



# Análisis de imágenes para la enseñanza de la producción oral de ELE en dos colecciones de manuales marfileños

Recepción: 15/12/2021 | Revisión: 30/01/2022 | Aceptación: 09/08/2022 | Publicación: 01/03/2023



**Konan Hervé KOFFI**

Universidad Alassane Ouattara

[konanvecho@hotmail.com](mailto:konanvecho@hotmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-6710-1787>

**Resumen:** Las imágenes, además de ser parte integrante de la vida diaria de la nueva generación de jóvenes, poseen un enorme potencial para el desarrollo de las destrezas en el marco de la enseñanza de lenguas. En este estudio de carácter cualitativo, se analizan dos manuales de ELE marfileños, *iYa estamos!* y *iMás allá!*, no solo con la intención de estudiar la presencia de esos elementos visuales, sino también su uso como soporte para fomentar la producción oral en el aula. Se llega a la conclusión de que, con estos manuales, ha habido una evolución relativamente positiva en cuanto a estrategias de su estudio, en comparación con los libros de texto anteriores. Sin embargo, se espera que se las tome más en cuenta en los procesos de enseñanza, especialmente para la producción oral auténtica.

**Palabras clave:** imágenes; materiales didácticos; enseñanza-aprendizaje de ELE; producción oral.

## ANÀLISI DE LES IMATGES PER A L'ENSENYAMENT DE LA PRODUCCIÓ ORAL D'ESPANYOL LLENGUA ESTRANGERA EN DUES COL·LECCIONS DE MANUALS MARFILENYS

**Resum:** Les imatges, a més de ser part integral de la vida diària de la nova generació de jovent, presenten un enorme potencial per al desenvolupament de les destreses a l'ensenyament de llengües. En aquest treball de caràcter qualitatiu s'analitzen dos manuals d'espanyol llengua estrangera marfilenys, *iYa estamos!* i *iMás allá!*, amb la intenció d'estudiar no només la presència d'aquests elements visuals sinó també del seu ús com a suport per a fomentar la producció oral a l'aula. Es conclou que, amb aquests manuals, hi ha hagut una evolució relativament positiva quant a estratègies del seu estudi, en comparació amb llibres de text anteriors. No obstant això, s'espera que se les tingui més en compte en els processos d'ensenyament, especialment per a la producció oral autèntica.

**Paraules clau:** imatges; materials didàctics; ensenyament-aprenentatge d'espanyol llengua estrangera; producció oral.





## **ANALYSIS OF IMAGES FOR TEACHING ORAL PRODUCTION OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN TWO COLLECTIONS OF IVORIAN TEXTBOOKS**

**Abstract:** *Images being an integral part of the lives of new generations of young people, they have an enormous potential for the development of skills in language teaching contexts. In this qualitative work, two Ivorian textbooks for teaching Spanish as a foreign language, ¡Ya estamos! and ¡Más allá! are analyzed. The aim of this study is twofold: studying the presence of visual elements in these textbooks and their use as a catalyst for oral production in the classroom. It is concluded that there has been a relatively positive evolution in terms of image study strategies in the classroom through these manuals, compared to previous textbooks. However, a greater consideration of these supports in teaching processes is expected, especially regarding authentic oral production.*

**Keywords:** *images; didactic materials; teaching/learning Spanish as a foreign language; oral production.*

### **Introducción**

Desde hace medio siglo, queda asumido casi universalmente que la clase de lenguas extranjeras es un proceso de práctica que se inspira en situaciones del entorno vital, con vistas a desembocar en un aprendizaje significativo. En efecto, desde los trabajos de Hymes de los años 1970 hasta las más recientes conclusiones del Consejo de Europa (2002), se admite que el objetivo de la enseñanza de lenguas es la consecución de la competencia comunicativa (Agustín Llach, 2007). Con ello, el alumnado debe ser capaz de adaptarse a diferentes situaciones de comunicación social, y negociar adecuadamente los significados de acuerdo con el principio de cooperación.

En el aula, esto implica la necesidad de que, en términos de materiales didácticos, la labor docente se apoye en una multitud de soportes susceptibles de encontrarse en la vida real, no solo en el texto escrito. Del mismo modo se responde a la cuestión de la familiarización de los aprendices con una diversidad de actividades y situaciones comunicativas, para “corresponder a la idea de que las estrategias de aprendizaje son diversas” (Bérard, citado por Puren (2021, p. 33).

En este contexto, las imágenes vuelven a adquirir un estatus de material didáctico de pleno derecho, en teoría, con la misma importancia que la del texto escrito. Dicho estatus se mantiene con firmeza en los tiempos actuales del enfoque orientado a la acción, respaldado por el MCER (Lenoir, 2018). En efecto, pese a las dudas originadas en torno al valor didáctico de las imágenes y que, en parte, ocasionaron el abandono de los métodos audiovisuales (donde aparecían como el soporte didáctico central), hoy, muchos autores vuelven a reconocer su capacidad para favorecer el aprendizaje. Tórrez (2021, p. 1) señala “*their power to facilitate student comprehension of material and vocabulary learning, as well as creativity and engagement*”. Por su parte, Seymour y O’Connor, citados por Sánchez Benítez (2009, p. 2), apuntan que “recordamos un 10% de lo que leemos, un 20% de lo que oímos, un 30% de lo que vemos y un 90% de lo que hacemos”. En la misma línea, Shahidzadeh, Bakhshandeh y Mohammadi (2021, p. 5) rematan: “*when we use visual aids as teaching aid, it is one of the aspects which root participation of students in the lesson [...]*”. A ojos vistas, la capacidad de los elementos visuales para facilitar el aprendizaje es innegable.



De ahí, nos proponemos analizar el papel dedicado a las imágenes fijas en la enseñanza-aprendizaje de la expresión e interacción orales en el marco del español lengua extranjera (ELE) en Costa de Marfil. En efecto, si bien se promueve el desarrollo de todas las habilidades en los enfoques comunicativos (Consejo de Europa, 2002), autores como Agustín Llach (2007, p. 171) asumen que “las destrezas orales se sitúan en primer puesto de importancia en el proceso de aprendizaje de idiomas”. Es más, Araujo Portugal (2017, p. 406) afirma que “en el aprendizaje de idiomas, la expresión oral es la destreza más importante”. Por tanto, parece legítimo fijarse en el uso de los elementos visuales en los manuales de ELE marfileños para el tratamiento de la producción oral.

¿Cómo puede calificarse la presencia de esas imágenes en los nuevos manuales de ELE, y cómo contribuyen a la facilitación de la producción oral en la enseñanza de este idioma en Costa de Marfil? He aquí las principales cuestiones que guiarán nuestra reflexión en el presente estudio.

## 1. Las imágenes en la enseñanza de lenguas

El uso de las imágenes con fines comunicativos primero, y luego escolares, se remonta a tiempos muy remotos de la historia humana. Aún tenemos testimonios procedentes de los tiempos primitivos, donde era costumbre pintar figuras de diversa índole en cuevas, rocas o piedras. Los hombres las usaban entonces para comunicarse entre sí (Joly, 2002, citado por Ibinga y Ndzang (2018, p. 785) o para dar cuenta de los eventos esenciales de su existencia.

En el ámbito académico, pese a unas tímidas manifestaciones anteriores, es en el siglo XVII cuando Jan Amós Comenio establece con claridad la imagen como recurso didáctico para la enseñanza de lenguas extranjeras (Caravolas, 1984; Germain, 1993). Para el pedagogo moravo, en el proceso de enseñanza de LE, cada objeto se debe someter al examen de un sentido, y, a poder ser, a varios sentidos a la vez; pues cuantos más sentidos haya implicados en la presentación de un concepto, más profunda y duradera será su comprensión. Nada, según él, puede ser objeto de inteligencia a menos que haya sido previamente objeto de sensación. Como dice,

*Debe ser regla de oro para los que enseñan que todo se presente a cuantos sentidos sea posible. Es decir, lo visible a la vista, lo sonoro al oído, lo oloroso al olfato, al gusto lo sabroso y al tacto lo tangible; y si alguna cosa pudiera ser percibida por diversos sentidos, ofrézcase a todos ellos [...] (Comenio, 1988, citado por Aguirre Lora, 2001, p. 6).*

En el mismo sentido, en su manual *Orbis Sensualium Pictus* (1658) [el mundo por medio de las imágenes], Comenio introduce, no solo textos, sino también imágenes en cada uno de los 150 capítulos o temas (Aguirre, 2001; Caravolas, 1984) como ilustraciones para ayudar a los aprendientes en la comprensión de los términos.

Además de la comprensión léxica, las imágenes también han servido en los manuales como soporte para varias otras metas (Barrallo Busto y Gómez Bedoya, 2009; Sánchez Benítez, 2009; Van Der Sanden, 2012). Unas de sus caracterizaciones principales las menciona Tardy (1975), citado por Mazingue (2017), quien les identifica cuatro funciones trascendentales:



una función psicológica de motivación; una función de ilustración; una función de mediador inter-semiótica o cultural; y una función inductiva, al ser usada para crear situaciones reales de comunicación.

En el ámbito específico de la lengua hablada, autores como Muller (2012a; 2012b; 2014) y Demougin (2012) hacen hincapié en el poder de las imágenes para suscitar producciones verbales, y recomiendan encarecidamente que los profesores se animen a usarlas como un incentivo para tratar la expresión oral en clase. Esta última apunta claramente que los elementos visuales constituyen “los ingredientes que necesita la palabra espontánea para nacer” (p. 107).

En este contexto, pese a los intentos del método directo para fomentar la enseñanza de la destreza oral, será a partir de los años 50 del siglo XX cuando la imagen se convierta en un recurso imprescindible para desarrollarla en el aula. El ya mencionado método audiovisual ponía en relación unas bandas magnéticas y unas diapositivas proyectadas. Las imágenes servían para traducir visualmente los enunciados, lo cual facilitaba la comprensión a los discentes. El abandono prematuro de este método se debe a razones de diversa índole. Germain (1976) indica, por ejemplo, inexactitudes a la hora de representar visualmente los verbos de acción, los conceptos abstractos o los sentimientos, la mala interpretación de la mímica, e insiste particularmente en la imprecisión de las situaciones comunicativas. En efecto, al someter la imagen al desciframiento de discursos ya establecidos, no solo se corre el riesgo de interpretar mal la idea planeada, sino que la propia pictografía pierde parte de su naturalidad.

A la luz de lo que precede, surge la idea de que una situación comunicativa fructífera para el alumno ha de ser auténtica y tender a favorecer la creatividad, la imaginación y la espontaneidad. Asimismo, la presentación de la imagen deberá dar rienda suelta a la capacidad del aprendiente para generar discursos más naturales y reflexivos que previsibles. Desde un punto de vista puramente constructivista, Dodge (2017) apunta que el aprendizaje es un proceso que incorpora experiencias concretas, colaboración, y sobre todo reflexión.

Por eso, nuestra intención aquí es cómo la imagen puede permitir al alumno pensar o hablar de forma real y auténtica. Con esta idea, esta investigación intenta destacar los puntos positivos y lo que se podría mejorar en la explotación de la imagen para un desarrollo óptimo de la competencia expresiva oral, a través del análisis de los manuales *iYa estamos!* (Niango et al., 2018; 2019) y *iMás allá!* (Kouassi et al., 2000a; 2000b; 2000c).

## 2. Metodología

El estudio que emprendemos se basa esencialmente en el análisis de los manuales vigentes de ELE marfileños, *iYa estamos!* y *iMás allá!* Ambas colecciones han sido elaboradas en Costa de Marfil gracias a la colaboración de varios consejeros pedagógicos locales del ministerio de Educación. Después de dos décadas de uso de la colección *Horizontes* (1998-2020), surgen a modo de continuación de la labor de creación de manuales de enseñanza editados por y para países africanos<sup>1</sup>. Según Bekale et al., (2020, p. 9), esta renovación interviene con el objetivo

<sup>1</sup> Hasta el año 1998, los manuales de enseñanza del español lengua como extranjera en Costa de Marfil se habían elaborado en Francia, la antigua metrópoli. Ese año marcó la edición del primer manual hecho por y para los marfileños, *Horizontes*, en vigor hasta la publicación de las colecciones que se estudian en estas líneas.



de colmar una serie de deficiencias referentes a los contenidos, pero también “supone (...) un gran esfuerzo de adecuación de los materiales a la metodología imperante en las aulas marfileñas de ELE; esto es, al enfoque por competencias”. En efecto, pese a las reformas sucesivas de las últimas décadas para mejorar el paradigma pedagógico<sup>2</sup>, no solo el profesor ha seguido siendo la figura dominante en el aula, sino que los libros de texto han quedado sin cambiar. De ahí que los nuevos manuales pretendan ofrecer algo nuevo, y, sobre todo, “fomentar una participación más activa del aprendiente en su desarrollo global por medio de la comunicación en ELE” (ibid.), para centrar así el proceso de enseñanza-aprendizaje en él.

Asimismo, este trabajo se apoya principalmente en dos estudios. Por una parte, Tórriz (2021) describe dos grandes formas de explotación de las imágenes en los manuales de estudio de lengua. La primera consiste en repetir o aclarar el *input* procedente del texto verbal, o sea, facilitar la comprensión de este. En cuanto a la segunda, radica en favorecer el *output* del alumnado; es decir, ayudar a que hablen. Desde esta segunda perspectiva, el autor establece tres principios que tener en cuenta en el tratamiento de la producción lingüística:

- a. El principio de significado: cuando el lenguaje es significativo para el alumno, apoya más fácilmente el proceso de aprendizaje.
- b. El principio de tarea: las actividades en las que se utiliza el lenguaje para llevar a cabo tareas significativas promueven el aprendizaje.
- c. El principio de la comunicación: las actividades que involucran una comunicación real promueven el aprendizaje.

Por su parte, Demougin (2012) indica varios prototipos de preguntas que se observan habitualmente en los manuales, al utilizar las imágenes en concepto de estimuladores verbales:

1. Para hablar **de** la imagen: *¿Qué ves/observas en la imagen?* Se trata de una “transposición verbal” (p. 109) y el alumno permanece dentro del documento visual, describiendo diferentes aspectos de él.
2. Para hablar **de** y **sobre** la imagen: *¿Qué entiendes en esta imagen?* Se trata de una lectura personal relacionada con la sensibilidad de la mirada singular del alumno.
3. Para hablar **sobre** y **con** la imagen: *¿Qué significa esta imagen?* Se solicita una doble competencia, lingüística y cultural, pero que provoca, ante todo, una reflexión personal. Por lo que, se aborda generalmente como estimulador verbal.
4. Para hablar **a partir de** la imagen: *¿Qué te inspira esta imagen?* Se activa aquí el deseo del alumno de realizar un discurso prolijo, auténtico y necesario.

Lo anterior evidencia que las consignas relacionadas con las últimas tres preguntas aludidas favorecen un lenguaje más cercano a lo real, mientras que la primera suscita la expresión de una información más bien previsible.

Nuestro principal objetivo es examinar cómo se desarrolla el *output* de los aprendientes gracias a los elementos visuales. Esto nos lleva a analizar en qué medida las imágenes del manual favorecen la producción oral de la lengua, especialmente en su forma auténtica y espontánea.

<sup>2</sup> Se han adoptado sucesivamente, la Pedagogía por Objetivos (PPO en 1998); la Formación por Competencias (FPC, en 2004), y el Enfoque por Competencias (EPC, 2012).



Para alcanzar este objetivo, clasificaremos dichas imágenes según la noción de actividades abiertas o cerradas. Según Tórriz (2021), las primeras permiten a los alumnos tomar sus propias decisiones y expresar sus propias opiniones, por ejemplo, solicitando explicaciones o debates. En cambio, las cerradas (o internas) se limitan a exigir que se extraiga información específica de la imagen, originando así un discurso más bien mecánico y estereotipado. Si nos referimos a Araujo Portugal (2017, p. 419), las actividades abiertas se perciben bien entre los alumnos, quienes las encuentran "auténticas y realistas a la hora de desarrollar la expresión oral en el aprendizaje de lenguas". Asimismo, según la tipología de las preguntas o consignas que acompañan cada imagen, podremos clasificar la actividad solicitada en la categoría *cerrada* o *abierta*.

En definitiva, hemos optado por un estudio de tipo documental que ha consistido en un análisis cualitativo de manuales didácticos (Bertoletti, 1984; Puren, 2020). De esta forma, se identifican las principales imágenes cuya intención radica en desarrollar la producción de lengua oral. Todas ellas son procedentes de los nuevos manuales de tercero y cuarto de Secundaria (colección *iYa estamos!*) y de bachillerato (colección *iMás allá!*). Se analizan las actividades sugeridas con dichas imágenes, para destacar si cumplen con la labor de estimular el habla. Pero, ante todo, examinemos el contexto de elaboración de dichos manuales.

### **3. El uso escolar de las imágenes y el contexto de elaboración de las colecciones *iYa estamos!* y *iMás allá!***

Hoy en día, más que nunca, vivimos una era mediática gobernada por la imagen. Buena parte de nuestros procesos de intercambio masivo de información descansan en el impacto de los signos visuales. La televisión, Internet, la publicidad, etc. inundan todas las esferas de la vida diaria. No en vano Sönesson (2004) ha denominado la nueva era "la sociedad de imágenes".

Testigos y partícipes de su tiempo, muchos jóvenes se educan y consumen permanentemente estos estímulos sociales. Paradójicamente, a nivel escolar, desde el abandono de las metodologías audiovisuales, y pese a los elogios a su favor, en realidad, las imágenes han venido perdiendo mucho peso en los procesos de enseñanza/ aprendizaje frente al texto escrito. Como denuncian Arizpe y Styles (2004, pp. 26-27):

*Los niños viven en un mundo visual complejo y, más que las generaciones anteriores, bajo un constante bombardeo de estímulos visuales. Y, sin embargo, muy pocos maestros se toman el tiempo para ayudarlos a ordenar, reconocer y comprender las muchas formas de información visual que encuentran, ciertamente no del mismo modo en que tratan con el texto escrito.*

En el contexto educativo marfileño, desde los inicios de la enseñanza del español, antes de la independencia del país en 1960, siempre han sido muy visibles las imágenes en los diferentes libros de texto. Pero esta presencia pocas veces ha reflejado una aspiración por tratar y mejorar la lengua oral en el aula. Para no ir muy lejos en el tiempo, dejaremos de lado los primeros manuales de ELE, de elaboración francesa, y tomaremos la Colección *Horizontes* como punto de partida. Asimismo, de acuerdo con Barrallo Busto y Gómez Bedoya (2009, p. 5),

consideramos como imágenes fijas, “las tiras cómicas, las fotografías, los dibujos, los anuncios publicitarios, los símbolos, las estadísticas, los planos y mapas, los diagramas y esquemas, y los hologramas en los diferentes libros de texto”. De ahí, en los “*horizontes*” se observa que la gran mayoría de las imágenes se colocan en páginas conexas con los diferentes textos para ilustrar los temas de estudio. Su función se suele limitar a la facilitación de la comprensión de dichos textos, siempre que el alumno sea capaz de establecer por sí mismo la relación entre ambos. Otra parte, muy escasa, diseminada a través de las páginas de cada libro, aparece con ciertas actividades de estimulación de la comunicación. Sin embargo, esas actividades revisten un carácter principalmente cerrado, dejando poco margen a las tareas abiertas, como lo indica el siguiente cuadro:

| Libros por nivel de estudio                      | Horizontes 4 <sup>ème</sup> | Horizontes 3 <sup>ème</sup> | Horizontes 2 <sup>de</sup> | Horizontes 1 <sup>ère</sup> | Horizontes 1 <sup>le</sup> |
|--|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------|----------------------------|
| Número de páginas                                | 111                         | 127                         | 141                        | 192                         | 189                        |
| Número total de imágenes                         | 138                         | 142                         | 131                        | 73                          | 81                         |
| <b>Imágenes de input</b>                         | <b>123 (89%)</b>            | <b>131 (92%)</b>            | <b>118 (90%)</b>           | <b>65 (89%)</b>             | <b>64 (81%)</b>            |
| <b>Imágenes de output</b>                        | <b>15 (11%)</b>             | <b>11 (8%)</b>              | <b>13 (10%)</b>            | <b>8 (11%)</b>              | <b>15 (19%)</b>            |
| <b>Imágenes con actividades cerradas</b>         | <b>11 (8%)</b>              | <b>7 (5%)</b>               | <b>13 (10%)</b>            | <b>6 (8%)</b>               | <b>12 (15%)</b>            |
| Expresar un punto gramatical                     | 2                           | 1                           | 0                          | 0                           | 0                          |
| Descripción                                      | 4                           | 4                           | 5                          | 0                           | 7                          |
| Identificar elementos, relacionados con el texto | 3                           | 2                           | 5                          | 0                           | 4                          |
| Localizar/orientar(se) en un mapa                | 1                           | 0                           | 3                          | 0                           | 1                          |
| Expresar la hora                                 | 1                           | 0                           | 0                          | 0                           | 0                          |
| Comparar dos imágenes                            | 1                           | 0                           | 0                          | 0                           | 0                          |
| <b>Imágenes con actividades abiertas</b>         | <b>4 (3%)</b>               | <b>4 (3%)</b>               | <b>0 (0%)</b>              | <b>2 (3%)</b>               | <b>3 (4%)</b>              |
| Comentar, imaginar                               | 4                           | 4                           | 0                          | 2                           | 3                          |

Tabla 1. Clasificación de las actividades de *output* con imágenes en la colección *Horizontes*.

De la revisión de los diferentes libros de la colección *Horizontes* se observa que la cantidad de imágenes con actividades de *output* gira en torno al 10% del total. Además, la mayor parte de ese porcentaje sirve para realizar actividades cerradas, o sea, para identificar elementos o describir diferentes aspectos de los documentos visuales. Del total, solo un 3% de ellas proponen tareas de expresión de la opinión y emociones personales.

También se ha notado que dichas imágenes no incluyen metodología alguna de explotación. Solo en una página de *Horizontes Terminale* se propone una sección final de dos páginas denominada *prepac oral*. En una de ellas (Ministère de l'Éducation, 2002, p. 142), se ofrece una corta concepción de lo que debería ser el comentario de una foto. Se sugieren las siguientes fases:

1. Presentación del documento: Origen, tema, ubicación
2. Descripción objetiva: Decir lo explícito
3. Descripción subjetiva: Decir lo implícito
4. Conclusión: mensaje transmitido e impresión del alumno



En general, los alumnos aprendían a manejar esta metodología, solo en la clase de Terminale (3.º de bachiller), a escasas semanas del examen final de bachillerato, donde se someten a una prueba oral de español, además de la prueba escrita.

Indiquemos también que en la colección *Horizontes*, las imágenes aparecen en blanco y negro, o con un fondo de color único, lo cual no tiende a favorecer la motivación del aprendiz.

Hacía falta un esfuerzo para mejorar toda esta situación, pues para aprender una lengua, no solo hace falta asimilar sonidos, palabras y reglas. Se sabe que las imágenes constituyen una fuente potente para desencadenar sentimientos o provocar imaginación (De Serres, 2009; Obando Velázquez, 2000). Pero en el contexto marfileño, el alumnado parece sentir generalmente indiferencia o incluso rechazo frente a ellas, cuando en realidad, lo que deberían inspirar es motivación, admiración o entusiasmo.

Asimismo, al igual que en otros muchos países del África subsahariana, aunque se reconoce la gran capacidad de los documentos iconográficos para crear contextos de aprendizaje y facilitar la expresión oral (Ibinga y Ndzang, 2018), la enseñanza del español ha venido respaldada casi exclusivamente en el texto escrito.

La experiencia propia como antiguo alumno del sistema escolar y el análisis de *Horizontes* permiten apuntar una insondable ausencia de planificación de las imágenes como una actividad en los primeros cuatro años de aprendizaje. Sorprende también que en el programa escolar no se le asigne tiempo ni espacio dentro de las tareas del aula. Es más, varias tertulias con multitud de profesores confirman que su uso es opcional; esto es, a iniciativa de cada profesor. Claro que se les recomienda que presenten de vez en cuando ciertas iconografías a modo de introducción de una nueva clase, pero sin ninguna intención de explotarlas para tratar las destrezas comunicativas. En fin, rara vez los elementos visuales han aparecido como parte central de una actividad o tarea.

En este contexto se han elaborado las colecciones *iYa estamos!* y *iMás allá!*, después de veinte años de explotación de la colección *Horizontes*.

### 3.1 Las imágenes en los manuales *iYa estamos!* y *iMás allá!*

Considerando la organización anterior de Barrallo Busto y Gómez Bedoya (2009), se han contabilizado las imágenes en los cinco libros de texto de ELE vigentes, comparándolas con el número de textos de estudio. Los resultados se sintetizan en la tabla que sigue:

| Manuales                           | Niveles de estudio | Imágenes   | %          | Textos     | %          |
|------------------------------------|--------------------|------------|------------|------------|------------|
| <i>iYa estamos!</i> 4 <sup>e</sup> | 3º de ESO          | 53         | 63         | 31         | 37         |
| <i>iYa estamos!</i> 4 <sup>e</sup> | 4º de la ESO       | 76         | 73         | 28         | 33         |
| <i>iMás allá!</i> 2 <sup>de</sup>  | 1º de bachillerato | 83         | 74         | 29         | 26         |
| <i>iMás allá!</i> 1 <sup>ère</sup> | 2º de bachillerato | 101        | 79         | 28         | 21         |
| <i>iMás allá!</i> T <sup>le</sup>  | 3º de bachillerato | 75         | 73         | 28         | 27         |
|                                    | <b>Total</b>       | <b>388</b> | <b>73%</b> | <b>144</b> | <b>27%</b> |

Tabla 2. Repartición de imágenes y textos en *iYa estamos!* y *iMás allá!*

Lo primero que llama la atención en esta exposición es el gran número de signos icográficos frente a los textos escritos. El 73% del contenido de todos los manuales reunidos se refiere a ellos. Podría hacernos pensar que tienen una variedad de funciones o una centralidad en la realización de las actividades de clase. Sin embargo, como veremos más adelante, su abundancia no va pareja con un grado elevado de explotación docente. Al contrario, el texto escrito se sigue llevando casi toda la atención de los actores del aula.

También destaca, especialmente en la colección *iYa estamos!*, la gran cantidad de dibujos, diseñados con el único objetivo de servir a la enseñanza, frente a las fotos y otros tipos de imágenes, como se nota a continuación.

| Niveles<br>Imágenes | <i>iYa estamos!</i><br>4 <sup>ème</sup> | <i>iYa estamos!</i><br>3 <sup>ème</sup> | <i>iMás allá!</i> 2 <sup>de</sup> | <i>iMás allá!</i> 2 <sup>de</sup> | <i>iMás allá!</i> T <sup>le</sup> |
|---------------------|---|---|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Dibujos             | 42                                      | 64                                      | 33                                | 26                                | 36                                |
| Fotos               | 5                                       | 4                                       | 25                                | 65                                | 23                                |
| Mapas               | 5                                       | 6                                       | 11                                | 3                                 | 8                                 |
| Planos              | 1                                       | 1                                       | 1                                 | 1                                 | 0                                 |
| Anuncios            | 0                                       | 1                                       | 2                                 | 7                                 | 5                                 |
| Gráficos            | 0                                       | 0                                       | 3                                 | 0                                 | 1                                 |
| Viñetas             | 0                                       | 0                                       | 8                                 | 0                                 | 2                                 |
| Total               | 53                                      | 76                                      | 83                                | 101                               | 75                                |

Tabla 3. Tipos de imágenes en las colecciones *iYa estamos!* y *iMás allá!*

Al respecto, Prendes Espinosa (1995) distingue dos clases de imágenes usadas en el aula. Según él, las hay que se crean expresamente para explicar alguna idea o concepto (imágenes didácticas *per se*), y aquellas que fueron creadas para cualquier otro fin, pero que los autores de manuales o profesores recontextualizan para ilustrar algún pasaje de contenido textual (imágenes *per accident*). En el mismo sentido, Bertoletti (1984) distingue entre imágenes escolares e imágenes sociales. Lo anterior evidencia que los autores de las colecciones *iYa estamos!* han optado por un uso casi exclusivo de las imágenes *per se*, en detrimento de los códigos visuales auténticos; un fenómeno que, por cierto, también prevalece en lo referente a textos escritos, como ya lo mencionaron Djandué et al. (2019, p. 100). En cambio, los elementos visuales auténticos como las fotos aumentan sustancialmente en la colección *iMás allá!*, aunque sin poder igualar el número de imágenes *per se*. Según Bertoletti (1984, p. 59), para estimular la producción verbal del alumno, es preferible que las imágenes sean auténticas.

### 3.2. La producción oral y el papel de las imágenes

El análisis de los manuales indica un claro énfasis en las destrezas productivas (Expresión e interacción orales, y expresión e interacción escritas) frente a las destrezas receptivas (comprensión oral y comprensión escrita). En cada libro de texto, tanto las unidades didácticas

como las lecciones que encierran son siempre más representativas. Las Tablas 4 y 5 que se proponen a continuación corroboran lo dicho.

| Manuales                          | Unidades didácticas | Unidades didácticas por destreza |                                |                                  |                     |
|-----------------------------------|---------------------|----------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|---------------------|
|                                   |                     | Comprensión oral                 | Expresión e interacción orales | Expresión e interacción escritas | Comprensión escrita |
| <i>¡Ya estamos! 4<sup>e</sup></i> | 7                   | 1                                | 3                              | 2                                | 1                   |
| <i>¡Ya estamos! 4<sup>e</sup></i> | 7                   | 1.5                              | 1                              | 3                                | 1.5                 |
| <i>¡Más allá! 2<sup>de</sup></i>  | 6                   | 1                                | 2                              | 2                                | 1                   |
| <i>¡Más allá! 1<sup>ère</sup></i> | 6                   | 1                                | 2                              | 2                                | 1                   |
| <i>¡Más allá! 1<sup>le</sup></i>  | 6                   | 1                                | 2                              | 2                                | 1                   |
| <b>Total</b>                      | <b>32</b>           | <b>5.5</b>                       | <b>10</b>                      | <b>11</b>                        | <b>5.5</b>          |

Tabla 4. Distribución de unidades didácticas en *¡Ya estamos!* y *¡Más allá!*

| Libros de texto                   | Lecciones por destreza |                                |                                  |                     |
|-----------------------------------|------------------------|--------------------------------|----------------------------------|---------------------|
|                                   | Comprensión oral       | Expresión e interacción orales | Expresión e interacción escritas | Comprensión escrita |
| <i>¡Ya estamos! 4<sup>e</sup></i> | 4                      | 12                             | 8                                | 4                   |
| <i>¡Ya estamos! 4<sup>e</sup></i> | 6                      | 4                              | 12                               | 6                   |
| <i>¡Más allá! 2<sup>de</sup></i>  | 5                      | 10                             | 10                               | 5                   |
| <i>¡Más allá! 1<sup>ère</sup></i> | 5                      | 10                             | 10                               | 5                   |
| <i>¡Más allá! 1<sup>le</sup></i>  | 5                      | 10                             | 10                               | 5                   |
| <b>Total</b>                      | <b>25</b>              | <b>46</b>                      | <b>50</b>                        | <b>25</b>           |

Tabla 5. Distribución de lecciones en *¡Ya estamos!* y *¡Más allá!*

Como se observa, las unidades y lecciones son dos veces más numerosas en las destrezas de producción lingüística que las de comprensión. Se destaca también que, en estos manuales, cada unidad didáctica se dedica a desarrollar una destreza particular, como lo enseñan, por ejemplo, los siguientes sumarios de *¡Ya estamos! 4<sup>ème</sup>* y *¡Más allá! 2<sup>ème</sup>*.

Esta disposición parece haberse hecho a iniciativa expresa de los autores, obligando así a los docentes a dedicar más tiempo a la expresión y la interacción, tanto escritas como orales.



Imágenes 1 y 2. Sumarios de *¡Ya estamos! 4<sup>ème</sup>* y *¡Más allá! 2<sup>ème</sup>*

Así las cosas, en materia de producción oral, ¿qué protagonismo tienen las numerosas imágenes? La consulta de los manuales permite evidenciar que no sirven para mucho. En efecto, tanto en los dos libros de texto *iYa estamos!* como en el de *iMás allá! Seconde*, no se ha encontrado ninguna unidad ni lección dedicada al estudio sistemático de imágenes. En lo que se refiere a su uso en el desarrollo de la expresión e interacción orales, en las 316 páginas recorridas en esos tres manuales juntos, solo se han observado en dos páginas un tímido intento de recurrir a la imagen como punto de partida para provocar la toma de palabra entre los alumnos. En *iYa estamos!* 4<sup>e</sup>, página 45, [Véase Imagen 3] aparece una foto con tres niños recogiendo objetos reciclables en un vertedero. A raíz de ella se hacen dos preguntas:

- a. Di lo que ves en la imagen.
- b. ¿Qué piensas de la vida de estos niños?



Imagen 3. El vertedero (Niango et al., 2018, p. 45) *iYa estamos! español 4<sup>e</sup>*.

Luego, en la página 74 del mismo libro de texto, se puede ver un mapa de orientación después del cual se pide al alumno: "Di a tu amigo por dónde se va al Museo Nacional". Conviene subrayar que esta última tarea se localiza al final de una lección de comprensión escrita, si bien la explotación lingüística puede realizarse oralmente.

Después de estas dos apariciones esporádicas de la iconografía como recurso provocador del discurso oral, hay que ir hasta las páginas finales de *iMás allá! español, 1ère* (2<sup>do</sup> de bachillerato) para percibir las primeras manifestaciones de una verdadera intención de estudiar la imagen como material de apoyo para el tratamiento de las destrezas de "expresión e interacción orales" (pp. 93-109). Asimismo, los autores dedican dos de las treinta lecciones del libro; esto es, dos de las diez lecciones sobre producción oral, al estudio de/sobre las imágenes visuales. Primero, la lección 1 de la unidad 6 lleva como función lingüística "Cómo comentar imagen o texto" (p. 95). Enseguida, se puede observar la siguiente foto:

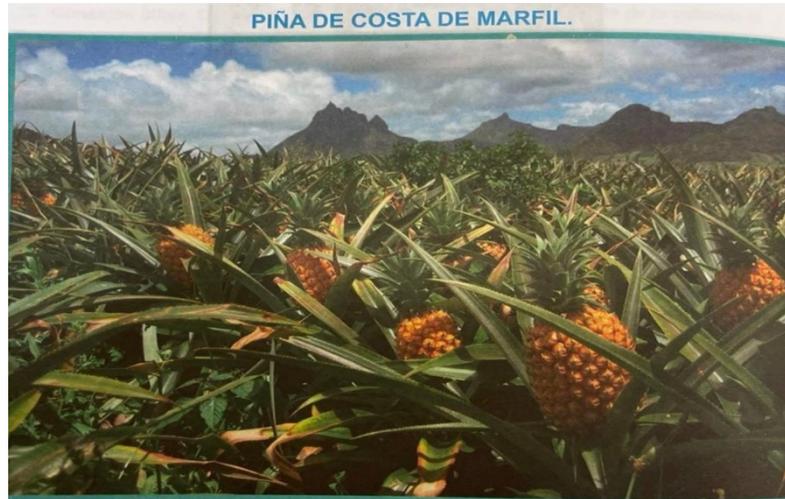


Imagen 4. Piña de Costa de Marfil (Kouassi et al., 2020, p. 94). *iMás allá! espagnol* Première..

Esta foto viene acompañada de una serie de actividades para “describir” la representación visual en gran parte, aunque se habla de comentario. Sin embargo, si bien las primeras 5 preguntas son actividades de tipo cerrado, la del número 6 solicita la reflexión personal del alumno para hablar, y, por tanto, se puede considerar como una actividad abierta.

Las instrucciones demandan que se trabaje tanto individualmente como en grupos, como podemos notar a continuación:

1. Observa e identifica el tipo de documento.
2. Determina el léxico adecuado.
3. En parejas, determinad el tema del documento.
4. En grupos, analizad los detalles del documento.
5. Entresacad la intención del autor.
6. Al mirar el documento, dad vuestra impresión.

La segunda lección de la misma unidad didáctica apela a “Cómo describir una imagen”. Y la foto que viene a continuación constituye el soporte para las actividades previstas:



Imagen 5. Coronavirus (Kouassi et al., 2020b, p. 97). *iMás allá! espagnol* Première..

Luego, hay una serie de actividades para “describir” la representación visual. Las instrucciones también solicitan trabajos tanto individuales como en grupos, como sigue:

1. Observa e identifica el tipo de documento.
2. Determina el léxico adecuado.
3. En parejas, determinad lo que evoca el documento.
4. En grupos, analizad detalladamente el documento.
5. Examinad la organización de los elementos.

Con las preguntas mencionadas, se solicita el habla del alumnado; y al inicio de la lección se presenta una serie de recursos lexicales que deben servir de guía para tratar la función lingüística: formas, colores, lugar, ambiente, personajes, despistes, siniestrado, empático, desértico, planos, icono, dibujo, cuadro, foto, viñeta, etc. Sin embargo, no se percibe un proceso claro de análisis.

A su vez, *iMás allá! Espagnol Terminale* (3.º año de bachiller) dedica una lección, la última de las treinta que componen el manual, al estudio de imágenes (pp. 102-103). Aquí, la función lingüística solicitada es “Comentar una imagen”. Así, a las dos fotos que ilustran el tema de la salubridad urbana (Imagen 6), sigue una serie de preguntas:



Imagen 6. La salubridad urbana (Kouassi et al., 2020c, p. 102). *iMás allá! Espagnol Terminale*.

Las actividades relacionadas son:

1. *Individual*
  - Observa las fotos y determina el tema
  - Identifica el léxico adecuado
2. *En parejas:*
  - Entre pares, identificad los elementos de cada elemento



### 3. En grupos

- Analizad los detalles de cada documento
- Entresacad la intención del autor
- Expresad vuestro parecer
- Relacionad el tema con vuestro contexto.

Una nota que llama la atención al final de la lección (p. 103), indica que “para hacer posible un buen comentario de imágenes, la actividad del aprendiente es:

- Contestar a las preguntas de descripción, análisis, interpretación u opinión y de transposición,
- Dejarse guiar por indicaciones a partir de verbos (contar, proseguir, repetir, resumir, situar, definir, observar, precisar.
- Articular la producción con conectores lógicos

### 4. Discusión y perspectivas

El análisis de los manuales de ELE *iYa estamos!* y *iMás allá!* permite percatarse de que las destrezas productivas constituyen la prioridad en la enseñanza actual de esta lengua en Costa de Marfil, frente a las receptivas. Luego, en relación con las imágenes, se observa una presencia abundante de ellas. Sin embargo, estas en general no desempeñan un papel más que ilustrativo, lo cual da la sensación de que son inútiles, por lo menos para el tratamiento de la producción oral. A una conclusión semejante han llegado otros autores, en el estudio de otros manuales. Por ejemplo, Masselot-Girard (2003, p. 8) se preguntaba sobre la oportunidad de seguir diseñándolas tan cuantiosas: “*Je questionne l’abondance des illustrations dans les manuels actuels. Que fait-on de tant d’images? Ont-elles encore une fonction et font-elles sens à un moment quelconque pour nos élèves? Je n’en suis plus sûre du tout*”. Por su parte, Yamila Rigo (2014, p. 2), citando a Perales y Jiménez (2002), denuncia la incorporación de tanta imagen que, al final, “pasa desapercibida”.

En lo que se refiere a su utilización en los procesos de enseñanza de la expresión e interacción orales, pueden notarse dos puntos fundamentales. Por una parte, los mensajes iconográficos se usan muy poco, si bien las nuevas colecciones *iYa estamos!* y *iMás allá!* conceden un espacio bastante amplio a la producción oral en general en comparación con *Horizontes*. En los nuevos manuales, la gran mayoría de las tareas de desarrollo de destrezas se llevan a cabo a partir del texto escrito como soporte didáctico; y además el estudio de la iconografía para el trabajo oral no solo es tardío, sino también muy reducido en comparación con los manuales anteriores. Por tanto, no se puede decir que haya aumentado el tiempo de estudio de la producción oral en general por medio de las imágenes, ni mucho menos en su fase natural y auténtica.

Por otra parte, se lamenta la ausencia de una mejor orientación metodológica para el docente. Aunque queda patente una mayor intención de proponer unas estrategias de descripción y comentario, estas todavía parecen parciales. En efecto, mientras las nuevas colecciones dedican en total hasta tres lecciones (dos en *iMás allá 1ère!* y una en *imás allá! Terminale*), el proceso para abordar estas actividades es todavía bastante confuso. Por ello, al igual que



pasaba con la colección *Horizontes*, se repite la misma observación de Ibinga y Ndzang (2018, p.787): “cuando existen unas líneas que tratan de la imagen, se da la impresión de que todas las imágenes se analizan y se interpretan del mismo modo”.

De *iMás allá! Première* a *iMás allá! Terminale*, en las mencionadas lecciones dedicadas a la descripción y al comentario de mensajes visuales, se repiten las mismas actividades, las mismas preguntas; una situación que, a la larga, puede volver el estudio de imágenes una tarea aburrida, tanto para los profesores como para los alumnos.

Todo lo que precede nos suscita una serie de reflexiones. Primero, resulta imprescindible adoptar (en la realidad del aula) las imágenes visuales como una herramienta familiar y capaz de mejorar el aprendizaje de todas las destrezas de lengua española, y particularmente la producción oral. Será de gran interés para el alumnado el estudio rutinario de las imágenes desde las primeras etapas, al igual que se hace con los textos escritos. No parece de gran ayuda esperar las evaluaciones finales del ministerio para fomentar su explotación.

Hay que acostumbrar al aprendiente a asimilarlas como material común de estudio de la lengua. Demougin (2012) manifiesta esta misma idea cuando nos sugiere su “*cahier de bord*”, una especie de portafolio que pueda acompañar permanentemente al aprendiente en sus experiencias reflexivas sobre la imagen. Las imágenes ya forman parte del día a día de los jóvenes, quienes ya habrán desarrollado formas propias de describirlas. Apremia que la escuela marfileña se ponga al día y las incluya efectivamente en su labor de formación. Como dicen Barragán Gómez y Gómez Moreno (2012, p. 80), “es realmente inaudito que la mayoría de los jóvenes pasen por la escuela sin que apenas gocen de las oportunidades” ofrecidas por la ya mencionada sociedad de imágenes.

De suma urgencia es el establecimiento de una rigurosa “didáctica de la imagen” (Barragán Gómez y Gómez Moreno, 2012) en la enseñanza de ELE en este país, que permita al alumno seguir su evolución. En un principio, esto supondría, según Aceituno (2010), estudiar la sintaxis visual, entendiendo la relación entre los elementos que la forman; la semántica visual (o la relación entre estos elementos y su sentido (color, forma, estructura y equilibrio); y la semiótica de la imagen (índices, símbolos, etc.).

Es interesante usar las imágenes en el desarrollo del léxico, la gramática, la conjugación, etc. Pero, parece que, para aprovechar esta herramienta de forma óptima, habría que ir más allá de los elementos básicos, y hacer un énfasis particular en la producción oral de los alumnos. En este sentido, Mazingue (2017), Demougin (2012) y De Serres (2009) sugieren unas excelentes propuestas para el análisis de imágenes, tanto oral como escrito. Este último, además, establece unas pautas que el propio profesor puede seguir para el desarrollo de su clase.

Por nuestra parte, ofrecemos las siguientes pistas de reflexión: la imagen debe ser un pretexto para hablar o conversar efectivamente sobre diversos temas en el aula. Da pistas para expresar nuestras propias ideas y pensamientos de manera natural. Por ejemplo, si se presenta un incendio forestal, podemos describirlo, y luego formar diferentes grupos opuestos de alumnos para debatir sobre los pros y los contras de los fuegos de bosque. Del mismo modo, si se presenta un accidente de tráfico, se puede debatir sobre las circunstancias del mismo o las normas establecidas en la materia en el país (Pérez Sedeño, 2014). Igualmente se puede



pedir a los alumnos que sensibilicen a sus compañeros sobre los valores que habría que adoptar sobre el tema tratado, si es un fenómeno social. Otra alternativa puede ser que la imagen sirva como punto de partida para la creación de una historia o su final, a partir de lo que se observa. En fin, la imagen debería servir siempre para abrirse al mundo real.

Siempre y cuando se pueda, no habría que olvidar un paralelo entre la manifestación del fenómeno tratado, en nuestro país y España o en cualquier otro país de habla hispana; lo cual siempre permitirá a los alumnos ver las realidades desde diversos puntos de vista. El fomento de la imaginación y la producción propia de conocimientos tendrán mayor beneficio que la repetición de información ya recibida por el alumnado. Ya lo decía Umberto Eco (1973) hace medio siglo: "La civilización democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, y no una invitación a la hipnosis" (Citado por Aceituno, 2010, p. 13).

Por último, recordemos la importancia de la teoría de la codificación dual, definida por el psicólogo Allan Paivio (1969), citado por Mazingue (2017). Este autor apunta que la fuerza combinada de la imagen y de la palabra es superior a la de la imagen a secas. Asimismo, al implicar varias modalidades sensoriales, o sea dos canales (imagen visual y palabra), el aprendizaje se realiza con más eficiencia.

## Conclusión

Este estudio ha permitido destacar, a través de las colecciones de manuales *iYa estamos!* y *iMás allá!*, que la producción oral en general adquiere cada vez más espacio en las aulas de ELE en Costa de Marfil. Esto supone un paso hacia delante de estirpe didáctica que, sin embargo, se realiza en detrimento de las destrezas comprensivas.

Se observa una presencia masiva de imágenes visuales en los manuales. Pero ello no refleja un crecimiento del interés por usarlas como soporte de la lengua hablada. Al contrario, el vínculo imagen/lengua oral parece haber disminuido considerablemente con la llegada de los nuevos libros de texto. La incorporación de actividades ocasionales de expresión e interacción orales no parece suficiente para dar el paso hacia un posicionamiento efectivo de este material como centro de atención en la enseñanza/aprendizaje del español.

Luego, la puesta a punto de una metodología eficiente para el análisis de las imágenes en el desarrollo de la producción oral es uno de los grandes retos a superar. Si bien transparece una cierta voluntad de formalizar el proceso de dicho análisis, todavía falta mucho por hacer. En este aspecto, hacemos nuestras las siguientes conclusiones de Dimitrinka y Andjelka (2015, pp. 283-284):

*Los resultados obtenidos significan que los conocimientos del código visual no corresponden a una programación didáctica por niveles de A1 a C2. Parece que el aprendizaje de este código es ocasional, arbitrario y depende del profesor concreto y de sus preferencias individuales, pero no de unas directrices didácticas comúnmente aceptadas o recomendadas.*



Para llevar a cabo la enseñanza del oral, urge integrar la interpretación permanente de la imagen en los currículos de ELE, al mismo título que los textos escritos; esto es, desde los primeros años. Una empresa de esta envergadura demanda también un esfuerzo de formación y de sensibilización del cuerpo docente, que deberá estar plenamente capacitado para apreciar y abordar el estudio pictográfico con toda la seguridad posible. Por ello terminamos nuestro discurso con unas palabras fuertes de Barragán Gómez y Gómez Moreno (2012, p. 84): "Nadie puede enseñar un conocimiento que no maneja a plenitud. Para que un maestro pueda conducir a sus estudiantes en la interpretación de textos visuales debe ser un consumidor crítico y activo de imágenes" (...).

## Referencias

- Aceituno, M. (2010). *Seminario de producción multimedia*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Aguirre Lora, M. E. (2001). Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1). <https://bit.ly/3OKm1z9>
- Agustín Llach, M. P. (2007). La importancia de la lengua oral en la clase de ELE: estudio preliminar de las creencias de aprendices. *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*. Logroño. <https://bit.ly/3bHw2zH>
- Araujo Portugal, J. C. (2017). Actividades abiertas con vacío de información y juegos de roles en la enseñanza de la expresión oral en lengua extranjera. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(3), 404-425. <https://doi.org/h6j6>
- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. Fondo de Cultura Económica.
- Barragán Gómez, R., y Gómez Moreno, W. (2012). El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 17(1), 79-94. <https://doi.org/h7nh>
- Barrallo Busto, N. y Gómez Bedoya, M. (2009). La explotación de una imagen en la clase de ELE. *redELE. Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera* (16). <https://doi.org/h7nj>
- Bekale, H. D., Caro Muñoz, M., Djandué, B. D., Recuenco Peñalver, M. y Serrano Avilés, J. (2020). Ampliación de horizontes: Materiales didácticos ELE en África al sur del Sáhara, *MarcoELE. Revista de Didáctica de ELE*, (30). <https://bit.ly/3zMhtxV>
- Bertoletti, M. (1984). Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du FLE. Grille D'une ébauche d'analyse. *Le Français dans le Monde* (186), 55-63.
- Caravolas, J. (1984). *Le Gutenberg de la didacographie ou Comenius et l'enseignement des langues*. Guérin.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*: MECD / Instituto Cervantes / Anaya, 2001. <https://bit.ly/3JIN6ll>
- Demougin, F. (2012). Image et classe de langue: quels chemins didactiques? *Linguarum Arena* (3), 103-115. <https://bit.ly/3AaZsiY>
- De Serres, L. (2009). Commentaire d'image, en faveur de la langue cible et des cultures en partage, *Synergies Canada* (1). <https://doi.org/h7nk>
- Dimitrinka, N. y Andjelka, P. (2015). El código visual en español como lengua extranjera: aspectos semióticos y didácticos, *Onomázen*, (32.), 275-287. <https://doi.org/fzcz>
- Djandué, B. D., Djé, A.M., y Kumon, A. S. (2019). De Horizontes a ¡Ya estamos!: Lo que ha cambiado. *Revue Nzassa* (2), 93-105. <https://bit.ly/3zQxic2>



- Dodge, J. (2017). *25 activités d'évaluation pour la classe différenciée. Pour vérifier rapidement la compréhension en cours d'apprentissage*. Chenelière Éducation.
- Germain, C. (1976). L'image dans l'apprentissage des langues, *Communication et langages*, (29), 51-68. <https://doi.org/dk7ckw>
- Germain, C. (1993). *L'évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Collection didactique des langues étrangères. Clé International.
- Ibinga, M. y Ndzang, H. (2018). *De la omnipresencia de la imagen a su ausencia en la enseñanza de ELE: estudio comparativo entre Francia y Gabón. Educación e Inclusión: Aportes y perspectivas desde la Educación Comparada para la equidad*. XVI Congreso Nacional de Educación Comparada. Universidad de La Laguna. <https://doi.org/h7nm>
- Lenoir, P. (2018). L'utilisation de l'image en enseignement de l'espagnol: approche diachronique. *DIRE*, (10), 61-73. <https://doi.org/h7nn>
- Massetot-Girard, M. (2003). Le traitement didactique de l'image, *Deuxièmes rencontres nationales de la liste cdidoc-fr, Lyon*. <https://bit.ly/3BNUp9E>
- Mazingue, S. (2017). L'image fixe, un outil d'introduction du lexique : retour d'expérience à partir d'une séance avec une classe de première LV2. *Éducation*. <https://bit.ly/3bEToYr>
- Muller, C. (2012a). Observez ces photos. Imaginez ce qui s'est passé: Analyse d'activités de production verbale à partir de photographies dans des manuels de français langue étrangère et seconde. *Actes de la 8ème journée Pierre Guibbert Les images dans les manuels scolaire*, 1-16.
- Muller, C. (2012b). La photographie, un outil pour communiquer en classe de langue, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, XXXI(1). <https://doi.org/h7np>
- Muller, C. (2014). L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour, *Synergies Portugal*, (2), 119-130. <https://bit.ly/3QeUwiL>
- Obando Velázquez, L. (2000). Hacia una pedagogía de lectura de las imágenes. *Pedagogía y Saberes* (15), 69-75. <https://doi.org/h7nq>
- Pérez Sedeño, M. (2014). El valor de las imágenes. Actividades imaginativas, en AICLE: un nuevo enfoque en la enseñanza de ELE. *Cuadernos de Rabat*, (30), 87-92. <https://bit.ly/3SCIFwD>
- Prendes Espinosa, M. P. (1995). ¿Imagen didáctica o uso didáctico de la imagen?, *Enseñanza: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, (13), 199-220. <https://bit.ly/3PbGoqO>
- Puren, C. (2021).[1994]. *La didáctica de las lenguas extranjeras en la encrucijada de los métodos. Ensayo sobre el eclecticismo*, 4ª edición, traducción C. Puren. CREDIF-Didier.
- Puren, C. (2020). *Tipos y métodos de investigación en la didáctica de las lenguas-culturas*. <https://bit.ly/3p7wKtm>
- Saavedra Luna, I. (2003). La historia de la imagen o una imagen para la historia. *Cuicuilco*, 10(29). <https://bit.ly/3dcN5dj>
- Sánchez Benítez, G. (2009). El uso de las imágenes en la clase de E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita, *Suplementos MarcoELE*, (8), <https://bit.ly/3dlwg01>
- Shahidzadeh, F., Bakhshandeh, M. y Mohammadi, F. (2021). *The visual elements in EFL coursebooks*. <https://doi.org/h7nr>
- Sönnesson, G. (2004). *Semiótica cultural de la sociedad de imágenes. De la reproducción mecánica a la producción digital*. Traducción de Ximena Narea. <https://bit.ly/3A9RE1d>
- Tórrez, N. M. (2021). Picture perfect: ELT textbook images and communicative competence development. *International Association for Research on Textbooks and Educational Media*, 12(2). <https://doi.org/h7ns>
- Van Der Sanden, N. (2012). Le rôle des images dans les ouvrages pour l'enseignement du français aux Pays-Bas (1800-1950): statuts, fonctions et enjeux didactiques. *Documents pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde*, (49), 31-51. <https://doi.org/h7nt>



- Villazala Alonso, H. (2020). *La escritura y su influencia en la cultura de Oriente Medio*, Máster en Ciencia del Lenguaje y Lingüística Hispánica. UNED. <https://bit.ly/3zLPy6g>
- Yamila Rigo, D. (2014). Aprender y enseñar a través de imágenes. Desafío educativo. ASRI. *Arte y Sociedad. Revista de Investigación*, (6). <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/100603>

### Manuales analizados

- Kouassi, K., Yao, A. T., Allou O.A., Kouakou, N. I. y Tuo, G. (2020a). *iMás allá! Espagnol Seconde*. NEI/CEDA.
- Kouassi, K., Melles, I. A., N'douba, K., Koffi, N.J. y Kouadio, Y. J. (2020b). *iMás allá! Espagnol Première*. NEI/CEDA.
- Kouassi, K., Yao, A. T., Allou O.A.; N'goran, Y.V. y Miezou, T.H. (2020c). *iMás allá! Espagnol Terminale*. NEI/CEDA.
- Ministère de l'Éducation nationale (1998). *Horizontes Espagnol 4<sup>ème</sup>*. EDICEF/NEI.
- Ministère de l'Éducation nationale (1999). *Horizontes Espagnol 3<sup>ème</sup>*. EDICEF/NEI.
- Ministère de l'Éducation nationale (2000). *Horizontes Espagnol 2<sup>ème</sup>*. EDICEF/NEI.
- Ministère de l'Éducation nationale (2001). *Horizontes Espagnol 1<sup>ère</sup>*. EDICEF/NEI.
- Ministère de l'Éducation nationale (2002). *Horizontes Espagnol Terminale*. EDICEF/NEI.
- Niango, A. C., Melles, I. A., Yepri, A. J., Allou O. A. y Silué, S. (2018). *iYa estamos! Espagnol 4<sup>ème</sup>*. NEI/CEDA.
- Niango, A. C., N'guessan, N. H., Kouassi, K., N'goran, Y.V y Yapi, F. (2019). *iYa estamos! Espagnol 3<sup>ème</sup>*. NEI/CEDA.