



---

**Universidad de Valladolid**

Facultad de Educación y Trabajo Social

Grado en Educación Primaria

Mención Lengua Extranjera Francés

**TRABAJO DE FIN DE GRADO:**

***Análisis de las consignas de un manual de FLE  
en Educación Primaria***

Presentado por:

***Joy Moriñigo Rodríguez***

Tutelado por:

***Carmen Guillén Díaz***

*Valladolid, 2019*

## **Siglas, acrónimos y abreviaturas**

- ACL: Actividades Comunicativas de la Lengua.
- AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras.
- CE: Comprensión Escrita.
- CECRL: Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.
- CLIL: Content and Language Integrated Learning.
- CO: Comprensión Oral.
- E/A: Enseñanza/Aprendizaje.
- EE: Expresión Escrita.
- EMILE: Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Etrangère.
- EO: Expresión Oral.
- FLE: Francés Lengua Extranjera

## Agradecimientos

A mis padres y mi hermana, quiero agradecerles todo lo que han sacrificado por mí para que fuera posible llegar donde estoy. Por ser los que más me han apoyado y han confiado en mí incondicionalmente.

A mis amigas y amigos, que me han impulsado y animado para que siempre siga adelante y amenizándome los días de duro trabajo para poder hacer esto posible.

A Miguel, mi mayor apoyo en esta aventura, por nunca haberme dejado caer, el que me ha hecho ser cada día más fuerte, alegrándome el día a día y por estar siempre a mi lado.

A mi profesora y tutora Carmen Guillén Díaz, del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, a quien tanto admiro, por haber sido mi guía a lo largo de estos años y de la que más he podido aprender al compartir conmigo sus conocimientos.

Agradezco infinitamente la confianza que depositasteis en mí, pues sin ella, no habría encontrado las fuerzas para poder confiar en mí misma ni la motivación para alcanzar lo propuesto.

## **Resumen**

Para el contenido de este Trabajo de Fin de Grado -desde la atención a la calidad en el desarrollo de la Competencia de comunicación en Francés, lengua extranjera en las secciones bilingües-, se focaliza la atención en los manuales elaborados para los primeros niveles de Educación Primaria. Se analiza un manual-tipo, a la búsqueda de la adecuación y coherencia de las consignas que presiden las actividades propuestas, respecto a las estrategias movilizadas y las actividades comunicativas de la lengua objeto de enseñanza y aprendizaje.

## **Palabras clave**

Educación primaria, lengua extranjera francés, manual, consignas, estrategias de Aprendizaje, actividades comunicativas de la lengua.

## **Résumé**

Pour le contenu de ce Travail de Fin de Degré - visant à améliorer la qualité dans le développement de la Compétence de communication en Français, langue étrangère dans les sections bilingues-, l'accent est mis sur les manuels élaborés pour les premiers niveaux de l'Enseignement Primaire. Un manuel type est analysé, afin de s'assurer de l'adéquation et de la cohérence des consignes des activités proposées, en ce qui concerne les stratégies mobilisées et les activités de communication de la langue objet d'enseignement-apprentissage.

## **Mots clé**

Enseignement primaire, langue étrangère française, manuel, consignes, stratégies d'apprentissage, activités de communication de la langue.

## **Abstract**

For the content of this Final Project -for attention to quality in the development of Communication Competition in French, foreign language in the bilingual sections-The focus is on manuals developed for the first levels of primary education. We analyze a manual-type, in search of the adequacy and coherence of the order that preside over the proposed activities, regarding the strategies mobilized and the communicative activities of the target language of teaching and learning.

## **Key words**

Primary education, French foreign language, manual, order, learning strategies, communicative language activities.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
Justificación.....	3
Problemática .....	4
Objeto de estudio .....	4
Objetivo general y objetivos específicos .....	4
Recursos contextuales y documentales.....	5
<b>PARTE I : ASPECTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES E INSTITUCIONALES.....</b>	<b>6</b>
1. LA ENSEÑANZA BILINGÜE, UNA RESPUESTA A LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA DEL CONSEJO EUROPA.....	6
1.1. Del bilingüismo a los programas AICLE/CLIL/EMILE.....	6
1.2. Los programas AICLE/CLIL/EMILE en el primer nivel de Educación Primaria.....	9
2. METODOLOGÍAS PARA EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA.....	10
3. LOS COMPONENTES DE LOS MANUALES DE UN AULA DE FLE .....	11
3.1. Definición de consigna desde distintos ámbitos disciplinarios.....	11
3.2. Definición de estrategias de enseñanza/aprendizaje y tipos según sus características....	12
3.3. Actividades comunicativas de la lengua y los tipos que engloba.....	15
<b>PARTE II: ASPECTOS METODOLÓGICOS Y EMPÍRICOS.....</b>	<b>19</b>
1. ELEMENTOS QUE CONSTAN EN EL MANUAL X.....	19
2. ANÁLISIS DE LAS CONSIGNAS DEL MANUAL X.....	21
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>28</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>29</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>31</b>

## INTRODUCCIÓN

Este TFG, correspondiente al Grado en Educación Primaria, especializado en la mención de Lengua Extranjera- Francés, conforme a las especificaciones de su Guía Docente, se orienta a demostrar las competencias generales que relacionaremos con el tema elegido en este trabajo. A lo largo de mi estancia en la Universidad he alcanzado todas las competencias, pero en este trabajo me gustaría destacar las siguientes:

*1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.*

*2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación-.*

*3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.*

*4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.*

Mediante el desarrollo de este TFG, pretendo demostrar la posesión de los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera y su aplicación en el aula de manera profesional. En este trabajo se han seleccionado palabras más específicas para que cualquier persona que no esté familiarizada con este ámbito de estudio pueda comprenderlo.

Está estructurado en dos Partes, previa exposición de su justificación y de la problemática a la que responde. Problemática que conduce a las concreciones sobre el objeto de estudio, objetivos, y recursos contextuales y documentales en los que se sustenta.

La Parte I, consta de los aspectos teórico-conceptuales e institucionales relativos a la enseñanza de lenguas extranjeras, y la implantación de secciones bilingües, implementando programas AICLE/CLIL/EMILE, adecuándose al currículo oficial.

Nos acercamos a los tipos de bilingüismo, los programas AICLE/CLIL/EMILE, las metodologías de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso del francés, y los diferentes componentes –observables y subyacentes- que se presentan en los manuales utilizados en un aula de FLE, como es el caso en concreto de las consignas, las estrategias de aprendizaje y las actividades comunicativas de la lengua.

En la Parte II, se presentan los aspectos metodológicos y empíricos correspondientes al estudio propiamente dicho focalizado –según los objetivos formulados-, en un manual-tipo seleccionado. De todo ello sacamos una serie de conclusiones en una perspectiva utilitaria. Se completa el documento con las referencias y los Anexos.

## Justificación

Aunque no ha sido fácil la elección del tema, finalmente he querido centrarme en el análisis de las consignas de un manual de FLE del primer nivel de Educación Primaria.

Esta decisión es debida a que me parece imprescindible para todo docente conocer los manuales, porque se ha convertido en un material elaborado muy utilizado tradicionalmente, guía para su enseñanza y con el que el alumnado aprende el FLE. De manera que, proponiéndome el análisis del manual quiero llegar a una conclusión de las ventajas y desventajas de este manual para poder proponer mejoras en el desarrollo de las consignas de los manuales de FLE, para que el alumnado pueda tener un mejor proceso de enseñanza/aprendizaje.

He escogido el primer nivel de Educación Primaria porque me parece que, al ser el primer contacto del alumnado con un libro de FLE, es el más importante de todos, ya que es la base del proceso de e/a.

Lo que me ha motivado a realizar este trabajo se debe, en primer lugar, a las diferentes asignaturas cursadas a lo largo de la carrera, concretamente, a las centradas en la mención de francés, como por ejemplo: Didáctica de la Lengua Extranjera-Francés, Metodología de la Lengua Extranjera-Francés y Fundamentos del Aprendizaje Bilingüe-Francés. A través de estas materias, he podido adquirir el conocimiento necesario para tomar conciencia de la problemática de las aulas y del uso de los manuales, a la hora de poder poner en práctica en el aula todo lo aprendido.

También me fue de gran ayuda la experiencia vivida a lo largo de las prácticas, en las que he observado que hay mucha diferencia entre los distintos tipos de manuales que podemos encontrar en un aula de Educación Primaria. Al tener el conocimiento necesario, he podido darme cuenta de cada una de las estrategias que se movilizan y las que no y también las actividades que más se trabajan en el aula siguiendo el manual. Por todo ello, he querido centrarme en un manual de francés, ya que es la mención en la que me he especializado, para poder analizarlo detalladamente.

## **Problemática**

El problema principal que tratamos en este TFG es si realmente las consignas de los manuales de FLE en Educación Primaria movilizan y trabajan todos los tipos de actividades comunicativas de la lengua y las estrategias de e/a.

## **Objeto de estudio**

Este trabajo se centra en el estudio del grado de adecuación y coherencia de las consignas de las actividades en los manuales de FLE en el primer curso de Educación Primaria, respecto a las estrategias de enseñanza/aprendizaje que movilizan, así como a las actividades comunicativas sobre las que se trabaja.

## **Objetivo general y objetivos específicos**

Con la finalidad última de aportar una mirada crítica, para la aplicación de las actividades que aportan los manuales al proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado, nos proponemos el siguiente objetivo general:

- Dar cuenta de la adecuación y coherencia de las consignas que los manuales utilizan para las actividades de enseñanza y aprendizaje del FLE en Educación Primaria,

objetivo general que se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Poner de manifiesto las implicaciones de los programas AICLE/CLIL/EMILE y las distintas metodologías planteadas para las aulas de FLE.
- Analizar las consignas de un manual-tipo de FLE, elaborado para los primeros niveles de Educación Primaria.
- Poner en relación de coherencia y alcance, las consignas analizadas, las diferentes estrategias que estas movilizan y las actividades comunicativas de la lengua a las que afectan.

## Recursos contextuales y documentales

En cuanto a los recursos para afrontar este trabajo, en primer lugar, nos referimos a un conjunto de materiales para el aula que circulan ampliamente en el ámbito editorial, y que nos han permitido la selección de un manual de FLE destinado al primer curso de Educación Primaria, y –que consideramos “tipo”. Se caracteriza por estar entre los más utilizados, y como tantos otros, está compuesto por un libro de texto del alumnado, un cuaderno de actividades, un cuaderno de evaluación, un mini-fichero, una guía pedagógica y tres casetes.

En segundo lugar a:

Contenidos a los que tengo acceso de los temas de las asignaturas con relación al tema tratado, centrándome en Metodología de la lengua extranjera francés y en la Didáctica de la lengua extranjera francés. En referencia a esta última asignatura citada, he accedido a los contenidos referidos a las estrategias, centrándome en los diferentes tipos y subtipos de estas, las actividades comunicativas de la lengua y las consignas de los manuales.

Por otro lado, he accedido a los contenidos referidos a la asignatura de Metodología de la lengua extranjera francés, en donde se explican los diferentes tipos de métodos que existen a la hora de desarrollar la competencia clave en comunicación en lengua extranjera, en este caso, francés.

También he podido extraer información de los siguientes documentos oficiales del Consejo Europa:

- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECRL, 2001), del que sacamos la clasificación y características del nivel de la lengua al que hacemos referencia.

- Cadre pour l'apprentissage précoce d'une langue seconde.

## **PARTE I : ASPECTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES E INSTITUCIONALES**

### **1. LA ENSEÑANZA BILINGÜE, UNA RESPUESTA A LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA DEL CONSEJO EUROPA**

#### **1.1. Del bilingüismo a los programas AICLE/CLIL/EMILE**

En primer lugar, debemos partir del concepto de bilingüismo, definiéndolo como el uso habitual de dos lenguas por una misma persona. Hay ciertas personas bilingües que pueden hablar habitualmente dos lenguas, que tienen tendencia a preferir una de ellas, y otras personas que dominan menos las lenguas pero pueden pasar de una a la otra más frecuentemente.

Se distinguen tres tipos de bilingüismo:

- Bilingüismo precoz combinado, donde el alumno desarrolla sistemas lingüísticos paralelos, es decir, que para una palabra, él dispone de dos significantes y dos significados. Este bilingüismo se suele desarrollar cuando el niño está sumergido en un contexto o las personas allegadas a él solo utilizan una lengua con él, con lo cual construye dos sistemas distintos.

- Bilingüismo compuesto, en el cual el niño solo tiene un significado para dos significantes y no es capaz de percibir las diferencias conceptuales entre dos lenguas. Puede llegar a hablar sin esfuerzo pero no dominará ninguna de las dos lenguas.

- Bilingüismo tardío, se define por la oposición del bilingüismo precoz, normalmente con clases específicas y mediante la aplicación de la memoria explícita. En cuanto al individuo, hay que considerar que las competencias en las dos lenguas no deben ser necesariamente perfectas, porque es difícil, incluso imposible, poseer un bilingüismo equilibrado.

Duverger, J. <sup>1</sup>(2001), indica algunos modelos en relación con la presencia de la lengua extranjera en esta enseñanza:

- Hacer toda la lección en francés lengua extranjera (FLE) y repetir esta misma lección en lengua materna.
- El profesor imparte sus clases en lengua materna y después imparte una clase suplementaria sobre la misma temática pero de contenidos diferentes en lengua extranjera.
- El docente construye una clase original articulando los contenidos, las metodologías y las lenguas, es ahí donde la integración se produce.

Jean Duverger, explica lo que denominamos alfabetización multilingüe como una segunda alfabetización. Ésta ha hecho que formulemos varias preguntas, sobre todo a lo referido a las implicaciones pedagógicas. Algunas son, por ejemplo, ¿en qué medida la enseñanza de la primera y la segunda alfabetización deben ser similares? y ¿cuál es el momento en el que debemos alfabetizar? Principalmente, las preocupaciones de los maestros son las referidas a la edad, a los mecanismos y a las actividades implicadas en la lectura y la escritura. Y todavía existe el problema de la metodología, de las estrategias que permiten a los docentes a desarrollar el curriculum escolar, de poner en marcha los contenidos de la enseñanza y de alcanzar la eficacia de la educación.

Todo esto, se refiere a un concepto clave, para que ésta alfabetización se desarrolle de manera eficaz, se trata de la inmersión. Se entiende por inmersión lingüística el programa de enseñanza de una segunda lengua en el que alguna de las materias del currículo escolar (o todas ellas) se estudia en una lengua que no es la L1 de los estudiantes. El objetivo último de un programa de inmersión es que los aprendientes sean competentes en ambas lenguas, es decir, sean bilingües. De este modo se crea en el aula un contexto de adquisición, en el que la L2 se usa comunicativamente en actividades académicas, practicando las diferentes destrezas lingüísticas en textos y temas propios de la asignatura en cuestión.

---

<sup>1</sup> Jean Duverger: pedagogo francés que describe modelos de enseñanza bilingüe del FLE.

Entendemos que la materia no lingüística (por ejemplo, historia, geografía, etc.) es enseñada y aprendida en una lengua extranjera. Para los primeros niveles educativos las materias musicales, artísticas y deportivas son las más adecuadas.

El programa EMILE proporciona al alumnado la posibilidad de utilizar una lengua extranjera en un contexto natural (por inmersión). Puede ocurrir que, en el momento en el que lo introducimos en la enseñanza de una materia por integración de la lengua extranjera, evitamos desequilibrar el sistema de empleo del tiempo y en general de todo el desarrollo curricular.

El programa EMILE promueve cuatro principios clave que están en interacción permanente: contenido, comunicación, cognición y ciudadanía. Duverger, J., (2001):

- Contenido: hace referencia a la adquisición del saber, de las competencias y de la comprensión inherente a la disciplina. Este principio para el profesor implica que la relación simbiótica entre la lengua y la comprensión de la materia implique la focalización sobre el cómo. Debe reconsiderar que la utilización de la lengua debe ser simultáneamente por los enseñantes y el alumnado para que se fomente la implicación y una verdadera interactividad (inmersión).

- Comunicación: defiende que la lengua es un instrumento de la comunicación. En esta perspectiva, la lengua es aprendida utilizándola en situaciones reales de la clase. Esta implica para el maestro que el aprendizaje del contenido debe estar registrado en situaciones de comunicación dotado de gente en el entorno de la DNL.

- Cognición: quiere que el EMILE sea un desafío cognitivo para el alumnado sea cual sea su capacidad. EMILE ofrece un espacio rico para que el alumnado desarrolle capacidades de reflexión combinándolo con las competencias de base de la comunicación interpersonal y el dominio de la lengua cognitiva académica.

- Ciudadanía: es el hecho de estudiar una materia a través de una lengua de una cultura diferente que abre la vía de hacer de la ciudadanía europea una realidad.

## 1.2. Los programas AICLE/CLIL/EMILE en el primer nivel de Educación Primaria

Estos programas se basan según los criterios del CECRL (2001), donde se establecen los diferentes tipos de niveles comunes de referencia para medir el dominio de la lengua. Con estos programas se pretende mejorar la competencia comunicativa del alumnado en lenguas extranjeras, acercándoles al conocimiento y comprensión de nuevas culturas, nuevos horizontes, etc.

En este trabajo nos centramos en el primer nivel de Educación Primaria, con lo cual, el proceso de e/a de la lengua debe comenzar por el nivel más básico, ya que es el punto de partida para este aprendizaje.

- Nivel usuario básico (A). Es el nivel más básico y dentro de este, encontramos dos subgrupos:

- Acceso (A1): Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

A continuación se muestra la tabla 1 con las competencias que se deben tener para poder alcanzar cada categoría.

Tabla 1: competencias para alcanzar las categorías del Nivel Básico A1. **Tomado de Conseil de l'Europe (CECRL, 2001).**

NIVEL	COMPRENDER		HABLAR		ESCRIBIR
	COMPRESION ORAL	COMPRESION ESCRITA	INTERACCION ORAL	EXPRESION ORAL	EXPRESION ESCRITA
A1	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Puedo participar en una conversación de forma sencilla. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas y sé rellenar formularios con datos personales.

## 2. METODOLOGÍAS PARA EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Para el aprendizaje de una lengua extranjera, contamos con diferentes tipos de metodologías que se pueden utilizar en el aula:

- El método gramática- traducción (tradicional): Este método surgió en Prusia a finales del siglo XVIII, y algunos de sus representantes fueron Seidenstücker, J., Plötz, K., Ollendor H. S., y Meidinger, J. Se inscribe en la tendencia de enseñar las lenguas vivas de la misma manera que una lengua muerta. Por lo tanto, esta metodología es llamada clásica o tradicional. Se utilizaban las explicaciones gramaticales de las reglas de la gramática, asociadas a la traducción, en función de frases aisladas que contienen problemas gramaticales. Esta combinación de gramática y de traducción ha tenido un gran auge en el siglo XIX.

- El método directo: Está situado en las corrientes más antiguas de los métodos llamados naturales, es decir, fundadas sobre las mismas condiciones de aprendizaje de la L1. En la mitad del siglo XIX y comienzos del siglo XX se convierte en el método más utilizado en Alemania y Francia y ampliamente conocido en los Estados Unidos gracias a Sauveur, L. y a Berlitz, M., quienes lo aplicaron en sus escuelas.

- El método audio-oral/ S.G.A.V: Nacido en EEUU en 1929 a partir del método de la lectura directa, porque este único objetivo de la comprensión escrita no permitía el aprendizaje de la comunicación. Durante la Segunda Guerra Mundial, para la necesidad de la armada americana, comenzaban a formar soldados de otras lenguas diferentes al inglés, con lo cual había que elaborar una descripción de lenguas que habría que aprender para utilizarlas en la denominada método de la armada.

- En el enfoque comunicativo: Surge en los años 60, impulsado por algunos lingüistas británicos -Candlin, C. y Widdowson, H., entre otros-. Se centran en hacer aprender a comunicarse en situaciones de la vida cotidiana. Hay dos tipos de competencia, la competencia lingüística y la competencia de comunicación. Esta

metodología está enfocada en el alumno, haciéndolo experimentar discursos reales, creando en el aula situaciones "naturales" y actividades de comunicación.

- El enfoque accional, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnado que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. (CECRL, 2001). pp.15.

-El método ecléctico, consiste en usar los mejores elementos de varios métodos para formar uno nuevo. Se adapta a las necesidades educativas de cada alumnado. El aprendizaje de la lectura y la escritura se realiza de manera simultánea.

### **3. LOS COMPONENTES DE LOS MANUALES DE UN AULA DE FLE**

#### **3.1. Definición de consigna desde distintos ámbitos disciplinarios**

Para poder entender el objetivo de este trabajo, primero debemos saber qué es una consigna. Para ello exponemos las diferentes definiciones sobre este concepto:

La consigna indica qué información hay que usar y para qué. Será correcta en tanto oriente claramente sobre lo que se tiene que hacer y respecto a dónde se tiene que ir a buscar la información

La consigna tiene un papel fundamental en el proceso de aprendizaje del alumnado ya que orienta el recorrido que se debe realizar para construir el conocimiento. Es una herramienta que permite al docente orientar el proceso cognitivo y desarrollar las estrategias de aprendizaje de los alumnos.

Las consignas deben estar formuladas de manera clara y sin ser demasiado extensas. Puede utilizarse vocabulario que el alumnado no conozca, ya que es una buena ocasión para aprender nuevas palabras haciendo uso del diccionario más frecuentemente.

Es fundamental que una consigna se llegue a entender, ya que si no se entiende lo que se requiere, la actividad no se realiza de manera correcta. Comprender una consigna ayuda al alumnado a lograr una buena comprensión lectora.

### **3.2. Definición de estrategias de enseñanza/aprendizaje y tipos según sus características**

Otro concepto fundamental que trabajamos en este tema son las estrategias. A continuación las definimos desde diferentes puntos de vista:

Las estrategias están consideradas como operaciones intelectuales conscientes e inconscientes, observables o no, donde intervienen varias dimensiones individuales en el momento de construir un aprendizaje.

Paralelamente hace falta considerar para la enseñanza de la comunicación en FLE, las denominadas estrategias de comunicación, para realizar cualquier actividad comunicativa de la lengua.

Según Vez, J. M. (ed.), Guillén, C., y Alario, C. (2002), las estrategias son un conjunto de procedimientos, de habilidades cognitivas, de operaciones intelectuales conscientes o inconscientes que se articulan para promover el aprendizaje, por parte del profesor ante sus alumnos y por parte del alumno para sí mismo. Pueden ser observables o no en el individuo que enseña o aprende y, en todo caso, no se dan aisladas. Como tales procedimientos, en este campo de los aprendizajes, se refieren a una habilidad que aparecen en el currículum como un contenido y que es a su vez un objeto de enseñanza y de aprendizaje. Dan cuenta del estilo de aprendizaje o estilo cognitivo propio. (Capítulo 5: Los procesos de enseñanza y aprendizaje de las LEs. pp.145).

Hay varias sugerencias en cuanto al proceso de adquisición a partir, sobre todo de teorías cognitivas del aprendizaje. Primero, el docente puede seguir la clasificación de Oxford, R.<sup>2</sup> (1990), quien ofrece la descripción en dos grandes tipos, estos son: estrategias directas y estrategias indirectas. (*Anexo 1 y Anexo 2*).

- **Estrategias directas:** son aquellas estrategias que el alumnado utiliza para trabajar con la lengua misma en una variedad de tareas y situaciones específicas. Están descritas en subtipos tales como:
  - Mnemónicas: dentro de estas, encontramos cuatro indicadores principales que nos permiten distinguir este tipo de estrategias, como por ejemplo; crear relaciones mentales (clasificar, asociar y contextualizar), utilizar imágenes y sonidos (utilizar imágenes, establecer un campo semántico, utilizar palabras clave, representar sonidos), examinar y utilizar acciones (reproducir físicamente una acción y utilizar técnicas mecánicas).
  - Cognitivas: los indicadores que describen esta estrategia son las siguientes; practicar la lengua (repetir, practicar sonidos y grafías, reconocer y utilizar formulas, recombinar y practicar la lengua en situaciones auténticas), recibir y emitir mensajes (comprender rápidamente y utilizar recursos para emitir y recibir mensajes), analizar y razonar (razonar, analizar expresiones, comparar con lenguas conocida, traducir y transferir) y por último, crear estructuras (tomar notas, resumir y subrayar).
  - Compensatorias: son las que están compuestas por los indicadores como adivinar de forma inteligente (utilizar indicios lingüísticos y otros tipos de indicios) y superar sus carencias tanto al oral como al escrito (utilizar la L1, dejarse ayudar, mimar o hacer gestos, evitar la comunicación parcialmente o totalmente, escoger el sujeto de conversación, ajustar o modificar el mensaje, inventar palabras y parafrasear).

---

<sup>2</sup> Rebecca Oxford: profesora especializada en la enseñanza de lenguas extranjeras. Descriptora de los tipos de estrategia de aprendizaje para una lengua extranjera.

- **Estrategias indirectas:** se sitúan aquellas estrategias que el alumno utiliza para la organización general de su aprendizaje. Están descritas en subtipos como: meta-cognitivas, afectivas y sociales. Estos subtipos se clasifican de la siguiente manera según sus indicadores.
  - Metacognitivas: están compuestas por tres indicadores como; centrar sus aprendizajes (examinar la materia y aprender/establecer relaciones con lo aprendido, prestar atención y retrasar la producción para que se concentre en la comprensión), planificar y organizar sus aprendizajes (descubrir cómo se aprende una lengua, organizarse, fijarse objetivos, identificar el objeto de una tarea lingüística y planificar su ejecución y buscar ocasiones para practicar la lengua) y para finalizar, evaluar sus aprendizajes (auto controlarse y autoevaluarse).
  - Afectivas: los tres indicadores que pertenecen a esta estrategia son las siguientes; disminuir su ansiedad ( utilizar la relajación, la respiración profunda o la meditación, utilizar la música y el humor), auto animarse (felicitarse, tomar riesgos y recompensarse) y tomar un pulso emotivo (escuchar su cuerpo, utilizar una lista de control, tener un diario intimo y compartir sus sentimientos).
  - Sociales: para terminar con las estrategias indirectas, contamos con los indicadores que se incluyen en este tipo de estrategia. Hacer preguntas (verificar y solicitar aclaraciones y correcciones), cooperar con otros (cooperar con sus iguales y con hablantes nativos) y para finalizar, cultivar la empatía (abrirse a nuevas culturas y sensibilizarse a los sentimientos y pensamientos de los demás).

Las características que Oxford, R. atribuye a las estrategias como promotoras del aprendizaje son:

1. Contribuyen al objeto principal: la competencia comunicativa.
2. Estimulan a los alumnos a ser mas autónomos.
3. Cambian el rol del profesor, que pasa de ser dirigista a colaborador del proceso de aprendizaje del alumno.
4. Se orientan a la solución de problemas.
5. Son acciones específicas tomadas por el aprendiz.
6. Implican muchos aspectos del aprendiz, no tan solo el cognitivo.

7. Ayudan al aprendiz de forma directa o indirecta.
8. No son siempre observables.
9. A menudo son procesos conscientes.
10. Pueden ser enseñadas.
11. Son flexibles.
12. Se ven influidas por una gran variedad de factores.

La autora propone tener en cuenta que para toda actividad de aprendizaje, por lo tanto de enseñanza, hay que hacer movilizar por los alumnos, al menos 2 o 3 de estas estrategias. Ella asegura una buena práctica y una mejora calidad del aprendizaje.

### **3.3. Actividades comunicativas de la lengua y los tipos que engloba**

Para llevar a cabo tareas comunicativas, los usuarios tienen que realizar actividades de lengua de carácter comunicativo y poner en funcionamiento estrategias de comunicación.

Muchas actividades comunicativas, tales como la conversación y la correspondencia, son interactivas, es decir, los participantes alternan como productores y receptores, a menudo con varios turnos. En otros casos, como cuando se graba o se transmite el habla o cuando se envían textos para su publicación, los emisores están alejados de los receptores, a los que pueden incluso no conocer y que no pueden responderles. En estos casos se puede considerar el acto comunicativo como el hecho de hablar, escribir, escuchar o leer un texto.

En la mayoría de los casos, el usuario como hablante o autor de un texto escrito está produciendo su propio texto para expresar sus propios significados. En otros, está actuando como un canal de comunicación (a menudo, pero no necesariamente, en distintas lenguas) entre dos o más personas que por un motivo u otro no se pueden comunicar directamente. Este proceso, denominado mediación, puede ser interactivo o no.

Muchas situaciones, si no casi todas, suponen una combinación de varios tipos de actividades. En un aula de una escuela de idiomas, por ejemplo, se puede pedir a un alumno que escuche la exposición de un profesor, que lea un manual, en silencio o en voz alta, que interactúe con sus compañeros en pareja o en grupos de trabajo, que escriba ejercicios o redacciones, e incluso que ejerza la mediación, ya sea como una actividad de clase o para ayudar a otro alumno. (CECRL, 2001).pp. 48-57.

La competencia lingüística hace referencia a las cuatro dimensiones de base: la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión oral y la comprensión escrita.

### **Actividades de expresión oral:**

En las actividades de expresión oral (hablar), el usuario de la lengua produce un texto oral que es recibido por uno o más oyentes. Es el concepto desarrollada para establecer conceptos, ideas y términos con significado específicos. La expresión oral es lo que permite al ser humano ponerse en contacto y establecer conexiones con sus pares, partiendo de ella entonces la oportunidad de establecer objetivos, metas y proyectos en común.

Algunos ejemplos de actividades de expresión oral son los siguientes:

- Realizar comunicados públicos (información, instrucciones, etc.);
- Dirigirse a un público (discursos en reuniones públicas, conferencias universitarias, sermones, espectáculos, comentarios deportivos, presentaciones de ventas, etc.).

Pueden suponer, por ejemplo: leer en voz alta un texto escrito; hablar apoyándose en notas, en un texto escrito o en elementos visuales (esquemas, imágenes, gráficos, etc.); representar un papel ensayado; hablar espontáneamente y cantar.

Se proporcionan escalas ilustrativas para: expresión oral en general; monólogo sostenido: descripción de experiencias; monólogo sostenido: argumentación (por ejemplo, en un debate); declaraciones públicas y hablar en público.

### **Actividades de expresión escrita:**

En las actividades de expresión escrita (escribir) el usuario de la lengua produce, como autor, un texto escrito que es leído por uno o más lectores. Es el modo de exteriorización de ideas, información, sentimientos, reclamos y peticiones que se utiliza plasmando sobre un soporte material o virtual signos gráficos convencionales que varían de acuerdo a cada cultura.

Veamos algunos ejemplos:

- Completar formularios y cuestionarios;
- Escribir artículos para revistas, periódicos, boletines informativos, etc.;

- Producir carteles para exponer;
- Escribir informes, memorandos, etc.;
- Tomar notas para usarlas como referencias futuras;
- Tomar mensajes al dictado, etc.;
- Escribir de forma creativa e imaginativa;
- Escribir cartas personales o de negocios, etc.

Las escalas ilustrativas se proporcionan para: expresión escrita en general; escritura creativa e informes y redacciones.

### **Actividades de comprensión oral:**

En las actividades de comprensión oral, el usuario de la lengua como oyente recibe y procesa una información de entrada (input) en forma de enunciado emitida por uno o más hablantes. Es la capacidad de entender lo que se escucha, reconociendo, seleccionando e interpretando las palabras que percibimos. Hay que tener en cuenta el mensaje que se quiere transmitir.

Las actividades de comprensión auditiva incluyen:

- Escuchar declaraciones públicas (información, instrucciones, avisos, etc.);
- Escuchar medios de comunicación (radio, televisión, grabaciones, cine);
- Escuchar conferencias y presentaciones en público (teatro, reuniones públicas, conferencias, espectáculos, etc.);
- Escuchar conversaciones por casualidad, etc.

En cada caso, el usuario puede estar escuchando: para captar la esencia de lo que se dice; para conseguir información específica; para conseguir una comprensión detallada y para captar posibles implicaciones, etc.

Las escalas ilustrativas se proporcionan para: comprensión auditiva en general; comprender conversaciones entre hablantes nativos; escuchar conferencias y presentaciones; escuchar avisos e instrucciones y escuchar retransmisiones y material grabado.

### **Actividades de comprensión escrita:**

En las actividades de comprensión escrita, el usuario como lector recibe y procesa como información de entrada textos escritos producidos por uno o más autores. Es la capacidad de entender lo que se lee, tanto las ideas principales como las ideas secundarias que se pueden encontrar en un texto. También hay que tener en cuenta el significado explícito en aquellas palabras que expresan un mensaje de fondo que el autor quiere transmitir.

Algunos ejemplos de actividades de lectura son los siguientes:

- Leer para disponer de una orientación general;
- Leer para obtener información; por ejemplo, utilizar obras de consulta;
- Leer para seguir instrucciones;
- Leer por placer.

El usuario de la lengua puede leer: para captar la idea general; para conseguir información específica; para conseguir una comprensión detallada; para captar implicaciones, etc.

Se proporcionan escalas ilustrativas para: comprensión de lectura en general; leer correspondencia; leer para orientarse; leer en busca de información y argumentos y leer instrucciones.

## PARTE II: ASPECTOS METODOLÓGICOS Y EMPÍRICOS

### 1. ELEMENTOS QUE CONSTAN EN EL MANUAL X

En la Parte II analizamos las consignas de un manual de FLE que anonimizamos y al cual llamaremos manual X. Este manual está elaborado para la enseñanza del nivel de dominio A1 de lengua, conforme a lo establecido en Conseil de l'Europe (CECRL, 2001) y es utilizado en el primer curso de Educación Primaria.

El manual X está constituido por una serie de elementos como:

- Un libro de texto del alumnado
- Un cuaderno de actividades
- Un cuaderno de evaluación
- Un mini-fichero
- Una guía pedagógica
- 3 casetes (del cual uno es de canciones infantiles originales y tradicionales)

Este manual, cuenta con 20 unidades y en cada una de ellas hay una media de 6 actividades, con lo cual, consta de 120 actividades. A continuación, se muestran una tabla en la que por un lado encontramos las consignas más empleadas en los manuales seleccionados entre varios listados de consignas, entre ellas encontramos las de Archer, M. (2009), el cual cita en su Tesis doctoral un listado de estas consignas a la hora de la evaluación. (*Anexo 3*). Por otro, observamos las consignas que encontramos en el manual X y las veces que éstas se repiten. (*Anexo 4*).

Los verbos utilizados en las consignas son complejos y no tienen siempre el mismo significado según las disciplinas. Es muy importante asegurar su comprensión en cada alumno y dejar las definiciones al alcance de cada alumno con dificultades.

Gradé, C. (2011) ha recopilado una serie de definiciones de los verbos más utilizados en consignas, del que podemos observar que la mayoría de los verbos se repiten si los comparamos con el listado de verbos recopilados por otros autores anteriormente citados. (*Anexo 5*).

Un grupo de profesores de FLE han redactado una serie de fichas con propuestas de ejercicios en torno a verbos de acción utilizados para la ejecución de consignas. Su objetivo es ayudar a los EANA (Elèves Allophones Nouvellement Arrivés) a asumir el sentido de los verbos de acción que se utilizan a menudo en las consignas de los manuales. Los docentes han desarrollado 25 fichas con su correspondiente consigna, de las cuales he seleccionado alguna de ellas, centrándome en las empleadas en el manual con el que trabajamos. (*Anexo 6-10*).

## 2. ANÁLISIS DE LAS CONSIGNAS DEL MANUAL X

### 2.1. Tabla 2: Recuento de consignas que aparecen en un manual X, en comparación con las más utilizadas

CONSIGNAS DE UN MANUAL X CON UN TOTAL DE 120 ACTIVIDADES	
Barre	1/120
Cherche	2/120
Classe	1/120
Colorie	23/120
Complète	11/120
Dessine	9/120
Entoure	5/120
Observe	6/120
Relie	7/120
Souligne	1/120
Trace	1/120
Trouve	1/120
Utilise	1/120

En esta tabla, sacamos como conclusión que la consigna más empleada es "colorie" la cual es repetida 23 veces, con gran diferencia de la consigna que le sigue, que es "complète", la cual se emplea 11 veces a lo largo del manual. En último lugar, podemos observar las consignas menos empleadas como: "barre", "souligne", "trace", "trouve" y "utilise". Estas solo son utilizadas una vez en todo el manual X.

La suma de la repetición de estas consignas es de 69 veces, de un total de 120 actividades que aparecen en el manual. Esto quiere decir que, aproximadamente más de la mitad de las consignas que aparecen en el manual son las que más suelen emplearse en las actividades de los manuales. Otro dato, es la descompensación en el uso de estas consignas, ya que la consigna más empleada, toma gran diferencia del resto de consignas del manual, siendo utilizada incluso el doble de veces en comparación con la segunda consigna más empleada.

## 2.2. Tabla 3: Recuento de las consignas del manual X

A continuación, podemos observar la tabla 3, en la que aparecen el resto de las consignas utilizadas en el manual X, pero no pertenecientes a las más utilizadas en los manuales.

<b>CONSIGNAS DE UN MANUAL X CON UN TOTAL DE 120 ACTIVIDADES</b>	
Aide	1/120
Colle	16/120
Découpe	18/120
Écoute	55/120
Écris	21/120
Fabrique	2/120
Fais	13/120
Habille	1/120
Jette	1/120
Lance	1/120
Lis	36/120
Prends	1/120
Regarde	10/120
Réponds	1/120

Tras la recopilación de las consignas que nos quedaban por contabilizar, sacamos como conclusión que la consigna más repetida es "écoute" tras localizarla 55 veces en el manual X, seguida de "lis" que podemos observar 36 veces. Las consignas que menos se repiten son las que solo aparecen una vez a lo largo del manual X y son las siguientes: "aide", "habille", "jette", "lance", "prends" y "réponds".

La suma de estas consignas es de 177, repartidas en las 120 actividades del manual X que hemos analizado. Haciendo la suma total de las consignas que hemos contabilizado nos da un total de 246 consignas repartidas en 120 actividades con las que cuenta el manual X. Esto llama la atención, ya que estas consignas no entran en el listado de las más empleadas, sin embargo, se repiten más veces a lo largo de este manual, incluso duplicando en número a la suma de las consignas más empleadas en los manuales.

### 2.3. Tabla 4: Repertorio de consignas junto las estrategias que moviliza cada una de ellas

Repertorio de consignas	Estrategias movilizada
Colle	Estrategia directa: mnemónica
Découpe	Estrategia directa: mnemónica
Colorie	Estrategia directa: mnemónica
Dessine	Estrategia directa: mnemónica
Écoute	Estrategia directa: cognitiva
Écris	Estrategia directa: cognitiva
Fais	Estrategia directa: cognitiva
Regarde	Estrategia directa: compensatoria
Relie	Estrategia directa: cognitiva
Observe	Estrategia indirecta: metacognitiva
Complète	Estrategia directa: cognitiva
Lis	Estrategia directa: cognitiva
Barre	Estrategia directa: cognitiva
Habilite	Estrategia directa: mnemónica
Aide	Estrategia indirecta: social
Trouve	Estrategia directa: compensatoria
Fabrique	Estrategia directa: cognitiva
Jette	Estrategia directa: compensatoria
Prends	Estrategia directa: compensatoria
Entoure	Estrategia directa: cognitiva
Classe	Estrategia directa: mnemónica
Cherche	Estrategia directa: cognitiva
Souligne	Estrategia directa: cognitiva
Utilise	Estrategia directa: cognitiva
Réponds	Estrategia directa: compensatoria
Lance	Estrategia directa: compensatoria
Trace	Estrategia directa: cognitiva

En la tabla 4 podemos observar, por un lado, todas las consignas que se recogen en el manual X y por otro lado, observamos las estrategias que cada una de ellas moviliza. Cabe destacar la diferencia que podemos encontrar entre las veces que se repiten las estrategias directas y las estrategias indirectas, ya que las indirectas solamente las localizamos en dos de las consignas del manual X, siendo las consignas "observe" y "aide".

Teniendo en cuenta estas dos consignas pertenecientes a las estrategias indirectas, destacamos que no corresponden al mismo tipo, ya que la consigna "observe" pertenece a la estrategia indirecta metacognitiva y "aide" pertenece a la estrategia indirecta social.

Otro dato interesante, dentro de las estrategias directas, es que se puede percibir que la más repetida es la estrategia directa cognitiva, apareciendo 13 veces a lo largo de las 27 consignas que encontramos en el manual, seguida por la estrategia mnemónica y compensatoria, de las cuales podemos observar que son repetidas 6 veces cada una de ellas.

## 2.4. Tabla 5: Repertorio de consignas con las ACL que movilizan cada una

Repertorio de consignas	ACL	Repertorio de consignas	ACL
Colle	CE	Aide	CE
Découpe	CE	Trouve	CE
Colorie	CE	Fabrique	CE/EE
Dessine	EE	Jette	EE
Écoute	CO	Prends	EE
Écris	EE	Entoure	CE/EE
Fais	EE	Classe	CE/EE
Regarde	CE	Cherche	CE
Relie	CE/EE	Souligne	EE
Observe	CE	Utilise	EE
Complète	CE/EE	Réponds	CE/EO
Lis	CE/EO	Lance	EE
Barre	CE	Trace	EE
Habille	CE		

En la tabla 5 encontramos las consignas recopiladas en el manual X junto con las ACL que movilizan cada una. Como dato, observamos que la ACL más repetida es la comprensión escrita, siendo aplicada por casi todas las consignas del manual. Esto nos supone que se le da mucha importancia a que el alumnado comprenda lo escrito para poder realizar el resto de la actividad, llegando a ser repetitivo durante todo el manual X.

La ACL menos utilizada en este manual, según sus consignas, es claramente la comprensión oral, seguida también de la expresión oral, dándole mucha importancia a lo escrito, tanto en expresión como en la comprensión a lo largo de todo el libro. También observamos que, en la mayoría de los casos, solamente se moviliza una ACL por cada consignas, mientras que lo recomendable sería que, al menos se movilizasen dos por cada consigna.

Desde mi punto de vista, para que sea un buen manual, esto debería equipararse, ya que las ACL tendrían que estar compensadas y movilizadas tanto unas como otras, para que pueda desarrollarse un proceso de e/a completo.

## 2.5. Tabla 6: Recopilación de las consignas, estrategias y ACL que observamos en el manual X

Repertorio de consignas	Estrategias movilizada	ACL
Colle	Estrategia directa: mnemónica	CE
Découpe	Estrategia directa: mnemónica	CE
Colorie	Estrategia directa: mnemónica	CE
Dessine	Estrategia directa: mnemónica	EE
Écoute	Estrategia directa: cognitiva	CO
Écris	Estrategia directa: cognitiva	EE
Fais	Estrategia directa: cognitiva	EE
Regarde	Estrategia directa: compensatoria	CE
Relie	Estrategia directa: cognitiva	CE/EE
Observe	Estrategia indirecta: metacognitiva	CE
Complète	Estrategia directa: cognitiva	CE/EE
Lis	Estrategia directa: cognitiva	CE/EO
Barre	Estrategia directa: cognitiva	CE
Habilite	Estrategia directa: mnemónica	CE
Aide	Estrategia indirecta: social	CE
Trouve	Estrategia directa: compensatoria	CE
Fabrique	Estrategia directa: cognitiva	CE/EE
Jette	Estrategia directa: compensatoria	EE
Prends	Estrategia directa: compensatoria	EE
Entoure	Estrategia directa: cognitiva	CE/EE
Classe	Estrategia directa: mnemónica	CE/EE
Cherche	Estrategia directa: cognitiva	CE
Souligne	Estrategia directa: cognitiva	EE
Utilise	Estrategia directa: cognitiva	EE
Réponds	Estrategia directa: compensatoria	CE/EO
Lance	Estrategia directa: compensatoria	EE
Trace	Estrategia directa: cognitiva	EE

En la tabla 6, encontramos las consignas del manual X, junto con las estrategias que moviliza cada una y las ACL que promueven. Todo ello está desglosado y desarrollado en las anteriores tablas.

## CONCLUSIONES

Tras analizar las diferentes consignas de las actividades del manual X, podemos sacar una serie de conclusiones. Para comenzar, las actividades del manual no son equitativas, ya que no trabajan por igual las diferentes estrategias y actividades comunicativas de la lengua, y esto conlleva a una desproporcionalidad a la hora de trabajarlas en el proceso de e/a. Es decir, si solamente se emplea una serie de consignas que trabajen la CE, el resto de las ACL apenas se manifiestan, dejando un proceso de e/a incompleto. Exactamente es lo que ocurre en este manual, podemos observar que las actividades se centran en consignas que trabaja la CE, con lo cual, el alumnado solo se dedica a leer y comprender lo que la actividad demanda.

Por otro lado, observamos que hay un gran desfase en cuanto a las estrategias, ya que la más empleada es la estrategia directa, y quedando muy carente la estrategia indirecta, empleándose solamente dos veces en todas las consignas de las actividades del manual. En cuanto al tipo de estrategias, contemplamos como, dentro de las estrategias directas, la más empleada es la cognitiva, quedando descompensada del resto de estrategias directas. En cuanto a las estrategia indirectas, las dos únicas veces que se manifiestan, lo hacen de manera diferente. Es decir, por un lado percibimos la metacognitiva, y por otro lado, la social.

Focalizando la atención en las estrategias indirectas, me parece gravísimo que no se empleen más en las actividades, ya que de este modo, están centrando la atención en el uso individual de las actividades del manual, sin tener que movilizar la socialización en el aula, cuestión muy significativa que debería modificarse.

Desde mi punto de vista, el manual que he podido analizar, no me parece un buen material para el uso escolar para un aula de FLE, ya que, como he mencionado, no moviliza todas las estrategias de e/a y tampoco trabaja todas las actividades comunicativas de la lengua por igual. También sería interesante incluir al menos dos tipos de estrategias para trabajarlas en las actividades.

Debería ser fundamental que en todo el manual, se emplease de modo proporcional las diferentes consignas, ya que el alumnado debería tener un proceso de e/a completo en todos los aspectos.

## REFERENCIAS

- Archer, M. (2009): *Les verbes des consignes dans l'évaluation*. Université de Bouake, Cote d'Ivoire.
- Bertoletti, M. C. (1984): *Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du FLE. Ébauche d'une grille d'analyse*. Le français dans le monde n° 186, pp-55-63.
- Bya, N., Chohey-Paquet, M., et AL (2004). *L'enseignement bilingue: "l'immersion linguistique"*. Bruxelles: FESeC.
- Verhelst, M. (ed.), Van den Branden, K., Van den Nulft, D, et Verhallen, M. (2009). *Cadre pour l'apprentissage précoce d'une langue seconde*. Nederland: Nederlandse Taalunie.
- Conseil de l'Europe (CECRL, 2001), pp. 25-28. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Centro virtual Cervantes (s/f): *Inmersión lingüística*. Recuperado el 23 de mayo del 2019 desde [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/inmersionlinguistica.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/inmersionlinguistica.htm)
- Choppin, A. (1992). *Manuels scolaires: histoire et actualité*. París: Editorial Hachette.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. París: Clé International.
- Duverger, J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue (Français langue étrangère)*. París: Editorial Hachette.
- Duverger, J. (coord.), Beacco, J., C., Causa, M., Cavalli, M., et AL (2011). *L'enseignement bilingue. Le Professeur de "Discipline Non Linguistique": Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*. París: ADEB.

Fingermann, H. (2016). *Las consignas escolares*. Recuperado el 1 de julio del 2019 desde <https://educacion.laguia2000.com/estrategias-didacticas/las-consignas-escolares>

Fleta Guillén, M.T. (2006). *Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela*. Recuperado el 20 de mayo del 2019 desde <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/1200/06-Fleta.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Godard, R., Magraner, J.J., y Thierry, A.-M. (1996). *Analyse de méthodes français langue étrangère*. France: CIEP. (Centre International D'études Pédagogiques).

Gradé, C. (2011). *Glossaire des verbes des consigne*. Recuperado el 5 de julio del 2019 desde <https://sites.google.com/site/dixsurdys/comment-aider-mon-eleve-dyslexique/bonnes-pratiques/glossaire-verbes-des-consignes>

Gros, P. (2012). *EANA, des verbes pour donner des consignes*. Recuperado el 5 de julio del 2019 desde [http://www.acgrenoble.fr/savoie/pedagogie/docs\\_pedas/enaf\\_verbes/index.php](http://www.acgrenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/enaf_verbes/index.php)

Marina, J.A. (2012). *Los hábitos, clave del aprendizaje*. Recuperado el 20 de mayo de 2019 desde <https://www.joseantoniomarina.net/articulo/los-habitos-clave-del-aprendizaje/>

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies*. New York: Newbury House Publication.

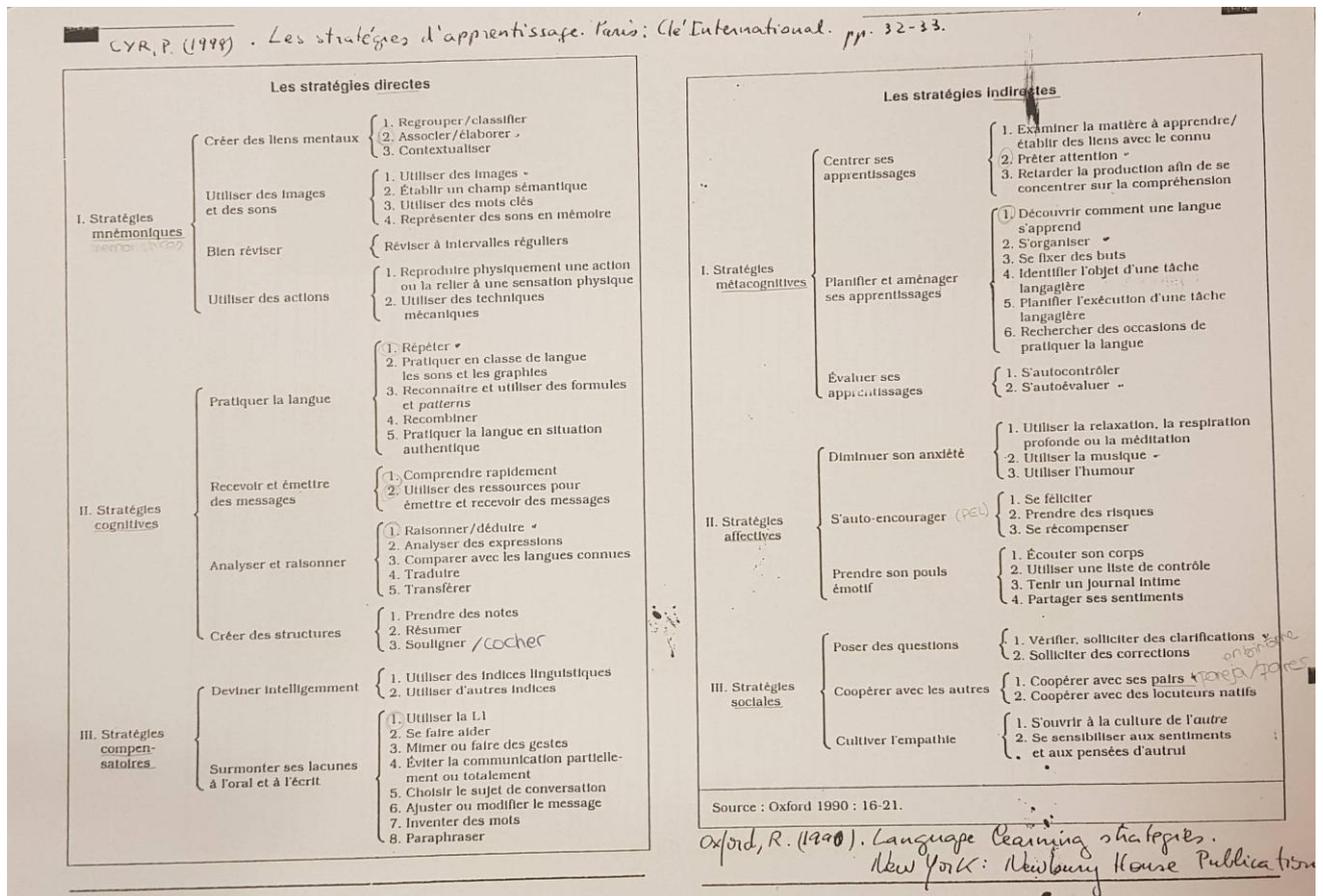
Penzo, W., Fernández, V., García, I., Gros, B., Pagés, T., Roca, M., Vallès, A. y Vendrell, P. (2010). *Guía para la elaboración de actividades de aprendizaje*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Roca, J., Valcárcel, M., y Verdú, M. (1990): *Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos: El enfoque por tareas*. Universidad de Murcia, España.

Vez, J. M. (ed.), Guillén, C., y Alario, C. (2002). *Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.

# ANEXOS

## ANEXO 1:



\*Figura 1: Estrategias directas e indirectas según Oxford, R.

ANEXO 2:

30

ROCA, J., VALCARCEL, M. y VERDU, M.

El problema en todas estas distinciones reside en determinar qué conductas pertenecen al proceso y cuáles a las estrategias. O admitir que en muchos casos concurren las mismas conductas y no es fácil distinguir entre proceso y estrategias, lo cual dificulta un acuerdo, ya que una misma estrategia puede aparecer bajo los dos conceptos.

De entre todos los modelos que nos ofrece la bibliografía vamos a centrarnos en el trabajo realizado por Rebecca Oxford (1990), por ser uno de los más recientes y de mayor claridad expositiva, a la vez que recoge, aunque con una clasificación y terminología diferente, todos los aspectos tratados por los demás estudiosos del tema.

Las características que Oxford atribuye a las estrategias como promotoras del aprendizaje son (Oxford, 1990:9):

1. Contribuyen al objetivo principal: la competencia comunicativa.
2. Estimulan a los alumnos a ser más autónomos.
3. Cambian el rol del profesor, que pasa de ser dirigista a colaborador del proceso de aprendizaje del alumno.
4. Se orientan a la solución de problemas.
5. Son acciones específicas tomadas por el aprendiz.
6. Implican muchos aspectos del aprendiz, no tan sólo el cognitivo.
7. Ayudan al aprendiz de forma directa o indirecta.
8. No son siempre observables.
9. A menudo son procesos conscientes.
10. Pueden ser enseñadas.
11. Son flexibles.
12. Se ven influidas por una gran variedad de factores.

En la clasificación que ofrecen Rubin (1981) y Oxford (1990) se distinguen dos grandes grupos de estrategias: *directas e indirectas*. En el primer grupo se sitúan aquellas estrategias que el alumno utiliza para trabajar con la lengua misma en una variedad de tareas y situaciones específicas. En el segundo grupo se sitúan aquellas estrategias que el alumno utiliza para la organización general de su aprendizaje.

Este tipo de clasificación no implica que las estrategias de aprendizaje se puedan tratar como compartimentos estanco, ya que tanto las estrategias directas como las indirectas se apoyan las unas en las otras, tal y como muestra el gráfico, y no se concibe un aprendizaje autónomo y eficaz sin la concurrencia de ambos grupos de estrategias.

Interrelación entre Estrategias Directas e Indirectas

31

PARADIGMA EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS MODERNOS

2.1. Estrategias directas

Las estrategias directas se subdividen a su vez en: a) *estrategias de estimulación de memoria*, que ayudan a recordar y recuperar la nueva información; b) *estrategias cognitivas*, que ayudan a comprender y producir la lengua; y c) *estrategias de compensación*, que ayudan a resolver los problemas de comunicación debido a la falta de conocimientos. Las *estrategias de estimulación de memoria* reflejan unos principios muy simples, tales como: poner asociaciones, revisar cíclicamente, etc. Pero para que se produzca aprendizaje el alumno tiene que trabajar con materiales y actividades significativas para él. Estas estrategias ayudan al alumno a almacenar vocabulario y luego recuperarlo cuando lo necesite para la comunicación.

ESTRATEGIAS DE ESTIMULACION DE MEMORIA

- A. Creación de enlaces mentales
  - 1. Clasificar elementos lexicales en unidades significativas (agrupamientos)
  - 2. Asociar nueva información con conceptos aprendidos (asociaciones)
  - 3. Colocar palabras o frases nuevas en un contexto con el fin de recordar
- B. Asociar imágenes/sonidos a palabras/expresiones
  - 1. Utilizar imagen gráfica para crear asociaciones
  - 2. Utilizar mapas semánticos
  - 3. Utilizar palabras clave para recordar empleando enlaces auditivos y visuales (similitudes en L1 y L2)
  - 4. Asociación de palabras por similitudes fonéticas
- C. Revisar cíclicamente
  - 1. Repasar de forma estructurada
- D. Empleo de acciones físicas
  - 1. Utilizar respuestas físicas
  - 2. Utilizar técnicas mecánicas (mover, situar, escribir)

Las *estrategias cognitivas* son esenciales en el aprendizaje de una nueva lengua. Son muy variadas y van desde repetir a analizar expresiones, a resumir. Dentro de su variedad estas estrategias se unifican por una función común: el alumno manipula o transforma la lengua que aprende. Las estrategias para *practicar*, entre las que se incluyen: repetir, practicar los nuevos sonidos de la lengua, reconocer y utilizar fórmulas y modelos lingüísticos, combinar elementos conocidos para producir enunciados distintos o más largos, y practicar la lengua "copiando" situaciones reales, son de una gran importancia para alcanzar una competencia lingüística. Las estrategias para *comprender* y *transmitir mensajes*, como son

revisar la interrelación de los modelos de la clasificación de las estrategias de Oxford, R. n.º 8 del Anexo / Pág. 25-46.

\*Figura 2: Características de las estrategias según Oxford, R.

## ANEXO 3

### Annexe 10 Questionnaire

Questionnaire 1 (pour les enseignants) Cochez dans la liste ci-dessus, les verbes de consigne régulièrement utilisés dans les évaluations.

Appliquer		Déterminer		Discerner	
Apprécier		Développer		Fouiller	
Argumenter		Différencier		Estimer	
Associer		Dire		Classifier	
Calculer		Déterminer		Dresser	
Caractériser		Expliquer		Composer	
Cerner		Dater		Enumérer	
Choisir		Relever		Répondre	
Citer		Interpréter		Reformuler	
Classifier		Justifier		Faire	
Classifier		Observer		Détailler	
Commencer		Vérifier		Exposer	
Compléter		Montrer		Ecrire	
Concevoir		Analyser		Rappeler	
Conclure		Discuter		Formuler	
Considérer		Identifier		Exploiter	
Construire		Situer		Résumer	
Convaincre		Donner		Repérer	
Créer		Caractériser		Décomposer	
Critiquer		Conclure		Localiser	
Décider		Exprimer		Dessiner	
Découvrir		Comparer		Lire	
Décrire		Imaginer		Souligner	
Déduire		Raconter		Encadrer	
Définir		Relater		Regarder	
Dégager		Présenter		Chercher	
Démontrer		Evaluer		Compléter	

\*Figura 3: Listado de consignas según Archer, M.

ANEXO 4:

Vocabulaire transdisciplinaire des consignes			
(Classé par ordre alphabétique)			
Analyser	7 Analyse	Justifier	6 Justification
Approfondir	7 Analyse	Localiser	1 Observation / Repérage
Argumenter	3 Explication / Argumentation	Mettre en évidence	3 Explication / Argumentation
Associer	2 Mise en relation	Montrer	3 Explication
• Barrer	1 Observation / Repérage	Nommer	8 Identification
Caractériser	7 Analyse	Noter	1 Observation / Repérage
• Chercher	1 Observation / Repérage	• Observer	1 Observation / Repérage
Citer	6 Justification	Préciser	8 Identification
• Classer	2 Mise en relation	Présenter	4 Rédaction
Cocher	1 Observation / Repérage	Prouver	6 Justification
• Colorier	1 Observation / Repérage	Qualifier	8 Identification
Commenter	7 Analyse	Raconter	4 Rédaction
Comparer	2 Mise en relation	Réaliser	3 Explication / Argumentation
• Compléter	4 Rédaction	Recenser	1 Observation / Repérage
Conclure	4 Rédaction	Rechercher	1 Observation / Repérage
Conjuguer	4 Rédaction	Reconstituer	2 Mise en relation
Construire	2 Mise en relation	Réécrire	4 Rédaction
Corriger	5 Transformation	Reformuler	5 Transformation
Décalquer	5 Transformation	Regrouper	2 Mise en relation
Décrire	4 Rédaction	Relever	1 Observation / Repérage
Déduire	3 Explication	• Relier	2 Mise en relation
Définir	8 Identification	Remarquer	1 Observation / Repérage
Délimiter	1 Observation / Repérage	Remettre (dans l'ordre)	2 Mise en relation
Démontrer	3 Explication	Repérer	1 Observation / Repérage
• Dessiner	1 Observation / Repérage	Reporter	5 Transformation
Déterminer	8 Identification	Reproduire	5 Transformation
Discuter	3 Explication / Argumentation	Résoudre	3 Explication / Argumentation
Distinguer	8 Identification	S'appuyer sur	6 Justification
Employer	4 Rédaction	Se référer à	6 Justification
Encadrer	1 Observation / Repérage	Situer	1 Observation / Repérage
Encercler	1 Observation / Repérage	• Souligner	1 Observation / Repérage
Enoncer	8 Identification	Surligner	1 Observation / Repérage
• Entourer	1 Observation / Repérage	• Tracer	1 Observation / Repérage
Enumérer	1 Observation / Repérage	Traduire	5 Transformation
Etudier	7 Analyse	Transformer	5 Transformation
Expliciter	3 Explication	Transposer	5 Transformation
Exprimer	3 Explication / Argumentation	Trier	2 Mise en relation
Identifier	8 Identification	• Trouver	1 Observation / Repérage
Imaginer	4 Rédaction	• Utiliser	3 Explication / Argumentation
Introduire	4 Rédaction	Vérifier	3 Explication / Argumentation
Inventer	4 Rédaction		

↳ N° de difficulté

\*Figura 4: : Listado de consignas

## ANEXO 5:

### VERBES DES CONSIGNES

Les verbes utilisés dans les consignes sont complexes et n'ont pas toujours le même sens selon les disciplines. Il est important de s'assurer de leur compréhension par chaque élève et d'en laisser les définitions à la portée des élèves en difficulté.

Voici les plus fréquents :

<b>A</b>	<b>Argumenter</b>	C'est prouver ta réponse en l'expliquant.
<b>C</b>	<b>Calculer</b>	C'est faire une opération.
	<b>Caractériser</b>	C'est définir avec précision quelque chose ou quelqu'un.
	<b>Chercher</b>	C'est tout faire pour trouver quelque chose. C'est réfléchir.
	<b>Citer</b>	C'est recopier exactement ce qui a été dit dans un texte ou par quelqu'un.  C'est aussi nommer une personne ou faire une liste de plusieurs choses.
	<b>Classer</b>	C'est ranger par catégories.
	<b>Comparer</b>	C'est dire ce qui est pareil et ce qui est différent entre deux choses.  En mathématiques, comparer 2 nombres, c'est dire qui est le plus grand, qui est le plus petit, ou s'il sont égaux.
	<b>Compléter</b>	C'est finir quelque chose qui a été commencé, ou

	<i>Construire</i>	qui n'est pas complet (texte à trous). C'est fabriquer ou dessiner.
<b>D</b>	<i>Décliner</i>	Mettre la bonne terminaison au déterminant et à l'adjectif.
	<i>Développer</i>	C'est expliquer plus en détail.
<b>E</b>	<i>Effectuer</i>	Cela veut dire : « faire ». « Effectuer une opération », c'est faire son calcul.
<b>I</b>	<i>Illustrer</i>	C'est donner des exemples pour expliquer quelque chose.
	<i>Indiquer</i>	C'est donner, écrire.
<b>J</b>	<i>Justifier</i>	C'est prouver ta réponse en l'expliquant.
<b>L</b>	<i>Lister</i>	C'est établir une liste de mots, d'actions...
<b>M</b>	<i>Mesurer</i>	C'est donner une grandeur à l'aide d'un instrument.
<b>N</b>	<i>Nommer</i>	C'est donner le nom de quelqu'un ou de quelque chose.

<b>P</b>	<i>Préciser</i>	C'est donner des détails.
<b>Q</b>	<i>Qualifier</i>	Cela veut dire nommer, appeler.
<b>R</b>	<i>Rédiger</i>	C'est écrire en faisant de belles phrases.
	<i>Relever</i>	C'est faire une liste, de mots par exemple.
	<i>Remplacer</i>	C'est mettre autre chose à la place, changer.
	<i>Reproduire</i>	C'est recopier exactement pareil.
<b>S</b>	<i>Supprimer</i>	C'est enlever.
<b>T</b>	<i>Terminer</i>	C'est finir.
	<i>Transformer</i>	C'est changer en autre chose.
<b>V</b>	<i>Valider</i>	C'est confirmer.

\*Figura 5: Listado de consignas según Gradé, C.

ANEXO 6:

N°01		CHOISIR
Verbe à l'infinitif : choisir Verbe à l'impératif : choisis, choisissez		Pictogrammes ? 
« Reformulations possibles » « On peut dire aussi » Synonymes : Définition		Sélectionner un ou plusieurs éléments parmi d'autres. Sélectionner / trier  Prendre la réponse qui convient parmi plusieurs possibilités  <i>Au choix, ou tout, en fonction des verbes</i>
Tous niveaux	Exemple Tu as gagné à un jeu. Choisis ton lot - une semaine à Paris - un scooter - un i-pad - 4 places de concert de ton chanteur préféré	Exercice réalisé  Un scooter
1 <sup>er</sup> degré	Exemple Choisis l'article qui convient : -le ; la ; les ---- fleurs sont belles	Exercice réalisé  Les
2 <sup>nd</sup> degré	Exemple Parmi les titres suivants, choisis celui qui correspondrait le mieux au récit : - Une journée à la montagne - Quelle aventure ! -Un accident évité	Exercice réalisé  -Une journée à la montagne
Exercice à réaliser Choisir parmi les 4 propositions celle(s) qui permet(tent) de trouver 32. a) 8X3      b) 6X6      c) 14+18      d) 45-13		

\*Figura 6: Ficha con verbos empleados en consignas

ANEXO 7:

Nº03		Classer																
<p>Verbe à l'infinitif : <b>classer</b></p> <p>Verbe à l'impératif : <b>classe, classez</b></p>		<p>Pictogrammes</p> 																
<p>« Reformulations possibles »</p> <p>« On peut dire aussi »</p> <p>Synonymes : placer, ranger, trier</p> <p>Définition : mettre dans un certain ordre, diviser en catégories.</p>																		
Tous niveaux	<p>Exemple</p> <p>Classe les noms de fruits et les noms de légumes dans le tableau :</p> <p><i>salade, radis, pomme, carotte, cerise, chou, fraise, abricot, poireau, poire,</i></p>	<p>Exercice réalisé</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>fruits</th> <th>légumes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><i>pomme</i></td> <td><i>salade</i></td> </tr> <tr> <td><i>cerise</i></td> <td><i>radis</i></td> </tr> <tr> <td><i>fraise</i></td> <td><i>carotte</i></td> </tr> <tr> <td><i>abricot</i></td> <td><i>chou</i></td> </tr> <tr> <td><i>poire</i></td> <td><i>poireau</i></td> </tr> </tbody> </table>		fruits	légumes	<i>pomme</i>	<i>salade</i>	<i>cerise</i>	<i>radis</i>	<i>fraise</i>	<i>carotte</i>	<i>abricot</i>	<i>chou</i>	<i>poire</i>	<i>poireau</i>			
	fruits	légumes																
<i>pomme</i>	<i>salade</i>																	
<i>cerise</i>	<i>radis</i>																	
<i>fraise</i>	<i>carotte</i>																	
<i>abricot</i>	<i>chou</i>																	
<i>poire</i>	<i>poireau</i>																	
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>fruits</th> <th>légumes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table>	fruits	légumes															
fruits	légumes																	
1 <sup>er</sup> degré	<p>Exemple :</p> <p>Classe les mots suivants dans l'ordre alphabétique :</p> <p><i>maison, parapluie, radio, avion, fleur, banane, télévision, lapin, chat, neige, salade</i></p>	<p>Exercice réalisé :</p> <p><i>avion, banane, chat, fleur, lapin, maison, neige, parapluie, radio, salade, télévision</i></p>																
2 <sup>nd</sup> degré	<p>Exemple :</p> <p>Classe en trois colonnes les noms, les verbes, les adjectifs</p> <p><i>Chantaient, a chanté, toit, vertes, parles, table, chaise, grande, belle, courir.</i></p>	<p>Exercice réalisé</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>noms</th> <th>verbes</th> <th>adjectifs</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><i>toit</i></td> <td><i>chantaient</i></td> <td><i>vertes</i></td> </tr> <tr> <td><i>table</i></td> <td><i>a chanté</i></td> <td><i>grande</i></td> </tr> <tr> <td><i>chaise</i></td> <td><i>parles</i></td> <td><i>belle</i></td> </tr> <tr> <td> </td> <td><i>courir</i></td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>		noms	verbes	adjectifs	<i>toit</i>	<i>chantaient</i>	<i>vertes</i>	<i>table</i>	<i>a chanté</i>	<i>grande</i>	<i>chaise</i>	<i>parles</i>	<i>belle</i>		<i>courir</i>	
noms	verbes	adjectifs																
<i>toit</i>	<i>chantaient</i>	<i>vertes</i>																
<i>table</i>	<i>a chanté</i>	<i>grande</i>																
<i>chaise</i>	<i>parles</i>	<i>belle</i>																
	<i>courir</i>																	

\*Figura 7: : Ficha con verbos empleados en consignas

ANEXO 8:

N°06		<b>Compléter</b>	
<b>Compléter</b>		Pictogrammes	
<b>Complète / Complétez</b>			
"Ajouter ce qui manque"		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trouver quelque chose qui va.</li> <li>- Boucher les trous.</li> </ul>	
Tous niveaux	Exemple : <b>Complète</b> les égalités suivantes :	Exercice réalisé : $3 + 6 = 9$ $11 - 9 = 2$	
1 <sup>er</sup> degré	Exemple : <b>Complète</b> avec un sujet qui convient:	Exercice réalisé : Les élèves écoutent le maître. Le chat court après la souris.	
2 <sup>nd</sup> degré	Exemple : <b>Complète</b> avec un pronom relatif :	Exercice réalisé : Est-ce le professeur dont tu m'as parlé ? Termine l'exercice que tu as commencé.	
Exercice à réaliser : <b>Complète</b> avec "et" ou "est" : Alex ..... un garçon sérieux ..... très gentil. Aline ..... moi, on ..... dans la même classe. C' ..... un exercice qui n' ..... pas trop difficile.			

\*Figura 8: Ficha con verbos empleados en consignas

ANEXO 9:

Nº22		EXPLIQUER				
expliquer explique expliquez						
dire pourquoi		Faire comprendre Argumenter développer				
Tous niveaux	<u>Explique</u> pourquoi tu n'es pas venu à l'école hier.	Exercice réalisé : Je ne suis pas venu parce qu'il y avait trop de neige.				
1 <sup>er</sup> degré	Exemple : <u>Explique</u> le sens des mots soulignés :  Mon frère <u>cueille</u> des tomates.	Exercice réalisé :  Il cueille : il les ramasse, il les prend.				
2 <sup>nd</sup> degré	<u>Explique</u> les expressions suivantes :  -Une faim de loup -Un froid de canard  Explique pourquoi les parents du Petit Poucet l'ont abandonné dans la forêt.	Exercice réalisé :  <b>Une faim de loup</b> ça veut dire : « avoir très faim » <b>Un froid de canard</b> ça veut dire : « il fait très froid »  Les parents ont abandonné leurs enfants parce qu'ils étaient pauvres et ne pouvaient plus leur donner à manger.				
<p><u>Explique pourquoi la femme, à la fin du poème, est triste :</u></p> <table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <p><b>Déjeuner du matin</b></p> <p>Il a mis le café Dans la tasse Il a mis le lait Dans la tasse de café Il a mis le sucre Dans le café au lait Avec la petite cuiller Il a tourné</p> </td> <td style="vertical-align: top;"> <p>Il a bu le café au lait Et il a reposé la tasse Sans me parler</p> <p>Il a allumé Une cigarette Il a fait des ronds Avec la fumée Il a mis les cendres Dans le cendrier Sans me parler Sans me regarder</p> </td> <td style="vertical-align: top;"> <p>Il s'est levé Il a mis Son chapeau sur sa tête Il a mis son manteau de pluie Parce qu'il pleuvait Et il est parti Sans la pluie Sans une parole Sans me regarder</p> <p>Et moi j'ai pris Ma tête dans ma main Et j'ai pleuré</p> </td> </tr> </table>				<p><b>Déjeuner du matin</b></p> <p>Il a mis le café Dans la tasse Il a mis le lait Dans la tasse de café Il a mis le sucre Dans le café au lait Avec la petite cuiller Il a tourné</p>	<p>Il a bu le café au lait Et il a reposé la tasse Sans me parler</p> <p>Il a allumé Une cigarette Il a fait des ronds Avec la fumée Il a mis les cendres Dans le cendrier Sans me parler Sans me regarder</p>	<p>Il s'est levé Il a mis Son chapeau sur sa tête Il a mis son manteau de pluie Parce qu'il pleuvait Et il est parti Sans la pluie Sans une parole Sans me regarder</p> <p>Et moi j'ai pris Ma tête dans ma main Et j'ai pleuré</p>
<p><b>Déjeuner du matin</b></p> <p>Il a mis le café Dans la tasse Il a mis le lait Dans la tasse de café Il a mis le sucre Dans le café au lait Avec la petite cuiller Il a tourné</p>	<p>Il a bu le café au lait Et il a reposé la tasse Sans me parler</p> <p>Il a allumé Une cigarette Il a fait des ronds Avec la fumée Il a mis les cendres Dans le cendrier Sans me parler Sans me regarder</p>	<p>Il s'est levé Il a mis Son chapeau sur sa tête Il a mis son manteau de pluie Parce qu'il pleuvait Et il est parti Sans la pluie Sans une parole Sans me regarder</p> <p>Et moi j'ai pris Ma tête dans ma main Et j'ai pleuré</p>				

\*Figura 9: Ficha con verbos empleados en consignas

ANEXO 10:

Nº23		OBSERVER
<b>observer</b> observe observez		
Se concentrer sur, examiner, constater, remarquer		Regarde avec attention (afin de connaître /étudier)
Tous niveaux	Exemple : <u>Observez</u> au microscope et dites ce que vous voyez.	Exercice réalisé : Je vois ....
1 <sup>er</sup> degré	Exemple : Observe et continue : d p b d p b d p b.....	Exercice réalisé : d p b d p b d p b <b>d p b d p b</b>
2 <sup>nd</sup> degré	Exemple : <u>Observez</u> les fresques des dieux égyptiens. Dites à quel animal ils vous font penser.	Exercice réalisé  <p>Chacal</p> <p>Faucon</p>

\*Figura 10: Ficha con verbos empleados en consignas