *¡Ya estamos!* para las competencias escritas

Para garantizar una propuesta didáctica efectiva y completa, adoptaremos un enfoque estructurado que constará de dos partes principales. La elaboración de un documento adecuado y el diseño de una clase pragmática basada en dicho documento para las competencias escritas por una parte y las orales por otra.

6.1.1. Propuesta didáctica de la revisión de *¡Ya estamos!* para la comprensión lectora

Como sostiene la gran mayoría de los informantes, los materiales escritos son apropiados para la enseñanza/adquisición de destrezas escritas. Sin embargo, los textos de *¡Ya estamos!* no son documentos auténticos. Por este motivo, propondremos textos auténticos para la adquisición de la comprensión lectora. Además, revisaremos las actividades que acompañan a los textos de *¡Ya estamos!* y haremos sugerencias cuando sea necesario.

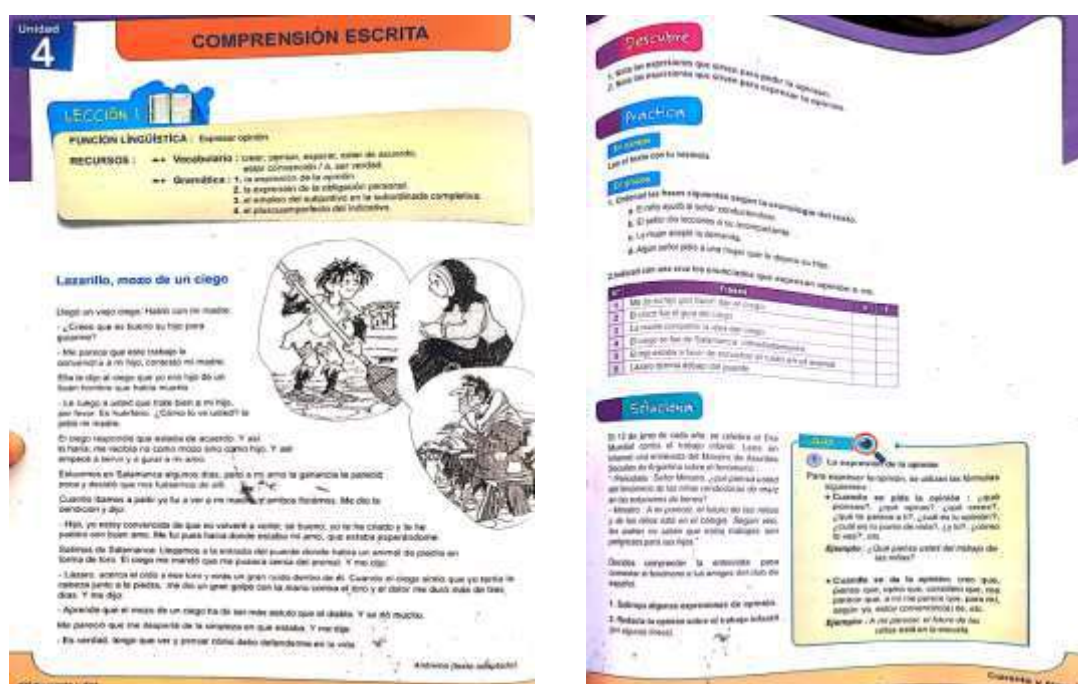
6.1.1.1. Propuesta de documento para para la comprensión lectora

Para la adquisición de la comprensión lectora, sería preferible utilizar una variedad de documentos auténticos. "La principal característica de lo que estamos de acuerdo en llamar "documentos auténticos" es que no han sido creados con finalidades didácticas sino para comunicarse en situaciones sociales" (Matilde: 2012; 1). El uso de documentos auténticos es una forma eficaz de desarrollar no sólo las destrezas lingüísticas, sino también las comunicativas y pragmáticas de los estudiantes de lenguas extranjeras, como señala el MCER. Los documentos variados ayudan a evitar la monotonía.

De las 28 lecciones de *¡Ya estamos!* 3^{ème}, sólo 4 son de comprensión lectora, la de la unidad 4. De las 7 unidades de *¡Ya estamos!* 4^{ème}, sólo la última es de comprensión oral, es decir, 4 lecciones de 28, igual que el libro de 3^{ème}.

Para nuestra propuesta didáctica, elegimos la lección 1 de la unidad 4 de *¡Ya estamos!* 3^{ème}, titulada "Expresar una opinión". De las 8 lecciones de comprensión oral de todos los niveles, elegimos ésta porque nos pareció más general y abarcaba las otras 7 lecciones.

Figura 38 Clase de *¡Ya estamos!* sobre la comprensión escrita



Fuente: *¡Ya estamos!* 3^{ème}, Unidad 4, lección 1, pp 42-43

La lección empieza por la función lingüística "Expresar opinión" y se centra en ella. La lengua se convierte así en el centro de la lección, en lugar de una herramienta para enseñar destrezas, como propone el MCER. Por nuestra parte, sería preferible partir de una problemática para lograr la enseñanza/adquisición de destrezas mediante el uso de la lengua como herramienta. Por ello, proponemos el siguiente problema para este curso: ¿Cómo se manifestaban las relaciones interraciales de la España del siglo XVI según el libro Lazarillo de Tormes?

En cuanto al documento, encontramos en primer lugar la versión auténtica del documento propuesto por *¡Ya estamos!*

Figura 39 *Versión auténtica del texto Lazarillo, mozo de un ciego de ¡Ya estamos! 3ème*

En este tiempo vino a posar al mesón un ciego, el cual, pareciéndole que yo sería para adestralle, me pidió a mi madre, y ella me encomendó a él, diciéndole como era hijo de un buen hombre, el cual por ensalzar la fe había muerto en la de los Gelves, y que ella confiaba en Dios no saldría peor hombre que mi padre, y que le rogaba me tratase bien y mirase por mí, pues era huérfano. El le respondió que así lo haría y que me recibía, no por mozo, sino por hijo. Y así le comencé a servir y adestrar a mi nuevo y viejo amo.

Como estuvimos en Salamanca algunos días, pareciéndole a mi amo que no era la ganancia a su contento, determinó irse de allí; y cuando nos hubimos de partir, yo fui a ver a mi madre, y, ambos llorando, me dio su bendición y dijo:

—Hijo, ya sé que no te veré más. Procura ser bueno, y Dios te guíe. Criado te he y con buen amo te he puesto: válete por ti.

Y así me fui para mi amo, que esperándome estaba. Salimos de Salamanca, y, llegando a la puente, está a la entrada de ella un animal de piedra, que casi tiene forma de toro, y el ciego mandome que llegase cerca del animal y, allí puesto, me dijo:

—Lázaro, llega el oído a este toro y oírás gran ruido dentro de él.

Yo simplemente llegué, creyendo ser así. Y como sintió que tenía la cabeza par de la piedra, afirmó recio la mano y diome una gran calabazada en el diablo del toro, que más de tres días me duró el dolor de la cornada, y díjome:

—Necio, aprende, que el mozo del ciego un punto ha de saber más que el diablo. —Y rio mucho la burla.

Parecióme que en aquel instante desperté de la simpleza en que, como niño, dormido estaba. Dije entre mí: «Verdad dice éste, que me cumple avivar el ojo y avisar, pues solo soy, y pensar cómo me sepa valer».

Fuente: Lazarillo de Tormes <https://urlz.fr/oX0V> p12

Este fragmento es preferible al propuesto por *¡Ya estamos!* porque no se ha modificado en absoluto, sin añadir ni suprimir frases, es pues auténtico. La longitud del texto parece apropiada para el nivel seleccionado, 3^{ème}, que corresponde al A2 en el Marco Común Europeo de Referencia. Sin embargo, el documento no nos parece apropiado porque se trata de una narración descriptiva y no se expresa ninguna opinión. De hecho, además de la autenticidad, hay otro aspecto muy importante a la hora de elegir un texto: la opinión. Debe tratarse de un documento en el que se expresen una o varias opiniones, tal y como recomienda el MCER. Un texto en el que se expresa una opinión,

a diferencia de un texto descriptivo por ejemplo, facilita la comunicación del alumnado. Por lo tanto, proponemos otro fragmento del mismo libro:

Figura 40 *Texto auténtico para trabajar la comprensión escrita*

Mi viuda madre, como sin marido y sin abrigo se viese, determinó arrimarse a los buenos, por ser uno de ellos, y vínose a vivir a la ciudad y alquiló una casilla, y metíase a guisar de comer a ciertos estudiantes y lavaba la ropa a ciertos mozos de caballos del Comendador de la Magdalena, de manera que fue frecuentando las caballerizas.

Ella y un hombre moreno de aquellos que las bestias curaban vinieron en conocimiento. Éste algunas noches se venía a nuestra casa y se iba a la mañana. Otras veces, de día llegaba a la puerta, en achaque de comprar huevos, y entrábase en casa. Yo, al principio de su entrada, pesábame con él y habíale miedo, viendo el color y mal gesto que tenía, mas de que vi que su venida mejoraba el comer fuíle queriendo bien, porque siempre traía pan, pedazos de carne y en el invierno leños, a que nos calentábamos.

De manera que, continuando la posada y conversación, mi madre vino a darme un negrito muy bonito, el cual yo brincaba y ayudaba a calentar. Y acuérdomme que estando el negro de mi padrastro trebejando con el mozuelo, como el niño vía a mi madre y a mí blancos y a él no, huía de él, con miedo, para mi madre y señalando con el dedo decía:

—¡Madre, coco!

Respondió él riendo:

—¡Hideputa!

Yo, aunque bien mochacho, noté aquella palabra de mi hermanico y dije entre mí: «¡Cuántos debe de haber en el mundo que huyen de otros porque no se veen a sí mismos!».

Fuente: Lazarillo de Tormes <https://urlz.fr/oX0V> p12

En cuanto a la explotación del documento, sería acertado realizar actividades a través de tareas accionales porque como dice Ileana (2015; 178) "en el marco de la metodología accional, el estudiante se convierte en un actor social dentro y fuera de la clase de ELE, lo que privilegia todo tipo de comunicaciones e intercambios reales". Las tareas de acción permiten pasar de una actividad de recepción (comprensión) a una actividad de producción (expresión). La importancia de la tarea de acción reside en la posibilidad de proporcionar elementos (comprensión) para que los discentes puedan expresarse fácilmente (producción). Hay que tener en cuenta que para una tarea de acción, las actividades de recepción y producción pueden ser orales o escritas únicamente, o una combinación de escritas y orales. Para nuestra propuesta didáctica,

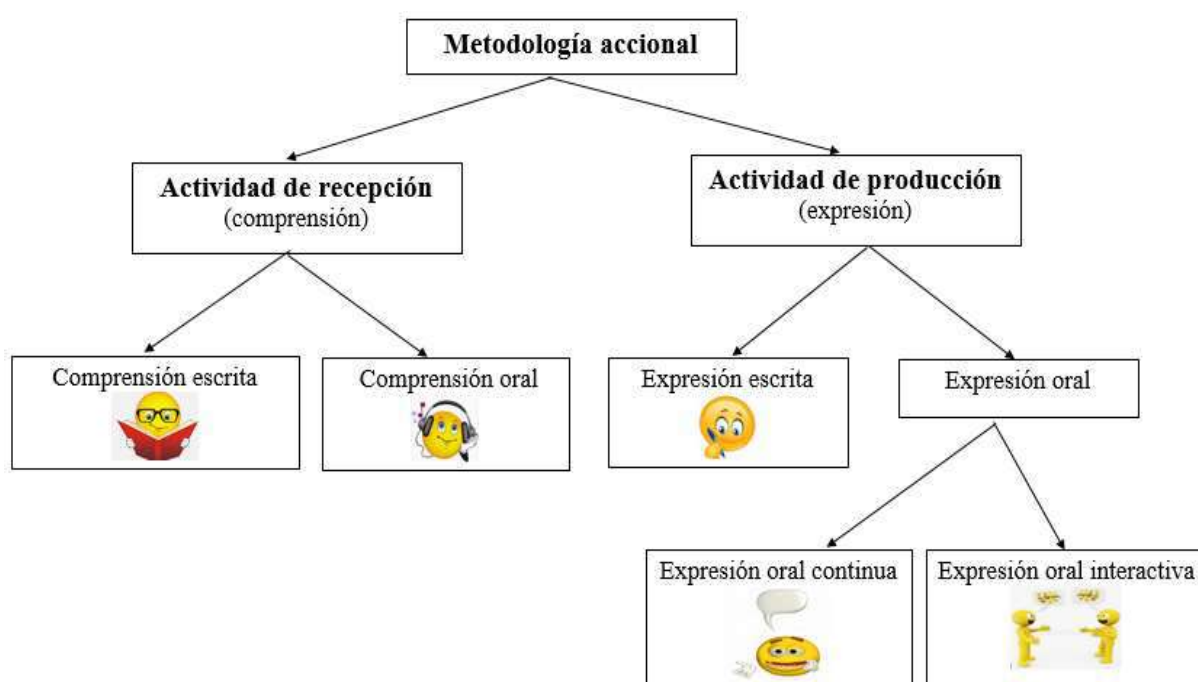
hemos optado por trabajar exclusivamente la palabra escrita a través de la comprensión lectora y la expresión escrita.

Una tarea de acción puede construirse de la siguiente manera:



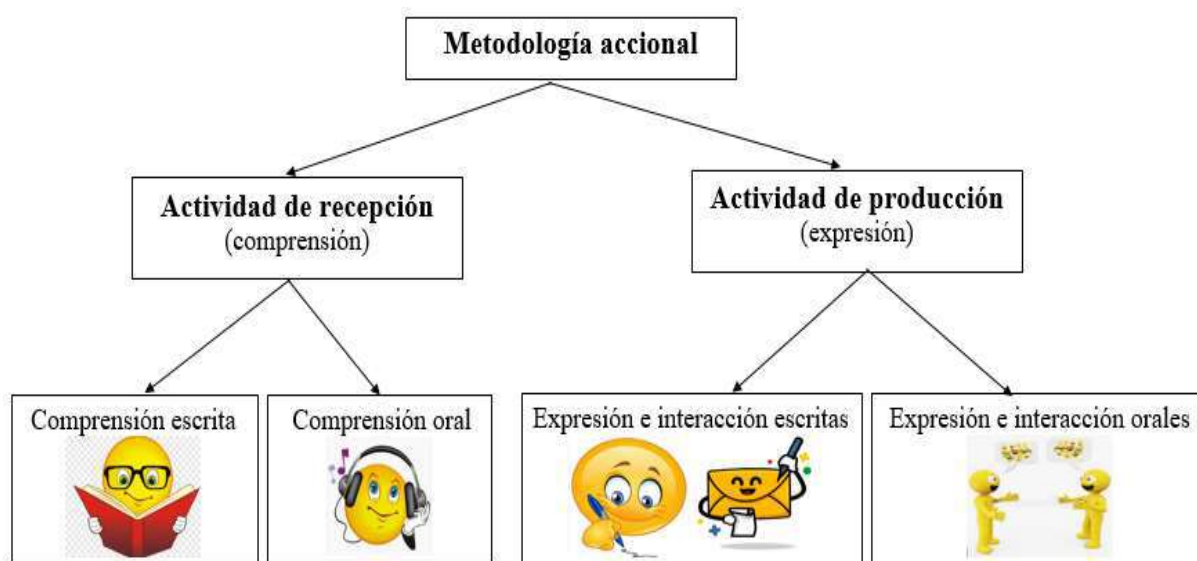
Es importante cuestionarse siempre la viabilidad de las actividades propuestas a la luz de los tres pilares fundamentales de la enseñanza de idiomas, es decir, pensar, aprender y comunicar, tal y como recomienda el CERCL.

Figura 41 Metodología accional con las competencias del MCER



Tal como señalamos anteriormente, la expresión va siempre acompañada con la expresión en el libro *¡Ya estamos!*. Así pues, tenemos la figura siguiente de la metodología accional con las competencias según *¡Ya estamos!*:

Figura 42 Metodología accional con las competencias de ¡Ya estamos!



6.1.1.2. Propuesta pragmática de clase del ELE la comprensión lectora

Para establecer tareas de acción, proponemos ir desde la comprensión lectora (CL) hasta la expresión escrita (EE).

1. Enumera algunas palabras del texto para explicar en qué medida confirma o no tu hipótesis.

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

Figura 43 Pintura de Conmemoramos el Día Internacional para la Eliminación de la Discriminación Racial



Fuente: Jorge Longas (2015) <https://urlz.fr/oXhH>

A través de esta evaluación diagnóstica, el alumnado podría construir el vocabulario de la sesión, sustituyendo al método SER (Situación, Explicación, Reutilización). El método SER consiste en poner a los discentes en situaciones que hagan aflorar el vocabulario, hace que el profesorado lo explique y animar al alumnado a reutilizarlo. La siguiente tabla muestra una posible aplicación del método SER según *¡Ya estamos!*:

Figura 44 Modelo del método SER según *¡Ya estamos!*

Momento didáctico / turno	Fases	Estrategias	Actividades		Traces écrits
			Activités professeur	Activités élèves	
présentation	motivation	salutación fecha			Hoy, es...
	repaso	corrección de ejercicio			
	ejercicio introdutorio y explicación léxica	S.E.R.	Situación ¿Podemos ayudar a los padres en casa? ¿Cuál idea traduce esta expresión verbal? Bien, pensar que es una expresión de la opinión. ¿Cuál puede (cómo) las expresiones de la opinión?	la opinión	TEXTO: Lazarillo, mozo del ciego, p.42 sesión 1. pensar que: creer, opinar + que son expresiones de la opinión
			¿A qué se dedica el niño en la plantación de cacao? Bien, se dice también un mozo (a) que es un niño o niña explotado (a) por un trabajo. Durante las vacaciones, ¿a qué los alumnos en los garajes de motos? ¿Qué hándicap tienen los artistas marroquíes Mamadou y Mariam? Bien, un (a) ciego (a) es una persona que no puede ver y que necesita una ayuda para moverse. ¿Qué hándicap tiene el artista americano Steve Wonder?	un doméstico, un servidor son ciegos	en (a) mozo (a) un (a) criado (a), doméstico (a), servidor(a). Durante las vacaciones, los alumnos se convierten en mozos en los garajes de motos un (a) ciego (a): Steve Wonder es un ciego

Fuente: Método SER aplicado a la clase 1 de la Unidad 4, *¡Ya estamos!* 3^{ème}

Aquí, el profesorado plantea escribir en la pizarra “Pienso que debemos ayudar a los padres en casa”. Y luego, pregunta al alumnado ¿Qué idea traduce esta expresión verbal? Con el objetivo que digan que es una expresión de la opinión. De esta forma, podrá explicar el profesorado la expresión estudiada antes de invitar al alumnado a hacer el reemplazo de aquella expresión con la siguiente pregunta. ¿Quién puede darnos las expresiones de la opinión? Todas estas preguntas permiten realizar el vocabulario de la clase. Pensamos que es una buena estrategia tal como lo propone la teoría cognitivista ya que permite estimular las respuestas del alumnado. Sin embargo, no es adecuado para la autonomía del alumnado tal como lo propone el conexionismo. De allí, nuestra sugerencia de la metodología accional. La metodología accional promueve la autonomía del alumnado. Así, el alumnado se convierte en actor y no en activo como en el caso del método SER. Un alumnado activo es aquel que responde activamente a las cuestiones planteadas por el profesorado, mientras que un alumnado actor contribuye al enriquecimiento del problema mediante la reflexión y la autonomía.

2. Nota en la descripción del padastro para explicar la actitud del niño.

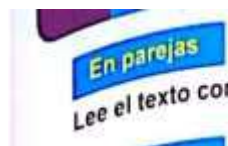
Queremos saber cómo se manifestaban las relaciones interraciales en España de aquella época. Pues, basando por esta pregunta analizaremos como los ojos españoles veían a los negros desde la inocencia de los niños. Es así como esta pregunta puede enriquecer la problemática y permitir acercarse progresivamente a los temas principales del documento.

3. Entresaca los elementos que describen la convivencia de esta familia para decir de qué trata el texto

Esta pregunta podría ayudar a determinar las ideas esenciales del documento tal como lo propone *¡Ya estamos!*. Así vamos sustituyendo a la pregunta inicial de clase con *¡Ya estamos!* era ¿De qué trata el texto?

En cuanto a los apartados de en parejas y en grupos, *¡Ya estamos!* propones las preguntas siguientes:

Figura 45 Actividad comprensión escrita en pajera



Fuente: ¡Ya estamos! 3^{ème}, Unidad 4, lección 1, p. 43

Pensamos que la consigna no parece clara. Leer el texto con su vecino puede hacerse de varias formas: leer los dos a la vez, uno tras otro, o solo un lee y el segundo escucha. Además, para nosotros, la lectura de un documento no puede presentarse como una actividad sino un medio por el cual se realiza una actividad. Pues, aquí podríamos poner el alumnado frente a una actividad mediante una metodología accional tras haberle dado un momento de lectura del texto. Además, pensamos que no hace faltar realizar un trabajo en pajera para una actividad expresión en continuo. Mejor, poner el alumnado en un grupo cuando se trata de una actividad interactiva.

Figura 46 Actividad en pareja de comprensión escrita en grupo

En grupos

1. Ordenad las frases siguientes según la cronología del texto.

- El niño ayudó al señor conduciéndole.
- El señor dio lecciones a su acompañante.
- La mujer aceptó la demanda.
- Algún señor pidió a una mujer que le dejara su hijo.

2. Indicad con una cruz los enunciados que expresan opinión o no.

Nº	Frases	V	F
1	Me da su hijo ¡por favor! dijo el ciego.		
2	El chico fue el guía del ciego.		
3	La madre compartió la idea del ciego.		
4	El ciego se fue de Salamanca inmediatamente.		
5	El hijo estaba a favor de escuchar el ruido en el animal.		
6	Lázaro dormía debajo del puente.		

Fuente: ¡Ya estamos! 3^{ème}, Unidad 4, lección 1, p. 43

Aquí nos enfrentamos con dos problemas a saber el tipo de actividad y la forma. Para una actividad de comprensión escrita hacia una actividad de expresión escrita pensamos que nos hace falta poner el alumnado en un grupo. Tal como lo decimos más arriba, el tipo de una actividad debe tomar en cuenta la destreza que hay que enseñar/adquirir.

Tocante a la forma, la pregunta numero 1 pide al alumnado indicar el orden cronológico de las frases según el texto y la segunda pregunta invita al alumnado decir si los enunciados son verdaderos o falsos. Pensamos que no son formas de preguntas adecuadas porque no justifican la comprensión del texto ni le invita a reflexionar. Un alumnado puede encontrar la buena respuesta por casualidad, ¿significaría que hubiera entendido el texto? Pensamos que no. De ello, para nosotros es mejor proponer una metodología accional. Este tipo de actividad se puede hacer para un repaso incluso con recursos audiovisuales por ejemplo, con el www.kahoot.it. Kahoot es una divertida plataforma de aprendizaje, utilizada como tecnología educativa en escuelas y otros centros de enseñanza. Así, el alumnado aprende jugando. Sin embargo, no lo podemos hacer en 4ème y 3ème porque los móviles están prohibidos; pues se podría hacer en el segundo ciclo con los 2^{nde}, 1^{ère} y T^{le} que usan el libro *¡Más allá!*.

Figura 47 Actividad de comprensión escrita individual

Solucionar

El 12 de junio de cada año, se celebra el Día Mundial contra el trabajo infantil. Lees en Internet una entrevista del Ministro de Asuntos Sociales de Argentina sobre el fenómeno :

*- Periodista : Señor Ministro, ¿qué piensa usted del fenómeno de las niñas vendedoras de maíz en las estaciones de trenes?

- Ministro : A mi parecer, el futuro de las niñas y de los niños está en el colegio. Según veo, los padres no saben que estos trabajos son peligrosos para sus hijos."

Decides comprender la entrevista para comentar el fenómeno a tus amigos del club de español.

1. Subraya algunas expresiones de opinión.
2. Redacta tu opinión sobre el trabajo infantil. (en algunas líneas).

¡OJO!

1 La expresión de la opinión

Para expresar la opinión, se utilizan las fórmulas siguientes :

- Cuando se pide la opinión : ¿qué piensas?, ¿qué opinas?, ¿qué crees?, ¿qué te parece a ti?, ¿cuál es tu opinión?, ¿cuál es tu punto de vista?, ¿y tú?, ¿cómo lo ves?, etc.

Ejemplo: ¿Qué piensa usted del trabajo de las niñas?

- Cuando se da la opinión: creo que, pienso que, opino que, considero que, me parece que, a mí me parece que, para mí, según yo, estoy convencido(a) de, etc.

Ejemplo : A mi parecer, el futuro de las niñas está en la escuela.

Fuente: ¡Ya estamos! 3^{ème}, Solucionar, p.43

La consigna es: "Ejecutan la consigna: Actividad 1, p.56". Creemos que es una forma muy buena de desarrollar esta actividad, y pensamos que es lo correcto. Aquí tenemos dos preguntas, pero cuando las juntamos forman una tarea de acción. Por ejemplo, subraya algunas expresiones de opinión para redacta tu opinión sobre el trabajo infantil. Sin embargo, como hemos cambiado el texto, esta pregunta no sería apropiada para nuestro nuevo documento. Por lo tanto, proponemos seguir reflexionando sobre el texto inicial con la pregunta siguiente:

4. Precisa la experiencia del protagonista del documento para explicar cómo se podría manifestar las relaciones interraciales en la España del siglo XVI.

A través de este ejercicio individual, nos gustaría invitar al alumnado a responder al problema utilizando los elementos del documento. Esta pregunta podría ayudarnos a ver un punto del lenguaje que es la expresión de la hipótesis que podría servir de herramienta al alumnado.

En resumen, podemos ver en el documento que *¡Ya estamos!* propone actividades que pueden ayudar a desarrollar la comprensión lectora. Sin embargo, el documento es sólo descriptivo y no auténtico; las actividades propuestas no contribuyen realmente a la autonomía del alumnado y algunas secciones podrían reservarse para la interacción, en particular En pareja y En grupo. De ahí nuestra propuesta, que se basa esencialmente en tareas de acción y en un documento auténtico en el que aparece una opinión sobre el tema de las relaciones interraciales. Ahora, nos interesamos a la segunda competencia escrita de *¡Ya estamos!* que es la expresión e interacción escritas.

6.1.2. Propuesta didáctica de la revisión de *¡Ya estamos!* para las expresión e interacción escritas

Para garantizar una propuesta didáctica integral y efectiva, adoptaremos un enfoque estructurado que constará de dos etapas fundamentales: la creación de un documento adecuado para cada destreza lingüística y el diseño de una clase pragmática basada en dicho documento. Además, nos enfocaremos en la incorporación de textos auténticos para la adquisición de las expresiones e interacciones orales, así como en la revisión y sugerencia de actividades que acompañan a los textos proporcionados en el material didáctico *¡Ya estamos!*

6.1.2.1. Propuesta de documento para la comprensión, la expresión y la interacción escritas

Para esta sesión de expresión e interacción escritas, hemos elegido la lección 2 de la unidad 3 de *¡Ya estamos!* 3, titulada "describir".

Figura 48 Clase de ¡Ya estamos! sobre las expresión e interacción escritas



Fuente: ¡Ya estamos! 3^{ème}, Unidad 3, lección 2, pp.32-33

Se trata de un documento cuya fuente desconocemos. No lo hemos encontrado en ninguna parte. Es un texto que habla de un pueblo marfileño y lo localiza. Aquí tampoco hay opinión, es sólo un documento informativo. No puede ayudar a los discentes a pensar. Así que proponemos otro documento en el que haya una descripción, pero también una opinión, para ayudarnos a trabajar con los discentes a través de una tarea de acción. Lo más importante para nosotros es una divergencia de opiniones para facilitar el intercambio entre los discentes.

Para demostrar que es posible pasar de la comprensión oral a la expresión escrita, proponemos un extracto del vídeo "12 de octubre: ¿Día de los pueblos indígenas o de Colón?", Play Ground, 2017, disponible en <https://urlz.fr/p5A8>. Es un extracto de 1 minuto y 25 segundos que expone la paradoja de celebrar la fiesta nacional de España el 12 de octubre. A continuación, el guion del vídeo:

Figura 49 Guion de vídeo «12 de octubre: ¿Día de los pueblos indígenas o de Colón?»

Mujer 1

Como yo vengo de México, me extraña mucho que se celebre el 12 de octubre porque es muy extraño celebrar un día que representa intrusión colonial, genocidio, saqueo y expolio de los recursos naturales de todo un territorio que ahora le llamamos Latinoamérica.

Hombre 1

Me genera mucha indignación porque después de más de 500 años las cosas no han cambiado y no han reconocido este genocidio.

Hombre 2

Es una fecha muy trágica para los pueblos originarios de América Latina en la cual primó la ambición.

Hombre 3

La imposición además que el hombre blanco era superior al resto de los pueblos del mundo.

Mujer 2

Violaciones a niñas, no solo a mujeres, eliminación de maneras de existir, de vivir, de todo hasta la misma belleza.

Hombre 4

Es una celebración que no debería ser. Es un hito histórico que no debería llevarse a cabo como la representación de una dominación cultural de un imperio.

Mujer 3

Para mí significa el alza del racismo y el nacionalismo entendido como algo de superioridad.

Hombre 5

Nosotros somos los hijos de los hijos de los hijos de los reprimidos y siempre tenemos que recordar este día pero tenemos que ni olvidar ni perdonar.

Fuente: Play Ground, 2017 <https://urlz.fr/p5A8>.

6.1.2.2. Propuesta didáctica de clase del ELE para la comprensión la expresión y la interacción escritas

Para esta clase, proponemos como problemática 12 de octubre: ¿Día de los pueblos indígenas o de Colón?

Ya que es la segunda clase de la secuencia, no hace falta hacer una evaluación diagnóstica. Pasamos pues a la primera pregunta tras haber escuchado el audio por primera vez:

1. Evoca la reacción de los entrevistados para decir que representa el día 12 de octubre en España y en América Latina.

Puesto que es una interacción escrita, queremos desde el inicio presentar las dos opiniones que se oponen desde la representación del día 12 de octubre en España y en América Latina, lo que nos permite mejor entender las opiniones del audio

2. Enumera las palabras que califican el día 12 de octubre para explicar el objetivo de la celebración de este día.

Con esta pregunta queremos poner de relieve el objetivo histórico de la celebración de la fiesta nacional de España.

3. Nota los argumentos del último entrevistado para explicar el impacto de la celebración del día 12 de octubre.

Aquí, se trata de evocar las huellas de la celebración del día 12 de octubre que representaba una victoria para Cristóbal Colón y España pero con un impacto diferente para los pueblos indígenas. Así, nos acercamos de las ideas principales del documento que vamos a ver con la siguiente pregunta.

4. Precisa la temática para decir de qué trata el audio.

Con esta pregunta vamos a resaltar las ideas esenciales del audio. Como lo decimos anteriormente, no se trata de proponer a los discentes un resumen del audio sino de tomar en cuenta sus propuestas para formular la trazabilidad.

Figura 50 Actividades en parejas y en grupos para la expresión e interacción escritas

El diagrama muestra dos columnas de actividades. La columna de la izquierda, titulada 'Practica' y 'En parejas', contiene una instrucción y una lista de preguntas. La columna de la derecha, titulada 'En grupos', contiene una lista de tres preguntas.

En parejas	En grupos
Tú planteas una pregunta a tu vecino / a, y te contesta.	1. Describid el barrio moderno.
- ¿Cómo se llama el pueblo de la abuela?	2. Describid el barrio antiguo.
- ¿Dónde se sitúa?	3. ¿Qué aspecto de N'sisso llama vuestra atención?
- ¿Cuántos barrios hay en el pueblo?	
- ¿Cómo son las casas?	

Fuente: ¡Ya estamos! 3^{ème}, Unidad 3, lección 2, p.33

5. Utiliza las palabras del audio para dar tu punto de vista sobre la celebración del 12 de octubre a tu vecino y pedir la suya (en pajera).

A este nivel, vamos a relacionar los discentes según su punto de vista para facilitar la interacción. El alumnado puede trabajar con un vecino(a), tal como sugiere *¡Ya estamos!*.

6. Utiliza las expresiones de la opinión para redactar un diálogo con otro alumnado sobre la celebración del día 12 de octubre (10 líneas).

¡Ya estamos! propone una actividad en grupo, con 4 discentes pero proponemos para la presente clase seguir trabajando a dos. En la precedente pregunta habían dado sus opiniones de manera diferente pero aquí van a fusionar sus ideas para redactar un diálogo afín de realizar la expresión e interacción escritas. Cabe mencionar que se puede realizar una interacción escrita con carta entre discentes de una escuela dada e incluso con otras escuelas. Es lo que vamos a hacer en la tarea de casa.

Figura 51 Ejercicios 1 y 2 según *¡Ya estamos!* sobre la expresión e interacción escritas

exercice 1	El profesor de tu hermano (a) acaba de dar un ejercicio de casa para la descripción del pueblo de N'Sisso. Tú regresas de este pueblo. Pues, él / ella te pide informaciones. 1-Enumera tú los dos (02) tipos de barrios de este pueblo. 2-Describe tú el pueblo de N'Sisso. (En algunas líneas)

Fuente: *Le facilitateur* Unidad 3, lección 2, p.35

En nuestra opinión, no tiene sentido hacer esta sección, ya que implica interacción. Por lo tanto, proponemos pasar al último ejercicio, que es la tarea de casa o el ejercicio 2.

Figura 52 Ejercicio 2 según *¡Ya estamos!* sobre la expresión e interacción escritas



Tu amigo/a quiere ir a tu casa para preparar la próxima tarea de español, pero no sabe dónde vives. Le das indicaciones.

1. Cita algunas expresiones para orientarse u orientar a alguien.
2. Redacta el diálogo (en algunas líneas).

Fuente: *¡Ya estamos!* 3^{ème}, Soluciona, p.33

El ejercicio de casa es de metodología accional pero como hemos cambiado de documento no cabe con nuestro nuevo documento. Pues proponemos la siguiente pregunta para el ejercicio de casa.

7. Fíjate en las opiniones evocadas durante la clase para redactar una carta a tu amigo de otra clase para explicarle la ambivalencia de la celebración del día 12 de octubre (tarea de casa).

En resumen, es posible trabajar sólo las competencias escritas o alternar las escritas y las orales. La elección de las actividades a realizar durante el curso debe tener en cuenta las destrezas estudiadas. Por lo tanto, no sería razonable realizar todas las actividades propuestas en *¡Ya estamos!* en la misma lección. Para trabajar las destrezas escritas (comprensión o expresión), es posible utilizar materiales escritos, textos, como los propuestos en el libro *¡Ya estamos!* Sin embargo, es preferible que estos textos sean auténticos. También es posible utilizar soportes audiovisuales para trabajar la expresión escrita, ya que se trata de una actividad de producción. El soporte debe ser adecuado para la actividad de recepción. Así, un soporte escrito para la comprensión escrita y un soporte audiovisual (audio, vídeo) para la comprensión oral.

6.2. Propuesta didáctica de la revisión *¡Ya estamos!* para las competencias orales

¡Ya estamos! está diseñado para estudiar las destrezas orales, tanto de comprensión como de expresión, solo ofrece materiales escritos, textos. Por lo tanto, utilizaremos medios audiovisuales para la enseñanza/adquisición de las destrezas en cuestión.

Como queremos aplicar la metodología accional, que propone dos actividades a la vez, en la primera propuesta didáctica veremos la comprensión oral hacia la expresión oral continua y en la segunda actividad la comprensión oral hacia la expresión oral en interacción.

6.2.1. Propuesta didáctica de la revisión de *¡Ya estamos!* para la comprensión oral

Para estudiar la comprensión auditiva con una metodología basada en la acción, adoptaremos un enfoque que integre de manera fluida la transición de la comprensión auditiva a la expresión oral. Este enfoque permitirá a los estudiantes desarrollar habilidades auditivas y, simultáneamente, aplicar lo que han aprendido en actividades de expresión oral, fomentando un aprendizaje activo y significativo.

6.2.1.1. Propuesta de documento para para la comprensión oral

Hemos elegido utilizar la primera lección de *¡Ya estamos!* 4^{ème} con el título "Bienvenido a España".

Figura 53 Clase de ¡Ya estamos! sobre la comprensión oral

Unidad 1

COMPRENSIÓN ORAL

LECCIÓN 1

FUNCIÓN LINGÜÍSTICA: Localizar

RECURSOS:

- Vocabulario: fronteras, límites, mapa, ciudad, norte, sur, este, oeste.
- Gramática: Pronunciación (Sonidos vocálicos: e, a, o, i, u y sonidos consonánticos: c, g, h, j, v, z), entonación y ortografía.




1-Mapa geográfico de España 2-Mapa político de España

¡Bienvenidos a España!

"España está situada en la zona templada del hemisferio norte. Ocupa gran parte de la península ibérica. Además del territorio peninsular, hay las islas Baleares en el Mar Mediterráneo. Allí, encontramos las islas de Mallorca, Ibiza y Menorca. Forman parte también del territorio las islas Canarias en el Océano Atlántico. En la costa norte de África, hay las dos ciudades autónomas de Ceuta y Melilla."

España, un territorio donde soñar

Descubre

Escucha y localiza España.

Practica

En parejas.

- Escucha y repite la pronunciación de los nombres de estas ciudades.
 - Granada, Tenerife, Toledo, Soria, Burgos
 - Menorca, Gran Canaria, Huelva, Albacete, Badajoz, Girona, Valencia, Zaragoza
- Cita otras ciudades y dictáseles a tu compañero.

En grupos.

3 Indica si estos enunciados son verdaderos (V) o falsos (F).

Nº	Enunciados	V	F
1	Madrid está en el centro de España.		
2	Lugo está al lado de Tenerife.		
3	Menorca está lejos de Segovia.		
4	Barcelona está al oeste de Zaragoza.		
5	Formentera está al norte de Ibiza.		
6	Las Palmas están en las islas Baleares.		

5 Fijaos en el mapa. Escuchad y relacionad cada Comunidad Autónoma con su capital.

1- Cataluña	a- Barcelona
2- Islas Canarias	b- Las Palmas
3- Valencia	c- Valencia

Soluciona

Oyes el texto siguiente de tu profesor: "España está en la península ibérica. Limita con dos países. Hay Francia al norte y Portugal al oeste. La capital es Madrid. Tiene 17 Comunidades Autónomas. Cada Comunidad Autónoma tiene una sede o capital también." Quieres invitar a tu amigo a descubrir España.

- Cita tres Comunidades Autónomas de España.
- Señala la presentación correcta de España, entre A y B.

A. España está en Europa. Su capital es Madrid. Está dividida en Comunidades Autónomas.

B. España tiene departamentos. Está en Europa. Está cerca de las Comunidades Autónomas.

¿QUÉ?

1 Los sonidos:

- Sonidos vocálicos: a - e - o - i - u
- Sonidos consonánticos: c - g - h - j - v - z

2 La acentuación

- Las palabras terminadas por una vocal, por las consonantes N o S tienen el acento tónico sobre la penúltima sílaba.
Ejemplos: Joven, casas, palabras, discuten.
- Las palabras terminadas por una consonante excepto N o S tienen el acento tónico sobre la última sílaba.
Ejemplos: Profesor - Madrid.

3 El verbo ESTAR

a) La conjugación del verbo Estar en presente de indicativo

ESTAR: (yo) estoy - (tú) estás - (él, ella, usted) está - (nosotros, as) estamos - (vosotros, as) estáis - (ellos, ellas, ustedes) están.

b) El uso de ESTAR

Se usa el verbo estar para localizar.
Ejemplo: Madrid está en el centro de España.

¿LO SABÍAS?

- El español es la segunda lengua oficial de las Naciones Unidas.
- El español es la segunda lengua usada en Twitter, una de las primeras lenguas usadas en face-book.
- El español es la tercera lengua usada en Internet.

Fuente: ¡Ya estamos! 4^{ème}, Unidad 1, lección 1, pp.6-7

Una vez más, la lección se centra en la lengua a través de la localización de España.

Queremos trabajar sobre España, pero sobre la Guerra Civil, lo que nos permitirá ver la localización como herramienta. Como la guerra civil es un campo muy amplio, estudiaremos el bombardeo de la ciudad de Guernica a través de la siguiente problemática: ¿cómo relatan los artistas la guerra civil española y sus consecuencias?

El documento elegido es un vídeo disponible en <https://urlz.fr/j8qQ> pero que hemos convertido en audio <https://urlz.fr/p5t0> mediante el enlace <https://convertio.co/fr/mp4-mp3/>. Este enlace permite la conversión de videos en audios. Hicimos esta conversión para variar los tipos de documentos ya que utilizaremos un video para la próxima clase.

6.2.1.2. Propuesta didáctica de clase del ELE para la comprensión oral

Empecemos nuestra primera lección del año con una evaluación diagnóstica. Para variar el tipo de evaluación diagnóstica proponemos dos documentos, primero una imagen y después un juego de sopa de letras. El profesorado tendrá que elegir solo uno de los dos documentos.

Figura 54 Pintura *Guernica* por Pablo Picasso



Fuente: Pablo Picasso, Vegap, Madrid, 2018, <https://urlz.fr/jlVx>

A partir de este cuadro de Pablo Picasso, el profesorado podrá hacerse una idea del conocimiento que tiene el alumnado de la obra *Guernica* y de la ciudad de Guernica situándola en España, lo que podría facilitar el uso de la lengua como herramienta: “localizar”. Con esta imagen, se puede formular una hipótesis de la temática de la clase.

La propuesta se encuentra disponible en el siguiente enlace <https://youtu.be/5wPtvpxysOA> y en el siguiente código QR:

Figura 55 Sopa de letras sobre Guernica



Fuente: Word Mint, Puzzle, Guernica, <https://urlz.fr/p2lx>

Se trata de una sopa de palabras sobre el bombardeo de Guernica, que ayudará al alumnado a hacerse una idea del tema de la secuencia y a proyectarse en él más fácilmente antes de empezar la lección propiamente dicha. Después del juego, se le puede preguntar al alumnado ¿Dé que puede tratar la clase?

No solo con imágenes se puede hacer una evaluación diagnóstica. La evaluación diagnóstica también se puede hacer mediante un cuestionario como el *kahoot*, que hemos mencionado antes, pero también a través de juegos como el de sopa de letras. Con este juego, el alumnado puede sacar a relucir el vocabulario técnico de la lección de una forma diferente y más divertida.

Después de escuchar el audio por primera vez, el profesorado puede plantear al alumnado la siguiente pregunta:

1. Enumera algunas palabras que oyes en el audio para explicar en qué medida confirma o no tu hipótesis.

Esta primera pregunta ayudará a al alumnado a confirmar o refutar su hipótesis después de escuchar el audio por primera vez, antes de trabajar realmente en el documento con la segunda pregunta, que seguirá al segundo escucho del audio.

2. Nota las palabras relacionadas con la guerra para describir la consecuencia de la guerra civil.

En este caso, el objetivo es que los dicientes utilicen la información del audio, lo que oyen (actividad de recepción) para describir el impacto de la guerra con sus propias palabras (actividad de producción). Esta pregunta permitirá al alumnado acercarse a la idea general del documento para responder a la tercera pregunta sobre la idea esencial propuesta por *¡Ya estamos!*

3. Apunta la ciudad evocada para decir de qué trata el audio.

Esta pregunta pondrá de manifiesto las ideas esenciales del documento propuesto por *¡Ya estamos!*. En este caso, el profesorado no redactará una trazabilidad ya preparada, sino que creará un trazo escrito a partir de las respuestas de los discentes. Por lo tanto, el trazo escrito deberá diferir de una clase a otra, aunque sea del mismo nivel.

¡Ya estamos! Propone estudiar el presente de indicativo con el verbo Estar. Así pues, proponemos la siguiente pregunta para que la lengua sea una herramienta.

4. ¿Qué tiempo utiliza el narrador cuando describe lo que ocurre el 26 de abril?

Con esta pregunta se puede estudiar algunos verbos relacionados con la guerra en el indicativo presente (lanzar, bombardear, atacar, luchar). Es importante limitarse con los verbos que utilizarán los dicientes y no estudiar muchísimos verbos que no van a retener por falta de uso.

Para trabajar las rúbricas en parejas y en grupo, *¡Ya estamos!* propone lo siguiente:

Figura 56 Actividades en parejas y en grupos según *¡Ya estamos!* sobre la comprensión oral

En parejas

1. Escucha y repite la pronunciación de los nombres de estas ciudades.

- * Granada, Teruel, Toledo, Soria, Burgos
- * Menorca, Gran Canaria, Huelva, Albacete, Badajoz, Gerona, Valencia, Zaragoza

2. Cita otras ciudades y dictáselas a tu compañero.

En grupos

a) Indica si estos enunciados son verdaderos (V) o falsos (F).

Nº	Enunciados	V	F
1	Madrid está en el centro de España.		
2	Lugo está al lado de Teruel.		
3	Menorca está lejos de Segovia.		
4	Barcelona está al oeste de Zaragoza.		
5	Formentera está al norte de Ibiza.		
6	Las Palmas están en las Islas Baleares.		

b) Fijaos en el mapa. Escuchad y relacionad cada Comunidad Autónoma con su capital.

1- Cataluña	a - Barcelona
2- Islas Canarias	b - Las Palmas
3- Valencia	c - Valencia

Fuente: *¡Ya estamos!* 4^{ème}, Unidad 1, lección 1, p.6-7

Para la actividad en parejas, el libro propone dos preguntas. Es una actividad fonética que nos parece útil para diferenciar sonidos en español. Sin embargo, esta actividad no permite que el alumnado adopte un papel de autor, solo que sea activo.

En cuanto a la sección en grupos, *¡Ya estamos!* ofrece 6 preguntas de verdadero o falso. Estas preguntas, como ya se ha mencionado, no sirven para poner a prueba la comprensión auditiva de los discentes. Algunos discentes encuentran las respuestas correctas por casualidad en lugar de adquirir destrezas. La segunda pregunta pedía a los discentes que unieran las respuestas propuestas para obtener la combinación correcta. También en este caso nos encontramos con el mismo problema que en la pregunta anterior.

Para una actividad de comprensión oral con expresión oral continua, no es obligatorio agrupar a los discentes utilizando las secciones En parejas y En grupos. Por lo tanto, sugerimos hacer directamente la sección Individual.

Según las recomendaciones del DPFC, basadas en el libro *¡Ya estamos!* el ejercicio individual, también llamado ejercicio 1, debe ser realizado por el profesorado en función de la situación de aprendizaje. He aquí un modelo de ejercicio 1 para el curso elegido:

Figura 57 Actividad individual según *¡Ya estamos! sobre la comprensión oral*²⁵

exercice 1	exploitation de la situation d'évaluation	Le professeur d'histoire-géographie a donné un exercice de recherchesur la géographie de l'Espagne aux élèves de la 6^è, ton petit-frère est un élève de cette classe. Pourcela, il te sollicite pour des informations sur l'Espagne. 1-Cite deux pays frontaliers de l'Espagne. 2-Localise l'Espagne.

Fuente: *Le facilitateur* 4^{ème}, Unidad 1, lección 1, p.6-7

Le facilitateur es un documento pdf propuesto por un grupo de docentes anónimos, en el que se transcriben todas las lecciones ya preparadas siguiendo las prescripciones del DPFC. Es un documento que los docentes del ELE utilizan para sus lecciones, corrigiéndolo y adaptándolo a sus escuelas y discentes. Hay que tener en cuenta que no es un documento oficial.

Proponemos aquí una tarea de acción para facilitar la autonomía del alumnado. Por lo tanto, proponemos la siguiente pregunta:

5. Utiliza el indicativo presente para describir en 30 segundos el bombardeo de Guernica y hablar de las consecuencias de la guerra civil española.

Como se trata de la última pregunta de la sesión, invitamos al alumnado a comentar el eje de la sesión y también a reflexionar sobre la problemática utilizando el documento estudiado.

Como en todos los cursos, éste incluye un ejercicio de deberes llamado Ejercicio 2. Esto es lo que sugiere el facilitador para el ejercicio de casa de este curso:

²⁵ El profesorado de historia-geografía ha dado un ejercicio de investigación sobre la geografía de España a los discentes de 6^{ème}, y tu hermanito es alumnado de esta clase. Así que te pide información sobre España.

1-Enumera dos países fronterizos con España.

2-Localiza España.

Figura 58 Actividad individual según ¡Ya estamos! sobre la comprensión oral²⁶

exercice 2		Le professeur d'histoire-géographie a donné un exercice de recherche sur la géographie de l'Espagne aux élèves de la 6^e, ton petit-frère est un élève de cette classe. Pourcela, il te sollicite pour des informations sur l'Espagne. 1-Cite deux personnalités politiques de l'Espagne. 2-Présente l'Espagne.

Fuente: *Le facilitateur* 4ème, Unidad 1, lección 1, p.6-7

Como en el ejercicio anterior, proponemos una tarea de acción para el ejercicio de casa, con la siguiente pregunta:

6. Tarea de casa: Tras la guerra civil, Pablo Picasso ha realizado una famosa pintura, Guernica. Apunta los elementos de su obra para describir la guerra y sus consecuencias con esta obra.

Hace falta recordar que la tarea de casa tiene que relacionarse con lo estudiado en casa. Aquí, utilizaremos la imagen de la evaluación diagnóstica para la realización de la tarea de casa.

En resumen, nuestra propuesta se basó en las destrezas estudiadas. Dado que se trataba de una expresión oral continua, pensamos que lo mejor era realizar la actividad individualmente, reservando así las actividades de pareja y grupos para la expresión e interacción oral.

²⁶ El profesor de historia-geografía ha dado un ejercicio de investigación sobre la geografía de España a los discentes de 6º curso, y tu abuelo es alumnado de esta clase. Así que te pide información sobre España.

1-Enumera dos personajes políticos de España.

2-Presenta España.

6.2.2. Propuesta didáctica de la revisión de *¡Ya estamos!* para las expresión e interacción orales

Para estudiar la comprensión auditiva con una metodología basada en la acción, adoptaremos un enfoque integrado que facilite la transición de la comprensión auditiva a la expresión e interacción orales. Este método permitirá a los estudiantes no solo entender el contenido auditivo, sino también aplicar y practicar lo que han escuchado a través de actividades comunicativas orales.

6.2.2.1. Propuesta de documento para la expresión e interacción orales

Para nuestra propuesta pragmática, tomamos 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^{ème}.

Figura 59 Clase de *¡Ya estamos!* sobre las expresión e interacción orales

Unidad 4 **EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES**

LECCIÓN 1

FUNCION LINGÜÍSTICA: Pedir / Preguntar la opinión a alguien

RECURSOS:

- Vocabulario: pensar, opinar...
- Gramática: 1. Pronunciación
- 2. Expresiones para pedir una opinión

Mbappé y su futuro

Periodista: ¿Qué le parece a usted el fútbol? ¿Qué piensa usted de su temporada?

Mbappé: Tenemos una temporada fantástica. Ocupamos el primer puesto del campeonato.

Periodista: ¿Qué le parece a usted la actitud de los aficionados?

Mbappé: Se inventan mucho en la vida del club. Ellos merecen respeto. ¿Verdad?

Periodista: ¿Qué opina usted de su próximo traslado al Real Madrid?

Mbappé: Yo pienso seguir en el Mónaco. Soy un recién llegado a la elite, quiero madurar antes [...]

Periodista: Gracias.

Mbappé: ¡Adiós!

Descubre

Identifica en el texto las expresiones que sirven para pedir la opinión.

Practica

Escucha

Lee el texto.

Escucha

Haz preguntas para pedir la opinión.

1. Nosotros pensamos que tenemos un buen equipo.
2. Para mí, es necesario trabajar por equipo.
3. Según los aficionados, el traslado es inútil.
4. A mí parecer, todos los jugadores merecen consideración.

Soluciona

Durante la clase de español, el profesor les la discusión entre dos amigos sobre la importancia del deporte entre los jóvenes. Quieres saber la opinión de tus compañeros sobre el tema.

1. De tres expresiones para pedir la opinión.
2. Cuénta lo que han comentado tus compañeros.

(en una o dos frases)

¿QUÉ?

1. Para pedir la opinión, se utilizan los verbos **pensar, opinar y creer** en presente de indicativo.

2. Conjugación de los verbos **"Pensar, Opinar y Creer"** en presente de indicativo.

CREER	OPINAR	PENSAR (E + IE)
Creo	Opino	Pienso
Creas	Opinas	Piensas
Creo	Opina	Piensa
Creemos	Opinamos	Pensamos
Creéis	Opináis	Pensáis
Crean	Opinan	Piensen

¿LO SABÍAS?

- El Real Madrid es el mejor club de fútbol en Europa. Ha ganado el mayor número de títulos de la Liga de Campeones.
- El Fútbol Club de Barcelona, el Atlético Madrid, el Sevilla Fútbol Club son otros clubes famosos de España.
- España ha ganado un Mundial (Copa del mundo) en 2010 y tres Eurocopas (Copas Europeas de Naciones) en 1964, 2008 y 2012.

Fuente: lección 1, Unidad 4, *¡Ya estamos!* 3^{ème} pp. 36-37

El objetivo de esta lección es enseñar al alumnado a pedir y dar una opinión mediante la expresión y la interacción orales. Por tanto, como las clases anteriores 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 MCR. 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 impacta la sociedad española? Teniendo en cuenta las destrezas implicadas, las expresión e interacción orales, proponemos un vídeo auténtico como apoyo a la lección.

Para contestar esta problemática, elegimos un documento audiovisual, un video cuyo título es Nuevas protestas en Barcelona contra el "turismo de borrachera" (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 hispanico, 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. Es un documento auténtico publicado por Euronews, disponible en Youtube en <https://www.youtube.com/watch?v=hHjDKGwJNsU> que hemos reducido a <https://urlz.fr/oWI8>.

6.2.2.2. Propuesta didáctica de clase del ELE para la comprensión la expresión e interacción orales

Para establecer tareas de acción, proponemos pasar de la comprensión oral (CO) a la expresión oral interactiva (EOI).

Como se trata de una clase que inicial un capítulo, proponer empezar por una evaluación diagnóstica. La evaluación diagnostica es una forma de evaluación previa en la que el profesorado puede valorar los puntos fuertes y débiles, los conocimientos y las capacidades del alumnado sobre una temática relacionada con la enseñanza antes de empezar la clase propiamente dicha. Siguiendo a Arriaga (2015), la evaluación diagnóstica se realiza al principio de un curso o actividad académica, con la finalidad de

determinar el nivel de conocimiento, habilidad o actitud del estudiante, e identificar si la persona evaluada cuenta con lo necesario para desarrollar de manera satisfactoria una actividad o proceso educativo. En nuestro caso, propone como evaluación diagnóstica la pregunta “Nota los elementos que observas en la imagen para decir de qué puede tratar la clase” con la siguiente imagen:

Figura 60 Playas de la Barceloneta y de Sant Sebastià en Barcelona



Fuente: Guss.95 / Shutterstock <https://urlz.fr/oVsi>

A través de esta evaluación diagnóstica, los discentes podrían construir el vocabulario de la sesión, sustituyendo al método SER (Situación, Explicación, Reutilización). Nuestra sugerencia se explica por la necesidad de convertir al alumnado en actor que contribuye al enriquecimiento del problema mediante la reflexión y la

autonomía y no en activo que solo responde a las cuestiones planteadas por el profesorado.

Tras la evaluación diagnóstica y la primera vista del vídeo, proponer como primera actividad, la siguiente pregunta que es tanto una metodología accional.

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

Esta pregunta permitirá a los discentes familiarizarse poco a poco con los temas principales del documento, identificando los elementos que les serán útiles más adelante mejor entender el documento cuando lo vea una segunda vez antes de contestar la segunda pregunta.

9. Apunta lo que hacen los turistas para justificar la reacción de la población local.

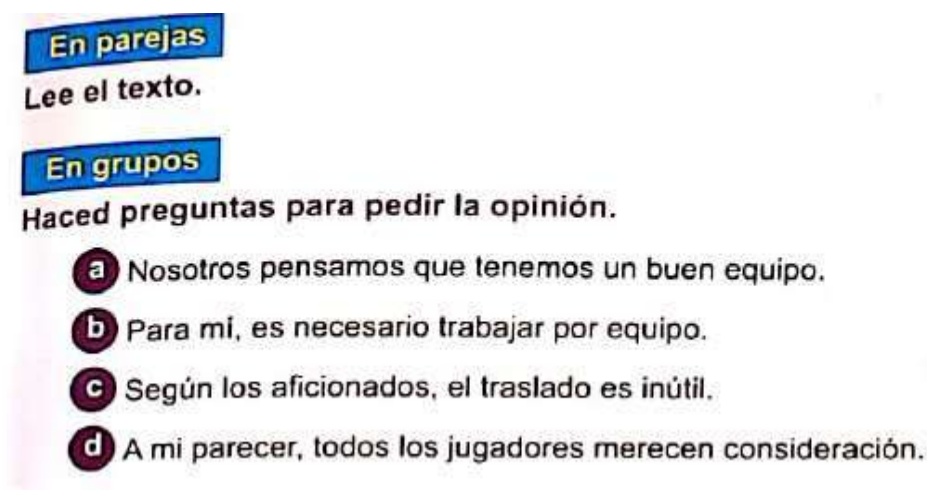
Esta pregunta permitirá al alumnado familiarizarse poco a poco con los temas principales del documento, identificando los elementos que les serán útiles más adelante para transmitir las ideas esenciales del documento, como recomienda *¡Ya estamos!*, en la tercera pregunta.

10. Precisa la temática para decir de qué trata el vídeo:

Esta pregunta podría ayudar a determinar las ideas esenciales del documento tal como lo propone *¡Ya estamos!* sustituyendo así la pregunta básica de ¿de qué se trata en el documento?

En cuanto a los apartados de parejas y grupos, *¡Ya estamos!* propone lo siguiente:

Figura 61 Actividad de expresión e interacción orales en pajera y en grupo



Fuente: lección 1, Unidad 4, *¡Ya estamos!* 3^{ème} p. 37

Consideramos que las actividades propuestas no permiten alcanzar los tres objetivos fundamentales de la enseñanza de idiomas: reflexión, cultura y comunicación. De hecho, una secuencia debe ser capaz de animar al alumnado a pensar, a conocer la cultura hispánica y a comunicarse en español. Si uno de estos tres aspectos no se cumple, la secuencia no permitirá al alumnado adquirir competencias comunicativas como actor. Por ello, proponemos las siguientes cuestiones que podrían llevar al alumnado a practicar la interacción oral, tal como se desprende de las rúbricas anteriores.

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

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

12. 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!*, los discentes trabajan 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.

Para la actividad individual, o Ejercicio 1, el libro *¡Ya estamos!* sugiere lo siguiente:

Figura 62 Actividad individual según *¡Ya estamos!* sobre las expresión e interacción orales²⁷

Soluciona

El 12 de junio de cada año, se celebra el Día Mundial contra el trabajo infantil. Lees en Internet una entrevista del Ministro de Asuntos Sociales de Argentina sobre el fenómeno:

- Periodista: Señor Ministro, ¿qué piensa usted del fenómeno de las niñas vendedoras de maíz en las estaciones de trenes?

- Ministro: A mi parecer, el futuro de las niñas y de los niños está en el colegio. Según veo, los padres no saben que estos trabajos son peligrosos para sus hijos."

Decides comprender la entrevista para comentar el fenómeno a tus amigos del club de español.

1. Subraya algunas expresiones de opinión.
2. Redacta tu opinión sobre el trabajo infantil. (en algunas líneas).

¡OJO!

1 La expresión de la opinión

Para expresar la opinión, se utilizan las fórmulas siguientes:

- Cuando se pide la opinión: ¿qué piensas?, ¿qué opinas?, ¿qué crees?, ¿qué te parece a ti?, ¿cuál es tu opinión?, ¿cuál es tu punto de vista?, ¿y tú?, ¿cómo lo ves?, etc.

Ejemplo: ¿Qué piensa usted del trabajo de las niñas?

- Cuando se da la opinión: creo que, pienso que, opino que, considero que, me parece que, a mi me parece que, para mí, según yo, estoy convencido(a) de, etc.

Ejemplo: A mi parecer, el futuro de las niñas está en la escuela.

Fuente: *¡Ya estamos!* 3^{ème}, Unidad 4, lección 1, p.37

Por nuestra parte, sería mejor prescindir de esta sección en este curso, que se centra en la expresión e interacción orales. Como se trata de actividades orales

²⁷ El profesorado de historia-geografía ha dado un ejercicio de investigación sobre la geografía de España a los discentes de 6^{ème}, y tu hermanito(a) es alumnado de esta clase. Así que te pide información sobre España.

1-Enumera dos países fronterizos con España.

2-Localiza España.

(comprensión y expresión) no hace falta que el alumnado escriba. Solo tiene que apuntar las palabras o expresiones que le ayudarán a expresarse oralmente sin hacer ninguna lectura.

En este capítulo hemos desarrollado una serie de propuestas didácticas basadas en una revisión crítica y detallada de los materiales existentes en el libro *¡Ya estamos!*. Hemos identificado fortalezas y áreas de mejora en las actividades propuestas y hemos elaborado nuevas estrategias que incorporan textos auténticos y metodologías accionales para fomentar un aprendizaje más autónomo y significativo. Nuestro enfoque ha sido pragmático, orientado a la implementación real en el aula, y ha cubierto tanto las competencias escritas como orales. Las propuestas diseñadas no solo buscan mejorar la comprensión y la expresión, sino también promover una interacción más dinámica y reflexiva entre los discentes.

Con el objetivo de validar la efectividad y viabilidad de estas propuestas, procedimos a su experimentación en un entorno de enseñanza real, en las dos escuelas piloto. Este proceso experimental ha sido esencial para observar la respuesta del alumnado y del profesorado, identificar las dificultades que enfrentan y recoger sugerencias para futuras mejoras. La experimentación también nos ha permitido medir de manera más precisa el impacto de las modificaciones introducidas en los materiales y actividades.

A continuación, en la última parte de nuestro trabajo, presentaremos un análisis detallado de los resultados obtenidos durante la fase de experimentación. Este análisis se centrará en evaluar cómo las propuestas didácticas han influido en la enseñanza/aprendizaje del español y en qué medida han alcanzado los objetivos planteados. Consideraremos tanto los datos cuantitativos como cualitativos obtenidos a través de observaciones, encuestas y pruebas específicas aplicadas durante el proceso. Este análisis nos permitirá no solo validar las hipótesis iniciales, sino también identificar áreas de ajuste y refinamiento de nuestras propuestas. Asimismo, discutiremos las

implicaciones pedagógicas de los resultados y ofreceremos recomendaciones prácticas para la implementación efectiva de estas estrategias en diferentes contextos educativos.

QUATRIÈME PARTIE: ANALYSE DE LA PROPOSITION
DIDACTIQUE

Cette phase de l'étude revêt une importance capitale dans l'évaluation des propositions didactiques mises en œuvre dans les écoles pilotes. Son objectif central est de déterminer si ces nouvelles approches pédagogiques sont effectivement efficaces pour promouvoir l'acquisition des compétences à l'écrit et à l'oral chez les élèves. Pour parvenir à cette évaluation, une analyse méticuleuse des données collectées auprès des participants à l'expérimentation est menée.

La section finale de cette étude se divise en deux chapitres distincts, chacun apportant ses propres contributions et répondant à des objectifs spécifiques. Dans le premier chapitre de notre étude, nous plongeons profondément dans la méthodologie utilisée pour collecter et analyser les données liées aux propositions didactiques. Nous entamons cette exploration en décrivant minutieusement la méthodologie de collecte et de traitement des données. Cette section mettra en lumière les différentes étapes du processus, offrant une vue détaillée de la manière dont les données ont été recueillies, triées et préparées pour l'analyse ultérieure.

D'abord, nous abordons la méthode de collecte des données, en mettant l'accent sur les techniques et les outils utilisés pour rassembler les informations pertinentes. Cela, à travers des entretiens, des questionnaires, des observations sur le terrain ou d'autres méthodes de collecte de données, chacune étant choisie avec soin pour garantir la fiabilité et la validité des résultats.

Ensuite, nous nous penchons sur le traitement des données, une étape cruciale qui consiste à organiser, nettoyer et analyser les informations collectées. Nous décrivons les techniques statistiques ou qualitatives utilisées pour extraire des insights significatifs des données brutes, tout en maintenant une approche méthodologique rigoureuse pour assurer la validité des résultats.

Enfin, nous nous attardons sur le contexte spécifique de l'enquête, en détaillant la population cible de l'étude ainsi que les lieux où elle a été menée. Comprendre le contexte dans lequel les données ont été collectées est essentiel pour interpréter correctement les résultats et en tirer des conclusions pertinentes. Nous examinons donc attentivement les caractéristiques démographiques, culturelles et socio-économiques des participants, ainsi que les environnements dans lesquels l'étude a été menée.

Dans l'ensemble, cette approche méthodologique rigoureuse nous permettra d'obtenir des résultats fiables et pertinents sur l'efficacité de la proposition didactique examinée. En combinant une collecte minutieuse de données, un traitement analytique rigoureux et une compréhension approfondie du contexte, nous serons en mesure d'évaluer de manière approfondie l'impact de la proposition didactique sur l'acquisition des compétences visées.

Dans le second chapitre, nous nous plongerons dans l'analyse approfondie des résultats issus de notre exploration de la proposition didactique étudiée. Nous aborderons d'abord les données concernant l'utilisation de la méthode *¡Ya estamos!* par rapport aux ressources audiovisuelles pour l'enseignement et l'acquisition des compétences écrites et orales. Nous examinerons en détail comment ces deux approches se comparent en termes d'efficacité et de réceptivité parmi les apprenants. En étudiant les performances des élèves dans les compétences écrites et orales en fonction de l'approche pédagogique utilisée, nous pourrions évaluer l'impact de chaque méthode sur le processus d'apprentissage.

Dans un deuxième temps, nous explorerons en profondeur l'opinion des participants concernant les ressources audiovisuelles incluses dans la proposition didactique. Nous examinerons leurs réactions, leurs perceptions et leurs expériences avec ces outils pédagogiques, en mettant en évidence les aspects qui ont été les plus appréciés et ceux qui ont suscité des préoccupations. Comprendre les opinions des participants nous permettra d'avoir un aperçu précieux de la manière dont ces ressources sont perçues dans le contexte spécifique de l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère, et comment elles pourraient être optimisées ou adaptées pour un meilleur impact.

Pour terminer, nous nous concentrerons sur l'intégration effective des ressources audiovisuelles dans le processus d'enseignement. Nous examinerons les défis et les obstacles rencontrés lors de l'incorporation de ces ressources dans la salle de classe, ainsi que les stratégies ou les bonnes pratiques qui ont été identifiées pour surmonter ces défis. Cette analyse approfondie nous aidera à comprendre les facteurs qui facilitent ou entravent l'utilisation réussie des ressources audiovisuelles dans l'enseignement, ce qui

peut orienter les recommandations pour une intégration plus efficace de ces outils dans les pratiques pédagogiques.

CHAPITRE VII: MÉTHODE D'ANALYSE DE LA PROPOSITION DIDACTIQUE

L'efficacité des propositions didactiques repose sur une évaluation rigoureuse de leur mise en œuvre et de leur impact sur l'acquisition des compétences des apprenants. Cette section détaille la méthodologie utilisée pour analyser la proposition didactique, en mettant l'accent sur la collecte et le traitement des données ainsi que sur les caractéristiques des lieux et des participants de l'étude.

L'analyse des données recueillies joue un rôle crucial dans la compréhension des résultats et des tendances émergentes. Cette sous-section explorera les différentes techniques et approches utilisées pour traiter les données, garantissant ainsi la fiabilité et la validité des résultats obtenus. La collecte de données quant à elle est une étape fondamentale qui permet de recueillir des informations nécessaires sur les participants et leur expérience avec la proposition didactique. Cette sous-section examinera les méthodes et les outils utilisés pour collecter les données, en mettant l'accent sur l'approche adoptée pour garantir la représentativité et la diversité des données recueillies.

7.1. Méthode de collection et de traitement des données

Cette section implique une exploration à la fois quantitative et qualitative des données collectées, en s'appuyant sur des méthodologies adaptées à la nature des variables étudiées. En combinant ces deux approches, nous visons à obtenir une compréhension plus complète et nuancée des phénomènes observés.

7.1.1. Méthode de traitement de données

Les données collectées dans le cadre de l'analyse de la proposition didactique sont à la fois quantitatives et qualitatives. Pour un meilleur traitement de ces données, nous utiliserons des méthodes d'analyses différentes selon le type de données, afin de garantir une compréhension complète et approfondie des résultats.

7.1.1.1. Méthode de traitement des données quantitatives

Pour l'analyse des données quantitatives qui résultent des variables fermées, celles dont les modalités de réponse sont préétablies, nous opterons pour des histogrammes empilés à réaliser avec le logiciel Microsoft Excel.

Cette approche visuelle permettra de mettre en lumière les différentes modalités choisies par les répondants, facilitant ainsi une compréhension claire et concise des tendances observées dans les réponses.

En clair, nous établirons des diagrammes en bande pour mettre en relief les réponses des requérants aux questions fermées qui leurs ont été posées. Ces diagrammes nous permettront d'avoir la répartition des requérants par réponse proposée afin d'en déduire les différents pourcentages pour chaque question.

Pour cette analyse des données de l'étude sur la proposition didactique, nous effectuerons également des tests d'indépendance du Khi-deux à l'aide du logiciel statistique Stata afin de confirmer certaines tendances mises en évidence par les graphiques.

Rappelons que le test d'indépendance du chi-deux est une méthode statistique utilisée pour tester si un événement n'est pas lié à un autre. Dans notre cas, il permet de tester si les perceptions des enseignants sont indépendantes de leurs caractéristiques, ce qui confirmerait que le phénomène ou le problème perçu est général.

Le principe du test du chi-deux stipule que les résultats du test sont résumés dans un seul paramètre appelé valeur p, noté Pr dans la sortie du logiciel. Nous fixons une marge d'erreur, c'est-à-dire une probabilité de se tromper, de 1 %, 5 % ou 10 %. Nous choisissons 5% pour tous nos tests. Si la valeur p est inférieure à la marge d'erreur (5%), nous rejetons l'hypothèse d'indépendance et concluons qu'il existe un lien entre les deux variables ; sinon, si la valeur p est supérieure à la marge d'erreur (5%), nous acceptons l'hypothèse d'indépendance et concluons que le problème est général.

7.1.1.2. Méthode de traitement de données qualitatives

Pour les variables ouvertes, offrant une liberté totale d'expression aux répondants, nous adopterons des méthodes d'analyse qualitative.

L'analyse qualitative nous permettra d'explorer en profondeur les opinions, les perceptions et les expériences des participants. Plus spécifiquement, nous utiliserons des techniques d'analyse de contenu pour examiner le texte brut des réponses et identifier les thèmes récurrents, les schémas et les catégories émergentes. Cette approche qualitative nous permettra de saisir la richesse des données qualitatives et d'extraire des insights significatifs.

En ce qui concerne l'identification de motifs, nous utiliserons des outils informatiques, notamment des logiciels de traitement de texte et des langages de programmation comme Python et les nuages de mots.

Python est un langage de programmation polyvalent, populaire et largement utilisé, qui a évolué au fil des années pour devenir l'un des langages les plus influents dans le domaine de la programmation informatique.

Les nuages de mots (word clouds) générés à partir des réponses textuelles nous permettront de visualiser de manière succincte les termes les plus fréquemment utilisés, mettant ainsi en évidence les thèmes dominants dans les données. Cette approche repose sur des méthodes de text mining, une discipline qui consiste à extraire des informations significatives à partir de textes non structurés.

Pour le traitement des données textuelles, nous utiliserons des techniques de prétraitement pour nettoyer et normaliser le texte avant la génération des nuages de mots. Cela implique notamment la suppression des articles définis et indéfinis, ainsi que d'autres connecteurs et mots vides qui n'apportent pas d'informations pertinentes mais pourraient être redondants. Cette méthodologie s'inscrit dans une tradition méthodologique établie en sciences sociales et en littérature.

L'analyse qualitative de contenu, par exemple, trouve ses origines dans les travaux de chercheurs comme Bernard Berelson et Harold Lasswell, qui ont développé

des approches systématiques pour l'analyse des données textuelles dans le cadre de la recherche en sciences sociales. Ces approches visent à explorer en profondeur les significations et les nuances des données textuelles, en identifiant les thèmes, les motifs et les tendances à travers une analyse rigoureuse du contenu.

Parallèlement, l'utilisation de visualisations textuelles comme les nuages de mots s'appuie sur des méthodes de *data visualization*, une discipline qui vise à représenter visuellement des données complexes de manière claire et concise. Cette approche permet de synthétiser et de résumer les informations contenues dans les données textuelles, en mettant en évidence les termes les plus fréquemment utilisés et les concepts les plus saillants.

Tout comme dans l'enquête précédente, nous réalisons des tests d'indépendance Chi-deux à l'aide du logiciel statistique Stata pour confirmer certaines tendances montrées par les graphiques, ce qui nous permettra de vérifier si un événement n'est pas lié à un autre.

Dans notre cas actuel, des tests d'indépendance Chi-deux permettront de vérifier si les perceptions d'une part, des élèves et d'autre part, des enseignants, sont indépendantes de leurs caractéristiques, ce qui confirmerait ou infirmerait que le phénomène ou le problème perçu est général.

7.1.2. La collecte de données

Après avoir élaboré une proposition didactique basée sur l'enquête précédente, nous expérimenterons cette proposition didactique. Cette phase d'expérimentation permettra d'évaluer l'efficacité et la pertinence de notre proposition en contexte réel. Après l'expérimentation, nous recueillerons les opinions des participants sur la proposition didactique qui vient d'être mise en œuvre en leur présence. Pour ce faire, nous élaborerons deux questionnaires distincts : l'un adressé au corps enseignant et l'autre aux élèves.

Les questionnaires ont été rédigés en français pour deux raisons principales. Tout d'abord, ils s'adressent essentiellement à des élèves de niveaux A1 et A2, qui n'ont pas encore acquis une maîtrise suffisante de l'espagnol pour répondre avec précision à des

questions dans cette langue. En rédigeant les questionnaires en français, nous avons cherché à garantir que les élèves puissent comprendre pleinement les questions posées et y répondre de manière réfléchie, sans être entravés par des difficultés linguistiques.

Ensuite, il est important de souligner que les données recueillies seront analysées et interprétées dans le cadre de cette dernière partie de notre thèse doctorale qui est rédigée en français conformément aux exigences d'une thèse internationale. Cette approche permet de maintenir une cohérence linguistique et méthodologique dans notre travail académique.

Toutefois, pour assurer une compréhension optimale et éviter toute ambiguïté, nous avons jugé indispensable de traduire les deux questionnaires en espagnol. Cette traduction n'est pas seulement un outil de clarification pour les élèves, mais elle joue également un rôle crucial dans l'analyse comparative des réponses, en garantissant que les lecteurs hispanophones saisissent parfaitement le sens et les nuances des questions. De plus, cette démarche permet de respecter la diversité linguistique des cibles tout en enrichissant la qualité des données recueillies.

Ainsi, nous proposons de présenter l'intégralité du questionnaire en français dans un premier temps, avant de détailler chaque partie du questionnaire en espagnol. Cela nous permettra de justifier le choix des questions en français tout en offrant une perspective éclairée sur la traduction espagnole. Ce processus de double présentation et d'explication contribuera à une meilleure compréhension des objectifs de notre recherche et à une analyse plus rigoureuse des résultats obtenus.

7.1.2.1. Le questionnaire des élèves

Dans le cadre de l'analyse de la proposition didactique le questionnaire destiné aux élèves se présente de la manière suivante :

Figura 63 Cuestionario sobre la experimentación de la propuesta didáctica para el alumnado

Proposition didactique de l'audiovisuel dans l'enseignement de ELE en CI

Bonjour. Ceci est un questionnaire qui vise à avoir ton avis sur l'utilisation de l'audiovisuel dans l'enseignement de ELE en CI, suite à ta participation à l'expérimentation de la proposition didactique.

I. Identification

I.1. École : Collège Moderne de Kossou ☐ Collège Sainte Camille ☐

I.2. Classe : 4^{ème} ☐ 3^{ème} ☐

II. Opinion sur le cours avec des supports audiovisuels

II.1. Quel(s) est/sont le(s) support(s) audiovisuel(s) utilisé(s) pour le cours du jour?

Image ☐ Audio ☐ Vidéo ☐ Autre :

II.2. Que penses-tu du/des support(s) audiovisuel(s) utilisé(s) pour le cours d'aujourd'hui?

Très bien ☐ Bien ☐ Moyen ☐ Mal ☐

Commentaire:

II.3. Qu'as-tu aimé particulièrement pendant ce cours?

Commentaire:

II.4. Que n'as-tu pas aimé et que tu aimerais que ce soit amélioré?

Commentaire:

III. Comparaison du cours le livre ;*Ya estamos!* et du cours avec audiovisuel

III.1. Pour travailler l'oral, préfères-tu les textes du livre ;*Ya estamos!* ou des supports audiovisuels?

Texte de ;*Ya estamos!* ☐ Support audiovisuel ☐

Commentaire:

III.2. De ton expérience, quelle est la différence entre les textes ;*Ya estamos!* et les supports audiovisuels pour l'acquisition de compétences orales?

.....

.....

III.3. Aimerais-tu que les supports audiovisuels soient intégrés dans l'enseignement d'espagnol en Côte d'Ivoire?

Oui ☐ non ☐

Commentaire:

Merci pour ta contribution!

Propuesta didáctica para el uso del audiovisual en la enseñanza de ELE en Costa de Marfil tel est le titre de l'enquête dont le paratexte est :

Hola, este es un cuestionario que pretende conocer tu opinión sobre el uso de la enseñanza audiovisual del ELE en CI, tras tu participación en la experimentación de la propuesta didáctica.

Avec ce titre et le paratexte, nous souhaitons plonger l'informateur dans le contexte de l'enquête, et différencier cette enquête de la première que nous avons réalisée plusieurs mois auparavant.

La présente enquête comporte trois parties principales : identification, opinion sur le cours avec des ressources audiovisuelles et comparaison entre le cours avec audiovisuel et le cours sans audiovisuel.

I. Identificación

I.1. Escuela : **Lycée Moderne Lucien Yebarth 1** ☐ **Collège Sainte Camille** ☐

I.2. Clase : **4^{ème}** ☐ **3^{ème}** ☐

Dans cette première partie, nous identifions anonymement l'informateur à l'aide de deux questions fermées. Ces questions visent à établir la corrélation entre les informateurs. Nous le ferons à l'aide d'un test d'interdépendance que nous expliquons dans la méthode de traitement des données.

II. Opinión sobre el curso con recursos audiovisuales

II.1. ¿Qué soporte(s) audiovisual(es) se utiliza(n) para la clase del día?

Imagen ☐ **Audio** ☐ **Vídeo** ☐ **Otros:**

II.2. ¿Qué opinas del soporte o soportes audiovisuales utilizados para la clase del día?

Muy bien ☐ **Bien** ☐ **Regular** ☐ **Mal** ☐

Comentario:

La deuxième partie, intitulée "Avis sur les ressources audiovisuelles", est constituée d'une question semi-ouverte dont l'objectif est de savoir quel type de ressource audiovisuelle a été utilisé pour cette proposition didactique. En effet, nous avons proposé l'usage de trois types de ressources que sont l'audio, la vidéo et l'image.

Nous voulons donc nous rassurer que ces trois ressources ont été utilisées pendant l'expérimentation didactique.

La deuxième question vise à évaluer les ressources susmentionnées. Il s'agit d'une question fermée avec 4 propositions de réponses qui évoquent des degrés de satisfaction ou d'insatisfaction. Cette question est suivie d'une question ouverte qui donne aux informateurs la possibilité de justifier leur réponse.

II. Comparación del curso con audiovisuales y el curso sin audiovisuales

III.1. Para las competencias escritas, ¿prefieres los textos del libro ¡Ya estamos! o los recursos audiovisuales?

Los textos del libro ¡Ya estamos! ☐ Recursos audiovisuales ☐

Comentario:

III.2. Para las competencias orales, ¿prefieres los textos del libro ¡Ya estamos! o los recursos audiovisuales?

Los textos del libro ¡Ya estamos! ☐ Recursos audiovisuales ☐

Comentario:

III.3. ¿Te gustaría que se incorporaran materiales audiovisuales a la enseñanza del ELE en Costa de Marfil?

Sí ☐ No ☐

Comentario:

¡Gracias por tu aportación!

La troisième et dernière partie compare les cours dispensés selon les exigences du livre *¡Ya estamos!* à ceux dispensés à l'aide de ressources audiovisuelles avant de demander l'avis des requérants sur l'introduction des RA. Il est à noter que les mêmes élèves ont assisté aux deux types de cours afin de mieux juger l'approche pédagogique.

Les deux premières questions portent sur les compétences écrites et les deux suivantes s'intéressent aux compétences orales. Les deux dernières questions demandent l'avis de l'informateur sur l'utilisation des ressources audiovisuelles pour les cours de ELE en CI.

Le questionnaire se termine par une phrase remerciant l'informateur pour sa contribution.

Ici, nous notons globalement que les élèves sont tutoyés car en Côte d'Ivoire c'est le tutoiement qui est utilisé pour les élèves du premier cycle mais le vouvoiement pour ceux du second cycle à l'instar des professeurs, ce qui explique l'usage du vouvoiement dans notre second questionnaire adressé aux enseignants.

7.1.2.2. Le questionnaire des enseignants

Le questionnaire de l'analyse de la proposition didactique destiné aux enseignants est le suivant :

Figura 64 Cuestionario sobre la experimentación de la propuesta didáctica para el profesorado

Proposition didactique de l'audiovisuel dans l'enseignement de ELE en CI

Bonjour. Ceci est un questionnaire qui vise à avoir votre avis sur l'utilisation de l'audiovisuel dans l'enseignement de ELE en CI, suite à votre participation à l'expérimentation de la proposition didactique.

I. Identification

I.1. École : Collège Moderne de Kossou ☐ Collège Sainte Camille ☐ Autre.....

I.2. Classe : 4^{ème} ☐ 3^{ème} ☐

I.3. Fonction : Professeur donnant le cours ☐ Professeur assistant au cours ☐

II. Opinion sur le cours avec des supports audiovisuels

II.1. ¿Quel(s) est/sont le(s) support(s) audiovisuel(s) utilisé(s) pour le cours du jour?

Image ☐ Audio ☐ Vidéo ☐ Autre :

II.2. Que pensez-vous du/des support(s) audiovisuel(s) utilisé(s) pour le cours d'aujourd'hui?

Très bien ☐ Bien ☐ Moyen ☐ Mal ☐

Commentaire:

II.3. Qu'avez-vous aimé particulièrement pendant ce cours?

Commentaire:

II.4. Que n'avez pas aimé et aimeriez-vous que ce soit amélioré?

Commentaire:

III. Comparaison du cours le livre *¡Ya estamos!* et du cours avec audiovisuel

III.1. Pour travailler l'oral, préférez-vous les textes du livre *¡Ya estamos!* ou des supports audiovisuels?

Texte de *¡Ya estamos!* ☐ Support audiovisuel ☐

Commentaire:

III.2. De votre expérience, quelle est la différence entre les textes *¡Ya estamos!* et les supports audiovisuels pour l'acquisition de compétences orales?

.....

.....

III.3. Aimeriez-vous que les supports audiovisuels soient intégrés dans l'enseignement de ELE en Côte d'Ivoire?

Oui ☐ non ☐

Commentaire:

Merci pour votre contribution!

Propuesta didáctica para la enseñanza audiovisual del ELE en Costa de Marfil

Hola. Esto es un cuestionario que pretende conocer su opinión sobre el uso de audiovisuales en la enseñanza del ELE en CI, tras su participación en la experimentación de la propuesta didáctica.

Comme dans le questionnaire des élèves, dans le questionnaire des enseignants, le titre et le texte définissent le contexte de l'enquête.

Cette enquête comporte trois volets essentiels : l'identification, l'opinion sur le cours utilisant des ressources audiovisuelles et la comparaison entre le cours avec audiovisuel et le cours sans audiovisuel.

I. Identificación

I.1. Escuela : ***Lycée Moderne Lucien Yebarth 1*** ☐ ***Collège Sainte Camille*** ☐ ***Otro.....***

I.2. Clase : ***4^{ème}*** ☐ ***3^{ème}*** ☐

I.3. Cargo : ***Profesorado que imparte la clase*** ☐ ***Profesorado que asiste a la clase*** ☐

Dans cette première partie, nous identifions anonymement l'informateur au moyen de deux questions fermées et d'une question semi-ouverte. L'objectif de ces questions est d'établir la corrélation entre les informateurs. Pour ce faire, nous utiliserons le test d'interdépendance Khi-deux que nous expliquons dans la méthode de traitement des données.

Il faut noter qu'il n'y a que six professeurs d'espagnol dans les deux écoles pilotes. Par conséquent, il y a des enseignants invités pour la proposition didactique, venant d'autres écoles, dont la présence consiste à assister aux cours pour donner leur point de vue sur la proposition didactique. De ce fait, dans la dernière question, ils diront s'ils enseignent ou s'ils assistent à la classe.

II. Opinion sur le cours avec des supports audiovisuels

II.1. ¿Qué soporte(s) audiovisual(es) se utiliza(n) para la clase del día?

Imagen **Audio** **Vídeo** ☐ **Otros:**

II.2. ¿Qué opina usted del soporte(s) audiovisual(es) utilizado(s) para la clase del día?

Muy bien ☐ **Bien** ☐ **Regular** ☐ **Mal** ☐

Comentario:

À l'image du questionnaire précédent, la deuxième partie, intitulée "Opinion sur les ressources audiovisuelles", est constitué d'une question semi-ouverte visant à déterminer quel type de ressource audiovisuelle a été utilisé pour cette proposition didactique. La deuxième question vise à évaluer les ressources mentionnées. Il s'agit d'une question fermée avec 4 réponses possibles, indiquant les degrés de satisfaction ou d'insatisfaction. Cette question est suivie d'une question ouverte qui donne aux répondants la possibilité de justifier leur réponse.

III. Comparación del curso con audiovisuales y el curso sin audiovisuales

III.1. Para la enseñanza de competencias escritas, ¿prefiere los textos del libro ¡Ya estamos! o los recursos audiovisuales?

Los textos del libro ¡Ya estamos! ☐ **Recursos audiovisuales** ☐

Comentario:

III.2. Para la enseñanza de competencias orales, ¿prefiere los textos del libro ¡Ya estamos! o los recursos audiovisuales?

Los textos del libro ¡Ya estamos! ☐ **Recursos audiovisuales** ☐

Comentario:

III.3. ¿Le gustaría que se incorporaran materiales audiovisuales a la enseñanza del ELE en Costa de Marfil?

Sí ☐ **No** ☐

Comentario:

¡Gracias por su aportación!

Tout comme le questionnaire destiné aux élèves, le questionnaire destiné aux enseignants comprend une troisième et dernière section qui compare les leçons

enseignées selon les exigences du livre *¡Ya estamos!* à celles enseignées à l'aide de ressources audiovisuelles et de divers documents authentiques.

Les trois premières questions portent sur les compétences écrites et les trois suivantes sur les compétences orales. Les deux dernières questions donnent l'avis de l'informateur sur l'utilisation des ressources audiovisuelles dans les classes de ELE en CI.

Ici aussi, une phrase de remerciement conclut le questionnaire pour exprimer notre gratitude à l'informateur.

7.2. Les lieux et cibles de l'enquête

Les lieux où se déroule l'expérimentation jouent un rôle crucial dans la mise en œuvre et l'efficacité de la proposition didactique. Cette sous-section fournit des détails sur les différents endroits où les participants ont été recrutés, en mettant en lumière les caractéristiques spécifiques de chaque lieu et leur importance dans l'étude.

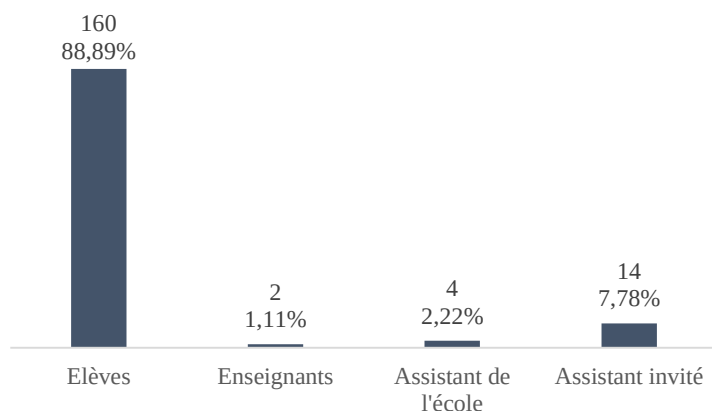
Les caractéristiques des participants influent sur la manière dont la proposition didactique est perçue et mise en œuvre. Dans cette sous-partie, nous examinons les différentes cibles des requérants, en mettant en évidence leurs profils démographiques et leurs expériences préalables en matière d'apprentissage, afin de mieux comprendre leur impact sur les résultats de l'étude.

Pour cette analyse qui porte sur la proposition didactique le choix s'est porté sur le collège Sainte Camille et le Lycée Moderne Lucien Yebarth 1. Les élèves de ces écoles et les professeurs d'espagnol de ces établissements constituent la principale cible de notre étude.

7.2.1. La cible

A notre principale cible s'ajoutent certains enseignants d'espagnol qui n'enseignent pas dans les écoles pilotes afin d'avoir un nombre plus important de professeurs. Le graphique suivant nous propose la cible globale de l'enquête.

Figura 65 *Fonction des informateurs de la proposition didactique*

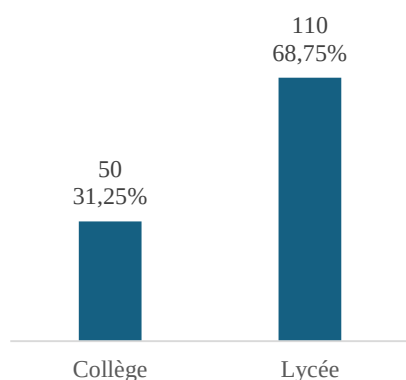


Lors de cette enquête, 180 personnes ont été interrogées parmi lesquelles, 88,89% d'élèves et 11,11% d'enseignants en raison de 1,11% d'enseignants qui dispensent le cours, 2,22% d'assistants provenant des écoles pilotes et 7,78% d'enseignants invités.

7.2.1.1. Les élèves

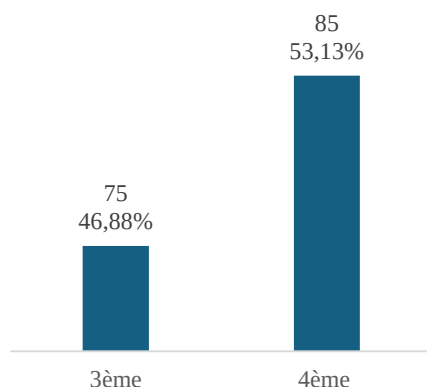
Les graphiques suivants présentent la répartition des élèves selon deux aspects distinctifs que sont l'école et le niveau.

Figura 66 *Répartition des élèves selon l'école*



Parmi les élèves interrogés, 110, soit 68,75%, fréquentent au Lycée Moderne Lucien Yebarth 1 de San-Pédro, tandis que 50 sont au Collège Sainte Camille de Cocody Angré.

Figura 67 Répartition des élèves selon le niveau

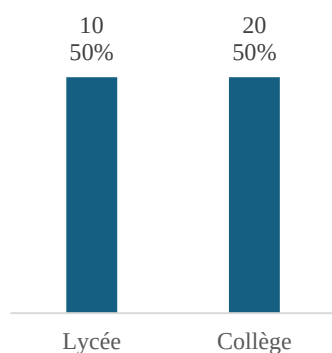


Selon les données extraites du graphique ci-dessus, il est observé que la majorité des élèves interrogés sont en classe de 3^{ème}. En effet, 53,13% des élèves (soit 85) sont inscrits en classe de 3^{ème}.

7.2.1.2. Les enseignants

Le prochain graphique répartit les enseignants sur la base du type d'école dans lequel ils enseignent, dans des lycées publics ou dans les collèges privés.

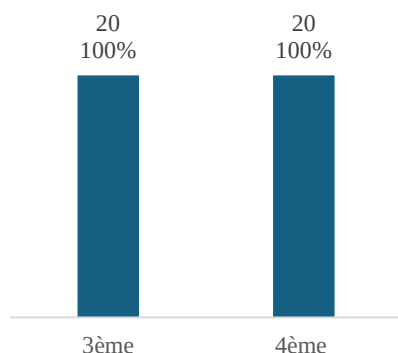
Figura 68 Répartition des professeurs de l'expérimentation didactique selon les écoles



50% des enseignants (soit 10 enseignants) ayant testé les supports didactiques audiovisuels et répondu à notre questionnaire enseignent dans des lycées et les 10 autres (50% de l'échantillon) dispensent les cours d'espagnol dans des collèges privés.

La prochaine répartition des enseignants s'intéresse aux différentes classes tenues par ceux-ci.

Figura 69 Répartition des professeurs de l'expérimentation didactique selon les classes tenues



Tous les enseignants interrogés dispensent des cours aussi bien en classe de 4^e qu'en classe de 3^{ème}.

7.2.2. Les lieux de l'enquête

L'expérimentation s'est déroulée principalement dans deux établissements scolaires : le collège Sainte Camille et le Lycée Moderne Lucien Yebarth 1. Ces lieux ont été choisis pour leurs caractéristiques distinctes qui offrent une diversité de contextes éducatifs, essentiels pour évaluer la robustesse et l'adaptabilité de la proposition didactique.

L'expérimentation menée au collège Sainte Camille et au Lycée Moderne Lucien Yebarth 1, avec une attention particulière aux profils démographiques et aux expériences d'apprentissage des participants, fournit un cadre solide pour évaluer l'impact et l'efficacité de notre proposition didactique. Les résultats obtenus permettront d'apporter des recommandations pratiques et théoriques pour améliorer l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère en Côte d'Ivoire.

7.2.2.1. Le collège Sainte Camille

Situé dans un quartier résidentiel de la capitale économique de la Côte d'Ivoire, ce collège privé est réputé pour son engagement envers l'innovation pédagogique. L'établissement dispose de salles de classe bien équipées, offrant un environnement

propice à l'apprentissage. De plus, il bénéficie d'un accès régulier à des ressources audiovisuelles de qualité, ce qui facilite l'intégration de nouvelles technologies dans le processus éducatif. L'équipe enseignante, composée de professionnels dévoués et ouverts aux nouvelles méthodes d'enseignement, joue un rôle clé dans la mise en œuvre de pratiques pédagogiques innovantes.

L'un des atouts majeurs de ce collège réside dans la diversité socio-économique de ses élèves, qui viennent de divers milieux, offrant ainsi une perspective riche et variée sur la réception de la proposition didactique. Cette diversité permet de tester l'efficacité de la proposition didactique auprès de différents groupes d'élèves, rendant l'étude plus représentative et pertinente. Les élèves ont globalement des niveaux de compétence en espagnol allant du niveau A1 au niveau A2, ce qui permet d'évaluer l'efficacité de la proposition didactique à différents stades de l'apprentissage. Cette variété de niveaux de compétence en espagnol offre une opportunité unique de mesurer comment la proposition didactique peut être adaptée pour répondre aux besoins spécifiques de chaque groupe d'apprenants.

La répartition entre garçons et filles dans ce collège est équilibrée, ce qui constitue un autre point fort de l'étude. Cette parité permet d'examiner les éventuelles différences de perception et de performance entre les genres, fournissant des insights précieux sur l'impact de la proposition didactique. En effet, comprendre comment chaque genre réagit aux méthodes pédagogiques peut aider à affiner et personnaliser les approches éducatives pour maximiser l'efficacité de l'enseignement pour tous les élèves.

Ce collège, avec son infrastructure avancée, son personnel enseignant engagé et sa population étudiante diversifiée, constitue un cadre idéal pour mener une étude approfondie sur l'efficacité des propositions didactiques innovantes. La combinaison de ces éléments permet d'obtenir des données solides et variées, essentielles pour formuler des recommandations pratiques et théoriques visant à améliorer l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère en Côte d'Ivoire.

7.2.2.2. Le Lycée Moderne Lucien Yebarth 1 de San-Pédro

Ce lycée est situé dans une zone urbaine, au cœur de la ville de San-Pédro, à l'intérieur du pays. Il s'agit d'un établissement public qui accueille un nombre considérable d'élèves issus de milieux socio-économiques variés, provenant de la ville de San-Pédro et des villages environnants. Réputé pour son programme académique exigeant et son corps enseignant expérimenté, le lycée fait face à des défis en termes d'infrastructures, avec des équipements et des ressources audiovisuelles limités. En effet, il ne dispose ni de salle informatique, ni de vidéoprojecteur. Afin de mettre en œuvre l'expérimentation de la proposition didactique, il a été nécessaire de louer un vidéoprojecteur pour les séances.

Tout comme les élèves du Collège Sainte Camille, ceux du Lycée Moderne Lucien Yebarth 1 proviennent de divers milieux socio-économiques, offrant ainsi une perspective variée sur la réception de la proposition didactique. Leur niveau de compétence en espagnol varie entre A1 et A2, permettant ainsi d'évaluer l'efficacité de la proposition didactique à différents stades de l'apprentissage. Cette diversité linguistique constitue un atout majeur pour mesurer la flexibilité et l'adaptabilité de la proposition didactique à des profils d'apprenants variés.

La répartition équilibrée entre garçons et filles dans ce lycée permet également d'examiner les éventuelles différences de perception et de performance entre les genres. Cette parité garantit que les résultats de l'étude seront représentatifs de l'ensemble de la population scolaire, permettant ainsi de tirer des conclusions plus précises et nuancées sur l'impact de la proposition didactique.

Malgré ses limitations matérielles, le Lycée Moderne Lucien Yebarth 1 représente un cadre essentiel pour l'expérimentation de la proposition didactique. La diversité socio-économique et linguistique de ses élèves, ainsi que l'équilibre entre les genres, permettent de recueillir des données variées et pertinentes. Ces données sont cruciales pour évaluer la faisabilité et l'efficacité de la proposition didactique dans des contextes éducatifs diversifiés. Les résultats obtenus dans ce cadre permettront de formuler des recommandations ciblées pour améliorer l'enseignement de l'espagnol

comme langue étrangère en Côte d'Ivoire, particulièrement dans des environnements similaires où les ressources sont limitées.

CHAPITRE VIII : PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous aborderons les résultats de notre enquête sur l'expérimentation de notre proposition didactique, ainsi que la discussion de ces résultats. Pour une analyse approfondie, nous diviserons cette section en deux parties principales.

Premièrement, nous présenterons et discuterons des résultats comparatifs entre l'utilisation de *¡Ya estamos!* et des ressources audiovisuelles pour l'acquisition des compétences communicatives lors des cours d'espagnol en Côte d'Ivoire. Cette analyse nous permettra d'évaluer l'efficacité relative de ces deux approches dans le contexte spécifique de notre étude. Nous examinerons comment les élèves ont réagi à chaque méthode, leurs perceptions et leurs performances en termes de compétences communicatives.

Deuxièmement, nous examinerons les résultats de notre enquête sur la possible intégration des ressources audiovisuelles dans l'enseignement de l'espagnol. Cette partie de l'analyse nous permettra de comprendre les opinions, les attitudes et les préférences des élèves et des enseignants à l'égard de l'utilisation de ces ressources dans le cadre de leur apprentissage et de leur enseignement. Nous explorerons également les défis potentiels et les opportunités associés à l'intégration des ressources audiovisuelles dans les cours d'espagnol en Côte d'Ivoire.

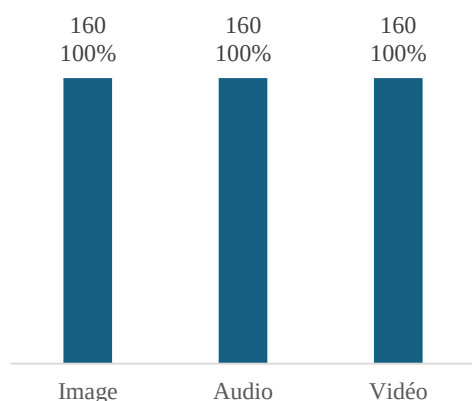
Ce chapitre fournira donc une perspective approfondie sur l'expérience de notre proposition didactique, en mettant en lumière les résultats de l'enquête et en engageant une discussion critique sur ces résultats. Nous chercherons à identifier les implications pratiques et théoriques de nos découvertes, ainsi que les pistes potentielles pour des recherches futures dans ce domaine.

8.1. Résultats des données sur *¡Ya estamos!* ou les RA pour l'E/A des compétences

Les compétences se regroupant en deux différentes catégories, nous examinerons la préférence de nos informateurs entre les livres et les RA pour d'une part l'enseignement et l'acquisition des compétences écrites et d'autre part pour celles orales.

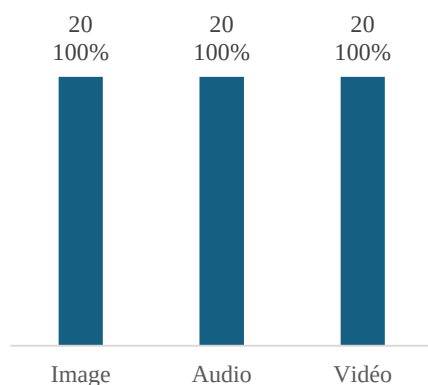
Mais avant, voyons à travers les diagrammes suivants, les RA utilisées pendant l'expérimentation de la proposition didactique.

Figura 70 RA utilisées pour l'acquisition des compétences



L'ensemble des 160 élèves de l'échantillon ont pris part à des cours pendant lesquels l'enseignant a utilisé les ressources audiovisuelles lors de la phase test, aussi bien des supports didactiques en images, en audio qu'en vidéo. Qu'en est-il des enseignants ?

Figura 71 RA utilisées pour l'enseignement des compétences



Tous les enseignants ayant pris part au test ont également utilisé des supports didactiques basés à la fois sur des images, des audio et des vidéos.

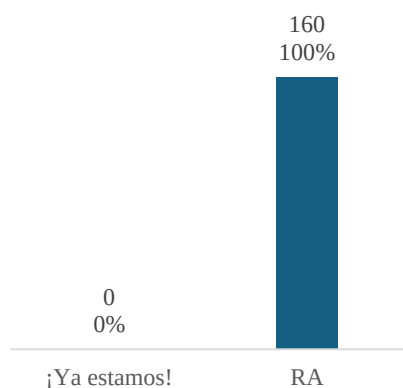
8.1.1. Résultats des données sur la préférence pour l'E/A des compétences écrites

En ce qui concerne l'enseignement et l'acquisition des compétences écrites, nous mettrons en lumière la préférence des élèves pour l'acquisition des compétences et celles des enseignants pour l'enseignement de ces compétences.

8.1.1.1. Préférence pour l'acquisition des compétences écrites

Les résultats des élèves sur leurs préférences entre le livre *¡Ya estamos!* et les supports de types audiovisuels pour l'acquisition des compétences écrites se présente de la manière suivante :

Figura 72 *Préférence des élèves pour l'acquisition des compétences écrites*



Les résultats de l'étude montrent clairement une préférence marquée des élèves pour les ressources audiovisuelles lorsqu'il s'agit d'acquérir des compétences écrites. Cette préférence s'explique par plusieurs facteurs. Tout d'abord, les élèves soulignent que les RA offrent une variété de supports authentiques, ce qui les rend plus engageants et stimulants que les textes fournis par le manuel *¡Ya estamos!*. Contrairement à ce dernier, qui peut être perçu comme monotone et répétitif, les RA présentent une diversité de contenus sous différentes formes, ce qui permet aux élèves de s'immerger dans des situations réelles et contextualisées.

De plus, les élèves estiment que les questions posées à partir des RA les poussent à réfléchir de manière plus approfondie et à développer leurs compétences de manière plus efficace. La variété des questions et des tâches proposées favorise ainsi une meilleure compréhension et appropriation des contenus, ce qui contribue à enrichir leur expérience d'apprentissage.

Les termes fréquemment utilisés par les élèves sont "authentique", "varié", "diversifié", tel que le démontre le nuage de mots suivant :

Figura 73 Nuage de mots des préférences des élèves pour l'acquisition des CO



Ces termes soulignent l'importance de cette dimension dans leur préférence pour les RA. Ces ressources offrent une expérience d'apprentissage plus riche et plus dynamique, qui répond mieux à leurs besoins et à leurs attentes en matière d'acquisition de compétences écrites en espagnol.

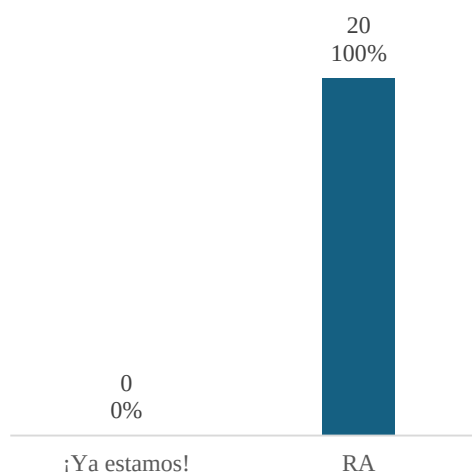
Les élèves sont donc unanimes dans leur choix des RA par rapport aux livres ; *Ya estamos!*, principalement en raison de l'authenticité et de la diversité de ces ressources. Ces résultats soulignent l'importance de prendre en compte les préférences des élèves et

d'intégrer des ressources variées et authentiques dans l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère.

8.1.1.2. Préférence pour l'enseignement des compétences écrites

Le graphique suivant présente les résultats des professeurs sur leurs préférences entre le livre *¡Ya estamos!* et les supports de types audiovisuels pour l'acquisition des compétences écrites.

Figura 74 *Préférence des enseignants pour l'enseignement des compétences écrites*



L'analyse graphique met en lumière une nette préférence des enseignants pour les contenus audiovisuels en tant que supports didactiques. Ils mettent en avant le caractère réaliste de ces ressources, qui permet aux élèves de s'immerger dans les réalités et la culture hispanophone de manière plus vivante et authentique. Cependant, malgré cette préférence marquée, certains enseignants reconnaissent que le manuel *¡Ya estamos!* n'est pas entièrement exclu pour l'acquisition des compétences écrites. Ils estiment qu'il peut être approprié à cet objectif, mais soulignent sa principale limitation liée à son caractère monotone et au manque de diversité d'options par rapport aux ressources audiovisuelles.

8.1.2. Résultats des données sur la préférence pour l'E/A des compétences orales

Pour l'enseignement et l'acquisition des compétences orales, nous verrons la préférence des élèves pour l'acquisition des compétences et celle des enseignants pour l'enseignement des compétences.

8.1.2.1. Préférence pour l'acquisition des compétences orales

Les résultats des élèves sur leurs préférences entre le livre *¡Ya estamos!* et les supports de types audiovisuels pour l'acquisition des compétences orales se présente de la manière suivante :

Figura 76 *Préférence des élèves pour l'acquisition des compétences orales*



L'analyse des réponses des élèves révèle une nette préférence pour les ressources audiovisuelles lorsqu'il s'agit d'acquérir des compétences orales en espagnol. Les élèves considèrent que les supports audiovisuels facilitent et développent leur compréhension et leur expression orales de manière plus efficace que les textes du livre *¡Ya estamos!*. Ils soulignent que l'utilisation de ressources audiovisuelles permet des cours plus interactifs et dynamiques, favorisant ainsi une meilleure immersion dans la langue et la culture hispanophones.

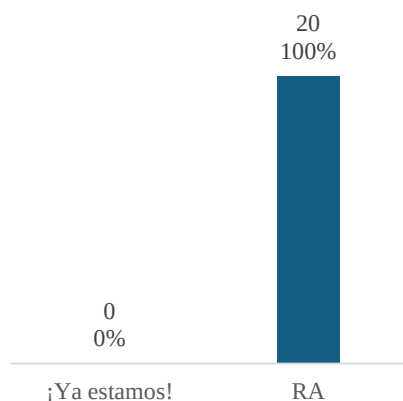
Les élèves expriment leur désir d'entendre des natifs à travers les ressources audiovisuelles, ce qui contribue à améliorer leur prononciation et leur compréhension de la langue espagnole. En résumé, les élèves estiment que les ressources audiovisuelles

Le nuage de mots généré à partir des commentaires des élèves confirme cette préférence, mettant en évidence les expressions les plus fréquemment utilisées telles que "facilite compréhension", "développe compétence", "expression orale" et "compétences orales". Ces termes reflètent la reconnaissance des élèves quant à l'efficacité des ressources audiovisuelles pour leur apprentissage de l'espagnol oral.

8.1.2.2. Préférence pour l'enseignement des compétences orales

Página | 249

Figura 78 *Préférence des enseignants pour l'enseignement des compétences orales*



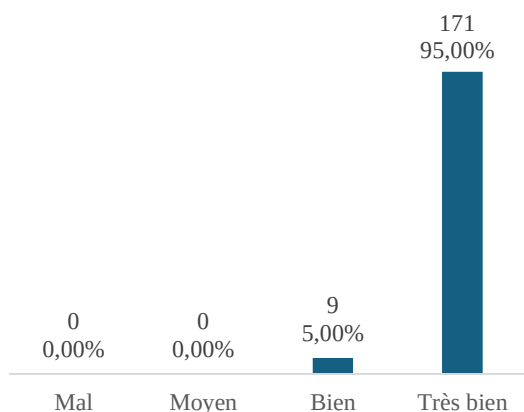
L'ensemble des enseignants interrogés expriment une nette préférence pour les contenus audiovisuels en tant qu'outil d'enseignement lorsqu'il s'agit de développer les compétences orales en espagnol. Leur analyse des commentaires met en lumière l'importance cruciale de ces supports dans le processus d'apprentissage, soulignant leur impact positif sur l'expérience des élèves en classe.

Les enseignants s'accordent unanimement à reconnaître que les supports audiovisuels offrent une approche d'apprentissage plus dynamique et interactive que les documents écrits proposés par les livres. En exposant les élèves à des vidéos et des enregistrements audio, ces ressources facilitent la compréhension et l'expression orale en espagnol, tout en enrichissant leur vocabulaire à travers la diversité des accents et des situations de communication réelle.

Ils insistent également sur le fait que les documents écrits seuls ne sont pas suffisants pour développer efficacement les compétences orales, soulignant ainsi l'importance d'un support oral pour travailler cet aspect de la langue de manière plus approfondie. De plus, les supports audiovisuels sont perçus comme des outils motivants qui encouragent la participation active des élèves en classe, en suscitant leur intérêt à travers des aspects culturels hispaniques et des situations authentiques.

En résumé, les enseignants considèrent que l'utilisation de supports audiovisuels est essentielle pour créer un environnement d'apprentissage stimulant et efficace, favorisant ainsi le développement des compétences orales en espagnol chez leurs élèves.

Figura 80 *Opinion des requérants sur les ressources audiovisuelles*

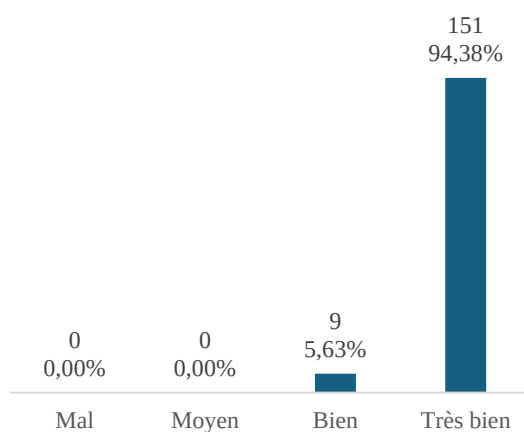


Dans l'ensemble, 95% des personnes interrogées ont une très bonne opinion des ressources audiovisuelles.

8.2.1.1. Opinion des élèves sur la ressource audiovisuelle

Le graphique ci-après met en relief les résultats du point de vue des élèves sur les ressources audiovisuelles.

Figura 81 *Opinion des élèves sur les ressources audiovisuelles*



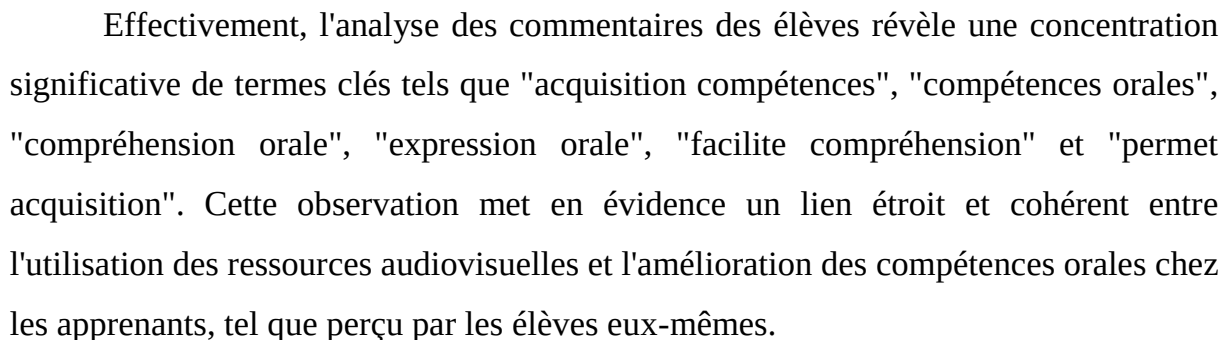
La satisfaction des élèves à l'égard des ressources audiovisuelles (RA) est indéniable, avec une écrasante majorité, soit plus de 95% d'entre eux, exprimant un avis positif à ce sujet. Cette réaction favorable est un témoignage puissant de l'efficacité de ces outils pédagogiques dans l'environnement de classe. De manière tout aussi

significative, environ 5,63% des élèves restants partagent également une opinion favorable à l'égard des RA, soulignant ainsi leur impact positif sur l'apprentissage.

Les commentaires des élèves mettent en lumière plusieurs avantages des RA, en particulier leur contribution à l'amélioration des compétences orales. Ils soulignent que ces ressources facilitent la compréhension et l'expression orale, offrant ainsi un moyen efficace de développer ces compétences linguistiques cruciales. De plus, certains élèves notent que les RA captent leur attention de manière plus dynamique que les simples textes du manuel *¡Ya estamos!*, ce qui stimule leur intérêt et leur engagement dans le processus d'apprentissage.

En outre, les élèves expriment leur appréciation pour d'autres aspects des RA, notamment leur capacité à stimuler les talents artistiques et à favoriser l'interaction en classe. Ils reconnaissent également les bénéfices moins évidents, tels que la praticité, la découverte culturelle, la responsabilisation et le développement de l'esprit critique. Ces éléments ajoutent une dimension supplémentaire à l'expérience d'apprentissage, enrichissant ainsi le parcours éducatif des élèves.

Les retours positifs des élèves sur les RA soulignent leur valeur inestimable en tant qu'outil d'apprentissage efficace. Leur capacité à améliorer les compétences linguistiques, à susciter l'engagement des élèves et à enrichir leur expérience d'apprentissage, en font un élément indispensable dans l'arsenal pédagogique moderne tel que le démontre le nuage de mots suivant :

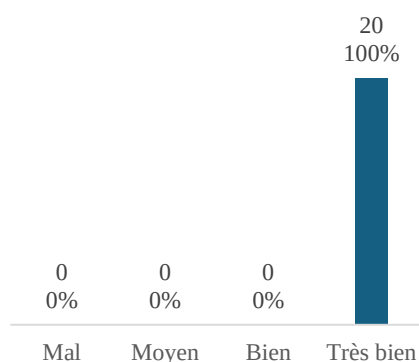


Cette observation confirme la perception des élèves selon laquelle les RA offrent une approche pédagogique dynamique et interactive, favorisant ainsi une meilleure acquisition des compétences orales. En mettant l'accent sur cet aspect crucial de l'apprentissage de la langue, les élèves reconnaissent l'importance des RA dans leur développement linguistique et expriment leur préférence pour ces outils dans le cadre de leur parcours éducatif.

8.2.1.2. Opinion des enseignants sur la ressource audiovisuelle

L'opinion des enseignants sur les ressources audiovisuelles se perçoit dans le prochain graphique.

Figura 83 Opinion des enseignants sur les ressources audiovisuelles



Selon le graphique ci-dessus, tous les enseignants ayant répondu au questionnaire ont une très bonne opinion des ressources audiovisuelles.

La figure suivante nous propose les mots les plus fréquents utilisés par les informateurs dans leurs commentaires sur la question.

Figura 84 Nuage de mots des données qualitatives des enseignants sur l'appréciation des RA



Les enseignants expriment une préférence marquée pour les ressources audiovisuelles en raison de deux principales raisons. Tout d'abord, ils soulignent la diversité des ressources pédagogiques offertes par ces outils, ce qui permet de maintenir l'intérêt des apprenants tout au long des cours. Cette diversité est perçue comme un élément essentiel pour éviter la monotonie et stimuler l'engagement des élèves. En outre, les enseignants apprécient l'interactivité accrue que permettent les RA, favorisant ainsi une participation active des élèves et une collaboration plus dynamique en classe.

En analysant les expressions couramment utilisées par les enseignants pour exprimer leur opinion sur l'utilisation des ressources audiovisuelles, on observe une prédominance de certains verbes qui mettent en avant les fonctionnalités bénéfiques de ces outils. Parmi ces verbes, on retrouve des termes tels que 'Faciliter', 'Permettre', 'Rendre', 'Aider', 'Collaborer', 'Innover' et 'Favoriser'. Ces verbes reflètent la perception des enseignants selon laquelle les RA sont des outils qui facilitent l'accès à l'information, permettent une meilleure compréhension des concepts, encouragent l'innovation pédagogique et favorisent la collaboration entre les élèves.

De plus, les interventions des enseignants mettent en avant l'utilisation fréquente de termes tels que 'dynamisme', 'compétences', 'acquisition', 'pratique', 'meilleur', 'autonomie', 'collaboration', 'interaction' et 'intérêt'. Ces termes soulignent l'importance accordée par les enseignants à la capacité des RA à créer un environnement d'apprentissage dynamique et stimulant. Les RA sont perçues comme des outils essentiels pour favoriser le développement des compétences chez l'élève car elles permettent l'acquisition de connaissances pratiques, suscitent l'engagement actifs des élèves dans les activités proposées tout en mettant en avant l'autonomie et la collaboration des élèves dans le processus d'apprentissage.

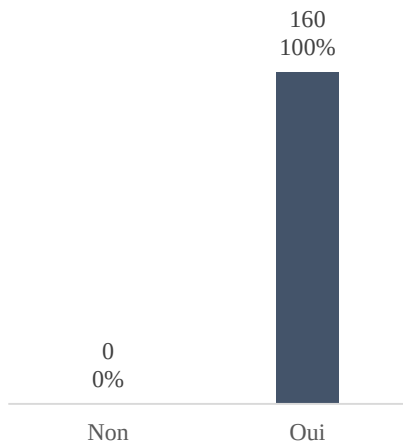
8.2.2. Résultats des données sur l'intégration des RA

Pour la présentation et discussion des données relatives à l'intégration des ressources audiovisuelles nous présenterons d'une part l'opinion des élèves et d'autre part celle des enseignants sur la question.

8.2.2.1. Résultats des données des requérants sur l'intégration des RA

L'enquête menée auprès des élèves sur l'intégration des ressources audiovisuelles présente les résultats suivants :

Figura 85 *Opinion des élèves sur l'intégration des RA*



Tous les élèves de l'échantillon sont favorables à l'intégration des ressources audiovisuelles comme contenu didactique.

Selon les élèves interrogés, intégrer les RA comme support didactique permettra de rendre les cours moins monotones et moins ennuyeux.

Le nuage de mot ci-après, nous synthétise les commentaires des élèves sur l'intégration des ressources audiovisuelles.

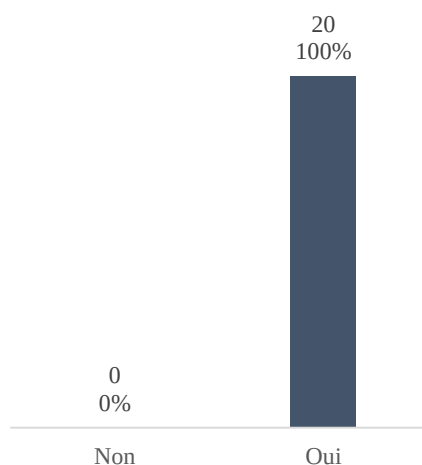
Figura 86 Nuage de mots des données qualitatives des élèves sur l'intégration des RA



Nous pouvons remarquer des commentaires comme “ Rendre le cours moins monotone et moins ennuyeux“. Ils disent être plus motivés à participer aux cours qui utilisent des supports audiovisuels. Les commentaires sont également marqués par l’acquisition des compétences à travers la culture et l’accent hispanophone.

L’enquête menée auprès des enseignants sur l’intégration des ressources audiovisuelles présente les résultats suivants :

Figura 87 Opinion des enseignants sur l'intégration des RA



L'analyse des commentaires des enseignants sur l'intégration des supports audiovisuels dans l'enseignement de la langue espagnole met en lumière plusieurs points clés tel qu'observable dans la figure ci-dessous.

De plus, les participants notent que l'utilisation de supports audiovisuels rend le cours plus dynamique et interactif, ce qui réduit la monotonie et favorise l'engagement des élèves. En offrant une variété d'activités didactiques, les RA permettent de

diversifier l'apprentissage et de répondre aux besoins spécifiques des élèves, contribuant ainsi à la mise en œuvre des compétences prévues dans chaque leçon.

Enfin, les participants soulignent que l'utilisation d'audiovisuels offre à la fois aux enseignants et aux élèves une plus grande autonomie dans l'enseignement/apprentissage, tout en facilitant la mise en œuvre des approches pédagogiques communicatives. Ces avantages globaux soulignent l'importance des RA dans l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère et renforcent l'argument en faveur de leur intégration dans les pratiques pédagogiques.

Toutefois, malgré cet accord général sur l'utilité des RA, il est pertinent de se demander si ce choix est conditionné par des aspects distinctifs spécifiques. Pour répondre à cette question, une analyse approfondie de l'interdépendance des informations en rapport avec le choix d'intégrer les RA sera proposée dans la prochaine section.

8.2.2.2. Analyse des corrélations sur l'intégration des RA

Dans cette section, notre objectif est d'étudier la relation entre différentes caractéristiques et le désir d'intégrer les ressources audiovisuelles comme support didactique. Nous allons procéder à des tests statistiques sur les réponses des élèves et des enseignants, en nous basant sur deux hypothèses principales :

H0 : Il n'y a pas de relation entre les variables.

H1 : Les variables sont corrélées.

Pour chaque test réalisé, nous rejetterons l'hypothèse nulle (H0) au profit de l'hypothèse alternative (H1) si la valeur de la p-valeur est inférieure au seuil α de 0,05. Cette démarche nous permettra d'évaluer de manière rigoureuse l'impact des différentes caractéristiques sur le désir d'intégrer les ressources audiovisuelles dans le processus d'enseignement. Nous procéderons ensuite à une interprétation approfondie des résultats obtenus, en tenant compte de ces hypothèses et seuils.

Avant d'aboutir aux tests sur les données relatives à l'intégration des RA, commençons par les tests d'interférence sur les données en rapport avec les préférences

des requérants pour le livre ou les ressources audiovisuelles. Dans l'optique d'effectuer le test, nous présentons d'abord le tableau suivant qui met en relief d'association entre le type d'école fréquenté par les élèves (Collège/Lycée) et leur opinion sur les RA.

Tablea 7 *Tableau de contingence des élèves sur l'évaluation des RA*

		Opinion sur les RA	
		Bien	Très bien
Type d'école	Collège	6	44
	Lycée	3	107

Ces données respectent le principe de Cochran, ce qui nous permet de réaliser un test d'association du Chi-2.

Nous obtenons les résultats suivants :

- Statistique de Chi-carré (χ^2) : 3,96
- Valeur p (p) : 0,047

Étant donné que $p < 0,05$ (seuil de significativité), les résultats sont statistiquement significatifs. Par conséquent, nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle H_0 avec une probabilité de 5% de se tromper. Cela indique qu'il existe une dépendance entre le type d'école (collège/lycée) fréquenté par les élèves et l'intensité de leur opinion positive sur les ressources audiovisuelles.

De plus, la valeur de la statistique de Chi-carré (χ^2) dépasse la valeur théorique lue dans la table du chi-2 (3,84). Cela nous permet de conclure que la dépendance observée est statistiquement significative.

Tabla 8 *Tableau de contingence des enseignants sur l'évaluation des RA*

		Opinion sur les RA	
		Bien	Très bien
Classe	4 ^e	6	79
	3 ^e	3	72

Ces données respectent le principe de Cochran, ce qui nous permet de réaliser un test d'association du Chi-2.

Les résultats du test sont les suivants :

- Statistique de Chi-carré (χ^2) : 0,244
- Valeur p (p) : 0,621

Puisque $p > 0,05$, nous ne disposons pas de preuves suffisantes pour rejeter l'hypothèse nulle. Par conséquent, il n'y a pas de dépendance statistiquement significative entre le type d'école fréquenté par les élèves et l'intégration des ressources audiovisuelles.

Il est important de noter que les tests d'association entre le type d'école des enseignants et leur opinion sur les ressources audiovisuelles ont révélé que tous les enseignants ont une opinion très favorable sur les RA. Par conséquent, ces tests n'ont pas abouti à une signification statistique.

Passons à présent aux données relatives à l'intégration des ressources audiovisuelles. Le tableau suivant présente l'association entre le type d'école (Collège/Lycée) et l'intégration des RA (Oui/Non).

Tabla 9 *Tableau de contingence des informateurs selon le type d'école*

		Es-tu pour l'intégration des RA ?	
		Oui	Non
Type d'école	Collège	50	0
	Lycée	110	0

Dans le cadre de l'analyse statistique, une condition fondamentale pour l'application du test du chi-2 est que les effectifs observés dans chaque cellule du tableau de contingence doivent être non nuls. Cette condition est basée sur le critère de Cochran, qui stipule que toutes les classes i, j doivent avoir une valeur théorique non nulle ($E_{i,j} \geq 1$), et que 80 % des classes doivent avoir une valeur théorique supérieure ou égale à 5.

Dans notre cas, certaines cellules du tableau de contingence ont des effectifs de zéro. Par conséquent, il est impossible de calculer les valeurs attendues pour ces cellules, ce qui invalide l'application du test du chi carré.

Une alternative dans cette situation est d'utiliser le test exact de Fisher. Contrairement au test du chi-2, le test exact de Fisher ne repose pas sur des approximations et peut être appliqué même avec des effectifs nuls. Ce test évalue si les distributions observées dans les différentes catégories sont significativement différentes de ce à quoi on pourrait s'attendre par simple hasard. Ainsi, il constitue une option plus appropriée lorsque les conditions pour l'application du chi carré ne sont pas remplies.

Le test exact de Fisher, nommé d'après son inventeur Ronald Aylmer Fisher, est un test statistique utilisé pour déterminer si les différences observées entre deux groupes sont significatives ou si elles sont simplement dues au hasard. Sir Ronald Fisher, un statisticien britannique et généticien, a développé ce test dans les années 1920 pour analyser les données biologiques, en particulier dans le domaine de la génétique des populations.

L'objectif principal de ce testing est de déterminer si les fréquences observées dans les différentes catégories d'un tableau de contingence sont significativement différentes de ce à quoi on pourrait s'attendre par simple hasard. Contrairement à certains autres tests statistiques qui reposent sur des approximations ou des distributions théoriques, le test exact de Fisher repose sur des calculs exacts de probabilité. Il est souvent utilisé dans les situations où les échantillons sont petits ou lorsque les conditions pour l'application d'autres tests statistiques ne sont pas satisfaites.

Le test exact de Fisher est largement utilisé dans de nombreux domaines, notamment la biologie, la médecine, l'épidémiologie, la psychologie et les sciences sociales. Son utilisation est particulièrement courante dans les études où les effectifs sont faibles ou lorsque les données sont regroupées en petites catégories. En raison de sa robustesse et de sa capacité à traiter des échantillons de petite taille, le test exact de Fisher reste un outil statistique précieux dans la recherche scientifique et la prise de décision.

Après la réalisation, à l'aide de la bibliothèque Scipy.stats de Python, du test exact de Fisher, nous obtenons un p-value de 1. En considérant le seuil $\alpha=0,05$, cette p-value nous permet d'affirmer qu'il n'existe pas d'association entre le souhait d'intégration des RA et le type d'école fréquenté par les élèves.

Dans l'optique d'effectuer le test, nous présentons d'abord le tableau suivant qui met en relief d'association entre le type d'école fréquenté par les élèves (Collège/Lycée) et leur opinion sur les RA.

Le tableau suivant qui met en relief l'association entre la classe (4^e/3^e) et l'intégration des RA (Oui/Non).

Tabla 10 *Tableau de contingence des élèves selon la classe*

		Es-tu pour l'intégration des RA ?	
		Oui	Non
Classe	4 ^e	85	0
	3 ^e	75	0

Selon le même principe de Cochran évoqué précédemment, le test du chi-2 ne peut pas être réalisé. La p-value obtenue après réalisation du test exact de Fisher est de 1. Par conséquent, nous ne pouvons pas rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle il n'existe pas d'association entre les deux variables.

Le tableau ci-après expose l'association des enseignants entre le type d'école et l'intégration des RA (Oui/Non).

Tabla 11 *Tableau de contingence des enseignants selon le type d'école*

		Es-tu pour l'intégration des RA ?	
		Oui	Non
Type d'école	Collège	10	0
	Lycée	10	0

Le test du chi-2, couramment utilisé pour tester l'indépendance entre deux variables catégorielles, n'a pas pu être appliqué dans cette situation spécifique. En raison de ces contraintes, nous avons fait recours au test exact de Fisher, particulièrement adapté pour les petits échantillons. Nous avons donc opté pour le test exact de Fisher

afin d'évaluer l'indépendance entre les deux variables : le souhait d'intégrer les RA et le type d'école des enseignants. Ce test a généré une p-value de 1, ce qui est la valeur maximale possible pour ce test. En somme, l'usage du test exact de Fisher nous a permis de valider l'absence de dépendance entre les variables étudiées avec une grande précision, malgré les limitations qui ont empêché l'utilisation du test du chi-2.

Afin de voir le test qui convient au mieux, nous présentons d'abord le tableau d'association entre la fonction et l'intégration des RA (Oui/Non).

Tabla 12 *Tableau de contingence des enseignants selon la fonction*

		Es-tu pour l'intégration des RA ?	
		Oui	Non
Fonction	Assistant	18	0
	Enseignant	2	0

Le test du chi-2 ne pouvant pas être réalisé, nous avons opté pour le test exact de Fisher qui fournit une p-value de 1. Par conséquent, nous concluons qu'il n'existe pas de dépendance entre le souhait d'intégrer les RA et le type d'école des enseignants.

En somme, l'analyse effectuée dans cette section de notre recherche avait pour objectif d'évaluer l'efficacité des nouvelles propositions didactiques implantées dans les établissements pilotes en Côte d'Ivoire. En adoptant une méthodologie rigoureuse, combinant des approches quantitatives et qualitatives, nous avons cherché à déterminer l'impact de ces propositions sur l'acquisition des compétences écrites et orales des élèves.

Les résultats obtenus révèlent une préférence marquée aussi bien des élèves que des enseignants pour l'utilisation des ressources audiovisuelles par rapport aux manuels traditionnels, les livres *¡Ya estamos!*. Les élèves perçoivent les RA comme des outils plus engageants et interactifs, facilitant une meilleure compréhension et expression orale. De surcroît, ils estiment que ces ressources rendent les cours moins monotones et plus stimulants, ce qui se traduit par une amélioration significative de leurs compétences linguistiques. Les enseignants partagent également cette opinion favorable. Ils mettent en avant que les RA offrent une diversité de supports pédagogiques, permettant de maintenir l'intérêt des élèves et de favoriser une participation active en classe. L'interactivité et le caractère réaliste des RA sont perçus comme des éléments essentiels pour développer efficacement les compétences orales et écrites des élèves.

Cependant, il est important de noter que l'intégration des RA dans les pratiques pédagogiques peut rencontrer certains défis. Les enseignants ont exprimé des préoccupations concernant les ressources matérielles disponibles, notamment dans les établissements disposant de peu d'équipements audiovisuels. Il est donc crucial de prendre en compte ces aspects logistiques pour une mise en œuvre réussie des propositions didactiques.

Les analyses statistiques effectuées, y compris le test exact de Fisher, confirment globalement que le souhait d'intégrer les RA dans l'enseignement n'est pas influencé par le type d'école (collège ou lycée) des enseignants ni des élèves. Cela indique une acceptation générale de ces nouvelles approches pédagogiques, indépendamment du contexte institutionnel.

CONCLUSIONES

El tema de la adquisición de competencias a través de los libros *¡Ya estamos!* 4^{ème} y 3^{ème} permitió realizar un análisis global de la enseñanza del español como lengua extranjera en Costa de Marfil. Los libros *¡Ya estamos!* constan cada uno de 8 aspectos didácticos agrupados en módulos con criterios temáticos y funcionales, que comprenden 7 unidades formadas por 4 lecciones y un cuadro de evaluación y rendimiento. El objetivo de *¡Ya estamos!* es facilitar el aprendizaje del español teniendo en cuenta las relaciones culturales y el desarrollo global, haciendo que el alumnado se oriente más hacia las tareas, tal y como propone el MCER. Las lecciones se dividen en 5 secciones: Descubre, Practica, Resuelve, Mira, ¿Sabías? que organizan las diferentes etapas del aprendizaje. Además de estas secciones, hay un apéndice sobre gramática, conjugación y vocabulario para desarrollar las competencias lingüísticas del alumnado. Estos libros, compuestos por textos escritos y algunas ilustraciones, están concebidos para ayudar al profesorado a desarrollar las competencias escritas y orales del alumnado.

Para llevar a cabo nuestro estudio, interrogamos a 160 docentes de español por una parte, sobre la adquisición de competencias a través de los libros *¡Ya estamos!* y por otra, sobre la necesidad de introducir el audiovisual en la enseñanza del español en Costa de Marfil.

En cuanto a la adquisición de destrezas, el 19% se opone a la adquisición de la comprensión lectora y el 91,87% piensa que la expresión escrita y la interacción pueden adquirirse fácilmente a través de los libros *¡Ya estamos!*. Esto nos permite refutar nuestra primera hipótesis específica según la cual los libros *¡Ya estamos!* no facilitan la adquisición de las destrezas escritas de comprensión lectora y expresión e interacción escritas. Sin embargo, es importante señalar que el 19% se opone justifica su opinión por la homogeneidad de los documentos y su inautenticidad. Así pues, los documentos del libro *¡Ya estamos!* pueden permitir la adquisición de destrezas escritas, pero no facilitan la enseñanza de la cultura o la sociolingüística del mundo hispanohablante porque no son autoexplicativos.

El 98,13% del profesorado encuestado afirma que los libros *¡Ya estamos!* son inadecuados para la adquisición de la comprensión oral y el 74,37% sostiene que el

libro *¡Ya estamos!* no permite la adquisición de la expresión y la interacción orales. Para ellos, la adquisición de las destrezas orales implica el uso de documentos orales, especialmente audio y vídeo. Estos datos nos permiten confirmar nuestras segunda y tercera hipótesis específicas, que son que los documentos escritos no permiten la adquisición de destrezas orales y la adquisición de destrezas orales requiere el uso de soportes audiovisuales.

En cuanto a la introducción de audiovisuales en la enseñanza del español en Costa de Marfil, la gran mayoría de los 160 encuestados está a favor de esta propuesta, ya que el 81,25% opina que los recursos audiovisuales son necesarios. El resto piensa lo siguiente: un 15,63% dicen que son importantes, 3,12% afirman que son útiles y ninguno de nuestros encuestados opina que los recursos audiovisuales sean inútiles. Estas cifras confirman nuestra cuarta y última hipótesis secundaria, según la cual la introducción de recursos audiovisuales durante las clases del ELE en Costa de Marfil facilitará la adquisición de competencias contribuyendo al dinamismo de la clase.

De lo anterior, podemos confirmar nuestra hipótesis general de que *¡Ya estamos!* no es adecuado para la adquisición de las competencias, ya que, por un lado, los textos del libro son adaptaciones, que no sitúan al alumnado en las realidades culturales y sociolingüísticas del mundo hispánico; y, por otro, la enseñanza/adquisición de las competencias orales, en particular la comprensión auditiva, implica el uso de documentos audiovisuales.

A pesar de los avances tecnológicos, los recursos audiovisuales aún no han hecho su entrada en la enseñanza del ELE en Costa de Marfil. Por lo tanto, es imperativo tomar las medidas necesarias para introducir los recursos audiovisuales en las clases del ELE en Costa de Marfil. En este sentido, según las respuestas de nuestros 160 informantes, sería deseable que el documento audiovisual tuviera una duración de entre 1 y 1,5 minutos, tal y como recomienda el MCER. El uso del aula de informática o de un proyector puede facilitar la utilización de un documento audiovisual durante el curso del ELE. Imágenes, viñetas, carteles, programas de radio, programas de televisión, grabaciones de diálogos, música, extractos de películas, son algunos tipos de documento audiovisual que pueden utilizarse.

El hecho de que la totalidad de los 180 alumnado y profesorado que participaron en la experimentación de la propuesta didáctica muestren una opinión favorable hacia la integración de recursos audiovisuales para facilitar la enseñanza y la adquisición de competencias escritas y orales es un hallazgo significativo. La diversidad de recursos didácticos ofrecidos y la mayor interactividad que permiten durante las clases son algunas de las razones que respaldan sus opiniones. Este consenso generalizado entre alumnado y profesorado sugiere que los recursos audiovisuales no solo son bien recibidos, sino que también se consideran eficaces para mejorar la experiencia de aprendizaje. La variedad de herramientas disponibles ofrece oportunidades para adaptar el contenido a diferentes estilos de aprendizaje y niveles de competencia, lo que puede contribuir a un mayor compromiso y comprensión por parte de los estudiantes. Además, la interactividad añadida que proporcionan estos recursos puede fomentar una participación más activa en el aula, lo que potencialmente conduce a un aprendizaje más profundo y significativo.

El apoyo unánime hacia la integración de recursos audiovisuales subraya su valor como herramientas pedagógicas efectivas para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto en términos de adquisición de competencias escritas como orales. Este hallazgo puede servir como base para futuras investigaciones y prácticas educativas, destacando la importancia de aprovechar la tecnología para mejorar la calidad de la educación.

Como parte del análisis de nuestra propuesta didáctica, estudiamos la relación entre diversas características y el deseo de incorporar recursos audiovisuales en la enseñanza. Por este motivo, quisimos realizar pruebas de independencia chi-cuadrado utilizando el programa estadístico *Stata* para confirmar ciertas tendencias que mostraban los gráficos, lo que nos permitiría comprobar si un hecho no estaba vinculado a otro, como en la encuesta anterior sobre el análisis del estado de la cuestión. Sin embargo, en el contexto del análisis estadístico, una condición fundamental para la aplicación de la prueba chi-2 es que los números observados en cada celda de la tabla de contingencia sean distintos de cero. Esta condición se basa en el criterio de Cochran, que estipula que todas las clases i, j deben tener un valor teórico distinto de cero ($E_{i,j} \geq 1$), y que el 80%

de las clases deben tener un valor teórico mayor o igual a 5, lo que no ocurre en algunas pruebas.

Tras utilizar la biblioteca Scipy.stats de Python para realizar la prueba exacta de Fisher, obtuvimos un valor p de 1 para cada uno de nuestros datos. Dado un umbral de $\alpha=0,05$, este valor p nos permite afirmar que no existe asociación entre el deseo de integración del PLAR y el tipo de centro al que asisten los discentes. En otras palabras, el deseo de integrar recursos audiovisuales en la enseñanza del español como lengua extranjera es general a todos nuestros solicitantes y no está condicionado por ningún aspecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abella, R. M. R. (2002). La comprensión auditiva en la enseñanza del español mediante lenguajes específicos. *En Atti del XX Convegno (Associazione Ispanisti Italiani)* (pp. 233-244). Andrea Lippolis. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/16/16_231.pdf
- Abi, J. (2021). La evaluación educativa, de los principios generales a una aplicación significativa en el aula del ELE marfileña. *RedELE*, n.33, p 14
- Adell, J., & Casteñeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino, & A. Vázquez, *tendencias emergentes en educación con TIC* (págs. 13-32). Barcelona: Asociación Espiral.
- Agnimel, A. S. (1994). *Etude critique des méthodes utilisées pour l'enseignement de la langue allemande et des contenus proposés en civilisation dans les manuels (1958-1992)*. Thèse doctorale 3eme cycle. Metz: Université de Metz.
- Aguaded, I., Rosell, R., & Sandoval-Romero, Y. (2015). La alfabetización mediática desde los organismos internacionales en Europa y Latinoamérica. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 37-55.
- Aguaded, I., Marín-Gutiérrez, I., & Díaz-Parejo. (2015). La alfabetización mediática entre estudiantes de primaria y secundaria en Andalucía. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 1-24.
- Agustín, A. M. P. (2007). La importancia de la lengua oral en la clase de ELE: estudio preliminar de las creencias de aprendices. In *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006* (pp. 161-174). Universidad de La Rioja http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0161.pdf

- Alrabadi, E. (2011). Quelle méthodologie faut-il appliquer pour l'enseignement/apprentissage de l'oral? *Didáctica Lengua y Literatura*, 23, 15-34.
- Alsina, A. y Batllori, R. (2015). Hacia una formación del profesorado basada en la integración entre la práctica y la teoría: una experiencia en el Prácticum desde el modelo realista. Formación inicial del profesorado y relevancia de la práctica. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Escolar*, 85, 5-18.
- Álvarez, M. (2007). El uso de materiales auténticos en la enseñanza de ELE. *FIAPE. II Congreso internacional: Una lengua, muchas culturas*. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Numeros%20Especiales/2007_ESP_12_II%20Congreso%20FIAPE/Talleres/2007_ESP_12_13Alvarez.pdf?documentId=0901e72b80e67299
- Amenós, P., Ahern, A. y Guijarro, P. (2014). Gramática y pragmática en la adquisición de ELE: la alternancia modal en las estructuras condicionales. En J. González Cobas, A. Serradillo, M^a A. Alonso, J. Pazó y J. García González (Eds.), *¿Qué necesitamos en el aula de ELE?: reflexiones en torno a la teoría y la práctica* (pp.17-56). Recuperado de, <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Numeros%20Especiales/librocompletouam.pdf?documentId=0901e72b81998729>
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., y Zuñiga, J. (2006). *Investigación educativa I*. Universidad ARCIS, Chile. Recuperado de <http://www.cimm.ucr.ac.cr/wordpress/wp-content/uploads/2010/12/Aravena-et-al-Investigaci%C3%B3n-educativa-I-2006.pdf>
- Area, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. Laguna: Universidad de La Laguna.

- Area, M. (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? *RUSC, Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* 7.
- Area, M., & Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista española de Documentación Científica, No Monográfico*, 46-74.
- Aretio, G. (2012). *Sociedad del conocimiento y educación*. Madrid: UNED.
- Arratia, G., Galisteo, G., García-Arista, A., & Pérez, R. (2011). *Innovación en docencia universitaria con moodle*. Alicante: Editorial Club universitario.
- Arriaga Hernández, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3(31), 63-74. [fecha de consulta: 21 de noviembre de 2021]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047207007>
- Assa, A. (2004). *Regard Sur l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire*. La place de l'Université de Cocody, Abidján: Université de Cocody-Abidjan.
- Azoh, J.F., N'dede, B. y N'guessan, K.C. (2012). En T. Karsenti, S. Collin y T. Harper-Merret (Coords.), *Intégration pédagogique des TIC: Succès et défis de 100+ écoles africaines* (pp 146-167). Ottawa, ON : IDRC. 3ª edición.
- Bachman, L. F. (2007). What is the construct? The dialectic of abilities and contexts in defining constructs in language assessment. *Language testing reconsidered*, 41-71.
- Ballestín, B., & Fàbregues, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Barcelona: UOC.
- Banco Mundial (2014). *Taux d'inscription au primaire en Côte d'Ivoire*. Recuperado el 23 de julio de 2014, de <http://donnees.banquemondiale.org/pays/cote-d%27ivoire>

- Baralo, M. (2008). Teoría del currículo, plan curricular y papel del profesor en la enseñanza de E/LE. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lengua*, 4, 1-4.
- Baran, M., & Jones, J. (2020). *Applied social sciences: approaches to mixed methods research*. USA: IGI Global.
- Barberà, E., Mauri, J., & Onrubia, J. (2008). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basa en las TIC: Pautas e instrumentos de análisis*. Barcelona: GRAÓ.
- Barrera-Corominas, A., & Gairín, J. (2018). *Comunidades de práctica en la administración Pública: transferencia de aprendizajes informales*. Madrid: McGRAW HILL Education.
- Barroso, C. (2007). *Una gramática comunicativa y motivadora para la clase de E/LE*. Madrid: SGEL.
- Beacco, J. C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues: Enseigner à partir du Cadre commun de référence pour les langues*. Didier.
- Benítez, R. S. y Koffi, K. H. (2010). La situación del español en Costa de Marfil. Contextos específicos para la enseñanza de ELE. *Marco ELE*, 11, 252- 263.
- Berard, E. (2009). Les Tâches Dans l'Enseignement du FLE: Rapport à la Réalité et Dimension Didactique. En E. Rosen (Coord.), *Le Français Dans le Monde* (pp.36-44). Paris: CLÉ International.
- 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*. México: PEARSON Educación.

- Bianchini, A. (1999). *Conceptos y definiciones del hipertexto: Reporte interno CI* 1999. Caracas: Universidad Simón Bolívar.
- Bisquerra, R. A. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial Muralla.
- Bisquerra, R. y Sabariego, P. M. (2004). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp.20-49). Madrid: La Muralla. 1era edición.
- Blanco, E. (2004). La comprensión lectora: una propuesta didáctica de lectura de un texto literario. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 3, 6. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_05Blanco1.pdf?documentId=0901e72b80e00824
- Bombelli, E. C., Barberis, J. G. (2012). Importancia de la Evaluación Diagnóstica en Asignaturas de Nivel Superior con Conocimiento Preuniversitario. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 5(13) Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477847114004>
- Bruner, J. (1990). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bunge, M. & Ardila R. (2002). *Filosofía de la psicología*. México: Siglo XXI Editores (2.^a ed.). Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/pdfcoffee.com_bunge-mario-y-ardila-ruben-filosofia-de-la-psicologiapdf-5-pdf-free.pdf
- Cano, C. (2017). El auge de nuevos modelos comunicativos: conectividad transmedia y conectividad tecnosocial. Estudio de caso: la liga de optimistas pragmáticos. *Index.comunicación*, 219-241.
- Caridad, M. (1999). *La sociedad de la información: política, tecnología e industria de los contenidos*. Madrid: Fundación Ramón Areces.

- Cataldi, Z., Donnamaría, C., & Lage, F. (2009). Línea de investigación: sistema tutores inteligentes orientados a la enseñanza para la comprensión. *Facultad regional Buenos Aires Universidad Tecnológica Nacional*, 1-5.
- Catalunya, G. d. (2018). *Competència digital docent del professorat de Catalunya*. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions.
- Cea D´Ancona, M. A. (2001) *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*, Madrid: Síntesis.
- Cenich, G., & Santos, G. (2005). Propuesta de aprendizaje basado en proyectos y trabajo colaborativo: experiencia de un curso en línea. *Revista electrónica de investigación*.
- Cervantes Instituto. (2018). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: cvc.cervantes.es.
- Choppin Alain, 1987, «Le cadre législatif et réglementaire des manuels scolaires II. De 1940 à nos jours», *Histoire de l'éducation*, ENS Éditions, Université de Lyon (France), numéro 34, p. 3-36.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Conrado Torres, K. S. (2015). *Diseño e implementación de una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de las prácticas inclusivas a partir de los estilos de aprendizaje*, tesis, Bogotá: Universidad de la Sabana. Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/22341>
- Consejo De Europa, 2002, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Traducido por el Instituto Cervantes, Madrid, Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A.

- Cortés Gómez, C. F. (2008) “La técnica del Focus Group para determinar el diseño de experiencias de formación de usuarios”, en *Métodos Cualitativos para estudiar a los usuarios de la información*. México: UNAM.
- Creswell, W. (2003). *Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. London: SAGE Publications.
- Creswell, W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. London: SAGE Publications.
- Creswell, W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Approaches*. London: SAGE Publication.
- Creswell, W., & Clark, P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. London: SAGE Publication.
- Cuartero, D., Gutiérrez, P., & Paz, M. (2016). Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario. *RELATEC*, 98-114.
- Dabène, L. y Degache, C. (1998). *Les représentations métalinguistiques incidentes à la construction du sens de la lecture en langue voisine*. LIDILEM. Centres Didactique des langues. (pp.374-383) Recuperado de <http://www.galanet.eu/publication/fichiers/dl-dc1998.pdf>
- Daccach, J. C. (s. f.). *Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC)*. Consultado el 12 de junio de 2007 de <http://www.gestiopolis.com/delta/term/TER434.html>
- De Ketele, J. M. y Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations: Fondement des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview*. Bruxelles: De Boeck.
- De Miguel, M. (1998). La evaluación del profesorado universitario: criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de educación*, 315, 67-83.

- De Mingo, G. (2010). La enseñanza de la conversación en aula de ELE. *Suplementos Marco ELE*, 10. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/10/de-mingo_conversacion.pdf
- Debih, N. (2013). *La importancia de la pragmática en la adquisición del español como ELE* (pp.243-248) Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_243.pdf
- Delory, C. (2002). L'évaluation des compétences dans l'enseignement fondamental. De quoi parle-t-on? En L. Paquay (Eds.), *L'évaluation des compétences chez l'apprenant, pratiques méthodes et fondements* (pp. 21-22). Louvain: Presses Universitaires de Louvain. Collection Recherches en formation des enseignants et en didactique.
- Deronne, M. (2012). *L'approche par compétences dans l'enseignement des mathématiques*. Mémoire pour l'obtention du diplôme de Máster en sciences mathématiques. Mons: Université de Mons.
- Dewaele, J. M. y Wourm, N. (2002). L'acquisition de la compétence sociolinguistique en langue étrangère. *Revue Française de Linguistique appliquée*, 7(2), 139-153.
- Díaz-Corralejo, 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.
- Direction de l'Enseignement Élémentaire. (2009). Formation continue diplômante des maîtres contractuels: *Fascicule de pédagogie générale*. République du Sénégal. Ministère de l'enseignement préscolaire, de l'élémentaire, du moyen secondaire et des langues nationales.
- Djandué Bi Drombé, (2012), *Enseñanza-aprendizaje del Español Lengua Extranjera (E/LE) en Costa de Marfil: el uso de la lengua meta en el curso inicial*, Tesis doctoral, Granada, Universidad de Granada.

Djandué Bi Drombé, 2018, «De la interlengua de los usuarios marfileños de ELE a un español marfileño asumible», Tradhuc/Afrilenguas, *Actas del I Coloquio Internacional Hispanoaficano de Lingüística, Literatura y Traducción, España en contacto con África, su(s) pueblo(s) y su(s) cultura(s)*, Abidjan, Costa de Marfil (7-9 de marzo de 2018), p. 127-140.

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. Recuperado de <http://www.revistaelectronicalenguaje.com/wp-content/uploads/2015/10/vol-02-08.pdf>

Djandue, B. (2015). La interlengua en la acción pedagógica del profesor marfileño de ELE. *Revista electrónica del lenguaje*, 2. Recuperado de <http://www.revistaelectronicalenguaje.com/wp-content/uploads/2015/10/vol-02-08.pdf>

Djé Ana Maria, 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.

Ducatel, N. y Sagaz, M. (2011). Pourquoi adopter le CECR au Japon? *Synergies Europe*, 6, 153-163. Recuperado de <http://gerflint.fr/Base/Europe6/sagaz2.pdf>

- Duviols, J. P. (1989). *Cambios español terminales*. París: Bordas.
- Escuela Normal Superior de Abidjan. (2012). *Formation initiale*. Recuperado de <http://www.ensabidjan.org/etudes/?p=dept>
- Farkamekh, Leila : *Les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère (français) sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (anglais) chez les apprenants persanophones*, Thèse doctorale, Université Michel de Montaigne-Bordeaux 3, Décembre 2006, 425p.
- Fernández López, María del Carmen, 2004, «Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos», In: Sánchez Lobato, Jesús et Santos Gargallo, Isabel (Dir.). *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, p.715-734.
- Fernández Palop María Pilar & Presentación Ángeles Caballero García, 2017, «El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), Zaragoza (España), Volumen, 20, número 1, p. 201-217.
- Gervais, C et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec, QC : Presses de l'Université de Laval.
- Gfeller, E. (2000). *La société et l'école face au multilinguisme*. Paris: KARTHALA.
- Gil, P. (2016). *Técnicas e instrumentos de recogida de la información*. Madrid: UNED.
- González, V. (2003). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México: Pax México.
- Groome, D., & Dewart, H. (1999). *An introduction to cognitive psychology: Processes and disorders*. Disponible en

https://books.google.es/books/about/An_Introduction_to_Cognitive_Psychology.html?id=mQy0EecAvlMC&redir_esc=y

Hirtt Nico, 2009, «L’approche par compétences: une mystification pédagogique». *L’école démocratique*, Université de Liège (Belgique), numéro 39, p. 1-34.

Horizontes Español 4ème (1998), Abidjan, EDICEF/NEI.

Instituto Cervantes, 2018, *El español: una lengua viva. Informe 2018*, Madrid, Edición digital.

Koffi Konan Hervé, (2009), *Panorama de la pluralidad lingüística y cultural de Costa de Marfil: situación del español como lengua extranjera*, Memoria de DEA, Granada, 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)*. Madrid: Catarata.

Krou, A.V. (2012). *La réforme LMD en Côte d’Ivoire: Mise en œuvre et enjeux*. Abidjan: MESRS. Recuperado de http://enseignement.gouv.ci/fichiers/mise_en_oeuvre_enjeux.pdf

Kumon Anougba Simplicie, (2016), *Análisis de las prácticas docentes del profesorado de Español como Lengua Extranjera de Costa de Marfil*, León, Universidad de León.

Kumon Simplicie, 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, p. 5-21.

Lally, K. A. (2011). *La inmigración subsahariana en España: del sueño del Eldorado en origen a las realidades vitales del suelo leonés*. Tesis doctoral. León: Universidad de León.

- Lasnier, F. (2000). *Réussir la Formation Par Compétences*. Québec: Edition GUERIN.
- Lasnier, F. (2001). Un modèle intégré pour l'apprentissage d'une compétence. *Revue Pédagogie Collégiale*, 15(1), 28-33.
- Latorre, A., del Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Lefranc, Y. (2014). Le management enchanteur: gouvernement, technologie et double langage du CECRL. Politiques linguistiques en Europe. *Les cahiers du GEPE*. Recuperado de <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2694>
- Llamas, S. (2005). Discurso oral y discurso escrito: una propuesta para enseñar sus peculiaridades lingüísticas en el aula de ELE. *ASELE, Actas XVI*, pp.402-411. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0400.pdf
- Llorían, S. (2007). *Entender y utilizar el marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*. Universidad de Salamanca: Española Santillana.
- López Benito, M., y García Moral, C. (2006). El español en Senegal, Costa de Marfil, Burkina Faso, Cabo Verde y Gambia. *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, 57-63. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_05.pdf
- Lozano, L.M. y Fuente (de la), S.E. (2009). Diseño y validación de cuestionarios. En A. Pantoja (Coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 251-274). Madrid: EOS Editorial.
- Lycée Moderne Treicheville-Abidjan. (2009). *Programme de cours d'espagnol Terminale*. Unidad de Pedagogía 2009-2010.
- Martín, J. M. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda Lengua*, Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones

- Martín, L. S. y Melero, C.M. (2015). Las competencias sociolingüísticas y pragmáticas en la interacción escrita en español para inmigrantes. *E-Aesla*, 1. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/01/35.pdf>
- Martin, O. (2012). *L'analyse quantitative des données*. Paris: Armand Collin. 3ª edición.
- Martínez Carreras, J. U. (1999). España en África en torno al 98: la aproximación hispano-francesa. *Anales de Historias Contemporáneas*, 14, 169-176.
- Martínez, B. A. (2008). Dificultades y precauciones en la evaluación de la lengua oral. *Monográficos Marco ELE*, 7, 52-69.
- Mian Bi, S. A. (2014). Côte d'Ivoire. Intégration des TIC aux systèmes d'éducation et de formation en Afrique. Dans Association pour le développement de l'éducation en Afrique (dir.), *Intégration des TIC dans les systèmes d'éducation et de formation en Afrique : Expériences de l'Argentine, du Burkina Faso, de la Côte d'Ivoire, du Paraguay, du Sénégal, de la Tunisie et de l'Uruguay* (p. 89-128). Recuperado en http://www.adeanet.org/portaltv2/sites/default/files/etudes_web_fr.pdf
- Nebout-Arkurst, P., M'Boua, P. A., Atta, G. K. Y., Kouame, P. K., Likpa, S. H. et Kouakou, F. G. (2012). La formation des enseignants en Côte d'Ivoire. Dans Commission internationale de l'enseignement mathématique (dir.), *La formation des enseignants en Afrique francophone subsaharienne. Cinq études de cas : Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Mali, Niger, Sénégal* (p. 18-30). Repéré à http://www.mathunion.org/fileadmin/ICMI/docs/Rapport_final_10_2012_website.pdf
- Niango Aloboué Camille, Silué Souleymane, Yépri Adjé Jean-Baptiste, Allou Oi Allou et Melles Isidore Aimé, (2018), *¡Ya estamos!* Abidjan, Nouvelles Editions Ivoiriennes/Centre d'Edition et de Diffusion Africaines.

- Ouardia Ait Amar Meziane, 2014, «De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence», Synergies Chine, Gerflint Éditions, France, numéro 9, p. 143-153.
- Peragón López, C. E. (2011). “Una nueva aportación didáctica para la enseñanza de la literatura española a extranjeros: Literatura española y latinoamericana”, en MarcoELE, p. 1-21. Recuperado de: <http://marcoele.com/literatura-espanola-y-latinoamericana-2009/>
- Pereira Pérez, Z. (2011) Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta, en Revista Electrónica Educare, vol. XV, nº 1, pp. 15-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de Idiomas*. Madrid: Cambridge University Press
- Sáez, L. J. (2017). *Investigación educativa, fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos: enfoque práctico con ejemplos, esencial para TFG, TFM y tesis*. Madrid: UNED.
- Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas: Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SEGL.
- Sánchez, C. G. (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo Abierto*, monográfico, 11-30.
- Sánchez, J. C. (2013). *Método de investigación educativa*. Sevilla: Punto Rojo Libros.
- Sánchez-Antolín, P., & Paredes, J. (2014). La concreción de las políticas educativas de integración de las TIC Europeas y Españolas en la Comunidad de Madrid. *Teoría de La Educación: Educación Y Cultura En La Sociedad de La Información*, 107-133.

- Sato, A., Manso, L. et Adiko, A. (2003). *Inventaire de l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire*. Repéré sur <http://www.ide.go.jp/English/Publish/Download/Ars/08.html>
- Sevillano, G.M^aL., Pascual, M^aA.S. y Bartolomé, C.D. (2007). *Investigar para innovar en enseñanza*. Madrid: Pearson Educación.
- Simons, M. (2010). Perspectiva didáctica sobre el uso de las TIC en clase de ELE. *MarcoELE Revista de didáctica de español como lengua extranjera*, 11, 1-21. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/11/simons-tic.pdf>
- Siqueira, L. (2011). *La enseñanza de la competencia gramatical en E/LE*. Recuperado de file:///C:/Downloads/valeria_loureiro%20GRAMATICA.pdf
- Tabash Blanco, N. (2009). “El Lenguaje Integral: una estrategia didáctica para fortalecer los procesos de comprensión de lectura y expresión escrita”, en *Revista de Lenguas Modernas*, n^o 10, pp. 187-214. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/8887>
- Tobón, T. S. (2006). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (2^a ed.). Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Tójar, J.C. y Matas, A. (2009). Fundamentos metodológicos básicos. En A. Pantoja (Coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp.129-150). Madrid: EOS Editorial.
- Toro, E.J. (2009). Enseñanza del español a través del cine hispano; marco teórico y ejemplos prácticos. *Suplementos MarcoELE*, 8.
- Torre (De la), S. (1993). *Didáctica y currículo: Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson.
- Torre (De la), S. (1994). *Innovación curricular: proceso, Estrategias y Evaluación*. Madrid: Dykinson.

- Torre, S. (2000). El Currículum para el cambio. En A. Estebaranz (coord.) *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Tost, P.M. (2005). Las actividades de aprendizaje del FLE a la luz del Marco Común Europeo de Referencia. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(2) 111-127.
- Twarog, L., & Pereszlenyi-Pinter, M. (1988). Telephone- assisted language study at Ohio State University. *Modern Language Journal*, 426-434.
- UIT. (2005). *Cumbre Mundial sobre la sociedad de la información 2003, 2005*. Túnez, Ginebra: Unión Internacional de Telecomunicaciones.
- Ulicsak, M., & Wright, M. (2010). *Games in Education: Serious Games*. Futuerlab Series.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. En Jomtien, Tailandia.
- UNESCO. (2005). *Cumbre mundial sobre la sociedad de la información*. Obtenido de UIT: <https://www.itu.int/net/wsis/index-es.html>
- UNESCO. (2013). *Guidelines on adaptation of the UNESCO ICT competency framework for teachers*. Moscow: UNESCO: Institute for information Technologies in Education.
- UNESCO. (2013). *Towards knowledge societies for Peace and Sustainable Development: first WSIS+ 10 Review event*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.
- UNESCO. (2019). *Les TIC dans l'éducation*. Obtenido de Les TIC dans l'éducation: <https://fr.unesco.org/themes/tic-education>

UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. París: UNESCO.

UNESCO. (27 de 2020 de 2018). *Semana del Aprendizaje Móvil*. Obtenido de UNESCO: <https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-tema-principal-semana-del-aprendizaje-movil>

UNESCO-CFIT. (2013). *Renforcement des capacités des encadreurs pédagogiques et formation continue des enseignants*. Abidjan: Projet Unesco. Fonds chinois en dépôt.

UNICEF Côte d'Ivoire. (2008). *Contexte de l'éducation en Côte d'Ivoire*. Recuperado de <http://www.unicef.org/cotedivoire/french/education.html>

UNICEF Côte d'Ivoire. (2011). *Le manque de moyen financier est toujours un frein à la scolarisation des enfants*. Recuperado de http://www.unicef.org/cotedivoire/french/mediacentre_6653.html

Unión Europea. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Bruselas: DG de Educación y cultura.

UQTR. (2007). *Guide pédagogique visant à favoriser le développement des compétences informationnelles des étudiants*. Université du Québec à Trois-Rivière. Programme Des Compétences Informationnelles. Version révisé en février 2010.

Valencia-Molina, T., & Serna-Collazos, A. (2016). *Competencias y estándares TIC. Desde la dimensión pedagógica: una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Cali: Pontificia Universidad.

Valverde-Berrocso, J., & Sosa, J. (2014). *Centros educativos e-competentes en el modelo 1:1. El papel del equipo directivo, la coordinación TIC y el clima organizativo*. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 42-62.

- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.
- Vásquez, F. P. y Ortega, O. J. L. (2011). *Competencias básicas: Desarrollo y evaluación en Educación Secundaria*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Vázquez, A., Rodríguez-Gómez, F., Arias, R., Vale, P., Arroyo, J., & Coronado, A. (2015). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español: curso escolar 2012/13*. Madrid: Ministerio de educación cultura y deporte.
- Villanueva Roa, J. D. (2000). Nuevas aportaciones sobre didáctica de la lecto-escritura en neolectores adultos a partir de textos significativos, tesis doctoral, Granada: Universidad de Granada.
- Wenxin, W. (2011). Potentiel d'adaptation du CECR dans les facultés de français en Chine. Adopter ou adapter: le Cadre européen commun de référence est-il seulement européen. *Revista Synergies Europe*, 6, 193-204. Recuperado de <http://gerflint.fr/Base/Europe6/wang.pdf> Tudini
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: Curriculum para profesores*. París: UNESCO.
- Wim, V. (1997). *Vivir y trabajar en la sociedad de la información: prioridad para las personas*. Irlanda: Parlamento Europeo.
- Yepes Espinosa, D. (2013), Las prácticas experimentales como una herramienta didáctica y motivadora del proceso de enseñanza, Manizales: Universidad de Colombia. Recuperado de http://www.bdigital.unal.edu.co/39499/1/8412021_2014.pdf
- Yuni, J., & Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación*. Córdoba: Brujas.

- Zabalza, M. (2007). *Competencia docente del profesor universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zamorano, J. O. (2006). *Manual de Oslo: Guía para la recogida e interpretación de datos sobre innovación*. Madrid: OECD.

ANEXOS

Anexo 1 Cuestionario sobre el estado de la cuestión

EL AUDIOVISUAL EN LA ENSEÑANZA DEL ELE EN COSTA DE MARFIL

¡Buenos días! Este es un cuestionario anónimo sobre la percepción del uso del audiovisual en la enseñanza del ELE en Costa de Marfil. Gracias por participar respondiendo las siguientes preguntas. Por favor, lee cada pregunta detenidamente y selecciona la opción que mejor se adapte a tu experiencia y opinión.

I. Identificación

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

II. Análisis de los libros *¡Ya estamos!* 4^{ème} y 3^{ème}

Conforme a la metodología y los recursos pedagógicos empleados en el libro "¡Ya estamos!", nos gustaría evaluar la efectividad en la enseñanza y la adquisición de competencias. Le agradecemos por su disposición a responder estas preguntas, tanto abiertas, cerradas como semiabiertas.

II.1. ¿Los manuales, compuestos de textos ilustrados algunas veces por imágenes, permiten un mejor desarrollo de las siguientes competencias escritas?

Comprensión escrita : si ☐ no ☐

Comentario:

Expresión e interacción escritas : si ☐ no ☐

Comentario:

II.2. ¿Los manuales, compuestos de textos ilustrados algunas veces por imágenes, permiten un mejor desarrollo de las siguientes competencias orales?

Comprensión oral : si ☐ no ☐

Comentario:

Expresión e interacción orales : si ☐ no ☐

Comentario:

II.3. ¿Le parece importante utilizar soportes audiovisuales en la clase del ELE?

Sí ☐ No ☐ ¿Por qué?

III. Para una posible introducción de recursos audiovisuales

Con miras a una propuesta didáctica destinada a la introducción de recursos audiovisuales en la enseñanza, solicitamos su colaboración respondiendo a las siguientes preguntas. Agradecemos de antemano su tiempo y disposición para proporcionarnos sus observaciones y experiencias, que serán de gran utilidad en este proceso.

III.1. ¿Qué tipo(s) de recurso(s) audiovisual(es) le parece adaptado para la clase del ELE?

Imágenes ☐ viñetas ☐ carteles ☐ programa de radio ☐ música ☐
programas de televisión ☐ grabaciones de diálogos ☐ extracto de películas ☐

Otro(s):

III.2. ¿Según usted, cuánto tiene que tardar un audio o un video en la clase de ELE?

Menos de 1mn ☐ 1 – 1,5mn ☐ 1,5 – 3mn ☐ 3 – 5mn ☐ más de 5mn ☐

III.3. ¿Su escuela dispone de un aula informática? Sí ☐ No ☐

III.4. ¿Utiliza usa el aula informático para sus clases? Sí ☐ No ☐

III.5. ¿Puede impartir usted clase de español en aula informática? Sí ☐ No ☐

III.6. ¿De sus 3 horas por semana cuánto tiempo necesitaría el aula informática?

1 hora por semana ☐ 2 horas por semana ☐ 3 horas por semana ☐ Ninguna hora ☐

¡Miles de gracias!

Anexo 2 Cuestionario para el alumnado sobre la propuesta en español

Propuesta didáctica para la enseñanza audiovisual de ELE en Costa de Marfil

Hola. Esto es un cuestionario que pretende conocer tu opinión sobre el uso de audiovisuales en la enseñanza de ELE en CI, tras tu participación en la experimentación de la propuesta didáctica.

I. Identificación

I.1. Escuela : Collège Moderne de Kossou ☐ Collège Sainte Camille ☐

I.2. Clase : 4^{ème} ☐ 3^{ème} ☐

II. Opinion sur le cours avec des supports audiovisuels

II.1. ¿Qué soporte(s) audiovisual(es) se utiliza(n) para la clase del día?

Imagen ☐ Audio ☐ Video ☐ Otros:

II.2. ¿Qué opinas del soporte o soportes audiovisuales utilizados para la clase del día?

Muy bien ☐ Bien ☐ Regular ☐ Mal ☐

Comentario:

III. Comparación del curso con audiovisuales y el curso sin audiovisuales

III.1. Para las competencias escritas, ¿prefieres los textos del libro *¡Ya estamos!* o los recursos audiovisuales?

Los textos del libro *¡Ya estamos!* ☐ Recursos audiovisuales ☐

Comentario:

III.2. Para las competencias orales, ¿prefieres los textos del libro *¡Ya estamos!* o los recursos audiovisuales?

Los textos del libro *¡Ya estamos!* ☐ Recursos audiovisuales ☐

Comentario:

III.3. ¿Te gustaría que se incorporaran materiales audiovisuales a la enseñanza del ELE en Costa de Marfil?

Sí ☐ No ☐

Comentario:

¡Gracias por tu aportación!

Anexo 3 Cuestionario para el alumnado sobre la propuesta en francés

Proposition didactique de l'audiovisuel dans l'enseignement de ELE en CI

Bonjour. Ceci est un questionnaire qui vise à avoir ton avis sur l'utilisation de l'audiovisuel dans l'enseignement de ELE en CI, suite à ta participation à l'expérimentation de la proposition didactique.

I. Identification

I.1. École : Collège Moderne de Kossou ☐ Collège Sainte Camille ☐

I.2. Classe : 4^{ème} ☐ 3^{ème} ☐

II. Opinion sur le cours avec des supports audiovisuels

II.1. Quel(s) est/sont le(s) support(s) audiovisuels utilisé(s) pour le cours du jour?

Image ☐ Audio ☐ Vidéo ☐ Autre :

II.2. Que penses-tu du/des support(s) audiovisuel(s) utilisé(s) pour le cours d'aujourd'hui?

Très bien ☐ Bien ☐ Moyen ☐ Mal ☐

Commentaire:

III. Comparaison du cours le livre *¡Ya estamos!* et du cours avec audiovisuel

III.1. Pour l'acquisition des compétences écrites, préfères-tu les textes du livre *¡Ya estamos!* ou des supports audiovisuels?

Texte de *¡Ya estamos!* ☐ Support audiovisuel ☐

Commentaire:

III.2. Pour l'acquisition des compétences orales, préfères-tu les textes du livre *¡Ya estamos!* ou des supports audiovisuels?

Texte de *¡Ya estamos!* ☐ Support audiovisuel ☐

Commentaire:

Oui ☐ non ☐

Commentaire:

Merci pour ta contribution!

Anexo 4 Cuestionario para el profesorado sobre la propuesta en español

Propuesta didáctica para la enseñanza audiovisual de ELE en Costa de Marfil

Hola. Esto es un cuestionario que pretende conocer tu opinión sobre el uso de audiovisuales en la enseñanza de ELE en CI, tras tu participación en la experimentación de la propuesta didáctica.

I. Identificación

I.1. Escuela : Collège Moderne de Kossou ☐ Collège Sainte Camille ☐ Otro.....

I.2. Clase : 4^{ème} ☐ 3^{ème} ☐

I.3. Cargo : Profesor que imparte la clase ☐ Profesor que asiste a la clase ☐

II. Opinion sur le cours avec des supports audiovisuels

II.1. ¿Qué soporte(s) audiovisual(es) se utiliza(n) para la clase del día?

Imagen ☐ Audio ☐ Vídeo ☐ Otros:

II.2. ¿Qué opina usted del soporte(s) audiovisual(es) utilizado(s) para la clase del día?

Muy bien ☐ Bien ☐ Regular ☐ Mal ☐

Comentario:

III. Comparación del curso con audiovisuales y el curso sin audiovisuales

III.1. Para la enseñanza de competencias escritas, ¿prefiere los textos del libro *¡Ya estamos!* o los recursos audiovisuales?

Los textos del libro *¡Ya estamos!* ☐ Recursos audiovisuales ☐

Comentario:

III.2. Para la enseñanza de competencias orales, ¿prefiere los textos del libro *¡Ya estamos!* o los recursos audiovisuales?

Los textos del libro *¡Ya estamos!* ☐ Recursos audiovisuales ☐

Comentario:

III.3. ¿Le gustaría que se incorporaran materiales audiovisuales a la enseñanza del ELE en Costa de Marfil?

Sí ☐ No ☐

Comentario:

¡Gracias por su aportación!

Anexo 5 Cuestionario para el profesorado sobre la propuesta en francés

Proposition didactique de l'audiovisuel dans l'enseignement de ELE en CI

Bonjour. Ceci est un questionnaire qui vise à avoir votre avis sur l'utilisation de l'audiovisuel dans l'enseignement de ELE en CI, suite à votre participation à l'expérimentation de la proposition didactique.

I. Identification

I.1. École : Collège Moderne de Kossou ☐ Collège Sainte Camille ☐ Autre.....

I.2. Classe : 4^{ème} ☐ 3^{ème} ☐

I.3. Fonction : Professeur donnant le cours ☐ Professeur assistant au cours ☐

II. Opinion sur le cours avec des supports audiovisuels

II.1. ¿Quel(s) est/sont le(s) support(s) audiovisuel(s) utilisé(s) pour le cours du jour?

Image ☐ Audio ☐ Vidéo ☐ Autre :

II.2. Que pensez-vous du/des support(s) audiovisuel(s) utilisé(s) pour le cours d'aujourd'hui?

Très bien ☐ Bien ☐ Moyen ☐ Mal ☐

Commentaire:

III. Comparaison du cours le livre *¡Ya estamos!* et du cours avec audiovisuel

III.1. Pour l'enseignement des compétences écrites, préférez-vous les textes du livre *¡Ya estamos!* ou des supports audiovisuels?

Texte de *¡Ya estamos!* ☐ Support audiovisuel ☐

Commentaire:

III.2. Pour l'enseignement des compétences orales, préférez-vous les textes du livre *¡Ya estamos!* ou des supports audiovisuels?

Texte de *¡Ya estamos!* ☐ Support audiovisuel ☐

Commentaire:

III.3. Aimerez-vous que les supports audiovisuels soient intégrés dans l'enseignement de ELE en Côte d'Ivoire?

Oui ☐ non ☐

Commentaire:

Merci pour votre contribution!

Anexo 6 Correo de solicitud para la propuesta didáctica en Collège Sainte Camille

Laphin Innocent MIMI
Cocody Riviera Paya, rue C3, Abidjan
Innocentmimi03@gmail.com
+225 0749540904

Abidjan, le 19 novembre 2023

A

Monsieur le Directeur des Études
Du Collège Sainte Camille d'Angré

ABIDJAN

Objet : Demande d'autorisation pour l'expérimentation d'une proposition didactique

Monsieur le Directeur,

J'aimerais à travers cette présente correspondance, avoir votre autorisation pour une expérimentation didactique au collège Sainte Camille. Cette expérimentation s'inscrit dans le cadre de ma thèse doctorale qui vise à proposer des ressources audiovisuelles pour l'enseignement de l'espagnol en Côte d'Ivoire.

En effet, je suis Laphin Innocent MIMI, doctorant en troisième année de thèse à l'université de Grenade. Pour l'expérimentation de ma proposition didactique, mon choix s'est porté sur deux établissements dont le vôtre. Ce choix se justifie par le fait d'avoir été enseignant au Collège Sainte Camille avant de venir en Europe dans le cadre de ma thèse doctorale.

La proposition didactique se fera par le canal du professeur Mel Aristide KOUASSI, aidé d'un collaborateur, lors de 4 séances de cours d'espagnol dont deux dans une salle disposant d'un vidéo projecteur, idéalement la salle informatique. L'idéal pour nous serait de faire l'expérimentation avant les vacances de Noël. Je reste à votre entière disposition pour des questions relative à ma demande.

Dans l'attente d'une suite favorable à ma sollicitation, je vous prie de recevoir, Monsieur le Directeur, l'expression de mon profond respect.

Laphin Innocent MIMI



Anexo 7 Correo de solicitud para la propuesta didáctica en Lycée Moderne 1 Lucien Yebarth de San-Pédro

Laphin Innocent MIMI

Dreux, le 28 mars 2024

16 boulevard de l'Europe, 28100, Dreux, France

innocentmimi03@gmail.com

+33 767476585

A

Monsieur le Proviseur du Lycée Moderne

Lucien Yebarth 1 de San Pedro

SAN PEDRO

Objet : Demande d'autorisation pour l'expérimentation d'une proposition didactique

Monsieur le Proviseur,

J'aimerais à travers cette présente correspondance, avoir votre autorisation pour l'expérimentation d'une proposition didactique au Lycée Moderne Lucien Yebarth 1 de San Pedro. Cette expérimentation s'inscrit dans le cadre de ma thèse doctorale qui vise à proposer des ressources audiovisuelles pour l'enseignement de l'espagnol en Côte d'Ivoire.

En effet, je suis Laphin Innocent MIMI, doctorant en troisième année de thèse à l'université de Grenade, en Espagne. Pour l'expérimentation de ma proposition didactique, mon choix s'est porté sur deux établissements que sont le Collège Sainte Camille de Cocody Angré et Lycée Moderne Lucien Yebarth 1 de San Pedro. Le choix de votre établissement se justifie d'une part par la nécessité de varier le public cible et d'autre part par le dynamisme du professeur d'espagnol Soguine Virgile GBETIBOUO. La proposition didactique se fera donc par le canal du professeur GBETIBOUO. L'idéal pour nous serait de faire l'expérimentation dans le mois d'avril.

Je reste à votre entière disposition pour des questions relative à ma demande. Dans l'attente d'une suite favorable à ma sollicitation, je vous prie de recevoir, Monsieur le Proviseur, l'expression de mon profond respect.

Laphin Innocent MIMI



Anexo 8 Correo de agradecimiento para la propuesta didáctica en Collège Sainte Camille

Laphin Innocent MIMI
16 boulevard de l'Europe, 28100, Dreux, France
Innocentmimi03@gmail.com
+33 767476585

Dreux, le 19 janvier 2024

A

Monsieur le Directeur des Études
Du Collège Sainte Camille d'Angré
ABIDJAN

Objet : Remerciement

Monsieur le Directeur,

J'aimerais par l'entremise cette présente correspondance, vous exprimer ma sincère gratitude pour avoir accepté la mise en œuvre de ma proposition didactique au sein de votre collège. Cette expérimentation qui s'inscrit dans le cadre de ma thèse doctorale qui vise à proposer des ressources audiovisuelles pour l'enseignement de l'espagnol en Côte d'Ivoire s'est faite dans les mercredi 4 et jeudi 12 décembre 2023 à Sainte Camille.

En effet, la proposition s'est déroulée telle que nous l'espérions, avec le dynamisme du professeur Mel Aristide KOUASSI ainsi que la participation active des élèves de Sainte Camille. Cette proposition nous a permis d'atteindre les objectifs fixés dans notre thèse et de confirmer l'une de nos hypothèses qui est « les ressources audiovisuelles facilitent l'enseignement/acquisition des compétences pendant le cours espagnol comme langue étrangère ».

Convaincu de la place de choix que vous accordez à l'éducation des élèves et au progrès la recherche scientifique sur l'enseignement en Côte d'Ivoire, je vous prie de recevoir, Monsieur le Directeur, l'expression de mon profond respect.

Laphin Innocent MIMI



**Anexo 9 Correo de agradecimiento para la propuesta didáctica en Lycée Moderne
Lucien Yebarth 1 de San-Pédro**

Laphin Innocent MIMI
16 boulevard de l'Europe, 28100, Dreux, France
Innocentmimi03@gmail.com
+33 767476585

Abidjan, le 21 mai 2024

A

Monsieur le Proviseur du Lycée Moderne

Lucien Yebarth 1 de San Pedro

SAN PEDRO

Objet : Remerciement

Monsieur le Proviseur,

J'aimerais par l'entremise cette présente correspondance, vous exprimer ma sincère gratitude pour avoir accepté la mise en œuvre de ma proposition didactique au sein de votre lycée. Cette expérimentation qui s'inscrit dans le cadre de ma thèse doctorale qui vise à proposer des ressources audiovisuelles pour l'enseignement de l'espagnol en Côte d'Ivoire s'est faite dans le troisième trimestre au sein du Lycée Moderne Lucien Yebarth 1 de San Pedro.

En effet, la proposition s'est déroulée telle que nous l'espérions, avec le dynamisme du professeur Soguine Virgile GBETIBOUO ainsi que la participation active des élèves de Sainte Camille. Cette proposition nous a permis d'atteindre les objectifs fixés dans notre thèse et de confirmer l'une de nos hypothèses qui est « les ressources audiovisuelles facilitent l'enseignement/acquisition des compétences pendant le cours espagnol comme langue étrangère ».

Convaincu de la place de choix que vous accordez à l'éducation des élèves et au progrès la recherche scientifique sur l'enseignement en Côte d'Ivoire, je vous prie de recevoir, Monsieur le Proviseur, l'expression de mon profond respect.

Laphin Innocent MIMI



Anexo 10 *Solicitud al alumnado para el derecho a la imagen para la propuesta didáctica*

DROIT A L'IMAGE : AUTORISATION DE L'ELEVE ET DE SON TUTEUR LEGAL

Cette fiche vise à avoir l'autorisation au droit à l'image des élèves qui prendront part à l'expérimentation de la proposition didactique ainsi que celle de leur tuteur légal (pour les élèves mineurs).

Cette expérimentation qui s'inscrit dans le cadre de la thèse doctorale de Laphin Innocent MIMI, anciennement professeur au Collège Sainte Camille, actuellement doctorant en troisième année de thèse à l'université de Grenade, qui vise à proposer des ressources audiovisuelles pour l'enseignement de l'espagnol en Côte d'Ivoire.

Cette expérience didactique qui sera filmée est à but non lucratif.

1- Consentement

☐ On m'a expliqué et j'ai compris à quoi servait ce projet.

☐ On m'a expliqué et j'ai compris qui pourrait voir cet enregistrement.

Et je suis d'accord pour que l'on enregistre, pour ce projet, ☐ mon image ☐ ma voix.

Nom prénom:

Signature :

2- Autorisation

Je soussigné(e) :

Fonction :

Demeurant :

Je reconnais être entièrement investi de mes droits civils. Je reconnais expressément que je ne suis lié par aucun contrat exclusif pour l'utilisation de mon image et/ou de sa voix, voire de mon nom et j'autorise, la captation de l'image / de ma voix et l'utilisation qui en sera faite.

Fait à Le

Signature :

DROIT A L'IMAGE : AUTORISATION DE L'ELEVE ET DE SON TUTEUR LEGAL

Cette fiche vise à avoir l'autorisation au droit à l'image des élèves qui prendront part à l'expérimentation didactique ainsi qu'à leurs parents (pour les élèves mineurs).

Cette expérimentation qui s'inscrit dans le cadre de la thèse doctorale de Laphin Innocent MIMI, anciennement professeur au Collège Sainte Camille, actuellement doctorant en troisième année de thèse à l'université de Grenade, qui vise à proposer des ressources audiovisuelles pour l'enseignement de l'espagnol en Côte d'Ivoire.

Cette expérience didactique qui sera filmée est à but non lucratif.

1- Consentement de l'élève

☒ On m'a expliqué et j'ai compris à quoi servait ce projet.
☒ On m'a expliqué et j'ai compris qui pourrait voir cet enregistrement.
 Et je suis d'accord pour que l'on enregistre, pour ce projet, ☒ mon image ☒ ma voix.

Nom prénom de l'élève : AHISSAN ASSOI HARY KAILA YASNA
 Signature : _____

2- Autorisation parentale

Je (Nous) soussigné(e)(s) : AHISSAN Georges
 Demeurant : ABIDJAN COCODY
 Et _____
 Demeurant : _____
 Agissant en qualité de représentant(s) légal(aux) de : AHISSAN ASSOI HARY KAILA YASNA

Je reconnais être entièrement investi de mes droits civils à son égard. Je reconnais expressément que le mineur que je représente n'est lié par aucun contrat exclusif pour l'utilisation de son image et/ou de sa voix, voire de son nom et

J'autorise, nous autorisons, la captation de l'image / de la voix de l'enfant et l'utilisation qui en sera faite.

Fait à Abidjan
 Le 05/05/2024 Signature (s) :

Anexo 12 *Solicitud al profesorado para el derecho a la imagen para la propuesta didáctica*

DROIT A L'IMAGE : AUTORISATION DU PROFESSEUR

Cette fiche vise à avoir l'autorisation au droit à l'image des professeurs qui prendront part à l'expérimentation de la proposition didactique

Cette expérimentation qui s'inscrit dans le cadre de la thèse doctorale de Laphin Innocent MIMI, doctorant en troisième année de thèse à l'université de Grenade, qui vise à proposer des ressources audiovisuelles pour l'enseignement de l'espagnol en Côte d'Ivoire.

Cette expérience didactique qui sera filmée est à but non lucratif.

1- Consentement

☐ On m'a expliqué et j'ai compris à quoi servait ce projet.

☐ On m'a expliqué et j'ai compris qui pourrait voir cet enregistrement.

Et je suis d'accord pour que l'on enregistre, pour ce projet, ☐ mon image ☐ ma voix.

Nom prénom:

Signature :

2- Autorisation

Je soussigné(e) :

Fonction :

Demeurant :

Je reconnais être entièrement investi de mes droits civils. Je reconnais expressément que je ne suis lié par aucun contrat exclusif pour l'utilisation de mon image et/ou de sa voix, voire de mon nom et j'autorise, la captation de l'image / de ma voix et l'utilisation qui en sera faite.

Fait à Le

Signature :

Anexo 13 Ejemplar de solicitud al profesorado firmada

DROIT A L'IMAGE : AUTORISATION DU PROFESSEUR

Cette fiche vise à avoir l'autorisation au droit à l'image des professeurs qui prendront part à l'expérimentation de la proposition didactique

Cette expérimentation qui s'inscrit dans le cadre de la thèse doctorale de Laphin Innocent MIMI, doctorant en troisième année de thèse à l'université de Grenade, qui vise à proposer des ressources audiovisuelles pour l'enseignement de l'espagnol en Côte d'Ivoire.

Cette expérience didactique qui sera filmée est à but non lucratif.

1- Consentement

☒ On m'a expliqué et j'ai compris à quoi servait ce projet.

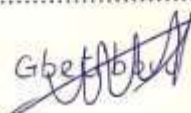
☒ On m'a expliqué et j'ai compris qui pourrait voir cet enregistrement.

Et je suis d'accord pour que l'on enregistre, pour ce projet,

☒ mon image ☒ ma voix.

Nom prénom: GBETIBOUO Sogwine Virgile

Signature :



2- Autorisation

Je soussigné(e) : GBETIBOUO Sogwine Virgile

Fonction : professeur d'espagnol au lycée Moderne Lucien Jébanth 1

Demeurant : San Pedro Digbana résidentiel

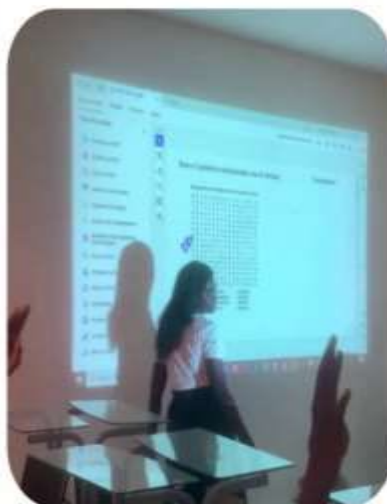
Je reconnais être entièrement investi de mes droits civils. Je reconnais expressément que je ne suis lié par aucun contrat exclusif pour l'utilisation de mon image et/ou de sa voix, voire de mon nom et j'autorise, la captation de l'image / de ma voix et l'utilisation qui en sera faite.

Fait à Abidjan Le 28.04.2024

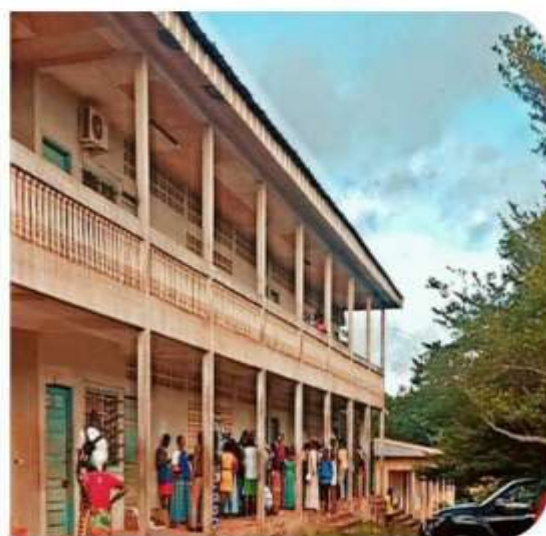
Signature :



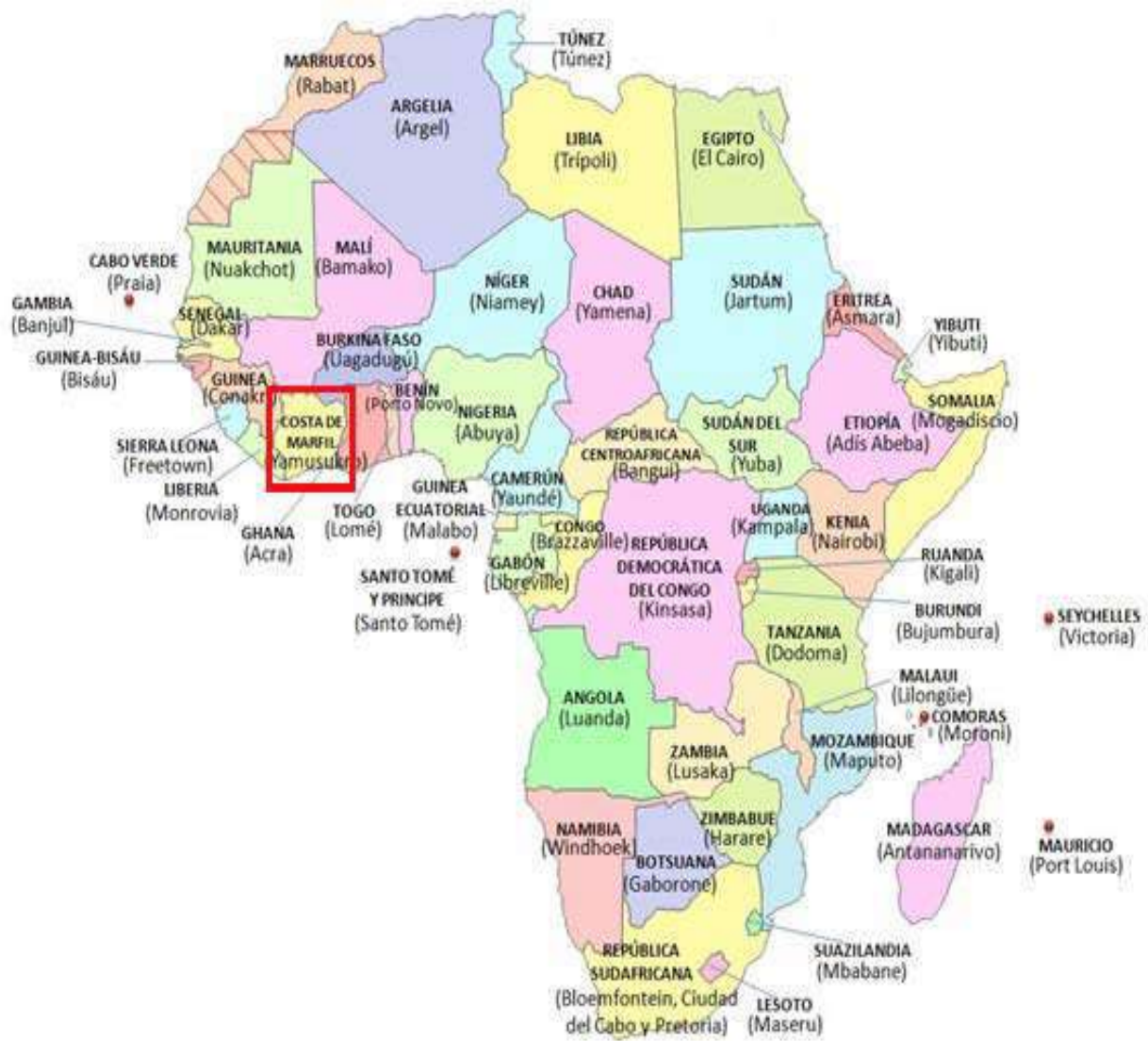
Anexo 14 Collège Sainte Camille en imágenes



Anexo 15 *Lycée Moderne Lucien Yebarth 1 de San-Pédro en imágenes*

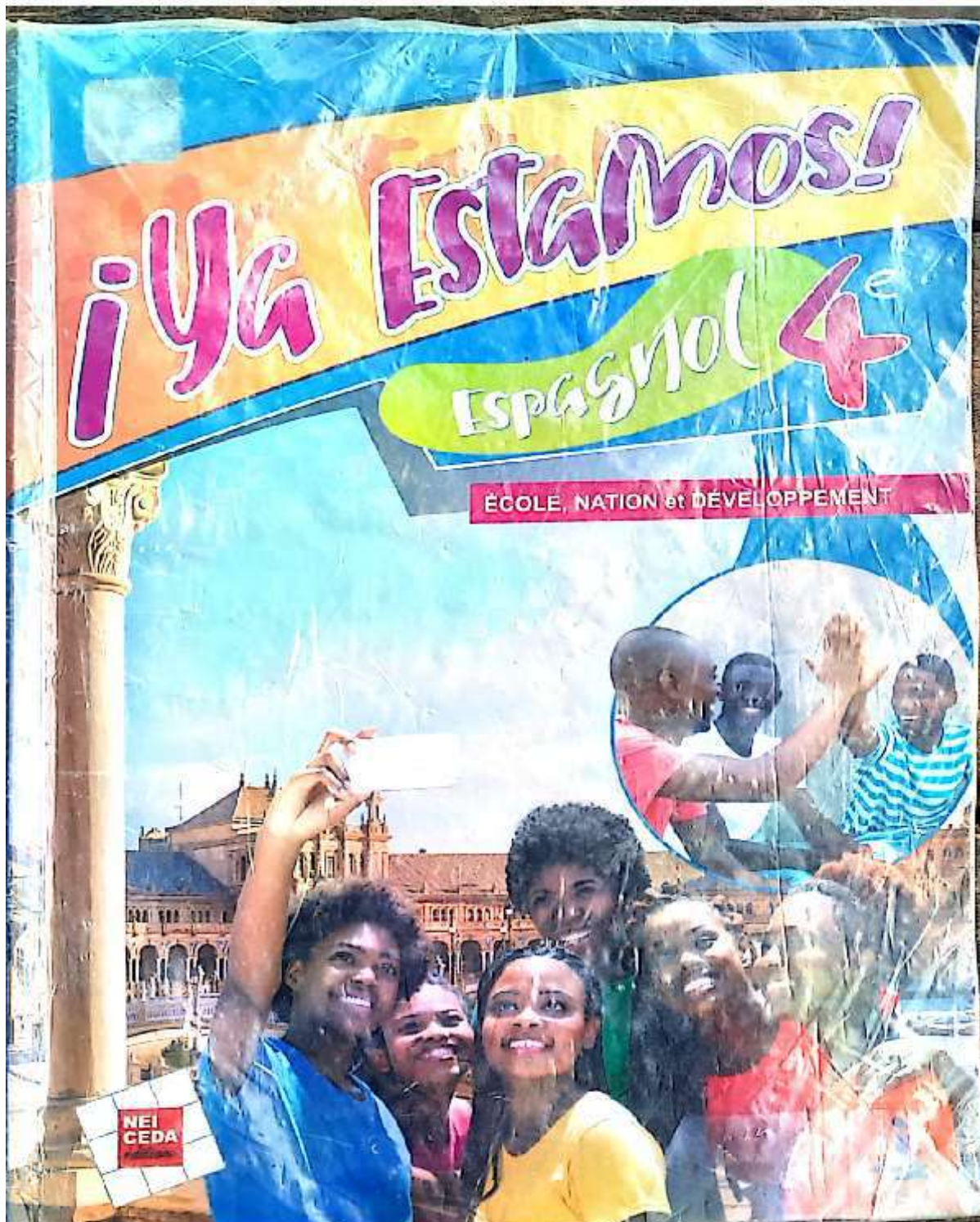


Anexo 16 Localización de Costa de Marfil en África



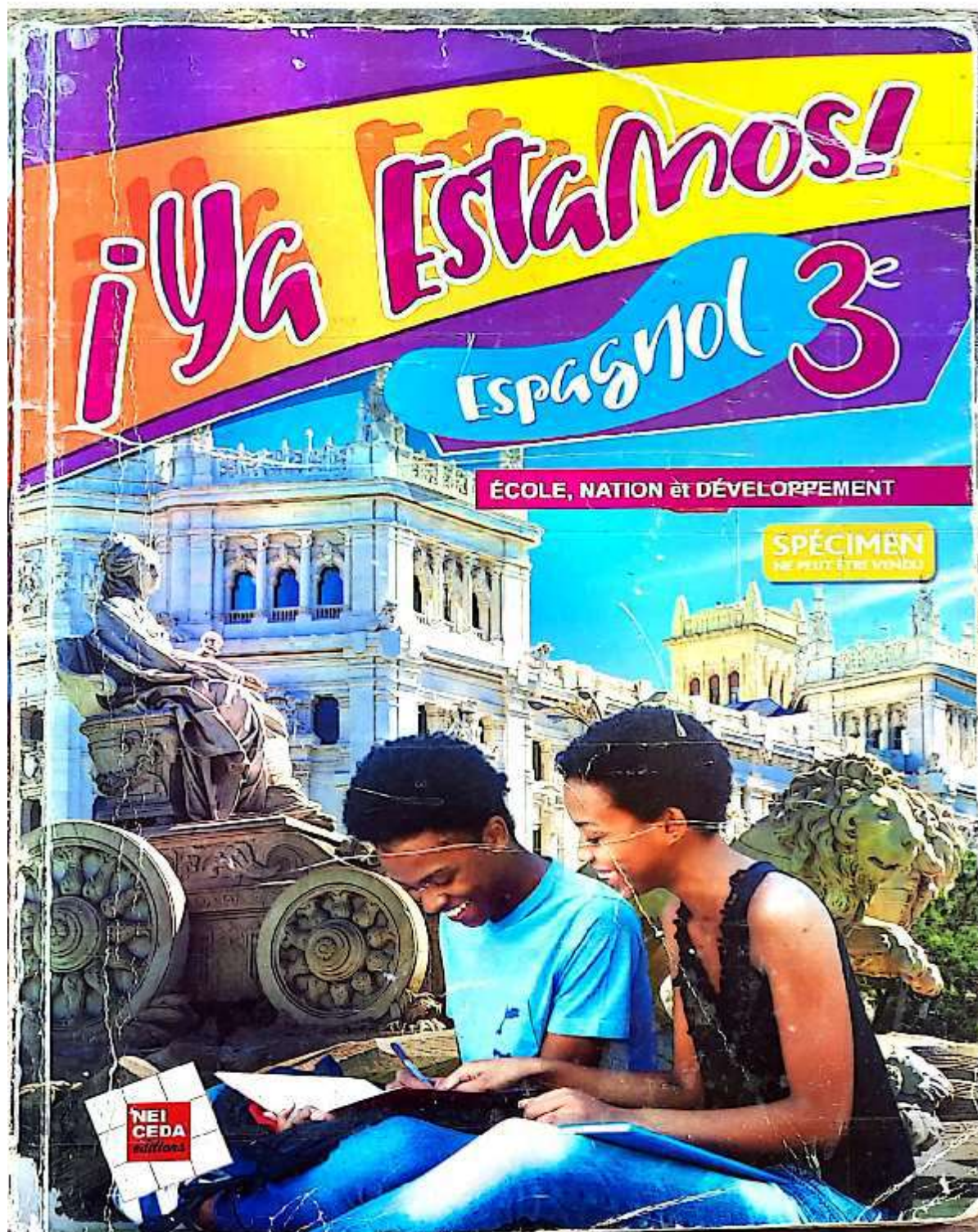
Fuente: Mapa y capitales de África con citado por Kumon (2015) disponible en mapa-africa-capitales.jpg (1356×1080) (saberespractico.com)

Anexo 17 El libro ¡Ya estamos! 4ème



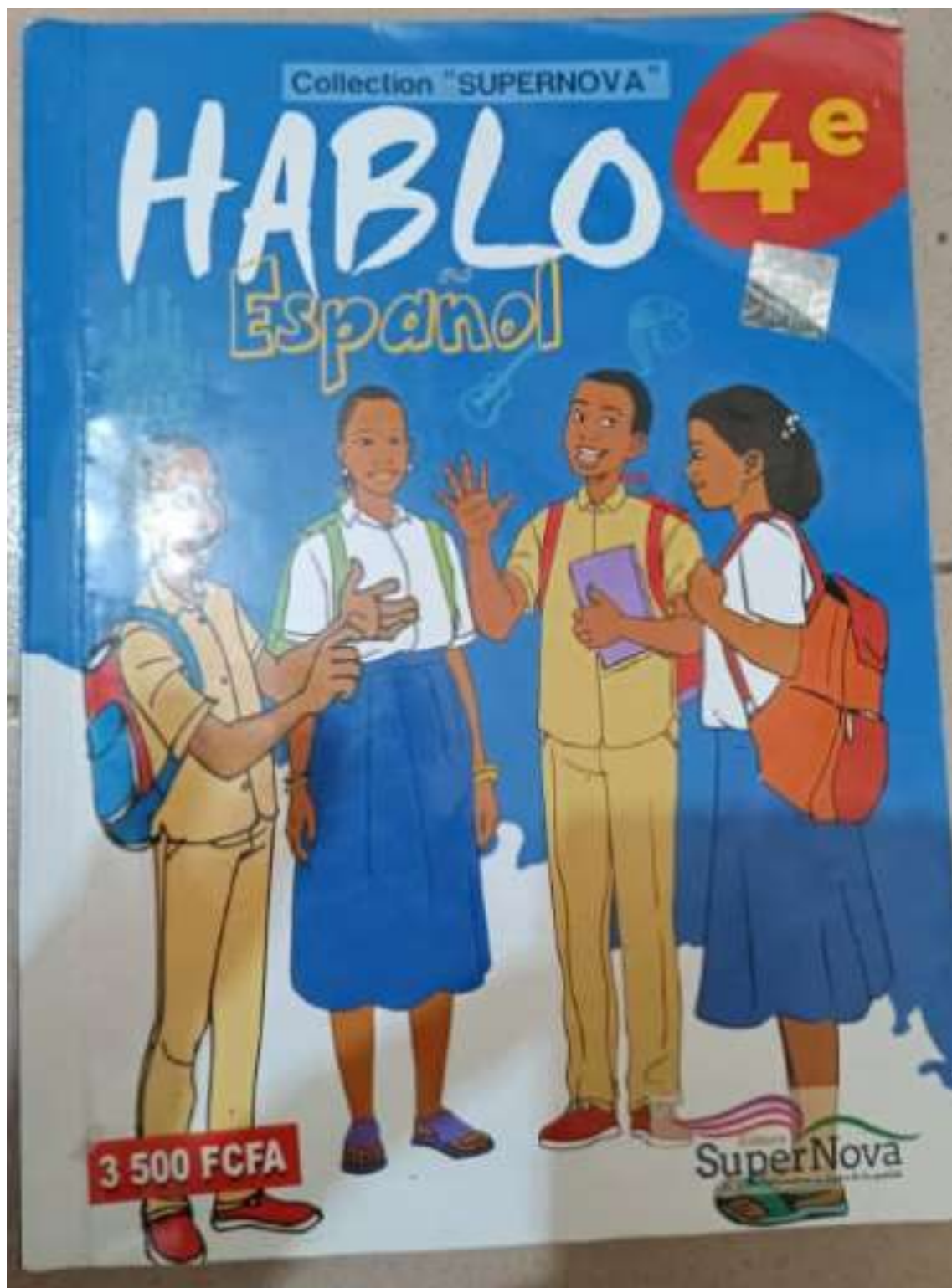
Escaneado con CamScanner

Anexo 18 El libro ¡Ya estamos! 4ème

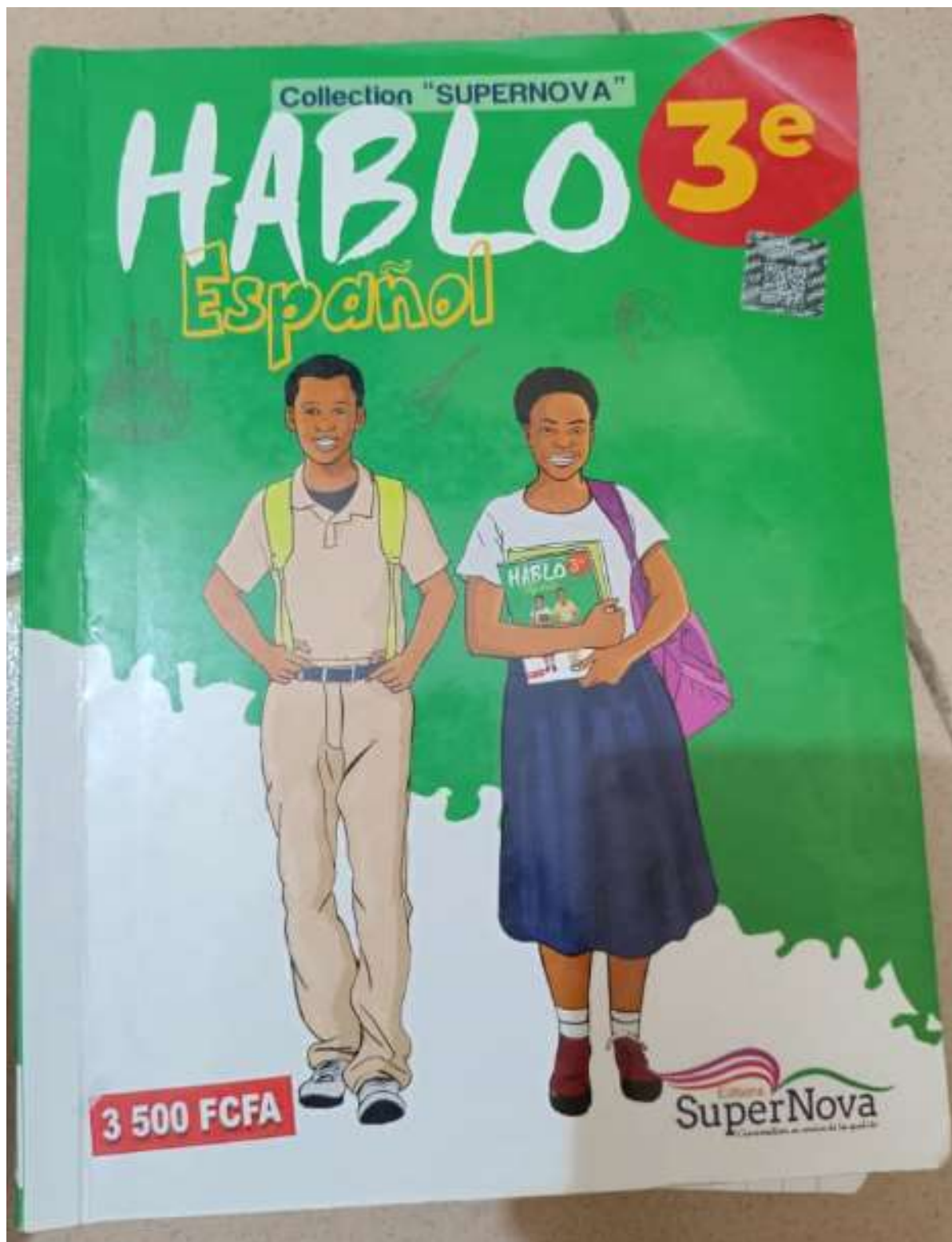


Escaneado con CamScanner

Anexo 19 *El libro Hablo español 4ème*



Anexo 20 El libro Hablo español 3^{ème}



Anexo 21 Solicitud de autorización de estancia



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN DE ESTANCIA EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR O CENTRO DE INVESTIGACIÓN EXTRANJERO

DATOS DOCTORANDO/A

ANTES DE CUMPLIMENTAR ESTA SOLICITUD, LEA LA SEGUNDA PÁGINA DE ESTE IMPRESO

Primer Apellido: *MMI*

Segundo Apellido:

Nombre: *Laphin Innocent*

D.N.I. o pasaporte: *Z3AL90186*

Programa de doctorado: *Ciencias de la educación*

Título de tesis: *Propuesta pragmática del audiovisual en los manuales (Y'a estamos de Costa de Marfil: caso de Collège Sainte Camille de Cocody y de Collège Moderne de Kossou)*

Datos de la Institución donde va a realizar la Estancia

Nombre de la Institución: *INSPE - Sorbonne Université*

Departamento: *Département d' espagnol*

Nombre del responsable de la estancia en la institución de destino: *Irma Velez*

Dirección: *10 rue Molitor, 75016 Paris*

Correo electrónico: *irma.velez@inspe-paris.fr*

* URL CV investigador del tutor o grupo de investigación:
(ORCID, Scopus, Researchgate, ResearcherID, Google académico, otro)

Grupo CEHBA de la U de Toulouse:
<https://cehba.univ-tlse2.fr/cehba/cehba-de-lasile/paris-sorbonne/irma-velez/>
<https://www.inspe-paris.fr/velez-irma>

Fechas y duración de la estancia

Fecha prevista de inicio: *18/01/2024*

Fecha prevista de fin: *18/03/2024*

Observaciones sobre el periodo de la estancia establecido:
Este periodo es apropiado para nosotros porque es el periodo durante el cual haremos la revisión general de nuestra tesis. Esto nos da más tiempo para hacer las prácticas y perfeccionar nuestra tesis basándonos en la experiencia de las prácticas y en los consejos y recomendaciones de la profesora Irma Velez.

Actividades a realizar durante la estancia y su relación con la tesis doctoral

Explique brevemente la relación entre la temática de su tesis doctoral y las actividades que se propone realizar durante la estancia, detallando estas actividades:

Uno de los tres pilares fundamentales de la investigación de la profesora Irma Velez, "la sociología de los medios de comunicación, el género y la educación", justifica mi elección de ella para estas prácticas. En efecto, la profesora trabaja sobre la educación mediática e informacional, así como sobre la didáctica de las lenguas extranjeras modernas, lo que entra dentro de mi campo de investigación. Tengo previsto asistir a sus clases y, si es posible, participar en alguna de sus sesiones. También tengo intención de aprovechar esta estancia para obtener las recomendaciones y consejos de la profesora Irma Velez sobre la redacción de mi tesis.

Usted declara, bajo su responsabilidad, la veracidad del contenido de estas declaraciones.

La Administración puede decidir no continuar con el procedimiento en caso de cualquier inexactitud, falsedad u omisión -de carácter esencial- en los datos de las declaraciones responsables, sin perjuicio de otras responsabilidades penales, civiles o administrativas.

El Director/La Directora de tesis *Juan de Dios Villanueva Roa*

, avala dicha estancia

Correo electrónico: *jvillanueva@ugr.es*

Fecha y Firma: *9 de enero de 2024*

Información básica sobre protección de sus datos personales aportados

Responsable: UNIVERSIDAD DE GRANADA
Legitimación: La Universidad de Granada se encuentra legitimada para el tratamiento de sus datos por ser necesario para el cumplimiento de una misión realizada en interés público. Art. 6.1e) RGPD
Finalidad: Tramitar su solicitud de autorización de estancia internacional
Destinatarios: No se prevén comunicaciones de datos
Derechos: Tiene derecho a solicitar el acceso, oposición, rectificación, supresión o limitación del tratamiento de sus datos, tal y como se explica en la información adicional.
Información adicional: Puede consultar la información adicional y detallada sobre protección de datos, en función del tipo de tratamiento, en la UGR en el siguiente enlace:
https://secretariageneral.ugr.es/pagina/proteccion_datosdepende-informativa?_lang=informacion-informacion-informativa%20

Anexo 22 Tarjeta de estudiante invitado Universidad de Sorbona

**SORBONNE UNIVERSITÉ
LETTRES**

Année Universitaire 2023/2024

Nom : MIMI

Prénom : Laphin Innocent

Né le : 16/03/1996

Nationalité : Ivoirienne

Adresse : 16 Boulevard de l'Europe
28100 Dreux

Signature : 





Fonction ou qualité : Doctorant invité

Unité ou équipe d'accueil : INSPÉ

Validité du 18/01/2024 au 18/04/2024

A Paris, 07 février 2024

Sorbonne Université
Faculté des Lettres
Elena Billi-Rizza
Directrice de la recherche
et de la valorisation



S **LETTRES
SORBONNE
UNIVERSITÉ**

ANNÉE UNIVERSITAIRE
2023/2024

Cette carte est strictement personnelle
Carte n°459

Anexo 23 Certificado de aceptación de publicación del artículo



PORTA LINGUARUM
Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras
An International Journal of Foreign Language Teaching and Learning
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada
Campus Universitario de Cartuja - Granada 18071 (Spain)
Tel.: (+34) 958 243965 - Fax (+34) 958 244187
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/portalin/>
Support Contact: portalin@ugr.es

Dr. Jerónimo Morales-Cabezas, Associate Professor and Editor-in-Chief of the Journal *Porta Linguarum An International Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, ISSN 1697-7467; ISSN-e 2695-8244, Legal Deposit GR-43-2004, based at the Department of Teaching Language and Literature of the University of Granada, Spain, (SSCI-JCR: Q2 Linguistics, Q4 Education & Educational Research; SSCI-JCI: Q3 Linguistics, Q2 Education & Educational Research; AHCI-JCI: Q2 Language & Linguistics; SJR-Scimago: Q2 Linguistics & Language, Q3 Education)

INFORMS

That Laphin Innocent Mimi & Juan de Dios Villanueva Roa have submitted an article accepted, for subsequent publication June 2024 No. 42 titled "Recursos didácticos y adquisición de competencias orales en clase de ELE en la secundaria marfileña: el caso de los manuales *¡Ya estamos! 4ème y 3ème*" <https://doi.org/10.30827/portalin.vi42.29855>

And for the record where appropriate, I hereby digitally sign⁽¹⁾ this document in Granada (Spain) on April 10, 2024.

Firma (1): JERÓNIMO MORALES CABEZAS
En calidad de: Firmante



Este documento firmado digitalmente puede verificarse en <https://veda.ugr.es/verifirma/>
Código seguro de verificación (CSV): EEF42C9E75806427CEB9C55F96F7546C

10/04/2024 - 12:52
Pág. 1 de 1

Recursos didácticos y adquisición de competencias orales en clase de ELE en la secundaria marfileña: el caso de los manuales *¡Ya estamos!* 4^{ème} y 3^{ème}

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^{ème} y 3^{ème}. 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^{ème} and 3^{ème}

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^{ème} and 3^{ème}. 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

Anexo 25 Datos sobre el análisis de la propuesta didáctica

	I. Identificación		II. Opinión sobre el curso con recursos audiovisuales			III. Comparación del curso con audiovisuales y el curso sin audiovisuales					
	I.1. Ecología	I.2. Clase	II.1. Tipo de RA	II.2. Opinión sobre la RA	Commentaire II.2.	III.1. Pour les compétences écrites: <i>¡Ya estamos!</i> ou RA ?	Commentaire III.1	III.2. Pour les compétences orales: <i>¡Ya estamos!</i> ou RA ?	Commentaire II.2.2.	III.3. Es-tu pour l'intégration des RA ?	Commentaire III.3.
A1	Colège	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Rendent l'apprentissage plus dynamique et interactif	RA	Les supports sont variés contrairement à <i>¡Ya estamos!</i> ou ce ne sont que des textes	RA	Pour mieux travailler l'oral il faut un document oral.	Oui	Rendre le cours plus dynamique
A2	Colège	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	bien	Captent l'attention de manière plus efficace que les textes du livre <i>¡Ya estamos!</i>	RA	Les supports sont variés et authentiques.	RA	Les audio et vidéos facilitent la compréhension orale.	Oui	Rendre le cours participatif
A3	Colège	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	bien	permettent de démontrer de manière audible et visuellement des concepts qui pourraient	RA	Les supports sont authentiques.	RA	Ces supports audiovisuels permettent l'acquisition de compétences orales.	Oui	Faciliter l'acquisition des compétences

					être compliqué s ou abstraits à expliquer uniquement par texte						
A4	Col lèg e	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	bien	Les supports audiovisuels nous permettent de mieux nous intégrer dans ce monde du numérique	RA	Les supports sont variés ce qui évite d'être monotone comme le livre.	RA	Développe l'expression orale et la compréhension orale.	Oui	Développer plus facilement nos compétences.
A5	Col lèg e	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	bien	Facilitent l'acquisition des compétences	RA	Les documents ne sont pas adaptés.	RA	Permettent de mieux comprendre l'oral afin de mieux s'exprimer.	Oui	Aider à mieux participer en classe.
A6	Col lèg e	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Permettent d'entendre la langue à travers les natifs.	RA	Les supports sont réels et nous plongent dans une vraie vie.	RA	Nous plonge dans les réalités hispaniques à travers des faits réels.	Oui	Apprendre mieux l'espagnol.
A7	Col lèg e	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Aident à accroître la connaissance des réalités culturelles de pays hispanophones.	RA	Pour l'expression écrite, c'est presque pareil sauf les questions. Les questions proposées ici nous aident à mieux travailler.	RA	Donne la possibilité d'entendre des natifs.	Oui	Etre plus motivé.
A8	Col lèg e	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et	Très bien	Les images développent l'esprit critique	RA	Les textes que proposent les supports audiovisuels nous plongent	RA	Permet de mieux travailler l'oral.	Oui	Rendre le cours moins monotone et

			Vidéo				dans les réalités culturelles hispaniques sans adaptation.				moins ennuyeux.
A9	Collège	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Aide à s'imprégner des réalités des pays étudiés.	RA	Avec les ressources audiovisuelles nous avons découverts des tâches actionnelles qui sont très intéressantes.	RA	Aide à acquérir les compétences orales.	Oui	Donner la possibilité aux élèves d'entendre la langue à travers la voix des natifs.
A10	Collège	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Permettent d'apprendre la langue dans un contexte social.	RA	Les textes que proposent les supports audiovisuels nous plongent dans les réalités culturelles hispaniques sans adaptation.	RA	Permettent de faire la différence entre des compétences orales et ceux écrites.	Oui	Apprendre à travers la culture des pays hispaniques.
A11	Collège	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Permet l'acquisition de compétences orales	RA	Les documents sont diversifiés.	RA	Rendre le cours plus dynamique	Oui	Apprendre plus facilement la langue.
A12	Collège	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Permet l'acquisition de compétences orales	RA	Il y a différents types de documents.	RA	Rendre le cours participatif	Oui	Mieux parler la langue espagnole.
A13	Collège	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Permet l'acquisition de compétences orales	RA	Ici, nous faisons des activités très intéressantes avant même d'aborder le texte, par	RA	Rendre le cours plus dynamique	Oui	Acquérir des compétences aussi bien écrites

							exemple les jeux de lettre.				qu'orales .
A14	Col lège	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Permet l'acquisition de compétences orales	RA	L'audiovisuel permet de faire des activités variées.	RA	Rendre le cours participatif	Oui	Profiter des avantages du numérique.
A15	Col lège	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Permet l'acquisition de compétences orales	RA	Ce qui me plaît le plus avec l'audiovisuel c'est qu'on vit plus la langue.	RA	Faciliter l'acquisition des compétences	Oui	Faciliter l'apprentissage de la langue espagnole.
A16	Col lège	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Permet l'acquisition de compétences orales	RA	Les documents sont sous plusieurs formes.	RA	Rendre le cours plus dynamique	Oui	Etre en contact avec la langue.
A17	Col lège	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Permet l'acquisition de compétences orales	RA	Les supports sont variés contrairement à <i>¡Ya estamos!</i> ou ce ne sont que des textes	RA	Pour mieux travailler l'oral il faut un document oral.	Oui	Vive pleinement la langue à travers des outils novateurs.
A18	Col lège	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Permet l'acquisition de compétences orales	RA	Les supports sont variés et authentiques.	RA	Les audio et vidéos facilitent la compréhension orale.	Oui	Varier l'apprentissage.
A19	Col lège	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Permet l'acquisition de compétences orales	RA	Les supports sont authentiques.	RA	Ces supports audiovisuels permettent l'acquisition de compétences orales.	Oui	Etre plus motivé.
A20	Col lège	4 ^{ème}	Image, Audio et	Très bien	Facilite la compréhension orale et	RA	Les supports sont variés ce qui évite d'être monotone	RA	Développe l'expression orale et la compréhension	Oui	Rendre le cours moins monotone et

			Vidéo		l'expression orale		comme le livre.		nsion orale.		moins ennuyeux.
A21	Collège	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Facilite la compréhension orale et l'expression orale	RA	Les documents ne sont pas adaptés.	RA	Pour mieux travailler l'oral il faut un document oral.	Oui	Donner la possibilité aux élèves d'entendre la langue à travers la voix des natifs.
A22	Collège	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Facilite la compréhension orale et l'expression orale	RA	Les supports sont réels et nous plongent dans une vraie vie.	RA	Les audio et vidéos facilitent la compréhension orale.	Oui	Apprendre à travers la culture des pays hispaniques.
A23	Collège	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Facilite la compréhension orale et l'expression orale	RA	Pour l'expression écrite, c'est presque pareil sauf les questions. Les questions proposées ici nous aident à mieux travailler.	RA	Ces supports audiovisuels permettent l'acquisition de compétences orales.	Oui	Apprendre plus facilement la langue.
A24	Collège	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Facilite la compréhension orale et l'expression orale	RA	Les supports sont variés contrairement à <i>¡Ya estamos!</i> ou ce ne sont que des textes	RA	Développe l'expression orale et la compréhension orale.	Oui	Mieux parler la langue espagnole.
A25	Collège	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Facilite la compréhension orale et l'expression orale	RA	Les supports sont variés et authentiques.	RA	Pour mieux travailler l'oral il faut un document oral.	Oui	Acquérir des compétences aussi bien écrites qu'orales.

A26	Col lèg e	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Facilite la compréhe nsion orale et l'expressio n orale	RA	Les supports sont authentiques.	RA	Les audio et vidéos facilitent la compréhe nsion orale.	Oui	Profiter des avantage s du numériq ue.
A27	Col lèg e	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	bien	Facilite la compréhe nsion orale et l'expressio n orale	RA	Les supports sont variés ce qui évite d'être monotone comme le livre.	RA	Ces supports audiovisue ls permettent l'acquisiti on de compétenc es orales.	Oui	Faciliter l'apprent issage de la langue espagnol e.
A28	Col lèg e	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	bien	Facilite la compréhe nsion orale et l'expressio n orale	RA	Les documents ne sont pas adaptés.	RA	Développe l'expressio n orale et la compréhe nsion orale.	Oui	Etre en contact avec la langue.
A29	Col lèg e	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Facilite la compréhe nsion orale et l'expressio n orale	RA	Les supports sont réels et nous plongent dans une vraie vie.	RA	Pour mieux travailler l'oral il faut un document oral.	Oui	Vive pleineme nt la langue à travers des outils novateur s.
A30	Col lèg e	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Facilite la compréhe nsion orale et l'expressio n orale	RA	Pour l'expression écrite, c'est presque pareil sauf les questions. Les questions proposées ici nous aident à mieux travailler.	RA	Les audio et vidéos facilitent la compréhe nsion orale.	Oui	Varier l'apprent issage.
A31	Col lèg e	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Facilite la compréhe nsion orale et l'expressio n orale	RA	Les supports sont variés contrairement à ; <i>Ya estamos!</i> ou ce ne sont que des textes	RA	Ces supports audiovisue ls permettent l'acquisiti on de	Oui	Etre plus motivé.

									compétences orales.		
A32	Col lèg e	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Permet l'acquisiti on de compétenc es orales	RA	Les supports sont variés et authentiques.	RA	Développe l'expressio n orale et la compréhe nsion orale.	Oui	Rendre le cours moins monoton e et moins ennuyeux.
A33	Col lèg e	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Permet l'acquisiti on de compétenc es orales	RA	Les supports sont authentiques.	RA	Pour mieux travailler l'oral il faut un document oral.	Oui	Donner la possibilit é aux élèves d'entend re la langue à travers la voix des natifs.
A34	Col lèg e	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Permet l'acquisiti on de compétenc es orales	RA	Les supports sont variés ce qui évite d'être monotone comme le livre.	RA	Les audio et vidéos facilitent la compréhe nsion orale.	Oui	Apprend re à travers la culture des pays hispaniq ues.
A35	Col lèg e	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Permet l'acquisiti on de compétenc es orales	RA	Les documents ne sont pas adaptés.	RA	Ces supports audiovisue ls permettent l'acquisiti on de compétenc es orales.	Oui	Apprend re plus facileme nt la langue.
A36	Col lèg e	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Permet l'acquisiti on de compétenc es orales	RA	Les supports sont réels et nous plongent dans une vraie vie.	RA	Développe l'expressio n orale et la compréhe nsion orale.	Oui	Mieux parler la langue espagnol e.
A37	Col lèg e	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Permet l'acquisiti on de compétenc es orales	RA	Pour l'expression écrite, c'est presque pareil sauf les questions.	RA	Pour mieux travailler l'oral il faut un	Oui	Acquérir des compéte nces aussi bien

							Les questions proposées ici nous aident à mieux travailler.		document oral.		écrites qu'orales .
A38	Col lèg e	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Permet l'acquisiti on de compéte nc es orales	RA	Les supports sont variés contrairement à <i>¡Ya estamos!</i> ou ce ne sont que des textes	RA	Les audio et vidéos facilitent la compréhe nsion orale.	Oui	Profiter des avantages du numériq ue.
A39	Col lèg e	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Permet l'acquisiti on de compéte nc es orales	RA	Les supports sont variés et authentiques.	RA	Ces supports audiovisue ls permettent l'acquisiti on de compéte nc es orales.	Oui	Faciliter l'apprent issage de la langue espagnol e.
A40	Col lèg e	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Permet l'acquisiti on de compéte nc es orales	RA	Les supports sont authentiques.	RA	Développe l'expressio n orale et la compréhe nsion orale.	Oui	Etre en contact avec la langue.
A41	Col lèg e	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Facilite la compréhe nsion orale et l'expressio n orale	RA	Les supports sont variés ce qui évite d'être monotone comme le livre.	RA	Pour mieux travailler l'oral il faut un document oral.	Oui	Vive pleine me nt la langue à travers des outils novateur s.
A42	Col lèg e	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Facilite la compréhe nsion orale et l'expressio n orale	RA	Les documents ne sont pas adaptés.	RA	Les audio et vidéos facilitent la compréhe nsion orale.	Oui	Varier l'apprent issage.
A43	Col lèg e	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Facilite la compréhe nsion orale et l'expressio n orale	RA	Les supports sont réels et nous plongent dans une vraie vie.	RA	Ces supports audiovisue ls permettent l'acquisiti	Oui	Etre plus motivé.

									on de compétenc es orales.		
A44	Col lèg e	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Facilite la compréhe nsion orale et l'expressio n orale	RA	Pour l'expression écrite, c'est presque pareil sauf les questions. Les questions proposées ici nous aident à mieux travailler.	RA	Développe l'expressio n orale et la compréhe nsion orale.	Oui	Rendre le cours moins monoton e et moins ennuyeux.
A45	Col lèg e	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	L'audiovis uel offre une manière plus variée d'apprendr e.	RA	Les supports sont variés contrairement à <i>¡Ya estamos!</i> ou ce ne sont que des textes	RA	Pour mieux travailler l'oral il faut un document oral.	Oui	Donner la possibilit é aux élèves d'entend re la langue à travers la voix des natifs.
A46	Col lèg e	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	L'audiovis uel offre une manière plus variée d'apprendr e.	RA	Les supports sont variés et authentiques.	RA	Les audio et vidéos facilitent la compréhe nsion orale.	Oui	Apprend re mieux la langue.
A47	Col lèg e	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Permet l'acquisiti on de compétenc es orales.	RA	Les supports sont authentiques.	RA	Donne la possibilité d'entendre des natifs.	Oui	Apprend re plus facileme nt la langue.
A48	Col lèg e	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Permet l'acquisiti on de compétenc es orales	RA	Les documents sont de diverses formes.	RA	Permet de mieux travailler l'oral.	Oui	Apprend re de différent es formes.
A49	Col lèg e	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Permet l'acquisiti on de compétenc es orales	RA	Il y a plusieurs types de documents.	RA	Aide à acquérir les compétenc es orales.	Oui	Apprend re de différent es manières .

A50	Col lèg e	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Permet l'acquisiti on de compétenc es orales	RA	Les questions sont variées et ne sont pas les mêmes comme avec le livre.	RA	Permettent de faire la différence entre des compétenc es orales et ceux écrites.	Oui	Apprend re en s'amusant à travers des jeux.
A51	Ly cée	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Permet l'acquisiti on de compétenc es orales	RA	Les supports sont variés et authentiques.	RA	Donne la possibilité d'entendre des natifs.	Oui	Rendre le cours plus dynamique
A52	Ly cée	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	bien	Permet l'acquisiti on de compétenc es orales	RA	Les supports sont authentiques.	RA	Permet de mieux travailler l'oral.	Oui	Rendre le cours participatif
A53	Ly cée	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	bien	Permet l'acquisiti on de compétenc es orales	RA	Les documents sont de diverses formes.	RA	Aide à acquérir les compétenc es orales.	Oui	Faciliter l'acquisition des compétences
A54	Ly cée	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Permet l'acquisiti on de compétenc es orales	RA	Il y a plusieurs types de documents.	RA	Nous permettent de nous exprimer.	Oui	Dévelop per plus facilement nos compétences.
A55	Ly cée	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Permet l'acquisiti on de compétenc es orales	RA	Les questions sont variées et ne sont pas les mêmes comme avec le livre.	RA	Nous écoutons des natifs qui parlent c'est motivant.	Oui	Aider à mieux participer en classe.
A56	Ly cée	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Permet l'acquisiti on de compétenc es orales	RA	Les supports sont variés et authentiques.	RA	On apprend plus facilement l'oral en écoutant des natifs.	Oui	Apprend re mieux l'espagnol.
A57	Ly cée	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et	Très bien	Permet l'acquisiti on de compétenc es orales	RA	Les supports sont authentiques.	RA	Développe les compétenc es orales.	Oui	Etre plus motivé.

			Vidéo								
A58	Ly cée	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Permet l'acquisition de compétences orales	RA	Les documents sont de diverses formes.	RA	Permet l'acquisition des compétences orales.	Oui	Rendre le cours moins monoton e et moins ennuyeux.
A59	Ly cée	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Permet l'acquisition de compétences orales	RA	Il y a plusieurs types de documents.	RA	Développe les compétences orales.	Oui	Donner la possibilité aux élèves d'entendre la langue à travers la voix des natifs.
A60	Ly cée	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Permet l'acquisition de compétences orales	RA	Les questions sont variées et ne sont pas les mêmes comme avec le livre.	RA	Permet l'acquisition des compétences orales.	Oui	Apprendre à travers la culture des pays hispaniques.
A61	Ly cée	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Permet l'acquisition de compétences orales	RA	Les supports sont variés et authentiques.	RA	Développe les compétences orales.	Oui	Apprendre plus facilement la langue.
A62	Ly cée	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Facilite la compréhension orale et l'expression orale	RA	Les supports sont authentiques.	RA	Permet l'acquisition des compétences orales.	Oui	Mieux parler la langue espagnole.
A63	Ly cée	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Facilite la compréhension orale et l'expression orale	RA	Les documents sont de diverses formes.	RA	Développe les compétences orales.	Oui	Acquérir des compétences aussi bien écrites qu'orales.

A64	Ly cée	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Facilite la compréhe nsion orale et l'expressio n orale	RA	Il y a plusieurs types de documents.	RA	Permet l'acquisiti on des compétenc es orales.	Oui	Profiter des avantage s du numériq ue.
A65	Ly cée	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Facilite la compréhe nsion orale et l'expressio n orale	RA	Les questions sont variées et ne sont pas les mêmes comme avec le livre.	RA	Développe les compétenc es orales.	Oui	Faciliter l'apprent issage de la langue espagnol e.
A66	Ly cée	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Facilite la compréhe nsion orale et l'expressio n orale	RA	Les supports sont variés et authentiques.	RA	Permet l'acquisiti on des compétenc es orales.	Oui	Etre en contact avec la langue.
A67	Ly cée	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Facilite la compréhe nsion orale et l'expressio n orale	RA	Les supports sont authentiques.	RA	Développe les compétenc es orales.	Oui	Vive pleineme nt la langue à travers des outils novateur s.
A68	Ly cée	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Facilite la compréhe nsion orale et l'expressio n orale	RA	Les documents sont de diverses formes.	RA	Développe les compétenc es orales.	Oui	Varier l'apprent issage.
A69	Ly cée	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Facilite la compréhe nsion orale et l'expressio n orale	RA	Pour l'expression écrite, c'est presque pareil sauf les questions. Les questions proposées ici nous aident à mieux travailler.	RA	Permet l'acquisiti on des compétenc es orales.	Oui	Etre plus motivé.
A70	Ly cée	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Facilite la compréhe nsion orale et l'expressio n orale	RA	Les supports sont variés contrairement à <i>¡Ya estamos!</i> ou	RA	Développe les compétenc es orales.	Oui	Rendre le cours moins monoton e et moins

							ce ne sont que des textes				ennuyeux.
A71	Ly cée	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Facilite la compréhension orale et l'expression orale	RA	Les supports sont variés et authentiques.	RA	Permet l'acquisition des compétences orales.	Oui	Donner la possibilité aux élèves d'entendre la langue à travers la voix des natifs.
A72	Ly cée	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Facilite la compréhension orale et l'expression orale	RA	Les supports sont authentiques.	RA	Développe les compétences orales.	Oui	Apprendre à travers la culture des pays hispaniques.
A73	Ly cée	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Facilite la compréhension orale et l'expression orale	RA	Les supports sont variés ce qui évite d'être monotone comme le livre.	RA	Permet l'acquisition des compétences orales.	Oui	Apprendre plus facilement la langue.
A74	Ly cée	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Rendent l'apprentissage plus dynamique et interactif	RA	Les documents ne sont pas adaptés.	RA	Développe les compétences orales.	Oui	Mieux parler la langue espagnole.
A75	Ly cée	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Captent l'attention de manière plus efficace que les textes du livre <i>¡Ya estamos!</i>	RA	Les supports sont réels et nous plongent dans une vraie vie.	RA	Permet l'acquisition des compétences orales.	Oui	Acquérir des compétences aussi bien écrites qu'orales.
A76	Ly cée	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	permettent de démontrer de manière audible et visuellement des	RA	Pour l'expression écrite, c'est presque pareil sauf les questions. Les questions	RA	Développe les compétences orales.	Oui	Profiter des avantages du numérique.

					concepts qui pourraient être compliqués ou abstraits à expliquer uniquement par texte		proposées ici nous aident à mieux travailler.				
A77	Ly cée	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Les supports audiovisuels nous permettent de mieux nous intégrer dans ce monde du numérique	RA	Les supports sont variés contrairement à <i>¡Ya estamos!</i> ou ce ne sont que des textes	RA	Facilite la compréhension orale et l'expression orale.	Oui	Faciliter l'apprentissage de la langue espagnole.
A78	Ly cée	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Facilitent l'acquisition des compétences	RA	Les supports sont variés et authentiques.	RA	Facilite la compréhension, l'expression et l'interaction orales.	Oui	Etre en contact avec la langue.
A79	Ly cée	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Permettent d'entendre la langue à travers les natifs.	RA	Les supports sont authentiques.	RA	Facilite la compréhension orale et l'expression orale.	Oui	Vive pleinement la langue à travers des outils novateurs.
A80	Ly cée	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Aident à accroître la connaissance des réalités culturelles de pays hispanophones.	RA	Les supports sont variés ce qui évite d'être monotone comme le livre.	RA	Facilite la compréhension, l'expression et l'interaction orales.	Oui	Varier l'apprentissage.
A81	Ly cée	4 ^{ème}	Image, Audio et	Très bien	Les images développent l'esprit critique	RA	Les documents ne sont pas adaptés.	RA	Facilite la compréhension orale et	Oui	Etre plus motivé.

			Vidéo						l'expression orale.		
A82	Lycée	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Aide à s'imprégner des réalités des pays étudiés.	RA	Les supports sont réels et nous plongent dans une vraie vie.	RA	Facilite la compréhension, l'expression et l'interaction orales.	Oui	Rendre le cours moins monotone et moins ennuyeux.
A83	Lycée	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Permettent d'apprendre la langue dans un contexte social.	RA	Pour l'expression écrite, c'est presque pareil sauf les questions. Les questions proposées ici nous aident à mieux travailler.	RA	Facilite la compréhension orale et l'expression orale.	Oui	Donner la possibilité aux élèves d'entendre la langue à travers la voix des natifs.
A84	Lycée	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Rendent l'apprentissage plus dynamique et interactif	RA	Les supports sont variés contrairement à <i>¡Ya estamos!</i> ou ce ne sont que des textes	RA	Facilite la compréhension, l'expression et l'interaction orales.	Oui	Apprendre à travers la culture des pays hispaniques.
A85	Lycée	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Captent l'attention de manière plus efficace que les textes du livre <i>¡Ya estamos!</i>	RA	Les supports sont variés et authentiques.	RA	Facilite la compréhension orale et l'expression orale.	Oui	Apprendre plus facilement la langue.
A86	Lycée	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	permettent de démontrer de manière audible et visuellement des concepts qui pourraient être compliqué	RA	Les supports sont authentiques.	RA	Facilite la compréhension, l'expression et l'interaction orales.	Oui	Mieux parler la langue espagnole.

					s ou abstraits à expliquer uniqueme nt par texte						
A87	Ly cée	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Les supports audiovisue ls nous permettent de mieux nous intégrer dans ce monde du numérique	RA	Les documents sont de diverses formes.	RA	Facilite la compréhe nsion orale et l'expressio n orale.	Oui	Acquérir des compéte nces aussi bien écrites qu'orales .
A88	Ly cée	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Facilitent l'acquisiti on des compétenc es	RA	Il y a plusieurs types de documents.	RA	Dans le livre c'est que des textes. Difficile de travailler son oral avec des textes.	Oui	Profiter des avantage s du numériq ue.
A89	Ly cée	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Permettent d'entendre la langue à travers les natifs.	RA	Les questions sont variées et ne sont pas les mêmes comme avec le livre.	RA	Rendre le cours plus dynamiqu e	Oui	Faciliter l'apprent issage de la langue espagnol e.
A90	Ly cée	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Aident à accroître la connaissan ce des réalités culturelles de pays hispanoph ones.	RA	Les supports sont variés et authentiques.	RA	Rendre le cours participatif	Oui	Etre en contact avec la langue.
A91	Ly cée	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Les images développe nt l'esprit critique	RA	Les supports sont authentiques.	RA	Faciliter l'acquisiti on des compétenc es	Oui	Vive pleineme nt la langue à travers des outils novateur s.

A92	Ly cée	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Aide à s'imprégn er des réalités des pays étudiés.	RA	Les documents sont de diverses formes.	RA	Rendre le cours plus dynamiqu e	Oui	Varier l'apprent issage.
A93	Ly cée	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Permettent d'apprendr e la langue dans un contexte social.	RA	Il y a plusieurs types de documents.	RA	Rendre le cours plus dynamiqu e	Oui	Etre plus motivé.
A94	Ly cée	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Rendent l'apprentis sage plus dynamiqu e et interactif	RA	Les questions sont variées et ne sont pas les mêmes comme avec le livre.	RA	Rendre le cours participatif	Oui	Rendre le cours moins monoton e et moins ennuyeux.
A95	Ly cée	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Captent l'attention de manière plus efficace que les textes du livre ; <i>Ya estamos!</i>	RA	Les supports sont variés et authentiques.	RA	Facilite la compréhe nsion orale et l'expressio n orale.	Oui	Donner la possibilit é aux élèves d'entend re la langue à travers la voix des natifs.
A96	Ly cée	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	permettent de démontrer de manière audible et visuelleme nt des concepts qui pourraient être compliqué s ou abstraits à expliquer uniqueme nt par texte	RA	Les supports sont authentiques.	RA	Facilite la compréhe nsion, l'expressio n et l'interactio n orales.	Oui	Etre plus motivé.
A97	Ly cée	4 ^{ème}	Ima ge,	Très bien	Les supports	RA	Les documents	RA	Facilite la compréhe	Oui	Rendre le cours

			Audi o et Vidé o		audiovisue ls nous permettent de mieux nous intégrer dans ce monde du numérique		sont diverses formes.		nsion orale et l'expressio n orale.		moins monoton e et moins ennuyeux.
A98	Ly cée	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Facilitent l'acquisiti on des compétenc es	RA	Il y a plusieurs types de documents.	RA	Facilite la compréhe nsion, l'expressio n et l'interactio n orales.	Oui	Donner la possibilit é aux élèves d'entend re la langue à travers la voix des natifs.
A99	Ly cée	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Permettent d'entendre la langue à travers les natifs.	RA	Les questions sont variées et ne sont pas les mêmes comme avec le livre.	RA	Facilite la compréhe nsion orale et l'expressio n orale.	Oui	Apprend re à travers la culture des pays hispaniq ues.
A10 0	Ly cée	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Aident à accroître la connaissan ce des réalités culturelles de pays hispanoph ones.	RA	Les supports sont variés et authentiques.	RA	Facilite la compréhe nsion, l'expressio n et l'interactio n orales.	Oui	Apprend re plus facileme nt la langue.
A10 1	Ly cée	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Les images développe nt l'esprit critique	RA	Les supports sont authentiques.	RA	Facilite la compréhe nsion orale et l'expressio n orale.	Oui	Mieux parler la langue espagnol e.
A10 2	Ly cée	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Aide à s'imprégn er des réalités des pays étudiés.	RA	Les documents sont de diverses formes.	RA	Facilite la compréhe nsion, l'expressio n et l'interactio n orales.	Oui	Acquérir des compéte nces aussi bien écrites

											qu'orales .
A10 3	Ly cée	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Permettent d'apprendr e la langue dans un contexte social.	RA	Il y a plusieurs types de documents.	RA	Facilite la compréhe nsion orale et l'expressio n orale.	Oui	Profiter des avantage s du numériq ue.
A10 4	Ly cée	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Rendent l'apprentis sage plus dynamiqu e et interactif	RA	Les questions sont variées et ne sont pas les mêmes comme avec le livre.	RA	Facilite la compréhe nsion, l'expressio n et l'interactio n orales.	Oui	Faciliter l'apprent issage de la langue espagnol e.
A10 5	Ly cée	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Les ressoucent audiovisue lles aident à améliorer la compréhe nsion et l'expressio n orale	RA	Les supports sont variés et authentiques.	RA	Facilite la compréhe nsion orale et l'expressio n orale.	Oui	Etre en contact avec la langue.
A10 6	Ly cée	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Facilitent la culture visuelle et artistique	RA	Les supports sont authentiques.	RA	Facilite la compréhe nsion, l'expressio n et l'interactio n orales.	Oui	Vive pleineme nt la langue à travers des outils novateur s.
A10 7	Ly cée	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Améliorati on de la compréhe nsion orale	RA	Les documents sont de diverses formes.	RA	Facilite la compréhe nsion orale et l'expressio n orale.	Oui	Varier l'apprent issage.
A10 8	Ly cée	4 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Permet plusieurs choses par exemple apprendre à analyser les images, à comprendr e leur	RA	Pour l'expression écrite, c'est presque pareil sauf les questions. Les questions proposées ici nous aident à	RA	Facilite la compréhe nsion, l'expressio n et l'interactio n orales.	Oui	Etre plus motivé.

					point de vue et à produire des créations visuelles		mieux travailler.				
A109	Lycée	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	L'audiovisuel enrichit l'expérience éducative en offrant une approche visuelle, artistique et critique	RA	Les supports sont variés contrairement à <i>¡Ya estamos!</i> ou ce ne sont que des textes	RA	Facilite la compréhension orale et l'expression orale.	Oui	Rendre le cours moins monotone et moins ennuyeux.
A110	Lycée	4 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Les ressources audiovisuelles ont un impact positif sur l'intérêt, la créativité, la rétention	RA	Les supports sont variés et authentiques.	RA	Facilite la compréhension, l'expression et l'interaction orales.	Oui	Donner la possibilité aux élèves d'entendre la langue à travers la voix des natifs.
A111	Lycée	3 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	L'audiovisuel facilite la compréhension	RA	Les supports sont authentiques.	RA	Facilite la compréhension orale et l'expression orale.	Oui	Apprendre à travers la culture des pays hispaniques.
A112	Lycée	3 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	L'audiovisuel rend le cours plus dynamique	RA	Les supports sont variés ce qui évite d'être monotone comme le livre.	RA	Facilite la compréhension, l'expression et l'interaction orales.	Oui	Rendre le cours plus dynamique
A113	Lycée	3 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	L'audiovisuel nous motive à participer en classe	RA	Les documents ne sont pas adaptés.	RA	Pour mieux travailler l'oral il faut un document oral.	Oui	Rendre le cours participatif

A11 4	Ly cée	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	bien	Permet plusieurs choses par exemple apprendre à analyser les images, à comprendr e leur point de vue et à produire des créations visuelles	RA	Les supports sont réels et nous plongent dans une vraie vie.	RA	Les audio et vidéos facilitent la compréhe nsion orale.	Oui	Faciliter l'acquisit ion des compéte nces
A11 5	Ly cée	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	l'audiovis uel enrichit l'expérien ce éducative en offrant une approche visuelle, artistique et critique	RA	Pour l'expression écrite, c'est presque pareil sauf les questions. Les questions proposées ici nous aident à mieux travailler.	RA	Ces supports audiovisue ls permettent l'acquisiti on de compétenc es orales.	Oui	Dévelop per plus facileme nt nos compéte nces.
A11 6	Ly cée	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	L'audiovis uel permet de varier les supports de cours.	RA	Les supports sont variés contrairement à <i>¡Ya estamos!</i> ou ce ne sont que des textes	RA	Développe l'expressio n orale et la compréhe nsion orale.	Oui	Aider à mieux particip er en classe.
A11 7	Ly cée	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Il stimule l'intérêt et la créativité	RA	Les supports sont variés et authentiques.	RA	Permettent de mieux comprendr e l'oral afin de mieux s'exprimer .	Oui	Apprend re mieux l'espagn ol.
A11 8	Ly cée	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	les images animées, les graphiques et les sons captent	RA	Les supports sont authentiques.	RA	Nous plonge dans les réalités hispanique s à travers	Oui	Etre plus motivé.

					notre attention				des faits réels.		
A119	Ly cée	3 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	accroît l'intérêt et favorise la créativité	RA	Les supports sont variés ce qui évite d'être monotone comme le livre.	RA	Donne la possibilité d'entendre des natifs.	Oui	Rendre le cours moins monotone et moins ennuyeux.
A120	Ly cée	3 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	La combinaison d'éléments visuels et auditifs facilite l'assimilation des cours	RA	Les documents ne sont pas adaptés.	RA	Donne la possibilité d'entendre des natifs.	Oui	Donner la possibilité aux élèves d'entendre la langue à travers la voix des natifs.
A121	Ly cée	3 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Nous retenons mieux lorsque les supports sont variés	RA	Les supports sont réels et nous plongent dans une vraie vie.	RA	Pour mieux travailler l'oral il faut un document oral.	Oui	Apprendre à travers la culture des pays hispaniques.
A122	Ly cée	3 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Les ressources audiovisuelles aident à améliorer la compréhension et l'expression orale	RA	Pour l'expression écrite, c'est presque pareil sauf les questions. Les questions proposées ici nous aident à mieux travailler.	RA	Les audio et vidéos facilitent la compréhension orale.	Oui	Rendre le cours plus dynamique
A123	Ly cée	3 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Facilitent la culture visuelle et artistique	RA	Les supports sont variés et authentiques.	RA	Ces supports audiovisuels permettent l'acquisition de compétences orales.	Oui	Rendre le cours participatif

A12 4	Ly cée	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Améliorati on de la compréhe nsion orale	RA	Les supports sont authentiques.	RA		Oui	Faciliter l'acquisit ion des compéte nces
A12 5	Ly cée	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Permet plusieurs choses par exemple apprendre à analyser les images, à comprendr e leur point de vue et à produire des créations visuelles	RA	Les documents sont de diverses formes.	RA	Permet l'acquisiti on des compétenc es orales.	Oui	Dévelop per plus facileme nt nos compéte nces.
A12 6	Ly cée	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	L'audiovis uel enrichit l'expérien ce éducative en offrant une approche visuelle, artistique et critique	RA	Il y a plusieurs types de documents.	RA	Développe les compétenc es orales.	Oui	Aider à mieux particip er en classe.
A12 7	Ly cée	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Les ressources audiovisue lles ont un impact positif sur l'intérêt, la créativité, la rétention	RA	Les questions sont variées et ne sont pas les mêmes comme avec le livre.	RA	Permet l'acquisiti on des compétenc es orales.	Oui	Apprend re mieux l'espagn ol.
A12 8	Ly cée	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	L'audiovis uel facilite la compréhe nsion	RA	Les supports sont variés et authentiques.	RA	Développe les compétenc es orales.	Oui	Etre plus motivé.

A129	Ly cée	3 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	L'audiovisuel rend le cours plus dynamique	RA	Les supports sont authentiques.	RA	Permet l'acquisition des compétences orales.	Oui	Rendre le cours moins monotone et moins ennuyeux.
A130	Ly cée	3 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	L'audiovisuel nous motive à participer en classe	RA	Les documents sont de diverses formes.	RA	Développe les compétences orales.	Oui	Donner la possibilité aux élèves d'entendre la langue à travers la voix des natifs.
A131	Ly cée	3 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Permet plusieurs choses par exemple apprendre à analyser les images, à comprendre leur point de vue et à produire des créations visuelles	RA	Il y a plusieurs types de documents.	RA	Permet l'acquisition des compétences orales.	Oui	Apprendre à travers la culture des pays hispaniques.
A132	Ly cée	3 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	L'audiovisuel enrichit l'expérience éducative en offrant une approche visuelle, artistique et critique	RA	Les questions sont variées et ne sont pas les mêmes comme avec le livre.	RA	Développe les compétences orales.	Oui	Rendre le cours plus dynamique
A133	Ly cée	3 ^{ème}	Image, Audio	Très bien	L'audiovisuel permet de varier	RA	Les supports sont variés et authentiques.	RA	Permet l'acquisition des	Oui	Rendre le cours

			o et Vidéo		les supports de cours.				compétences orales.		participatif
A134	Lycee	3 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Il stimule l'intérêt et la créativité	RA	Les supports sont authentiques.	RA	Pour mieux travailler l'oral il faut un document oral.	Oui	Faciliter l'acquisition des compétences
A135	Lycee	3 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	les images animées, les graphiques et les sons captent notre attention	RA	Les documents sont de diverses formes.	RA	Les audio et vidéos facilitent la compréhension orale.	Oui	Développer plus facilement nos compétences.
A136	Lycee	3 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	accroît l'intérêt et favorise la créativité	RA	Il y a plusieurs types de documents.	RA	Ces supports audiovisuels permettent l'acquisition de compétences orales.	Oui	Aider à mieux participer en classe.
A137	Lycee	3 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	La combinaison d'éléments visuels et auditifs facilite l'assimilation des cours	RA	Les questions sont variées et ne sont pas les mêmes comme avec le livre.	RA	Développe l'expression orale et la compréhension orale.	Oui	Apprendre mieux l'espagnol.
A138	Lycee	3 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Nous retenons mieux lorsque les supports sont variés	RA	Les supports sont variés et authentiques.	RA	Permettent de mieux comprendre l'oral afin de mieux s'exprimer.	Oui	Etre plus motivé.
A139	Lycee	3 ^{ème}	Image, Audio et	Très bien	Les ressources audiovisuelles aident à	RA	Les supports sont authentiques.	RA	Nous plonge dans les réalités hispanique	Oui	Rendre le cours moins monotone et

			Vidéo		améliorer la compréhension et l'expression orale				s à travers des faits réels.		moins ennuyeux.
A140	Lycée	3 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Facilitent la culture visuelle et artistique	RA	Les documents sont de diverses formes.	RA	Donne la possibilité d'entendre des natifs.	Oui	Donner la possibilité aux élèves d'entendre la langue à travers la voix des natifs.
A141	Lycée	3 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	L'utilisation de l'audiovisuel permet aux apprenants d'entendre des locuteurs natifs	RA	Il y a plusieurs types de documents.	RA	Pour mieux travailler l'oral il faut un document oral.	Oui	Apprendre à travers la culture des pays hispaniques.
A142	Lycée	3 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	L'utilisation de l'audiovisuel permet de comprendre différents accents et expressions	RA	Les questions sont variées et ne sont pas les mêmes comme avec le livre.	RA	Les audio et vidéos facilitent la compréhension orale.	Oui	Rendre le cours plus dynamique
A143	Lycée	3 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Les ressources audiovisuelles aident à améliorer la compréhension orale	RA	Les supports sont variés et authentiques.	RA	Ces supports audiovisuels permettent l'acquisition de compétences orales.	Oui	Rendre le cours participatif
A144	Lycée	3 ^{ème}	Image, Audio	Très bien	Les ressources audiovisuelles	RA	Les supports sont authentiques.	RA	Développe l'expression orale et	Oui	Faciliter l'acquisition des

			o et Vidéo		lles aident à améliorer la compréhension et l'expression orale				la compréhension orale.		compétences
A14 5	Ly cée	3 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Facilitent la culture visuelle et artistique	RA	Les supports sont variés contrairement à <i>¡Ya estamos!</i> ou ce ne sont que des textes	RA	Permettent de mieux comprendre l'oral afin de mieux s'exprimer.	Oui	Développer plus facilement nos compétences.
A14 6	Ly cée	3 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Amélioration de la compréhension orale	RA	Les supports sont variés et authentiques.	RA	Nous plonge dans les réalités hispaniques à travers des faits réels.	Oui	Aider à mieux participer en classe.
A14 7	Ly cée	3 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Permet plusieurs choses par exemple apprendre à analyser les images, à comprendre leur point de vue et à produire des créations visuelles	RA	Les supports sont authentiques.	RA	Donne la possibilité d'entendre des natifs.	Oui	Apprendre mieux l'espagnol.
A14 8	Ly cée	3 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	l'audiovisuel enrichit l'expérience éducative en offrant une approche visuelle,	RA	Les supports sont variés ce qui évite d'être monotone comme le livre.	RA	Pour mieux travailler l'oral il faut un document oral.	Oui	Etre plus motivé.

					artistique et critique						
A149	Ly cée	3 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Les ressources audiovisuelles ont un impact positif sur l'intérêt, la créativité, la rétention	RA	Les supports sont variés contrairement à <i>¡Ya estamos!</i> ou ce ne sont que des textes	RA	Les audio et vidéos facilitent la compréhension orale.	Oui	Rendre le cours moins monotone et moins ennuyeux.
A150	Ly cée	3 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	L'audiovisuel facilite la compréhension	RA	Les supports sont variés et authentiques.	RA	Ces supports audiovisuels permettent l'acquisition de compétences orales.	Oui	Donner la possibilité aux élèves d'entendre la langue à travers la voix des natifs.
A151	Ly cée	3 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	L'audiovisuel rend le cours plus dynamique	RA	Les supports sont authentiques.	RA	Développe l'expression orale et la compréhension orale.	Oui	Apprendre à travers la culture des pays hispaniques.
A152	Ly cée	3 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	L'audiovisuel nous motive à participer en classe	RA	Les supports sont variés ce qui évite d'être monotone comme le livre.	RA	Permettent de mieux comprendre l'oral afin de mieux s'exprimer.	Oui	Rendre le cours plus dynamique
A153	Ly cée	3 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Permet plusieurs choses par exemple apprendre à analyser les images, à comprendre leur point de vue et à	RA	Les supports sont variés contrairement à <i>¡Ya estamos!</i> ou ce ne sont que des textes	RA	Nous plonge dans les réalités hispaniques à travers des faits réels.	Oui	Rendre le cours participatif

					produire des créations visuelles						
A15 4	Ly cée	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	l'audiovis uel enrichit l'expérien ce éducative en offrant une approche visuelle, artistique et critique	RA	Les supports sont variés et authentiques.	RA	Donne la possibilité d'entendre des natifs.	Oui	Faciliter l'acquisit ion des compéte nces
A15 5	Ly cée	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	L'audiovis uel permet de varier les supports de cours.	RA	Les supports sont authentiques.	RA	Pour mieux travailler l'oral il faut un document oral.	Oui	Dévelop per plus facileme nt nos compéte nces.
A15 6	Ly cée	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	Il stimule l'intérêt et la créativité	RA	Les supports sont variés ce qui évite d'être monotone comme le livre.	RA	Les audio et vidéos facilitent la compréhe nsion orale.	Oui	Aider à mieux participe r en classe.
A15 7	Ly cée	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	les images animées, les graphiques et les sons captent notre attention	RA	Les supports sont variés contrairement à <i>¡Ya estamos!</i> ou ce ne sont que des textes	RA	Ces supports audiovisue ls permettent l'acquisiti on de compétenc es orales.	Oui	Apprend re mieux l'espagn ol.
A15 8	Ly cée	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et Vidé o	Très bien	accroît l'intérêt et favorise la créativité	RA	Les supports sont variés et authentiques.	RA	Rendre le cours plus dynamiqu e	Oui	Etre plus motivé.
A15 9	Ly cée	3 ^{ème}	Ima ge, Audi o et	Très bien	La combinais on d'éléments visuels et	RA	Les supports sont authentiques.	RA	Rendre le cours participatif	Oui	Rendre le cours moins monoton e et

			Vidéo		auditifs facilite l'assimilation des cours						moins ennuyeux.
A160	Lycée	3 ^{ème}	Image, Audio et Vidéo	Très bien	Nous retenons mieux lorsque les supports sont variés	RA	Les supports sont variés ce qui évite d'être monotone comme le livre.	RA	Faciliter l'acquisition des compétences	Oui	Donner la possibilité aux élèves d'entendre la langue à travers la voix des natifs.