

Iconotextualidad y enseñanza/aprendizaje de ELE en contexto camerunés: prolegómenos de una práctica ausente

Gislain Arnaud Essome Lele

ISTA UR 4011 (Universidad de Franche-Comté, Francia) y UR ECLLA (Universidad Jean-Monnet Saint-Étienne, Francia) 

<https://dx.doi.org/10.5209/dill.92832>

Recibido: 2 de diciembre de 2023 • Revisado: 17 de mayo de 2024 • Aceptado: 24 de septiembre de 2024

Resumen: Este trabajo propone un estudio de las relaciones didácticas entre textos e imágenes a partir de tres categorías de corpus escritos (actividades didácticas en libros de texto, actividades de evaluación formativa y certificativa, y textos reguladores de las actividades docimológicas) evidenciados en el aprendizaje de lenguas extranjeras en general, y de ELE en particular. Más concretamente, aborda el papel de las imágenes en la comprensión y optimización del aprendizaje de corpus escritos en ELE. A partir de una serie de teorías iconotextuales, de un análisis del contenido de corpus escritos y de una encuesta probabilística suministrada a una muestra de 150 sujetos, se pone de manifiesto que, por su representatividad y sus códigos de iconicidad, la imagen constituye un coadyuvante didáctico indispensable para la descodificación de los corpus escritos y un prerequisito semiótico y semántico para los alumnos con dificultades de comprensión textual.

Palabras clave: corpus escrito; corpus multimodal; texto/imagen; glotodidáctica; ELE.

^{ENG} Iconotextuality and teaching/learning of SFL in cameroonian context: prolegomena of an absent practice

Abstract: This paper proposes a study of the didactic relations between texts and images based on three categories of written corpus (didactic activities in textbooks, formative and certifying assessment activities, and texts regulating docimological activities) evidenced in the learning of foreign languages in general, and of SFL in particular. More specifically, it addresses the role of images in the comprehension and optimisation of the learning of written corpus in SFL. On the basis of a series of iconotextual theories, an analysis of the content of written corpus and a probabilistic survey of a sample of 150 subjects, it is shown that, because of its representativeness and iconicity codes, the image constitutes an indispensable didactic aid for the decoding of written corpus and a semiotic and semantic prerequisite for students with textual comprehension difficulties.

Keywords: written corpus; multimodal corpus; text/image; glottodidactic; SFL.

^{FR} Iconotextualité et enseignement/apprentissage de l'ELE en contexte camerounais: prolégomènes d'une pratique absente

Résumé : Cette étude propose une étude des relations didactiques entre textes et images à partir de trois catégories de corpus écrits (activités didactiques dans les manuels, activités d'évaluation formative et certificative, textes réglementant les activités docimologiques) mis en évidence dans l'apprentissage de langues étrangères en général, et de l'espagnol langue étrangère en particulier. Plus spécifiquement, elle aborde le rôle des images dans la compréhension et l'optimisation de l'apprentissage des corpus écrits. En s'appuyant sur des théories iconotextuelles, l'analyse de contenu des corpus écrits et une enquête probabiliste auprès d'un échantillon de 150 sujets, il en ressort que, par ses codes de représentativité et d'iconicité, l'image constitue une aide didactique indispensable au décodage des corpus écrits et un prérequis sémiotique et sémantique pour les élèves qui rencontrent des difficultés de compréhension textuelle dans une langue étrangère.

Mots-clés : corpus écrit ; corpus multimodal ; texte/image ; glotodidactique ; ELE.

Sumario: 1. Introducción. 2. Contexto de estudio. 3. Método. 4. Resultados e interpretación de los datos. 5. Actividades docimológicas y corpus escritos: ¿de la fobia iconográfica? 6. Conclusiones. 7. Bibliografía. 7.1. Bibliografía citada. 7.2. Documentos legislativos.

Cómo citar: Essome Lele, G. A. (2025). Iconotextualidad y enseñanza/aprendizaje de ELE en contexto camerunés: prolegómenos de una práctica ausente. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 37, 57-70.

1. Introducción

¿Cómo contribuye la integración de los componentes iconográficos en la comprensión de textos de aprendizaje de lenguas? ¿Cómo contribuye la imagen –como medio didáctico– a la construcción del significado de un texto y a su descodificación? Las respuestas a estas preguntas nos invitan a problematizar el estudio de las relaciones didácticas que existen entre texto e imágenes a partir de corpus escritos del aprendizaje de lenguas extranjeras en general y de ELE (español como lengua extranjera) en particular: las actividades didácticas de los libros de texto oficiales y las actividades de evaluación formativa y certificativa. Obviamente, como interés científico y desde el punto de vista de los *Medias Studies*, los corpus iconotextuales han invadido nuestro consumo cotidiano (Yuste Frías, 2011, p. 44). Pues bien, tratamos de postular que, en el marco del aprendizaje de ELE en Camerún, donde el español se utiliza en contextos limitados, es conveniente que todos los corpus escritos que sirvan para actividades didácticas –explicación y/o comentario de textos, compresión y/o recepción de textos– vayan acompañados de imágenes ilustrativas, observándose que los hábitos profesionales en la materia se inclinan más por el uso de textos sin ilustraciones iconográficas, que, desde el punto de vista estético, llamaremos trivialmente ‘textos literarios’ por oposición a los iconotextos, que son más bien ‘textos artísticos’ con la combinación ‘texto/imagen’ como bien suele notarse en los libros de artistas y en los libros ilustrados. Este postulado se justifica por los estudios que defienden la primacía del lenguaje visual sobre el escrito-oral. A este propósito, Yuste Frías (2011, p. 37) sostiene que leer es ante todo ver, y apoya que los niños ven y miran antes de hablar.

Dicho esto, es menester recordar que el papel y el estatuto de la imagen en el ámbito de la Enseñanza/Aprendizaje (E/A) de lenguas es objeto de interés científico desde hace varias décadas. Varios didactas y especialistas de la iconografía se han interesado ya por la cuestión de la imagen didáctica en general y, más concretamente, de la imagen como soporte didáctico en el aprendizaje de lenguas extranjeras o, simplemente de la imagen como coadyuvante y relevo para facilitar la descodificación de un texto. No se puede hablar de esta relación icono-textual sin convocar a Barthes, que fue uno de los primeros semiólogos en interesarse por la cuestión con su estudio “*La rhétorique de l'image*” (1964), en el que intentaba estudiar el binomio imagen/texto en la publicidad. Por supuesto, no se puede hacer caso omiso a los trabajos de Nikolajeva y Scott (2001), Van der Linden (2007, 2008), Klinkenberg (2009) y Azéma (2016), que cuestionan los procesos de copresencia entre texto e imagen en toda comunicación, ya sea publicitaria, literaria, propagandística o puramente didáctica. Estos autores analizan cómo la interacción entre texto e imagen puede influir en la interpretación y comprensión del mensaje, explorando las dinámicas y las posibles tensiones que surgen cuando ambos medios coexisten y se complementan en la transmisión de informaciones.

En cuanto al aspecto de la investigación sobre los usos del lenguaje visual en didáctica, es correcto remontarse al siglo XVII con los trabajos del pedagogo Komensky, que ya insistía en el papel que desempeñan los sentidos en la memoria. A partir de 1950, se desarrollaba el movimiento estructuro-global-audiovisual (SGAV) que sitúa la imagen en el centro de las reflexiones como medio utilizado para traducir visualmente los enunciados con el fin de facilitar el acceso de los aprendices al significado (Muller, 2014, p. 121). En la misma línea, citemos “*Pour une lecture ludique de l'image de l'enseignement du texte*” (2020) de Lukogho Vaghéni que apoya la idea de que la imagen puede utilizarse durante el proceso E/A de lectura en el aula de ELE y, Viallon sostiene que “de todos los objetos que pueden contribuir al aprendizaje de idiomas, la imagen es sin duda uno de los más interesantes, porque revela cómo, para comprender y explicar un código –el lenguaje–, podemos recurrir a otro código”¹ (2002, p. 23). Boutrand (2013) sigue la misma lógica al analizar el uso de imágenes en los libros de texto y los materiales destinados a los aprendices.

En 2015, Smail demostraba que las imágenes tienen una historia y un vínculo histórico privilegiado con la glotodidáctica. Para ella, las imágenes tienen la facilidad de apelar a la imaginación e incluso a las emociones del alumno, lo que puede facilitar su interés por el texto. En sus investigaciones sobre la didáctica de los textos y del discurso, la imagen se posiciona como una herramienta eficaz en el aprendizaje de lenguas extranjeras y en la comprensión de textos escritos para adolescentes, tesis que se suma al estudio que estamos realizando actualmente. Sin embargo, es justo mencionar que en el contexto de la E/A de ELE en Camerún, este tema aún no ha sido estudiado. Esta breve revisión bibliográfica es importante porque demuestra suficientemente que la cuestión de la imagen/texto en la enseñanza de idiomas es una problemática que merece especial atención, sobre todo en un contexto como el de Camerún. Para alcanzar nuestra meta, utilizaremos varios métodos y enfoques con el fin de tener una visión transversal del problema. En primer lugar, los conceptos de anclaje y relevo desarrollados por Barthes nos ayudarán a establecer los vínculos de conexión y complementariedad que se tejen entre el corpus escrito y las

¹ Traducción propia.

imágenes ilustrativas. Además, convocaremos el análisis del contenido del corpus escrito y el método cuantitativo, lo que nos permitirá suministrar una encuesta probabilística a una población de 150 sujetos para la recogida de datos.

2. Contexto de estudio

Camerún tiene una política lingüística híbrida que refleja su historia colonial, su propia estructura cultural nacional –con la existencia de más de 250 lenguas– y su despliegue en la escena mundial. Desde el punto de vista institucional, esta situación presupone la existencia de un bilingüismo institucional, con el inglés y el francés como lenguas de trabajo y de escolarización. Además de este estatus, su tejido lingüístico se enriquece con cinco lenguas extranjeras² que se despliegan en la diplomacia y el sistema educativo.³ Fue en 1977 cuando se publicaron las primeras propuestas metodológicas para la enseñanza de estas lenguas, según las instrucciones ministeriales nº234/D/MINEDUC/SG/IGP de 08 de septiembre de 1977. Sin embargo, cabe señalar que se introdujeron antes de las independencias. Precisamente, en 1948 para el alemán y en 1951 para el español. Con el tiempo, como consecuencias de las contingencias sociopolíticas y las relaciones internacionales, se añadieron el árabe, el italiano y, en los últimos años, el chino.

Aparte del aspecto geopolítico (relaciones multilaterales entre Camerún y España, Alemania, China, etc.) que puede justificar la presencia de estos idiomas en el sistema educativo camerunés, también hay que señalar que responden a una vasta campaña de globalización y expansión. Por ello, la sangría 1 del artículo 5 de la Ley nº98/004 de 4 de abril de 1998 sobre la Orientación de la Educación en Camerún establece que la misión principal de la educación es formar a ciudadanos arraigados en su cultura, pero abiertos al mundo. Se trata, por tanto, de un proceso institucional que va más allá de simples consideraciones de nacionalismo frente al neocolonialismo y la alienación lingüística, como suelen defender los panafricanistas. En el sistema educativo, el primer curso de cada lengua extranjera se imparte a partir de 3.º de E.S.O. en el sistema español. El siguiente cuadro comparativo muestra los cursos de enseñanza de ELE en el subsistema francófono de Camerún⁴ y sus diferentes equivalencias en el sistema español.

Tabla 1. Presentación gradual de la situación del aprendizaje de ELE en secundaria en el sistema francófono camerunés.

Ciclo 1					Ciclo 2		
Sistema francófono de Camerún	6º	5º	4º 1.º curso de ELE	3º 2.º curso de ELE	2nde 3.º curso de ELE ⁵	1ère 4.º curso de ELE	T ^e 5.º curso de ELE
Equivalencias en el sistema educativo español	1.º de E.S.O.	2.º de E.S.O.	3.º de E.S.O.	4.º de E.S.O.	/	1.º de Bachillerato	2.º de Bachillerato
Enseñanza de ELE	No se estudia ELE	No se estudia ELE	El alumno elige ELE de entre las demás LLEE	El alumno sigue con ELE	Dos opciones se ofrecen: -El primer grupo que sigue con los estudios de Artes y Ciencias humanas (sigue estudiando ELE elegido desde el 1.º curso) -El segundo grupo que elige estudios de Ciencias (ya no estudia lenguas extranjeras)		

Fuente: elaboración propia

3. Método

3.1. Pre-encuesta: un análisis preliminar de manuales

La primera fase de recogida de datos ha consistido en un estudio preliminar que nos ha llevado a verificar la pertinencia de nuestras hipótesis iniciales, así como los objetivos asignados. Se ha centrado en la explotación de los contenidos de libros de texto de alemán como lengua extranjera (ALE) (ver tabla 2) y de ELE, para comparar el flujo de imágenes manipuladas para ilustrar los textos estudiados en el marco de una actividad didáctica. Cabe señalar que, en el enfoque por competencias, los textos pueden clasificarse en distintas categorías: la categoría de textos utilizados en las actividades de ejercitación y la de textos empleados en las actividades didácticas. Estas dos categorías se estudian mediante explicaciones de texto (ciclo 1)

² Que, en el contexto institucional camerunés, se consideran erróneamente como L2. En realidad, desde un punto de vista cronológico, estas lenguas son L3 o L4 según la región. Por ejemplo, un locutor cuya lengua materna sea el “fulfulde” (la lengua regional más hablada en el Extremo-Norte) podría tener el “fulfulde” como L1, el francés (si es francófono) o el inglés (si es anglófono) como L2. Su L3 será el español. En concreto, los conceptos de L1, L2, L3 o L4 reflejan el contexto multilingüe en el que pueden encontrarse los estudiantes de español en Camerún. Desde un punto de vista cronológico, se refieren a distintos niveles de adquisición de una(s) lengua(s) adicional(es), después de la lengua materna (L1). Es decir, si la L2 se refiere a la primera lengua adicional (inglés o francés) que el alumno aprende después de su lengua materna, la L3 remite a la lengua que aprende después de haber adquirido la L1 y L2.

³ Los centros escolares eligen qué lenguas extranjeras estudiar en función de los recursos humanos disponibles.

⁴ El país tiene dos subsistemas: el francófono y el anglófono, en el que no se estudia ninguna lengua extranjera.

⁵ Este nivel no tiene equivalente directo en el sistema educativo español.

o comentarios de texto (ciclo 2), utilizando metodologías claramente definidas. Estos textos se utilizan para desarrollar las competencias de lectura, comprensión, lingüísticas, léxicas, sociales y pragmáticas.

Entre las entradas iconográficas más presentes en estos libros de texto se encuentran imágenes o fotografías realistas, dibujos, infografías, logotipos, pictogramas, cómics o *cartoon*, caricaturas, diagramas y carteles, con variaciones cromáticas que se adaptan a la escena que se ilustra. Estas imágenes desempeñan dos funciones principales. En primer lugar, la función ilustrativa, en la que la imagen se yuxtapone al texto con el motivo de orientar su descodificación y su comprensión. Se trata de la función de anclaje, que supone que la imagen representa lo que dice el texto gracias a su iconidad y código de referencia, que aporta indicaciones sobre el tema tratado y que describe una situación de vida real. En segundo lugar, la función de mediación, por la que las imágenes sirven de mediación entre la lengua de partida de los alumnos (lengua materna y/o lengua de escolarización) y el ELE.

Tabla 2. Presentación gradual de la situación del aprendizaje de ELE en secundaria en el sistema francófono camerunés

Nº	Libros de texto	Textos	Texto con imagen	Texto sin imagen
Libros de texto de ALE				
1	<i>IHR und WIR plus, Textbuch 1(4^e), 2018</i>	25	T=25 100%	0 0%
2	<i>IHR und WIR plus, Textbuch 2 (3^e), 2018</i>	27	T = 27 100%	0 0%
3	<i>IHR und WIR plus, Textbuch 3 (2^{nde}), 2016</i>	38	T = 31 88.57%	T = 7 18.42%
4	<i>Deutsch in Afrika (1^{ere}), 2021</i>	21	T = 21 100%	T = 0 0%
5	<i>IHR und WIR plus 4 (T^e), 2020</i>	15	T = 12 80%	T = 3 20%
6	<i>Les génies en Allemand Textbuch (T^{es}), 2019</i>	32	T = 22 68.75%	T = 10 31.25%
Total		158	138 87.34%	20 12.65%
Libros de texto de ELE				
7	<i>Nueva didáctica del español 1(4^e), 2020</i>	23	T = 16 69.56%	T = 7 30.43%
8	<i>Nueva didáctica del español 2 (3^e), 2020</i>	58	T = 40 68.96%	T = 18 31.03%
9	<i>Nueva didáctica del español 3 (2^{nde}), 2020</i>	75	T = 33 44%	T = 42 56%
Total		156	89 57.05%	67 42.94%

Fuente: elaboración propia

Esta pre-encuesta enfocada en la manipulación de contenidos ha revelado una brecha significativa entre los libros de texto de ALE y de ELE en cuanto al uso de imágenes ilustrativas. Se nota que los manuales de ELE tienen un alto porcentaje de textos literarios, con el único manual *Nueva didáctica del español 3*, que tiene un 56% de textos sin ilustraciones frente a un 44% con ilustraciones. Este porcentaje es superior al de los seis manuales de ALE explotados que, en conjunto, sólo culminan un 12.65% de textos sin ilustraciones frente a un 87.34% de textos ilustrados. Estas cifras son bastante alarmantes para el aprendizaje de una lengua que sólo se practica en el aula y durante menos de tres horas a la semana, teniendo en cuenta que, incluso durante las tres horas –oficiales– de clase, los docentes francófonos tienden a enseñar utilizando el francés, que es L1 para unos y L2 para otros. Se trata de una práctica que se remonta a las primeras metodologías de enseñanza de ELE en Camerún con el método directo. Además, enseñar el español en francés se hace a veces inconscientemente porque, fuera del aula, la lengua que practican es el francés o una lengua local o nacional. Por ello, es bastante crítico señalar la ausencia de iconos en los libros de texto de ELE.

3.2. Encuesta y recogida de datos

Para averiguar nuestras hipótesis y verificar la validez del presente estudio como objeto de interés científico, hemos suministrado una encuesta a una muestra probabilística de 100 alumnos de primer curso de ELE y 50 alumnos de tercer curso de ALE, sin distinción de sexo ni de edad, aunque la mayoría de ellos tenían entre 13 y 17 años de edad. Esta diferencia de sujetos entre ELE y ALE puede explicarse por el hecho de que, en el contexto camerunés, se revela que hay más alumnos estudiando español que alemán:

Si en un principio el alemán superaba al español como primera lengua extranjera en Camerún, ahora podemos decir que la tendencia se ha invertido, y eso a pesar de que los recursos que destinan las autoridades y organizaciones alemanas a la difusión y promoción de su lengua son significativamente superiores a los que destina España. (Godínez González et al., 2006, p. 63)

Entre septiembre de 2021 y octubre de 2022, se realizó una encuesta con preguntas de opción múltiple en tres centros escolares con un rango etario de 13 a 17 años. El número de encuestados fue de ciento cincuenta alumnos divididos en tres grupos y dos niveles: 1.º curso de ELE para el primer ciclo y 3.º curso de ELE para el segundo ciclo. Se eligieron estos niveles (introductorios a cada ciclo) porque mientras el primer grupo está formado por principiantes que dan sus primeros pasos con las lenguas extranjeras, el segundo ya tiene tres años de experiencia, pero también está introduciendo el segundo ciclo. Las dos primeras encuestas se dirigieron a dos categorías de sujetos, pero en las mismas condiciones de duración -25 segundos por texto- y espacio. La primera categoría, constituida de 50 alumnos de primer curso, recibió dos textos sin imágenes y tenía que elegir entre tres respuestas propuestas la que correspondía al objeto del texto. El mismo ejercicio se realizó con el segundo grupo del mismo nivel, pero esta vez incluyendo una imagen como complemento del texto.

En la tabla siguiente se detalla cómo se ha realizado la encuesta y se presenta la muestra.

Tabla 3. Cuadro sinóptico de la muestra

Instituto	Región	Asesor de ejecución	Nivel	Muestra	Fecha de ejecución
Encuesta 1, Grupo 1, Español/LE (Texto literario)					
Instituto Bilingüe de Malantouen	Oeste	Gislain ESSOME LELE	1.º curso de ELE	50	13 de septiembre de 2021
Encuesta 2, Grupo 2, Español/LE (Texto/imagen)					
Instituto Bilingüe de Grand-Souza	Litoral	Cédric TEGUEDONG NGUEKEU	1.º curso de ELE	50	4 de octubre de 2022
Encuesta 3, Grupo 3 (cruzada), Español/LE (Texto/imagen)					
Instituto Bilingüe de Malantouen	Oeste	Gislain ESSOME LELE	3.º curso de ELE	50	7 de marzo de 2022
Total					150

Fuente: elaboración propia

Figura 1. Encuesta 1, Grupo 1, Español/LE (Texto literario)

Actividad 6: Escucha atentamente y repite

Samé : ¡Hola, Rosa!
 Rosa : ¡Buenas tardes, Samé! ¿Qué tal?
 Samé : Muy bien. Gracias. ¿Y tú?
 Rosa : Fantástico.
 Samé : Te presento a mi compañero. Se llama Mario. Viene de Guinea Ecuatorial. Mira, Mario, esta es Rosa. Es camerunesa como yo.
 Mario : Encantado de conocerte.
 Rosa : Igualmente. Hasta luego.
 Samé : Adiós.

Actividad 7: Contesta a las preguntas siguientes :

1- ¿Cómo se llama la amiga de Samé?
 2- ¿Y cómo se llama el compañero de Samé?
 3- ¿Es Rosa camerunesa?

Consigna: ¿De qué trata el texto?

Tienes 25 segundos para elegir la respuesta correcta entre las siguientes:

1) Samé, Rosa y Mario en el mercado
2) El encuentro de amigos en el patio del colegio
 3) Samé, Rosa y Mario en la sala de clase

Fuente: Nueva didáctica del español 1 (2020, p. 13)

El texto de las Figuras 2 y 3 se enmarca en el libro *Nueva didáctica del español 1*, que se usa en el primer año de estudios de español en el liceo. Es un diálogo sobre la interacción entre alumnos en el patio del colegio al reanudarse las clases. El texto de la Figura 4, extraído de *IHR und WIR plus, Textbuch 3*, usado en el tercer año de estudios de alemán en el liceo, trata de los problemas interculturales y el racismo.

La tercera encuesta fue cruzada y se suministró a una muestra de 50 alumnos de tercer año de ELE. Con estos sujetos, el procesamiento fue diferente del ya presentado. Para esta tercera categoría, se sometió a estudio un texto de un manual de ALE, a saber, *IHR und WIR plus, Textbuch 3* para el tercer año de estudios de alemán en el liceo. En esta ocasión, la consigna de la encuesta se redactó en francés por dos motivos. En primer lugar, para no someter a los encuestados a una segunda dificultad que es la de descodificar la lengua alemana, mientras que la lengua española ya es una dificultad en sí misma. En segundo lugar, para facilitar el desarrollo de la actividad a sabiendas de que el uso del francés (lengua común a los encuestados) no dificultaría la consecución de los objetivos de la encuesta.

Figura 2. Encuesta 2, Grupo 2, Español/LE (Texto/imagen)

Actividad 5: Observa Samé y sus amigos en el patio del colegio.



Actividad 6: Escucha atentamente y repite

Samé : ¡Hola, Rosa!
Rosa : ¡Buenas tardes, Samé! ¿Qué tal?
Samé : Muy bien. Gracias. ¿Y tú?
Rosa : Fantástico.
Samé : Te presento a mi compañero. Se llama Mario. Viene de Guinea Ecuatorial. Mira, Mario, ésta es Rosa. Es camerunesa como yo.
Mario : Encantado de conocerte.
Rosa : Igualmente. Hasta luego.
Samé : Adiós.

Consigna: ¿De qué trata el texto?

Tienes 25 segundos para elegir la respuesta correcta entre las siguientes:

- 1) Samé, Rosa y Mario en el mercado
- 2) El encuentro de amigos en el patio del colegio**
- 3) Samé, Rosa y Mario en la sala de clase

Fuente: Nueva didáctica del español 1 (2020, p. 13)

Figura 3. Encuesta 3, Grupo 3 (cruzada), Español/LE (Texto/imagen)

b Lest den Text und ordnet den Abschnitten die passenden Überschriften zu.
Wo leben wir? Zwei Kulturen – zwei Meinungen
Viel Bürokratie Man kommt sich und anderen Kulturen viel näher.

Eine Liebe – zwei Kulturen
 Die Menschen heute sind mobil und reisen um die Welt – im Beruf und im Urlaub. Kontakte über Grenzen hinweg und zwischen Kulturen gehören zum Alltag. Nicht wenige lernen dabei den Partner fürs Leben kennen. Allein in Deutschland leben fast zweieinhalb Millionen Ehepaare, von denen nur einer oder keiner der Partner die deutsche Staatsangehörigkeit hat.



Bikulturelle Paare leben mit, manchmal auch zwischen zwei Kulturen. Daraus können Konflikte entstehen. Oft gibt es verschiedene Meinungen zu den Themen Familie, Geld und Erziehung der Kinder. Der Begriff „Familie“ kann verschieden definiert werden, zum Beispiel im Bezug auf die Fragen, wer zur Familie gehört oder ob und wie sehr Familienmitglieder finanziell unterstützt werden.

Der Mix der Kulturen hat für viele aber vor allem positive Seiten. Die Paare sehen eine große Chance darin, direkten Einblick in das Familienleben einer anderen Kultur zu bekommen. Ebenso verstehen sie es als Vorteil, die eigene Kultur aus einer anderen Perspektive zu sehen.

15 Ralf Bohn aus Österreich und seine Frau Ali aus Togo können das nur bestätigen. „Ich leme das Land meiner Frau und seine Menschen nicht nur als Tourist, sondern im täglichen Leben kennen. Das finde ich immer noch sehr spannend“, sagt der Psychologe, der seit 2006 mit Ali verheiratet ist und mit ihr in München lebt. „Man lernt viel von dem anderen, wird toleranter und offener. Das ist für mich etwas Besonderes“, sagt Ali hinzu. Für Kai Blask aus Thüringen bedeutet die Ehe 20 mit seiner senegalesischen Frau Yacine vor allem einen Familienzuwachs „von vier auf vierzig“.

Nathalie Buchmann aus Hamburg, die seit über zwei Jahren mit ihrem Mann Issa in dessen Heimatland Burkina Faso zusammenlebt, meint: „Ich glaube, dass ich mich und mein Verhalten noch nie so sehr reflektiert habe. In einem fremden Land ist man sich selbst irgendwie näher.“

Consigne : De quoi parle le texte ? Tu as 25 secondes pour choisir la bonne réponse parmi les 03 proposées.

- 1) Les problèmes de l'environnement
- 2) Un couple interracial ou interculturel**
- 3) La délinquance juvénile

Fuente: IHR und WIR Plus, Textbuch 3 (2016, p. 26)

Esta encuesta ha permitido verificar la hipótesis de que la simple destreza icónica puede bastar para que un aprendiz tenga los requisitos previos para poder descodificar corpus escritos. En este caso, la lectura del texto se considera subsidiaria. En otras palabras, los sujetos encuestados serán capaces de inferir sobre el contenido del texto sin poseer necesariamente las competencias lingüísticas y lectoras de la lengua meta, es decir, sin saber leer el texto (como es el caso con este tercer grupo de nuestra). Aquí, la única destreza desplegada será la visual. Su bagaje cultural y los signos, iconos, objetos y colores de la imagen les permitirán descodificarla y vincularla con un tema de su vida cotidiana: un cumpleaños, una fiesta, un accidente o una pareja interracial, como en la Figura 3; o con una situación-problema que ya hayan estudiado o vivido en la vida real. Desde esta postura, Viallon (2022) sostiene que en el marco de la E/A de lenguas, las imágenes que aparecen esencialmente en forma de dibujos acompañan al contenido temático de la lección.

4. Resultados e interpretación de los datos

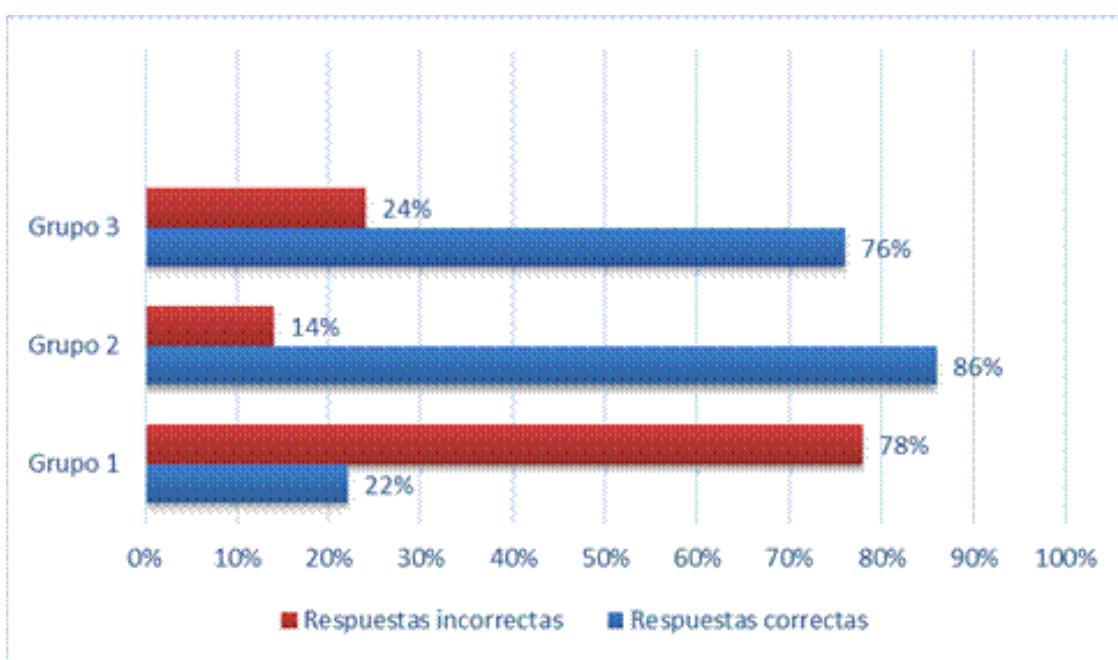
Los resultados de las tres encuestas realizadas se han clasificado en dos categorías: entre respuestas correctas (respuestas 2) y respuestas incorrectas (respuestas 1 y 3). Las respuestas correctas se han puesto de manifiesto en este análisis mediante negrita y subrayado, pero estas marcas fueron ocultadas a los encuestados durante el proceso de encuesta. Los resultados se presentan en la Tabla 4 y el Gráfico 1.

Tabla 4. Resultados de encuestas

	Respuestas correctas	Respuestas incorrectas
Encuesta 1, Grupo 1, Español/LE (Texto literario)	11 22%	39 78%
Encuesta 2, Grupo 2, Español/LE (Texto/imagen)	43 86%	7 14%
Encuesta 3, Grupo 3 (cruzada), Alemán/LE (Texto/imagen)	38 76%	12 24%

Fuente: elaboración propia

Gráfico 1. Presentación gráfica de los resultados de encuestas



Fuente: elaboración propia

De los 50 alumnos del primer grupo a los que se sometió la encuesta, 11 alumnos eligieron la respuesta correcta (respuesta 2), mientras que 39 optaron por las respuestas número 1 y número 3. La dificultad era perceptible dada la imposibilidad de leer todo el texto en 25 segundos y la ausencia de signos que facilitaran su descodificación, aparte de la presencia de personajes que indican que se trata de un diálogo entre tres personas (Samé, Rosa y Mario). En el segundo grupo, los resultados fueron más evidentes, y la diferencia con el primer grupo fue significativa. La gran mayoría de los encuestados resuelve que el texto trata de un encuentro entre amigos en el patio de recreo (respuesta 2), con una media del 86% de respuestas correctas frente a sólo un 14% de respuestas incorrectas. En los comentarios e intercambios posteriores a las encuestas que mantuvimos con esta categoría de sujetos sobre lo que facilitó sus respuestas, apostaron que, en la imagen, ya se ve a un grupo de personas con uniformes que parecen estar manteniendo una conversación. Desde esta postura, la imagen, con su valor de iconicidad, ancla, fija y orienta la semántica del texto.

Entonces, la iconicidad, entendida como todo signo que se parece a lo que designa o a su referente –capacidad de representar las cosas–, les permitió establecer correspondencias rápidas con los referentes que tienen de su cultura personal y adivinar aproximadamente el contenido del texto. En este caso, el componente iconográfico ilustra el contenido temático de la situación de vida de la unidad didáctica. En el caso de los libros de texto, es evidente que los autores y/o editores no utilizan las imágenes por casualidad. Su selección e incorporación en los textos u otras actividades es un proceso cuidadoso y meticuloso que cumple una función pedagógica. Debe tener un vínculo directo con el tema tratado. Esto se averigua con los sujetos encuestados en el grupo 3. A pesar de la dificultad lingüística a la que se enfrentaron, al ser el sistema lingüístico alemán diferente del sistema al que están acostumbrados (español, que deriva de las lenguas romances), se mostraron seguros en sus respuestas a la temática desarrollada en el texto,

con un 76% de respuestas correctas. Comentaron que la imagen en sí misma vale más que mil palabras y que está cargada de varios significados para descodificar la actividad. Para ello, pretextaron la actitud de las dos manos, que representan visiblemente dos razas, dos culturas: la africana para la mano negra del hombre y la europea/occidental para la mano blanca de la mujer. Las dos se entrelazan para significar una unión o una amistad. De hecho, el texto titulado “Amor sin fronteras” trata de parejas interculturales (matrimonio entre un hombre austriaco y una mujer togolesa), plantea la problemática del multiculturalismo y las cuestiones identitarias. La lección que transmite el texto es la lucha contra el racismo y la xenofobia, y el fomento de la convivencia y la aceptación entre razas.

5. Actividades docimológicas y corpus escritos: ¿de la fobia iconográfica?

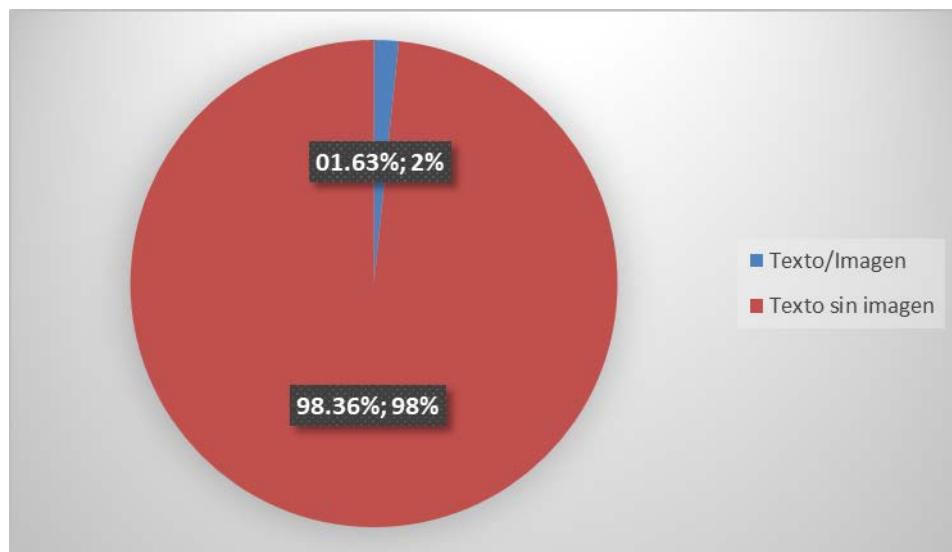
En el contexto educativo camerunés, las actividades docimológicas -actividades formativas, de fin de trimestre y certificativas de fin de año- están también sujetas a lo que consideramos una fobia iconográfica. En efecto, en nuestra propia experiencia como profesor, hemos notado que las actividades de comprensión textual propuestas en las pruebas de evaluación se limitan a flujos de texto sin ilustración (textos literarios). Como socio de varias comunidades digitales de profesores de ELE, hemos podido recopilar, a lo largo de 6 cursos académicos (2017/2018, 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021, 2021/2022 y 2022/2023), un conjunto de 376 pruebas de evaluación formativa propuestas en más de 35 centros escolares repartidos por las 10 regiones del país. Se trata esencialmente de evaluaciones formativas como actos docimológicos que se desarrollan en el transcurso de las secuencias didácticas del curso escolar y al fin de cada trimestre. La Tabla 5 muestra el porcentaje de pruebas con texto/imagen.

Tabla 5. Presentación numérica del caudal texto/imagen en las pruebas de evaluación formativa

Ciclos	Niveles	Número de pruebas	Textos
Ciclo 1	1.º curso de ELE	* 2017/2018 = 16 * 2018/2019 = 18 * 2019/2020 = 4 * 2020/2021 = 22 * 2021/2022 = 1 * 2022/2023 = 6	- Con imagen = 2 (02.98%) - Sin imagen = 65 (97.01%)
	2.º curso de ELE	* 2017/2018 = 9 * 2018/2019 = 29 * 2019/2020 = 9 * 2020/2021 = 18 * 2021/2022 = 5 * 2022/2023 = 8	- Con imagen = 2 (02.56%) - Sin imagen = 76 (97.43%)
Ciclo 2	3.º curso de ELE	* 2017/2018 = 9 * 2018/2019 = 15 * 2019/2020 = 7 * 2020/2021 = 15 * 2021/2022 = 4 * 2022/2023 = 1	- Con imagen = 1 (01.96%) - Sin imagen = 50 (98.03%)
	4.º curso de ELE	* 2017/2018 = 7 * 2018/2019 = 22 * 2019/2020 = 6 * 2020/2021 = 22 * 2021/2022 = 9 * 2022/2023 = 6	- Con imagen = 0 (0%) - Sin imagen = 72 (100%)
	5.º curso de ELE	* 2017/2018 = 26 * 2018/2019 = 21 * 2019/2020 = 4 * 2020/2021 = 37 * 2021/2022 = 4 * 2022/2023 = 7	- Con imagen = 1 (01.01%) - Sin imagen = 98 (98.98%)
	Total (367 pruebas)		-Con imagen = 6 (01.63%) -Sin imagen = 361 (98.36%)

Fuente: elaboración propia

Gráfico 2. Presentación gráfica del caudal texto/imagen en las pruebas de evaluación formativa



Fuente: elaboración propia

Según los datos presentados, de las 367 pruebas de evaluación formativa que recogimos, predominan los textos literarios sobre los textos/ímgines. Esto justifica que menos del 01.63% de las pruebas contengan imágenes ilustrativas. La misma observación se aplica a las pruebas nacionales de evaluación certificativa que tienen lugar al final del año y conducen a la obtención de un diploma, como puede verse en la Tabla 6.

Tabla 6. Presentación del caudal texto/imagen en las pruebas evaluación certificativa

	Examen nacional de fin de ciclo	Sesiones	Número de pruebas	Textos
2.º curso de ELE	<i>BEPC</i>	De 2000 a 2022	23	-Con imagen = 0 -Sin imagen = 23 (100%)
4.º curso de ELE	<i>Probatoire</i>	De 2000 a 2022	23	-Con imagen = 0 -Sin imagen = 23 (100%)
5.º curso de ELE	<i>Baccalauréat ESG</i>	De 2000 a 2022	23	-Con imagen = 0 -Sin imagen = 23 (100%)
Total (69 pruebas)				-Con imagen = 0 -Sin imagen = 69 (100%)

Fuente: elaboración propia

Desde nuestra propia experiencia, la problemática de incorporación de imágenes a textos que utilizamos como actividad didáctica y como acto de evaluación comenzó a llamar nuestra atención en 2020. A pesar de las reticencias y del contexto pedagógico considerablemente difícil en que teníamos que llevar a cabo el proceso E/A, comenzamos a experimentar de vez en cuando con la inclusión de imágenes en nuestros corpus textuales. Así, entre 2020 y 2022, de las doce pruebas de evaluación formativa que propusimos a los alumnos, pudimos ilustrar cuatro con imágenes. Por supuesto, cabe destacar aquí las limitaciones impuestas por la administración en términos del presupuesto sostenible, según las cuales las imágenes ocupan más espacio y consumen más tinta de impresora. Es un argumento que a veces puede ser disuasorio para quienes quieren cumplir con la práctica que defiende el estudio, pero no justifica la falta de esfuerzo por parte de los docentes o de las políticas públicas en la materia, mientras que, en otras asignaturas tradicionalmente llamadas de ciencias, es habitual utilizar ilustraciones en las evaluaciones formativas y certificativas.

Lo que podría justificar esa falta de implicación de los docentes en el uso de la iconotextualidad podría ser también la ausencia de elementos iconográficos en las 69 pruebas nacionales de evaluación certificativa (véase un ejemplo con el Anexo A) que se ofrecen a los alumnos desde hace veintidós años (véase la Tabla 6) y las tendencias no están a punto de cambiar a pesar de los esfuerzos aislados e individuales sobre la importancia del uso de la imagen para enseñanza de ELE. Es el caso más reciente de la ponencia de la Inspectora Nacional de ELE en el *I Congreso Internacional de Hispanistas en Camerún*, en la que propone un análisis de las preguntas utilizadas por los docentes de ELE en la lectura de imágenes para fomentar el uso del pensamiento crítico

y mejorar las habilidades de comunicación oral y escrita de los alumnos (Esimingana Assako, 2024). Además, los docentes sólo se conforman con los textos que regulan las actividades de evaluación y que no hacen hincapié en el uso de imágenes. Tomemos el ejemplo de las estructuras oficiales de las pruebas y exámenes que rigen las actividades docimológicas de ELE de 2000 a 2022, período durante el cual el sistema educativo camerunés ha venido experimentando y aplicando dos enfoques pedagógicos principales, a saber, el enfoque pedagógico basado en objetivos (EPO) y el enfoque por las competencias (EPC).

Según las estructuras reguladas por el Ministerio, las pruebas de ELE cuentan con entre tres y cuatro categorías de ejercicios. La entrada que nos interesa aquí es la primera: “texto, comprensión de texto, texto y comentario dirigido o recepción de textos”. En la Tabla 7, resumimos las normas, destacando en negrita las marcas que se refieren a la mediación textual y las que remiten a las ilustraciones o a la mediación visual.

Tabla 7. Estructuras de pruebas para exámenes oficiales y fobia a la imagen

Exámenes certificativos	Recomendaciones oficiales
Según el enfoque por objetivos: entre 2000 y 2016	
Examen certificativo de fin del 2.º curso de ELE (<i>BEPC</i>)	Primera parte: Texto Un texto simple descriptivo, narrativo o un diálogo de 10 a 15 líneas .
Examen certificativo de fin del 4.º curso de ELE (<i>Probatoire</i>)	Primera Parte: Texto y comentario dirigido Un texto literario o de actualidad que lleva sobre un tema del programa seguido de un comentario dirigido con tres o cuatro preguntas.
Examen certificativo de fin del 5.º curso de ELE (<i>Baccalauréat ESG</i>)	Primera Parte: Texto y comentario dirigido Un texto literario o filosófico seguido de un comentario dirigido con tres o cuatro preguntas.
Según el enfoque por competencias: desde 2017	
Examen certificativo de fin del 2.º curso de ELE (<i>BEPC</i>)	Primera parte: Texto y comprensión del texto Un texto de actualidad, descriptivo, narrativo, un diálogo simple de 10 a 15 líneas que lleva sobre uno de los cinco módulos del programa oficial.
Examen certificativo de fin del 4.º curso de ELE (<i>Probatoire</i>)	Primera parte: Recepción de textos La prueba se basará en uno o dos textos literarios o no literarios, filosóficos, de prensa o que desarrollen un hito de la actualidad, un problema social o económico y cuya extensión no excede de 30 líneas .
Examen certificativo de fin del 5.º curso de ELE (<i>Baccalauréat ESG</i>)	Primera parte: Recepción de textos La prueba se basará en uno o dos textos literarios o no literarios, filosóficos, de prensa o que desarrollen un hito de la actualidad, un problema social o económico y cuya extensión no excede de 40 líneas .

Fuente: textos oficiales y traducción propia

Observamos que, de las seis estructuras oficiales que regulan las prácticas docimológicas desde 2000, ninguna entrada menciona la conjunción de la imagen (un 0%) con el texto, que sigue siendo la única mediación recomendada (un 100%). La Tabla 7 muestra diez marcas que insisten en el uso de la modalidad textual en estas pruebas: “texto” (6 ocurrencias), “líneas” (4 ocurrencias). Así pues, las iniciativas que podrían invertir las tendencias e inculcar una verdadera pedagogía de la iconotextualidad o de los corpus multimodales entre los docentes de ELE en Camerún podrían originarse en la administración a través de la organización de jornadas pedagógicas centradas en la cuestión de la imagen/texto en glotodidáctica. Además, el ejemplo podría venir de los exámenes de certificación que se posicionan como molde, una norma *in vitro* en términos de práctica evaluativa y que pueden tener un impacto en los comportamientos pedagógicos y de evaluación formativa de los practicantes.

6. Conclusiones

En definitiva, esta investigación se ha fundamentado en el estudio del papel que desempeñan las imágenes en la comprensión de corpus escritos y en la optimización de su aprendizaje. Para alcanzar este objetivo, se han cuestionado las prácticas didácticas de ELE en el sistema educativo camerunés y hemos apoyado el estudio en los manuales de texto, las actividades docimológicas y los textos que rigen sus prácticas. Este enfoque, lejos de ser auténtica y específicamente didáctico, se ha inscrito también en el marco de la investigación iconotextual, un campo de estudio que se ocupa de los diálogos intermodales que pueden tejerse entre el texto y la imagen en distintos medios (textual, iconográfico, audiovisual, etc.). Se trata, pues, de una investigación transdisciplinar que ha movilizado varias habilidades: didáctica, iconográfica y/o textual.

Los análisis han revelado que, gracias a sus códigos de representatividad e iconicidad, la imagen constituye un coadyuvante didáctico esencial para la comprensión de un corpus escrito y permite a los alumnos con competencias básicas descodificarlo fácilmente. La teoría cognitiva del aprendizaje multimedia de Mayer (2005) respalda este postulado, sugiriendo que las personas aprenden mejor cuando la información se presenta tanto en formato verbal como visual. Se destaca que las imágenes ayudan a organizar la información y facilitan la construcción de modelos mentales integrados, facilitan el aprendizaje de la información contenida en el texto, mejorando su comprensión y su retención (Levie y Lentz, 1982, p. 220). Esto se debe a principios como la modalidad (cuando se presenta la información a través de sonidos e imágenes) y la contigüidad (cuando los elementos visuales y textuales se presentan cerca unos de otros), que promueven una mejor retención y entendimiento cuando se utilizan elementos visuales junto con texto (Mayer, 2005, pp. 43, 65).

Además, las imágenes favorecen el acceso al significado del texto. Los aprendices que usan libros de texto con imágenes ilustrativas tienen una comprensión significativamente mejor que aquellos que solo usan textos literarios. Pues, las imágenes les ayudan a formar representaciones mentales precisas, facilitando la comprensión de conceptos abstractos involucrados en el texto. Esta capacidad de las imágenes para clarificar y reforzar el contenido textual es crucial, especialmente para aquellos con habilidades de lecturas limitadas. A este propósito, Levie y Lentz (1982) ya sugerían que las imágenes pueden mejorar significativamente la comprensión y retención de la información, encontrando que los estudiantes recuerdan mejor los textos acompañados de imágenes dado que proporcionan información espacial difícil de expresar con palabras (Levie y Lentz, 1982, p. 196). Por último, para los niños las imágenes preceden al habla. Como sostiene Yuste Frías (2011, p. 37), ven y miran antes de hablar, lo que supone que leer es ver primero. Dicho esto, se destaca que cuando están expuestos a libros ilustrados, desarrollan más rápidamente las habilidades lingüísticas. Las imágenes facilitan la asociación de palabras con objetos y acciones, y aceleran el proceso de descodificación del texto. Además de tener una función motivadora y atractiva mediante el uso del color y las imágenes en situaciones de la vida real, el componente iconográfico funciona como un prerrequisito semiótico y semántico.

7. Bibliografía

7.1. Bibliografía citada

- Anoumatacky, Moussa; Kpogli, Essi; Ndao, Malick; Ngatcha, Alexis; Nyankam, Jean; Ouédraogo, Dieudonné; Ravatharimalala, Saholimaniraka y Schümann, Anja (2018). *IHR und WIR plus, Textbuch 1*. Hueber.
- Anoumatacky, Moussa; Kpogli, Essi; Ndao, Malick; Ngatcha, Alexis; Nyankam, Jean; Ouédraogo, Dieudonné; Ravatharimalala, Saholimaniraka y Schümann, Anja (2018). *IHR und WIR plus, Textbuch 2*. Hueber.
- Anoumatacky, Moussa; Kpogli, Essi; Ndao, Malick; Ngatcha, Alexis; Nyankam, Jean; Ouédraogo, Dieudonné; Ravatharimalala, Saholimaniraka y Schümann, Anja (2016). *IHR und WIR plus, Textbuch 3*. Hueber.
- Azéma, Julie (2016). *La relation texte/image dans les albums de jeunesse* [tesis de maestría, Universidad de Montpellier]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01585609/document>
- Barthes, Roland, (1964). Rhétorique de l'image. *Communications*, 4(1), 40-51. <https://doi.org/10.3406/comm.1964.1027>
- Bidoung, Habissou; Esimingana Assako, Vickie; Mboudou Damaris, Chantal; Lemana Bella, Martine; Agra, Almudena y Hernández, José (2020). *Nueva didáctica del español 1*. Ediciones HABIBI.
- Bidoung, Habissou; Esimingana Assako, Vickie; Mboudou Damaris, Chantal; Lemana Bella, Martine; Agra, Almudena y Hernández, José (2020). *Nueva didáctica del español 2*. Ediciones HABIBI.
- Bidoung, Habissou; Esimingana Assako, Vickie; Mboudou Damaris, Chantal; Lemana Bella, Martine; Agra, Almudena y Hernández, José (2020). *Nueva didáctica del español 3*. Ediciones HABIBI.
- Boutrand, Rémy (2013). *L'image dans les méthodes de langues au cycle 2 et au cycle 3* [tesis de maestría, Universidad de Montpellier II]. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00841052/document>
- Ebissemie, Marthe; Aboon, Thérèse y Ngono Mbang, Ambroise Thomas (2021). *Deutsch in Afrika*. Edition ABIB.
- Ebissemie, Marthe; Leumassi, Jean Léopold; Ngatcha, Alexis y Toumi, Bertarnd (2020). *IHR und WIR plus 4*. Hueber.
- Esimingana Assako, Vickie Blaise, (2024). Lectura crítica de imágenes: una estrategia didáctica para lograr el pensamiento crítico y la comunicación en el alumno de ELE en Camerún. *Centro Virtual Cervantes*. https://cvc.cervantes.es/literatura/cihc/05_blaise.htm
- Godínez González, Fátima; Martínez Hernando, Marta; y Rodríguez Dopico, César (2009). El español en Camerún, Enciclopedia del español en el mundo. *Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, 63-69. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_06.pdf
- Klinkenberg, Jean-Marie. (2009). La relation texte-image, Essai de grammaire générale. Louvain: GEMCA. https://kupdf.net/download/la-relation-texte-image-essai-de-grammaire-generale-jm-klinkenberg_5af66ef4e2b6f528197e995a_pdf
- Levie, Howard y Lentz, Richard (1982). Effects of text illustrations: A review of research. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 195-232.
- Lukogho Vagheni, Gratien (2020). Pour une lecture ludique de l'image de l'enseignement du texte. *Synergies Afrique des Grands Lacs*, 9, 9-26. https://gerflint.fr/Base/Afrique_GrandsLacs9/lukogho_vagheni.pdf
- Mayer, Richard (2005). Cognitive theory of multimedia learning. En Richard, Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 31-48). Cambridge University Press.
- Muller, Catherine (2014). L'image en didactique des langues et des cultures: une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour. *Synergies Portugal, Les revues du GERFLINT, Regards de recherche sur l'avenir de la didactique des langues-cultures*, 2, 119-130. <https://gerflint.fr/Base/Portugal2/muller.pdf>
- Nchare, Placide; Teubeuka, Jérôme; Bouhom, Edith y Nkaga, Pierre (2019). *Les génies en Allemand Textbuch*. ACIPEC.
- Nikolajeva, Maria; y Scott, Carole (2001). *How Picturebooks Work*. Garland Publishing.
- Smail, Sabrina (2015). *L'image comme support didactique dans la compréhension de l'écrit: Cas des apprenants de la troisième année primaire* [tesis de maestría, Universidad Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou]. <https://www.ummtto.dz/dspace/bitstream/handle/ummtto/14590/Mas.%20Fr.%20122.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Van Der Linden, Sophie (2008). L'album, le texte et l'image. *Le français d'aujourd'hui*, 2(161), 1-58. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-2-page-51.htm>
- Van Der Linden, Sophie, (2007). *Lire l'album*. L'Atelier du Poisson soluble.
- Viallon, Virginie (2002). *Images et apprentissages. Le discours de l'image en didactique des langues*. L'Harmattan.
- Yuste Frías, José (2011). Traduire le couple texte_image dans la littérature pour l'enfance et la jeunesse. En Květa, Kunešová (Ed.), *De l'image à l'imaginaire. Littérature de jeunesse* (pp. 36-54). Universidad Hradec Králové. http://www.joseyustefrias.com/wp-content/uploads/2011/01/JoseYusteFrias2011_HRADEC.pdf

7.2. Documentos legislativos

- Arrêté N° 111/MINEDUC/SG/IGP/DEXC/ du 09 avril 1997 portant organisation de l'examen du Brevet d'Études du Premier Cycle. *Ministère des Enseignements Secondaires, Yaúnde, 111*, de 9 de abril de 1997.
- Arrêté N° 09/03/MINEDUC/SG/IGP/DEXC du 16 février 1996 relatif à la nature et à la définition des épreuves des Examens Probatoires de l'Enseignement Secondaire Général. *Ministère des Enseignements Secondaires, Yaúnde, 9*, de 16 de febrero de 1996.
- Arrêté N° 08/C/26/MINEDUC/SG/ESP/ESTP du 16 février 1996 définissant les épreuves des Baccalauréats de l'Enseignement Secondaire Général. *Ministère des Enseignements Secondaires, Yaúnde, 8*, de 16 de febrero de 1996.
- Arrêté N° 26/18/MINESEC/IGE/DECC du 07 février 2018 portant définition des épreuves du Brevet d'Études du Premier Cycle. *Ministère des Enseignements Secondaires, Yaúnde, 26*, de 7 de febrero de 2018.
- Arrêté N° 147/20/MINESEC du 23 juin 2020 relatif à la nature et à la définition des épreuves du Probatoire de l'Enseignement Secondaire Général. *Ministère des Enseignements Secondaires, Yaúnde, 147*, de 23 de junio de 2020.
- Décret N°234/D/60/MINEDUC/SG/IGP du 8 septembre 1977 portant sur les propositions méthodologiques de l'enseignement de langues étrangères. *Ministère des Enseignements Secondaires, Yaúnde, 234*, de 8 de septiembre de 1977.
- Loi N° 98/004 du 4 avril 1998 d'Orientation de l'Éducation au Cameroun. *Journal Officiel du Cameroun, Yaoundé, 98*, de 4 de abril 1998. <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/cameroun-loi-1998.htm>

Anexo A. Prueba de evaluación certificativa de fin del 5.º curso de ELE, sesión de 2023

MINESEC- OBC

Durée : 3h

Coef. : 3

BACCALAUREAT A4-ABI

Session : 2023

ESPAGNOL LV II

Texto:

En la actualidad una de las más grandes preocupaciones de la sociedad es el cuidado y preservación del medio ambiente, con el fin de remediar los daños que el hombre ha causado y evitar que éste se siga deteriorando, ya que esto directa e indirectamente afecta la salud y el bienestar de los hombres y de los otros organismos. La contaminación ambiental es un proceso cíclico que involucra todos los ambientes: aire, agua y cielo, y desde cualquier perspectiva, a los seres vivos tanto emisores como receptores de los contaminantes.

La cantidad de contaminantes que aportamos van comprometiendo cada día la calidad ambiental de nuestro planeta, y la gran mayoría de ellos son de origen antropogénico (1). Estos contaminantes han sido la consecuencia del desarrollo de procesos de tipo industrial, agrícola, agropecuario, clínico, entre otros, sin una adecuada planeación y sin tener en cuenta los impactos ambientales. Un ejemplo de éstos es el uso de los plaguicidas (2) en los cultivos: se ha considerado que emplear estos compuestos es indispensable para mejorar, proteger y optimizar dichos procesos, pero no se ha tenido en cuenta que las consecuencias ambientales y la remediación de la contaminación originada pueden ser más costosas.

El aumento, de manera considerable, en la utilización de estos contaminantes ambientales se ve agravado si consideramos que muchos de ellos se han convertido en contaminantes recalcitrantes, bien sea por el largo tiempo de exposición, por la cantidad, o por el tipo de molécula depositada en el ambiente; estos contaminantes se hacen más persistentes y, como ya se mencionó, esto es un proceso cíclico; por lo tanto, al afectarse el ambiente, nosotros también resultamos afectados, ya que somos los receptores finales de los mismos.

...Los procesos industriales evolucionan y se ejecutan a un ritmo tan acelerado que no es posible aplicar procesos de transformación de los contaminantes a la misma velocidad que éstos se generan. Por esto es necesaria una conciencia ambiental colectiva dirigida a minimizar o modificar los procesos generadores de contaminantes. El adecuado manejo de la contaminación ambiental se ha convertido en un asunto tan fundamental en la sociedad, que fue necesaria la formación de profesionales con conocimientos especializados que puedan plantear alternativas de manejo, y soluciones oportunas y efectivas a dichos problemas.

1/3

SESSION 2023

Por lo tanto, estos profesionales tienen la responsabilidad social de liderar programas de educación ambiental, orientados a controlar, a minimizar o eliminar la contaminación. Dicha educación debería tener un enfoque vertical, es decir, con énfasis especial en los miembros menores de la sociedad, ya que son ellos quienes podrán generar un cambio verdadero y duradero. De la misma manera, es necesario divulgar el conocimiento en temas ambientales, hacer que éste sea de carácter popular, que permee (3) todos los sectores de la sociedad especialmente a los pobladores del área rural, y que sean ellos, los productores agrícolas y agropecuarios, quienes se apropien de los conocimientos ambientales y los utilicen en sus cultivos y proyectos productivos.

- M. C. Domínguez GUAL, <http://www.scielo.org.co/scielo...>

Notas: 1-humano; 2-pesticides; 3. associe, rassemble.

I- RECEPCIÓN DE TEXTOS

30 puntos

1- Segundo M. C. Domínguez GUAL, ¿para qué se debe cuidar y preservar el medio ambiente? Cite tres elementos de la naturaleza involucrados en la contaminación?

5 ptos

2- Saque del texto las actividades humanas responsables de la contaminación ambiental. Ilustre con un ejemplo del texto. 5 ptos

3- Basándose en el texto, señale cómo los contaminantes ambientales son peligrosos. Dé cuatro elementos de respuesta. 5 ptos

4- Apunte tres medidas que propone la autora para la preservación del medio ambiente contra la contaminación. Liste dos otras medidas ecológicas que usted conoce. 5 ptos

5- Proponga un título al texto. Dé dos indicios justificadores. 5 ptos

6-Comente libremente la frase siguiente: "La cantidad de contaminantes que aportamos van comprometiendo cada día la calidad ambiental de nuestro planeta, y la gran mayoría de ellos son de origen antropogénico". 5 ptos

II-PRODUCCIÓN DE TEXTOS

30 puntos

A-TRADUCCIÓN

10 puntos

1-Versión

5 ptos

Traduzca el texto al francés desde: "Los procesos industriales evolucionan..." hasta "...modificar los procesos generadores de contaminantes."