

Competencia comunicativa oral desde manuales *Horizontes* y *¡Más allá!*: perspectiva de docentes y análisis de contenido¹

BOGNI EMMANUEL ACH

Université Félix Houphouët Boigny

Received: 2024-10-31 / Accepted: 2025-05-29

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.vi44.34132>

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

RESUMEN: En la educación secundaria de Costa de Marfil, la competencia comunicativa oral, al igual que la escrita, se trabaja a través de libros de texto, sin recurrir a recursos auxiliares. Esta falta de diversificación de los soportes pedagógicos constituye un reto para profesores y alumnos de español lengua extranjera. Este artículo analiza las estrategias de desarrollo de la competencia comunicativa oral de dos manuales de enseñanza/aprendizaje de español, *Horizontes* y *¡Más allá!* Desde un enfoque metodológico mixto, que combina análisis de contenido y encuesta acerca de 346 profesores, este estudio pretende examinar estos soportes escolares, identificando diferentes enfoques pedagógicos y estrategias para promover la competencia comunicativa oral en los alumnos. Los resultados muestran que las dos colecciones de libros de texto tienen enfoques diferentes que influyen en la frecuencia de la práctica oral. El análisis cuantitativo revela que los profesores dan valoraciones más altas a la colección *¡Más allá!* que a la colección *Horizontes*.

Palabras clave: español, competencia comunicativa oral, libros de textos, *Horizontes*, *¡Más allá!*

Oral communicative competence from *Horizontes* and *¡Más allá!* textbooks: teachers' perspective and content analysis

ABSTRACT: In Ivory Coast's secondary education, oral communicative competence, like written communicative competence, is taught through textbooks, without recourse to auxiliary resources. This lack of diversification of teaching materials is a challenge for teachers and students of Spanish as a foreign language. This article analyses the strategies for developing oral communicative competence in two Spanish teaching/learning textbooks, *Horizontes* and *¡Más allá!* Using a mixed methodological approach, combining content analysis and a survey of 346 teachers, this study aims to examine these textbooks, identifying different pedagogical approaches and strategies to promote oral communicative competence in students. The results show that the two textbook collections have different approaches that influence the frequency of speaking practice. The quantitative analysis reveals that teachers give higher ratings to the *¡Más allá!* collection than to the *Horizontes* collection.

Keywords: Spanish, oral communicative competence, textbooks, *Horizontes*, *¡Más allá!*

¹ Este trabajo está basado en una tesis doctoral de la Universidad de Granada

1. INTRODUCTION

La competencia comunicativa oral es la competencia lingüística que se enfrenta a numerosos retos (Qasserras, 2023), a diferencia de la competencia comunicativa escrita en enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras (Ningsih, 2024). Los retos asociados a esta competencia son aún más marcados en el contexto del sistema educativo marfileño, cargado de diversas realidades como: la masificación de las aulas (Djé, 2014); la insuficiencia o incluso inexistencia de salas multimedia (OIT, 2023); la falta de recursos audio/audiovisuales (Koffi Hervé, 2012), etc. En el caso del español, los libros de texto siguen siendo las herramientas por excelencia para trabajar y adquirir las competencias comunicativas escrita y oral. (Djé, 2014).

Ante estas realidades, que hacen complejo el trabajo de esta competencia lingüística en clase de español como lengua extranjera, es importante plantearse la siguiente pregunta: ¿hasta qué punto los libros didácticos favorecen realmente la adquisición de esta destreza oral? El presente artículo tratará poner de manifiesto las estrategias propuestas por los manuales de español para trabajar la competencia comunicativa oral, a través del siguiente tema: Competencia comunicativa oral desde los manuales *Horizontes* y *¡Mas allá!*: perspectiva de los docentes y análisis de contenido.

Entre los manuales para la enseñanza del español como lengua extranjera de origen marfileño, los manuales *Horizontes* siguen siendo utilizados en algunos sistemas educativos del África francófona (Koffi, 2009; Bekale, et al, 2020; Mekame-Tiogo, 2022). Sus estructuras se basan en temáticas generales y las diferentes lecciones se organizan por rúbricas de actividades: «Entérate», «Dialoga», «Comprende y analiza» y «Comunica». Estas actividades están dirigidas al desarrollo del léxico, la comprensión, el análisis y la producción oral o escrita, con el apoyo de rubricas como «Así se dice» o «Puntualicemos» para el vocabulario y la gramática.

En cuanto a los manuales *¡Más allá!*, fueron concebidos para insuflar un nuevo impulso al proceso enseñanza/aprendizaje del español en Costa de Marfil, sustituyendo a los libros de texto *Horizontes*. Se estructuran en torno a seis unidades basadas en funciones lingüísticas que se inspiran en casi todas las competencias del Marco Europeo excepto la mediación (Djandué et al., 2019, p.101). Sus distintas lecciones se desarrollan bajo cinco rúbricas: ‘Descubre’, ‘Practica y profundiza’, ‘Soluciona’, ‘¡Ojo!’ y ‘¿Lo sabías?’.

Sin embargo, los libros de texto de ambas colecciones no incluyen soporte de audio ni actividades fonéticas, lo que podría limitar el desarrollo de las destrezas orales. Por ello, este estudio se propone analizar sus enfoques pedagógicos y metodológicos, utilizando una metodología mixta que combina el análisis de contenido y una encuesta a profesores de español de Costa de Marfil.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. Enseñanza del español en la educación secundaria de Costa de Marfil

El español fue introducido en el sistema educativo marfileño en 1947 (Bangoura, 2003). Desde su introducción hasta la actualidad, se han sucedido diferentes paradigmas de enseñanza, entre los que destacan la pedagogía por objetivos (PPO) y lo en vigor, el enfoque por

competencias (EPC) (Djandué, et al, 2019, pp.97-98). La pedagogía por objetivos (PPO) entró a formar parte del sistema educativo de Costa de Marfil en 1976 (Ouattara, et al, 2009:2). Se ha aplicado en todos los niveles de la educación primaria y secundaria. Tiene su origen en el conductismo, que concibe el saber cómo el resultado de un proceso de aprendizaje que se descompone en subobjetivos y que modifica permanentemente el comportamiento del alumno. El PPO se adoptó para la enseñanza del español en 1996 a raíz de la Ley de Reforma de la Educación 95 (Djé, 2014). Esta adopción se hizo efectiva mediante su aplicación en los libros de texto de origen marfileño, concretamente en la colección *Horizontes*, dedicada a la enseñanza/aprendizaje de esta disciplina.

En 2012, el Enfoque Por Competencias fue adoptado y aplicado en el sistema educativo marfileño. Se basa en modelos constructivistas y socio constructivistas (Prado Aragonés, 2011, p.52). En este paradigma, la lengua se considera un instrumento de comunicación que se adquiere a través del aprendizaje interactivo mediante la realización de tareas por parte de los alumnos. Según Achi (2024, p.50), este enfoque sitúa a los alumnos en el centro del acto didáctico. El enfoque por competencias en el ámbito de las lenguas extranjeras fomenta la integración social de los alumnos en el mundo de la lengua extranjera en cuestión, preparándolos para cualquier situación comunicativa.

En el caso del español, al igual que en el plan de estudios anterior, el EPC solo se aplicaba parcialmente en la educación secundaria. A partir de 2017, se extendió gradualmente al segundo ciclo de la educación secundaria y a la evaluación sumativa escrita de bachillerato. Se ha hecho efectivo con la creación de nuevos libros de texto (*¡Más Allá!*) basados esencialmente en este paradigma curricular, los últimos de los cuales se publicaron en 2020 y se utilizan desde el curso escolar 2020-2021.

2.2. La competencia comunicativa oral

La competencia comunicativa oral es la capacidad de una persona para expresarse oralmente de forma adecuada y apropiada teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentra (Gagnon, 2005, p.39). Esta capacidad abarca la comprensión oral y la expresión oral. La comprensión oral es la capacidad de descifrar un mensaje hablado para interpretarlo. Esta destreza comienza con la escucha, que desempeña un papel crucial en este proceso, calificándolo de destreza receptiva.

Mientras la expresión oral es la capacidad de transmitir un mensaje a otra persona a través del habla. El habla es un medio de comunicación natural y su función en la comunicación es la producción. Se acompaña de elementos paraverbales y no verbales para que el mensaje oral sea pertinente y más expresivo. Según Finocchiaro, citado por Risco Machado (2009):

la persona que habla: debe pensar en las ideas que desea expresar; debe mover la lengua, los labios, las quijadas para articular; debe estar consciente de las expresiones funcionales apropiadas (gramaticales, lexicales o culturales); debe estar al tanto y ser sensible al cambio de registro; debe cambiar la dirección de sus pensamientos en correspondencia con las propuestas del receptor. (Risco Machado, 2009, p.42).

Sin embargo, el MCERL distingue en esta destreza dos formas que son la expresión oral en continuo y la expresión oral en interacción. La primera se define como:

la capacidad de comunicarse de manera fluida, coherente, estructurada y continua en un idioma mediante la expresión de ideas, pensamientos y emociones en diversos contextos... etc (...) Solo en contextos limitados como en un monólogo, contar una historia o dar un discurso son tareas donde se puede evaluar la producción oral sin la participación de un interlocutor (Anna Katharina Müller Castro, 2023, p.11).

En cuanto a la expresión oral en interacción, trata de la capacidad del aprendiz a comunicar en contextos interactivos, sea con su vecino sea por grupos de alumnado.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de estudio y diseño

El tipo de estudio de esta investigación es mixto. Tal como postulan Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) este tipo de investigación representa:

un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (meta inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Sampieri y Mendoza, 2018, p.612).

Consiste en combinar en un mismo estudio enfoques cuantitativos y cualitativos para enriquecer el análisis y comprender mejor el fenómeno estudiado. Se basa en la idea de que los dos tipos de datos, cuando se integran de forma complementaria, pueden ofrecer una visión más completa y matizada que el uso de un único método.

Esta investigación mixta tiene un diseño de triangulación concurrente (DITRIAC). Se utiliza cuando como investigador pretende confirmar o corroborar resultados y efectuar validación cruzada entre datos cuantitativos y cualitativos, así como aprovechar las ventajas de cada método y minimizar sus debilidades (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018, p.637). Su característica es que los datos cuantitativos y cualitativos sobre un mismo tema se recogen y analizan al mismo tiempo. Y durante la interpretación, los dos tipos de resultados se comparan uno al lado del otro, presentando las cifras y luego los elementos cualitativos, con el fin de reforzar la validez de las conclusiones.

3.2. Participantes

Los participantes de este trabajo son los profesores de español. Según Carmen Noguero, se estima la población del profesorado de español en Costa de Marfil a unos 3000 profesores en escuelas públicas y centros privados (Instituto Cervantes, 2022). El tamaño de la muestra se determinó sobre la base de cálculos estadísticos teniendo en cuenta un nivel de confianza de 95% ($Z=1.96$) y un margen de error de 5% ($e=0.05$). Así, hemos conseguido una muestra de 341 participantes, lo que nos permite obtener resultados estadísticamente significativos y que pueden generalizarse.

Tabla 1. Ficha técnica de la muestra

Universo	Profesorado de español en los establecimientos públicos y privados de Costa de Marfil
Población	3000
Tipo de muestra	Muestra no probabilista, por cuotas
Tamaño de la muestra	341
Margen de error	m.e +/-5%
Nivel de confianza	95%
Fecha de realización	22/10/2024 -02/12/2024

El estudio de campo se llevó a cabo durante 42 días y finalmente movilizó a una muestra de 346 profesores de español de la mayoría de las regiones de Costa de Marfil, seleccionados según un muestreo no probabilístico por cuotas. Los encuestados son 195 (56,36%) hombres y 151 mujeres (43,64%), con distintas experiencias profesionales. El 23% de los participantes tiene más de 10 años de experiencia y el 36,71% entre 5 y 10 años. El 39,60% de los encuestados tiene menos de 05 años de experiencia. 51,45% de los participantes enseña en centros públicos, mientras 48,55% ejerce en escuelas privadas. Todos son profesores del segundo ciclo de la educación secundaria general. El 80,64% de los informantes intervienen en el nivel de estudio de 2nde (que corresponde al 4º de ESO en España), el 72,54% en el nivel de estudio de 1ère (que corresponde al 1º año de bachillerato en España) y el 65,03% en el nivel de estudio de terminale (que equivale al 2º año de bachillerato en España).

3.3. Corpus

El corpus del trabajo de investigación consta de un conjunto de seis libros de texto, 3 de los cuales pertenecen a la colección *Horizontes* y 3 a la colección *¡Más Allá!*. Se escogieron estos materiales pedagógicos en función del uso que se le da Costa de Marfil y la zona francófona de África subsahariana. Y además por contemplar los paradigmas antiguo y nuevo del curricular educacional.

Tabla 2. Identificación de los corpus

Colección <i>Horizontes</i>	Colección <i>¡Mas Allá!</i>
<i>Horizontes 2^e</i>	<i>¡Más Allá! S^{econde}</i>
<i>Horizontes 1^e</i>	<i>¡Más Allá! P^{remière}</i>
<i>Horizontes Terminale</i>	<i>¡Más Allá! T^{terminale}</i>

3.4. Instrumentos y recogida de datos

3.4.1. Cuestionario

Se utilizó un cuestionario en que se pidió a los profesores que evaluaran varias afirmaciones sobre las características didácticas de los libros de texto *Horizontes* y *¡Más Allá!* en una escala Likert de 5 niveles de calificación. En que 1 corresponde a “totalmente en

desacuerdo”, 2 significa “en desacuerdo”, 3 designa “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, 4 se refiere a “de acuerdo” y 5 quiere decir “totalmente de acuerdo”. El cuestionario comprende normalmente 26 ítems, la parte que atañe al presente artículo se organizó entorno de 10 ítems que son realmente 5 afirmaciones que se repiten para cada colección de libros de textos:

- Los libros de texto ofrecen estrategias para mejorar la competencia comunicativa oral del alumnado
- Las actividades de destrezas orales son relevantes para el nivel educativo del alumnado
- Las estrategias para mejorar la competencia comunicativa oral son variadas y dinámicas
- Las actividades orales fomentan la participación activa de los alumnos
- Los libros de texto proporcionan suficiente práctica de habilidades orales

El cuestionario de origen se ha estructurado en tres secciones: datos personales, preguntas sobre las estrategias de mejora de competencia oral en el corpus y preguntas sobre la percepción y efectividad de las actividades iconográficas. Se diseñó bajo la supervisión experta de un estadístico de profesión y de un catedrático de didáctica del español como lengua extranjera, y posteriormente se validó el cuestionario. Luego, se distribuyó electrónicamente a través de la plataforma en línea *Google Forms*, para facilitar el acceso y la participación de los informantes.

3.4.2. *Libro de código*

Este instrumento ha permitido recopilar e identificar la frecuencia y registros de las estrategias de competencia comunicativa oral presentes en los libros de texto. Los códigos y categorías se han surgido de la revisión preliminar de los libros de texto desde un análisis de contenido de tipo descriptivo. La codificación de los libros de texto de acuerdo implicó marcar y categorizar las distintas estrategias de trabajo la competencia oral. Para validar el libro de código y los datos conseguidos se les entregó a dos expertos. Tras sus revisiones, se acordó integrar dos categorías similares pero que buscan objetivos diferentes: la primera llamada ‘comprensión oral desde modelos’ que se divide en tres subcategorías: ‘comprensión oral desde el soporte audiovisual’, ‘comprensión oral desde lecturas de profesor’ y ‘comprensión oral desde la lectura entre pares’; por otro lado, la segunda categoría se titula ‘comprensión lectora’ y se divide en dos subcategorías: ‘lectura individual’ y ‘lectura cooperativa’. La primera incluía actividades destinadas a la habilidad de comprensión oral mientras que la segunda se dedicaba a la entonación y a la pronunciación.

Tabla 3. Estructura del libro de código

Códigos	Categorías principales	Subcategorías
EOC	Expresión oral en continua	Identificación
		Manipulación lingüística
		Presentación
		Argumentación
		Resumen
		Información
		Comentario
		Debates
		Diálogo
		Narración
		Descripción
		Creatividad
EOI	Expresión oral en interacción	Discusiones grupales
		Interacciones entre pares
COM	Comprensión oral a partir de modelos	Comprensión oral desde un soporte audio/audiovisual
		Comprensión oral à partir desde lecturas de profesor
		Comprensión oral desde la lectura entre pares
CLT	Comprensión lectora	lectura individual (silenciosa)
		lectura cooperativa (expresiva)

4. RESULTADOS

4.1. Resultados de los datos cuantitativos

4.1.1. Los libros de texto ofrecen estrategias para mejorar la competencia comunicativa oral del alumnado

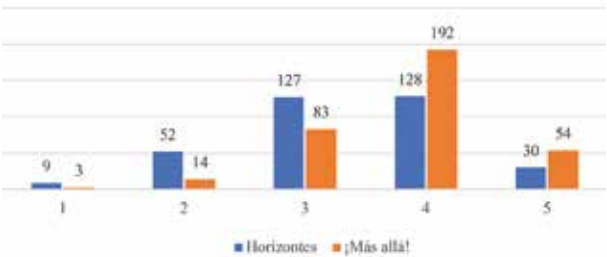


Figura 1. Los libros de texto incluyen estrategias efectivas para mejorar la competencia comunicativa oral de los alumno

La figura 1 muestra que 127 y 128 de los interrogados dieron las calificaciones de 3 y 4 respectivamente a la afirmación de que los libros de texto de *Horizontes* ofrecen estrategias para mejorar la competencia comunicativa oral de los alumnos. 30 profesores dieron a esta afirmación la calificación de 5. Para la colección *¡Más Allá!*, 83 profesores interrogados dieron una acotación de 3, 193 informantes dieron una apreciación de 4 y 54 participantes por su parte otorgaron la nota de 5 esta afirmación.

4.1.2. Las actividades de destrezas orales son relevantes para el nivel educativo del alumnado.

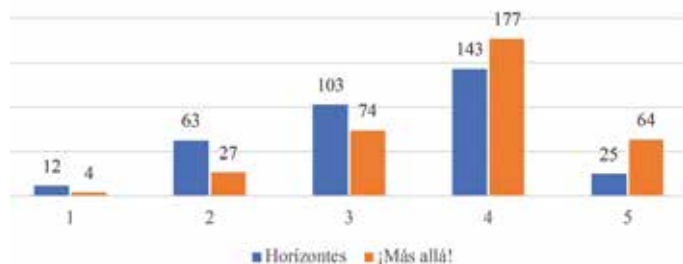


Figura 2. Las actividades de destrezas orales en los libros de texto son relevantes para el nivel educativo de mi alumnado

En la figura 2 aparece que, en el caso de *Horizontes*, 103 profesores otorgaron una apreciación de 3 quiere decir estuvieron ni de acuerdo ni en desacuerdo con la presente afirmación. Mientras, 143 profesores atribuyeron la nota de 4 y 25 encuestados asignaron la calificación 5 a esta afirmación. En cuanto a la colección de libro de texto *¡Más Allá!* en esta afirmación, más de la mitad (177) de los profesores interrogados dieron la nota de 4 y un conjunto de 64 participantes otorgaron la apreciación de 5.

4.1.3. Las estrategias para mejorar la competencia comunicativa oral son variadas y dinámicas

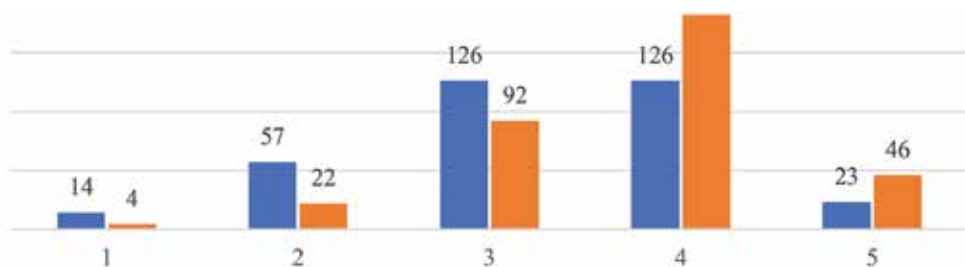


Figura 3 Las estrategias para mejorar la competencia comunicativa oral son variadas y dinámicas

Con respecto a la afirmación «Las estrategias para mejorar la competencia comunicativa oral son variadas y dinámicas», ilustrado en la figura 3, 126 profesores dieron a *Horizontes* la

nota de 3 y otros 126 una calificación de 4. Para la misma afirmación, 182 y 46 profesores asignaron las notas de 4 y 5 respectivamente a *¡Más Allá!*.

4.1.4. Las actividades orales fomentan la participación activa de los alumnos

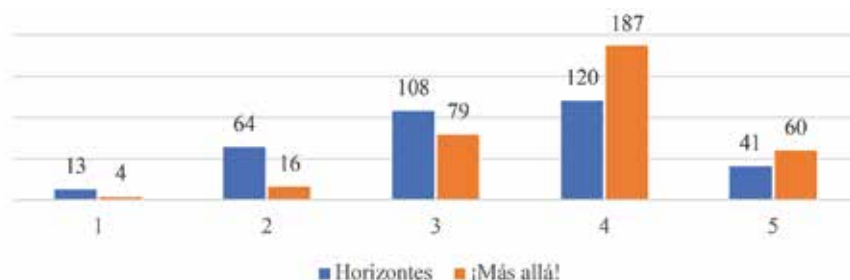


Figura 4. Las actividades orales en los libros de texto fomentan la participación activa del alumnado

Los libros de texto de la colección *Horizontes* recibieron las calificaciones de 3, 4 y 5 de 108, 120 y 41 profesores respectivamente para la afirmación «las actividades orales fomentan la participación activa de los alumnos». Para los libros de texto de la colección *¡Más Allá!* y para la misma afirmación, los números de profesorado son 79, 187 y 60 respectivamente para las notas de 3, 4 y 5.

4.1.5. Los libros de texto proporcionan suficiente práctica de habilidades orales

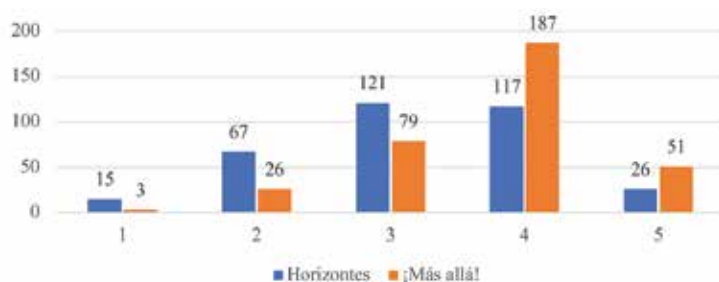


Figura 5. Los libros de texto proporcionan suficiente práctica de habilidades orales

Según la figura 5, para la temática “Los libros de texto proporcionan suficiente práctica de habilidades orales”, 121 y 117 encuestados, respectivamente, otorgaron las apreciaciones de 3 y 4 a los libros de texto de la colección *Horizontes*. La colección *¡Más Allá!* recibió una nota de 4 por parte de 187 informantes y una puntuación de 5 por parte de 51 participantes.

4.1.6. Análisis estadísticos

Las medias de las afirmaciones relacionadas con las destrezas orales varían entre 3,21 y 3,34 para la colección *Horizontes* y entre 3,71 y 3,82 para *¡Más allá!*. Las medianas muestran una concentración de calificaciones en torno al 3,00 para *Horizontes*. Esto significa que la mitad de los profesores encuestados otorgaron notas de 3 o menos a cada uno de las afirmaciones relacionadas con la competencia comunicativa oral del alumnado. En cuanto a la colección *¡Más allá!*, las medianas de 4 para todas las temáticas muestran que el 50% de los encuestados valoran con al menos 4 la veracidad de estas afirmaciones. Las desviaciones estándares, que oscilan entre 0,93 y 1,03 para *Horizontes* y entre 0,78 y 0,88 para *¡Más allá!* indican una cierta heterogeneidad en las respuestas, con evaluaciones más homogéneas para *¡Más allá!*.

Respeto a las pruebas *t student*, los p-valores obtenidos son todos inferiores a 0,05. Esto significa que la hipótesis nula puede rechazarse con una certeza del 95%. En otras palabras, las diferencias de medias observadas en las notas otorgadas a las colecciones son estadísticamente significativas. Estas diferencias no se deben al azar. Por tanto, podemos afirmar que la colección *¡Más allá!* es mejor valorada por los profesores españoles que la colección *Horizontes*.

4.2. Resultados de los datos cualitativos

4.2.1. Análisis de las categorías principales de actividades en los libros de texto de 2^{nde}



Figura 6. Categorías de actividades en los libros de texto de 2^{nde}

Los libros de texto *Horizontes 2^{nde}* y *¡Más allá! 2^{nde}* contienen 295 y 311 actividades didácticas, respectivamente sin las actividades escritas. El libro de texto *Horizontes 2^{nde}* contiene 80 actividades de comprensión oral basadas en modelos, 80 actividades de comprensión lectora, 59 actividades iconográficas, 58 tareas de expresión oral continua y 19 tareas de expresión oral interactiva. Por tanto, las actividades basadas en la comprensión auditiva y la comprensión lectora basadas en modelos dominan el contenido de este manual. En cuanto a *¡Más allá! 2^{nde}*, está dominado por la expresión oral continua (89 actividades), la comprensión lectora (60) y la comprensión auditiva basada en modelos (60).

4.2.2. Análisis de las categorías principales de actividades en los libros de texto de 1ère

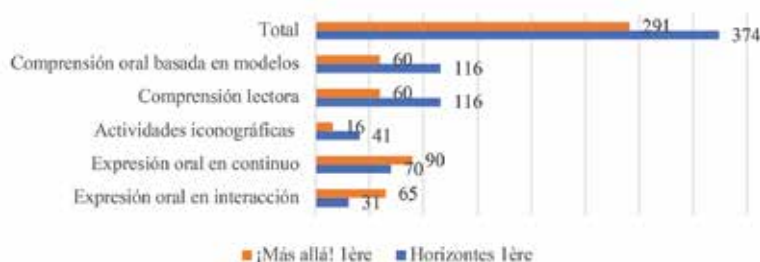


Figura 7. Categorías de actividades en los libros de texto de 1ère

El libro de texto *Horizontes 1ère* contiene más actividades (374) que la colección *¡Más allá! 1ère* (291). La comprensión auditiva basada en modelos y la comprensión lectora dominan el libro de texto *Horizontes 1ère*, con 116 actividades para cada una. El libro de texto *¡Más allá! 1ère* contiene 90 actividades de expresión oral continua, 65 actividades de expresión oral interactiva, 60 actividades de comprensión oral basadas en imágenes y 60 actividades de comprensión lectora.

4.2.3. Análisis de las categorías principales de actividades en los libros de texto de terminale



Figura 8. Categorías de actividades en los libros de texto de Tle

En la figura 8 se observa que los manuales *Horizontes terminale* y *¡Más allá! terminale* contienen 430 y 277 actividades, respectivamente. *Horizontes terminale* contiene 132 actividades de comprensión oral basadas en modelos, 132 actividades de lectura, 73 actividades iconográficas, 70 actividades de expresión oral continua y 23 actividades de expresión oral interactiva. *¡Más allá! terminale* contiene 89 actividades de expresión oral continua, 51 actividades de interacción, 58 actividades de comprensión auditiva basadas en modelos, 58 actividades de comprensión lectora y 21 actividades iconográficas.

En cuanto a la comparación del contenido de las dos colecciones, podemos observar en las figuras 6, 7 y 8 que en los manuales de los tres (03) niveles de estudios, *Horizontes* contiene un mayor número de actividades de comprensión auditiva basadas en modelos, comprensión lectora y actividades iconográficas.

Eso se puede por el hecho de que los libros de texto *Horizontes* se componen de 8 unidades de didácticas, mientras que los de *¡Más allá!* se estructuran en torno a 6 unidades didácticas.

Las actividades de expresión (expresión oral continua y expresión oral en interacción) son más significativas en los manuales de la colección *¡Más allá!*. Esto se puede explicar por el hecho de que esta colección sus unidades didácticas se enfatizan en las competencias lingüísticas tanto al escrito como al oral. Y se estructuran respectivas en las diferentes destrezas lingüísticas (comprensión oral/escrita; expresión e interacción orales/escritas). Mientras los libros de texto de la colección *Horizontes* ponen mayor énfasis en el escrito con una rubrica de actividad para el oral (“dialoga”) sobre cuatro (¼) por lección.

5. DISCUSIONES

Antes de todo, los resultados de nuestras fases empíricas muestran que las valoraciones de los participantes mediante el cuestionario confirman los hallazgos del análisis descriptivo de contenido de los corpus. Y los hallazgos en cuanto a ellos justifican las valoraciones de los informantes en todos los ítems. Por lo tanto, para una discusión bien estructurada, se organizará de acuerdo con los ítems del cuestionario.

Los libros de texto tienen estrategias para desarrollar la competencia comunicativa oral. De hecho, el análisis de contenido descriptivo de los distintos corpus ha mostrado que estas estrategias difieren de una colección de libros de texto a otra. Para ello, las unidades didácticas de los libros de texto de la colección *Horizontes* se basan en un conjunto de temas. Dentro de ellos, las estrategias para desarrollar la competencia oral son la lectura y la rúbrica de actividades «Dialoga» (generalmente 2 ejercicios).

En cuanto a los manuales de *¡Más allá!*, se basan en las habilidades lingüísticas que son: comprensión oral; comprensión escrita; expresión e interacción oral; expresión e interacción escritas. Esto significa que la competencia comunicativa oral se adquiere principalmente en las unidades de habilidades oral (comprensión oral; expresión e interacción oral) a través de las rúbricas de actividades.

Estos resultados corroboran las palabras de Djandué et al (2019): “se entiende que en esta nueva colección se quiere dar más cabida a la lengua oral” (p.100). En efecto, *¡Más allá!* pretende reequilibrar la enseñanza/aprendizaje del oral en clase de ELE en un sistema educativo que sigue dominado por el escrito y en el que los libros de texto se revelan ser la única herramienta de trabajo.

La relevancia de las actividades de destrezas orales para el alumnado se refleja en el hecho que tienen como objetivo permitir que los aprendices adquieran herramientas lingüísticas denominadas funciones lingüísticas (en los libros de texto *¡Más allá!*) y objetivos comunicativos (en los libros de texto *Horizontes*). Son imprescindibles para expresarse adecuadamente en diferentes situaciones de comunicación y para comprender la intención de cualquier mensaje oral en español.

El análisis descriptivo del contenido de los diferentes corpus reveló que las actividades orales dentro de ellos giran en torno a las siguientes funciones lingüísticas: **presentar** (“*Presenta a tu vecino tus proyectos para conseguir un trabajo en el futuro...*” en *Horizontes 1ere*, p.13; “*Presenta el trabajo*” en *¡Más allá!* tle, p.99), resumir (“*Resume el primer texto a*

tu compañero” en *Horizontes 2nde*, p.66; “*Da las informaciones esenciales a tus compañeros*” en *¡Más allá! 1ere*, p.33), **informar** (“*Informa a tus compañeros*” en *¡Más allá! 2nde*, p.37), **debatir** (“*Mario Vargas Llosa discute de la internalización con un responsable de la UA y cada uno presenta sus argumentos en pro y en contra*” en *Horizontes tle*, p.101), dialogar (“*Tienes un conflicto con tu hermano(a) a propósito de su actitud en casa, inventa el dialogo*” en *Horizontes 1ere*, p.16; “*Presenta el dialogo*” en *¡Más allá! 2nde*, p.30), **narrar** (“*Cuenta a tu compañero, empleando el pasivo, los efectos de una inundación o una sequía*” en *Horizontes Tle*, p.09; “*Cuenta lo ocurrido*” en *¡Más allá! 2nde*, p.46), **describir** (“*Describe la situación del accidente, utilizando ser y estar seguidos de participar pasados*” en *Horizontes 2nde*, p.45; “*Orienta al turista guineo-ecuadoriano*” en *¡Más allá! 2nde*, p.44’). Todas estas funciones lingüísticas en nuestros corpus corroboran la afirmación de María Jose *et al* (2016) según la cual: «La competencia oral se expande a medida que el individuo incorpora más habilidades comunicativas (...)» p. 66.

Las estrategias de desarrollo de la competencia comunicativa oral son variadas y dinámicas. El análisis descriptivo del contenido de los corpus reveló diferencias significativas en la variedad de estrategias propuestas por cada colección de libros de texto. Los libros de texto de *Horizontes*, estructurados en unidades temáticas, hacen mayor hincapié en la destreza escrita, con rúbricas de actividades que ocupan las tres cuartas partes del desarrollo de la clase. Las actividades orales en esta colección de manuales se llevan a cabo únicamente en la rúbrica «dialoga», ofreciendo muy pocos ejercicios orales continuos o interactivos. También en esta rúbrica dedicada a las destrezas orales, hay lecciones que se centran exclusivamente en ejercicios de actividades orales continuas. Por su parte, los libros de textos de *¡Más allá!* están estructurados por destrezas lingüísticas y presentan una mayor variedad de actividades orales. Para cada función lingüística a trabajar oralmente, hay actividades de expresión oral en interacción con los subrúbricas en parejas y en grupos, así como actividades de expresión oral en continua en la rúbrica soluciona. Esto demuestra una clara voluntad de desarrollar las destrezas comunicativas orales de los alumnos a través del aprendizaje colaborativo del saber.

La organización y la proporción de actividades orales en nuestros corpus dependen de la colección de libros de texto a la que pertenecen. Este hallazgo difiere de los resultados de la investigación de Bento y Riquois (2016) sobre las estrategias orales en los libros de texto de francés como lengua extranjera:

Les différences résident pour l'essentiel dans l'organisation mais aussi dans le dosage de ces activités dans ces manuels en lien avec le niveau attendu : certains privilégient la réception (manuels de niveau A1) à la production (manuels de niveau B1) tandis que d'autres proposent plus d'activités d'interactions que de productions suivies (manuels de niveau B1) (Bento y Riquois, 2016, p.147).

Lo que plantea el autor es que estas estrategias podrían variar en función de los niveles u objetivos definidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, como el MCER para las lenguas, o en función de las expectativas institucionales. En nuestro contexto, este no es el caso, ya que las expectativas institucionales marfileñas son las mismas a pesar del paso de la colección *Horizontes* a las familias de colecciones *¡Ya estamos!* y *¡Más allá!*.

Respeto a que las actividades orales fomentan la participación activa de los alumnos, podemos atestiguar que nuestros corpus favorecen en general la participación oral de los

alumnos. Esta participación en los libros de texto se genera mediante actividades interactivas que requieren la colaboración oral de los alumnos, ya sea en parejas o en grupos.

Sin embargo, el análisis de contenido descriptivo de los libros de texto reveló que los libros de texto de la colección *¡Más allá!* ofrecen más actividades colaborativas que los libros de texto de la colección Horizontes, lo que estimula más la interacción entre pares y grupos. Las actividades entre pares se formulan en nuestro corpus de las siguientes maneras: “*Entre pares, dad un aspecto de la España de 1936 a 1975*” en *¡Más allá! Tle*, p.11; “*Uno dice lo que está haciendo Albert y el compañero dice lo que está haciendo Kehinde*” en *Horizontes lère*, p.42. Las actividades de interacción en grupo pueden describirse del siguiente modo: “*Acaba de producirse el atentado con el coche bomba, dialogad sobre este suceso*” en *Horizontes terminale*, p.15; “*Elegid uno de los enunciados. Luego, justificad vuestra opción*” en *¡Más allá! 2nde*, p.28.

Según Vigil García *et al* (2020, p.672), Las actividades interactivas permiten a los alumnos aprender de forma más natural y hacen que el aprendizaje de una lengua extranjera sea más concreto y cercano a la realidad. Al intercambiar ideas, perfeccionan sus estrategias y desarrollan más eficazmente su capacidad de comunicación oral.

Además de las actividades interactivas, el análisis descriptivo del contenido de los corpus reveló que la lectura cooperativa de textos contribuye a una participación oral activa por parte de los alumnos. Es cierto que la comprensión lectora no suele clasificarse como destreza oral. Sin embargo, las razones para ello son las siguientes: nuestros corpus no van acompañados de materiales de audio, lo que implica que la comprensión oral se consigue mediante la lectura de textos por parte del profesor y de los alumnos. Para estos últimos, la lectura de textos de los libros de texto es la principal oportunidad para trabajar su entonación y dicción.

La lectura cooperativa (expresiva) es una actividad en la que se enfatiza la lectura en voz alta e inteligible. Esta actividad consiste en alternar los turnos de lectura de un alumno a otro, procurando que todos estén implicados y atentos a la tarea. En este sentido, Fernández Montoro (2016), destaca la importancia de este tipo de lectura:

Después de esta experiencia de lectura interactiva, hemos llegado a la conclusión de que integrar la lectura en el aula enriquece la experiencia de aprendizaje, siempre y cuando se traspasen las páginas del libro con tareas variadas que propicien la interacción y la integración de destrezas (Fernández Montoro, 2016, p.336).

Su enfoque interactivo y participativo estimula el interés de los alumnos por la lectura, desarrollando sus competencias orales y escritas. En general, las instrucciones para esta actividad son las siguientes: “*Entre pares, leed el texto*” en *Más allá lère*, p.24; “*Leed el dialogo de la tira*” en *Horizontes 2nde*, p.22.

En general, nuestros corpus ofrecen práctica de las destrezas orales, y la cantidad de ésta en nuestros distintos corpus depende de la importancia que cada colección de libros de texto conceda a las destrezas orales.

El análisis de contenido descriptivo de nuestros corpus y el cuestionario indican unánimemente que los libros de texto de *Horizontes* ofrecen muy poca práctica oral. La rúbrica «dialoga» se dedica exclusivamente a la práctica oral, como se menciona en el prefacio de los distintos libros de texto de Horizontes:

Dans une démarche progressive, l'élève développera à travers les différentes activités de la leçon:

- *La compréhension lexicale et grammaticale grâce à Entérate*
- *La capacité à communiquer oralement brièvement dans Dialoga*
- *L'analyse et le commentaire de texte dans Comprende y analiza*
- *Réflexion et argumentation dans Comunica (Un grupo de autores, 2001, p.3).*

Como se indica en el prólogo, el objetivo de esta rúbrica es trabajar la capacidad de comunicarse oralmente de forma breve. Esta observación de los libros de texto de *Horizontes* concuerda con la investigación de Teresa Muedra, et al, (2024) que revelan que “El resultado más significativo fue el bajo porcentaje de actividades orales: solo el 16% se consideraron actividades orales (‘puras’ y ‘mixtas’), y, de ellas, solo el 10% atendía de forma específica la competencia comunicativa oral (‘puras’).” (p.78). En cuanto a los libros de texto de la colección *¡Más allá!*, nuestros métodos de trabajo han demostrado claramente que favorecen la práctica oral. Los manuales de esta colección se estructuran en torno a seis unidades didácticas. De estas seis unidades didácticas, tres están dedicadas a las destrezas orales y las otras tres a las escritas.

Sin embargo, a pesar de la inclusión de las destrezas orales en los manuales *Horizontes* y del equilibrio entre las destrezas orales y escritas en los manuales *¡Más Allá!*, ambas colecciones de libros de texto no parecen tener en cuenta la comprensión oral, ya que nuestros corpus no van acompañados de ayudas sonoras o audiovisuales. Esta habilidad lingüística se realiza principalmente a través de la lectura de textos por parte del profesor y del alumno, pero leer un texto no es más que escrito puesto en voz. Mimi (2024) comparte esta opinión: “Hace faltar aclarar que escuchar la lectura de un texto no es comprensión oral, sino comprensión lectora oral” (p.169). Así pues, aunque nuestros corpus dan importancia al oral, el escrito parece seguir dominando. Esta preeminencia de lo escrito en nuestros corpus confirma investigaciones anteriores. Según Vesanen (2012): « les manuels semblent préférer la compétence écrite à la compétence orale (...) » p.18. En cuanto a Luque Agulló & Bueno-Alastuey (2017), han subrayado que:

Concerning textbook organization, oral production and aural reception had an adequate quantity of exercises and of enough length to provide speaking and listening practice. However, most books dedicated less than 20% to each of these skills, so the total amount of the unit dedicated to oral/aural skills development should be increased in the most used books. Additionally, our results suggest that there is still more dedication to the written skills. (Luque Agulló & Bueno-Alastuey, 2017, p.118)

6. CONCLUSIONES

Este trabajo de investigación ha puesto de relieve las estrategias de los manuales *Horizontes* y *Más allá* para trabajar la competencia comunicativa oral en clase del español lengua extranjera en Costa de Marfil. Llevado a cabo con un enfoque metodológico mixto, es decir, cualitativo y cuantitativo.

El análisis descriptivo de contenido demostró que las dos colecciones de manuales persiguen objetivos comunicativos o funciones lingüísticas similares, pero sus estructuras difieren e influyen en el lugar otorgado a la expresión oral. Los libros de texto de *Horizontes*

dedican poco espacio a esta destreza, con sólo una de cada cuatro rubricas de actividades dedicadas a la expresión oral. Mientras que *¡Más Allá!* ofrece unidades centradas en las destrezas lingüísticas que permiten un trabajo más equilibrado entre escrito y oral enfatizando a la vez expresión oral en continua y en interacción.

Los resultados cuantitativos confirman esta observación: los profesores valoran *Horizontes* con un 3,34/4 y *¡Más Allá!* con un 3,81/4 en términos de eficacia en el desarrollo de las destrezas orales. Estos resultados son estadísticamente significativos con p-valores inferiores a 0,05 ($p < 0,05$). Podemos afirmar sin dudas que los manuales de la colección *¡Más Allá!* tienen mejores estrategias para practicar las destrezas orales que los de la colección *Horizontes*.

Sin embargo, la comprensión oral recibe poca atención en las dos colecciones, limitándose a la escucha de lecturas. Eso podría suponer una desventaja para los alumnos en la comunicación real, especialmente con hablantes nativos o la hora de tratar documentos sonoros auténticos. Por ello, este estudio aboga por un replanteamiento de la enseñanza oral en clase de español y por el diseño de materiales adaptados a la realidad de Costa de Marfil.

En definitiva, este estudio presenta una serie de ventajas que fortalecen su alcance analítico. En primer lugar, el elevado número de docentes encuestados (346) aporta robustez a los resultados obtenidos, permitiendo una visión representativa de la percepción del profesorado. En segundo lugar, el análisis no se limitó a una sola colección, sino que abordó dos propuestas editoriales *Horizontes* y *¡Más allá!*, lo que posibilitó una comparación más amplia de enfoques y estrategias pedagógicas. A ello se suma una tercera ventaja: la combinación metodológica empleada, que integra el análisis de contenido con el enfoque cuantitativo a partir de encuestas, permitiendo así un examen complementario entre lo que los libros proponen y lo que los docentes perciben.

No obstante, el estudio también presenta ciertas limitaciones. Una de ellas fue la imposibilidad de establecer contacto con los editores responsables de las colecciones analizadas, lo cual impidió considerar la perspectiva editorial en torno a los criterios de diseño y selección de contenidos; este aspecto constituye una línea pendiente para investigaciones futuras, que podrían profundizar en el diálogo entre autores, editores y usuarios. Asimismo, el hecho de que no se haya incluido la percepción del estudiantado restringe la comprensión global del impacto de estos manuales en el desarrollo de la competencia comunicativa oral. En consecuencia, futuras investigaciones podrían incorporar la voz de los aprendientes, así como ampliar el estudio a otros contextos educativos del África francófona, de modo que sea posible contrastar realidades diversas y fortalecer las estrategias de enseñanza del español como lengua extranjera en contextos plurilingües.

7. REFERENCIAS

- Achi, B. E. (2024). Preferencia del alumnado por el comentario de texto en la prueba oral de bachillerato. *Revista Akounda*, (2), 48-66.
- Bangoura, B. (2003). Contribuciones kinésicas a la interacción comunicativa del aula de ELE y sus implicaciones didácticas: las gestuo-manualidades co-verbales icónicas. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid. <https://www.yumpu.com/es/document/view/14442342/el-espanol-como-lengua-extranjera-en-el-sistema>

- Bekale, H. D., Caro Muñoz, M., Djandue, B. D., Recuenco Peñalver, M., & Serrano Avilés, J. (2020). Ampliación de horizontes materiales didácticos ele en África al sur del sahara. *Marcoele revista de didáctica ele*. 30.
- Djandué, B. D. (2021). Approche titrologique et paratextuelle des manuels d'espagnol en usage en Côte d'Ivoire. *Liens nouvelle série* (2)31
- Djandué, B. D., Djé, A.M., & Kumon, A. S. (2019). De Horizontes a ¡Ya estamos!: Lo que ha cambiado. *Revue Nzassa* (2), 93-105. <https://bit.ly/3zQxic2>
- Djandué, B.D. (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.
- Djé, A. M. (2014). *Les représentations de l'Espagne et de l'Amérique hispanique dans les manuels d'espagnol en Côte d'Ivoire de 1960 à 2007*. Tesis doctoral. Universidad François-Rabelais.
- Fernández Montoro, D. (2016). Con Ñ de español: Una lectura interactiva en el aula de ELE. En M. Á. Lamolda González & O. Cruz Moya (Eds.), *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE* (pp. 329-336). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE).
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, T.C.P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education,
- Koffi, K. H. (2011). La didáctica de la competencia comunicativa oral en el aula de e/le en Costa de Marfil: problemas y perspectivas. Tesis de Doctorado. Universidad de Granada.
- Kouassi, K., Yao, A. T., Allou O.A; N'goran, Y.V., & Miezou, T.H. (2020). *¡Más allá! Espagnol Terminale*. NEI/CEDA.
- Kouassi, K., Melles, I. A., N'douba, K., Koffi, N.J., & Kouadio, Y. J. (2020). *¡Más allá! Espagnol Première*. NEI/CEDA.
- Kouassi, K., Yao, A. T., Allou O. A., Kouakou, N.I., & Tuo, G. (2020). *¡Más allá! Espagnol Seconde*. NEI/CEDA.
- Luque Agulló, G., & Bueno-Alastuey, M. C. (2017). Analysis of Oral Skills Development in the Most Used English Language Textbooks in the Second year of Baccalaureate in Spain. *Porta Linguarum*, 27. 107-121.
- Mekame-Tiogo, S. E. (2022). *La enseñanza de ELE en Gabón: propuesta metodológica basada en la utilización de los cuentos de la Literatura africana*. Universidad de La Rioja. 580
- Mimi, L. I. (2024). *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*. Tesis de Doctorado. Universidad de Granada.
- Ningsih, I. W. P., Tauchid, A. A., y Eka, N. V. W. P. (2024). English Teachers' challenges and Strategies. In Building Learners'speaking Skills During Merdeka Curriculum. In Junior High School. *English Education and Literature Journal E-Jou* (4). 2
- Organisation internationale du Travail. (2023). *L'enseignement et la profession enseignante dans le monde numérique - Côte d'Ivoire*. Genève : Bureau international du Travail, 86.
- Prado, A. J. (2011). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Ed. La muralla. Madrid, España.
- Qasserras, L. (2023). Systematic Review of Communicative Language Teaching (CLT) in Language Education: A Balanced Perspective. *European Journal of Education and Pedagogy*, 4(6), 17-23.

- Risco Machado, D. R. (2008). *Desarrollo de la competencia comunicativa oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma español como segunda lengua*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Shamim, F. (2008). Trends, issues and challenges in English language education in Pakistan. *Asia Pacific Journal of Education*, 28(3), 235-249.
- Teresa Muedra, P. M., Gómez López, A., y Morón Olivares, E. (2024). Competencia comunicativa oral y libros de texto de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 53 (1). pp. 71-80.
- VV.AA. (2000). *Horizontes seconde*. Editions Classiques d'Expression Française /Nouvelles Editions Ivoiriennes.
- VV.AA. (2001). *Horizontes premières*. Editions Classiques d'Expression Française / Nouvelles Editions Ivoiriennes.
- VV.AA. (2002). *Horizontes terminales*. Editions Classiques d'Expression Française / Nouvelles Editions Ivoiriennes.
- Vesanen, M. (2012). « Écoutez et répétez » *La compétence de communication orale dans les manuels scolaires Tous ensemble et Voilà!* Tesis de maestria, Universidad de Tampere.
- Vigil García, P. A., Acosta Padrón, R., & Andarcio Betancourt, E. E. (2020). La enseñanza interactiva del inglés: La cola de los escritores de América. *MENDIVE*, 18 (3). pp. 61-676. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2052>