

**LENGUA CASTELLANA Y SU
DIDÁCTICA**

Cristina LARENA BALLANO

**SECUENCIA DIDÁCTICA TIL PARA
TRABAJAR LA RECETA EN 4º DE
PRIMARIA**

TFG/GBL 2014

upna

Universidad
Pública de Navarra
Nafarroako
Unibertsitate Publikoa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

**Grado en Maestro de Educación Primaria/
*Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua***

Grado en Maestro en Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***SECUENCIA DIDÁCTICA TIL PARA TRABAJAR LA
RECETA EN 4º DE PRIMARIA***

Cristina LARENA BALLANO

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Cristina LARENA BALLANO

Título / Izenburua

Secuencia Didáctica TIL para trabajar la receta en 4º de Primaria

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Primaria / Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

Mónica AZNÁREZ MAULEÓN

Departamento / Saila

Filología y Didáctica de la Lengua/Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2013/2014

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberrik

Preámbulo

El Trabajo Fin de Grado deberá estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* me ha permitido seleccionar los aspectos socio-psico-pedagógicos que debemos tener en cuenta en el momento de elaborar un material didáctico y utilizarlo con fines educativos. Por tanto, el conocimiento de las diferentes esferas que influyen en la vida de los niños y niñas implica la posibilidad de llevar a cabo una mejor contextualización del proceso educativo. Un factor decisivo, referente al ámbito de la sociología, es la importancia de entender y conocer el contexto social y familiar del alumnado, puesto que el progreso del éste dependerá del nivel social, cultural y económico de su entorno. Para evitar que como consecuencia de ello se produzcan grandes desigualdades, debemos optar por una escuela inclusiva que se puede empezar a construir desde la planificación de propuestas que incluyan a todo el alumnado con sus particularidades y necesidades. Por otra parte, también han sido decisivos conocimientos relacionados con la psicopedagogía: a la hora de seleccionar qué contenidos y actividades son adecuados para cada edad han sido muy útiles las teorías del desarrollo evolutivo y madurativo

del niño, de autores como Piaget. Más importancia si cabe, tiene el concepto ZDP expuesto por Vygotsky que ayuda a definir el nivel de desarrollo en el que habrá que centrar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, para delimitar esa zona tenemos que conocer los conocimientos previos del alumnado (nivel real), y posteriormente el nivel potencial que el alumnado es capaz de alcanzar estableciendo relaciones entre lo que sabe y el nuevo contenido, y la ayuda del profesor. También, permite enmarcar el trabajo por secuencias didácticas en el aprendizaje significativo.

El módulo *didáctico y disciplinar* me ha mostrado la importancia del ámbito de la didáctica, ya que no es suficiente con conocer los contenidos de las distintas disciplinas sino que es necesario saber cómo trabajar y planificar el trabajo en el aula. En función de esta idea, la influencia de este módulo se concreta en dos aspectos: el triángulo didáctico y la Didáctica de la Lengua. Por una parte, el trabajo de las distintas didácticas me ha mostrado la importancia de organizar el proceso de aprendizaje-enseñanza a partir del triángulo didáctico alumno-materia-maestro en el que el alumno juega un papel principal y el profesor debe ser un facilitador para acceder a los distintos materiales. Por otro lado, la profundización en didáctica del área de Lengua y Literatura Castellana a lo largo de diferentes semestres me ha aportado numerosos conocimientos y herramientas de cómo trabajar el uso de la lengua: las secuencias didácticas o trabajo por proyectos son las propuestas que debemos elaborar para trabajar la lengua; la clase debe ser una clase comunicativa en la que se produzca aprendizaje significativo; hay que tener en cuenta el enfoque comunicativo como perspectiva global; y promover el desarrollo de la competencia comunicativa para crear usuarios competentes. Todos estos aspectos están presentes en la totalidad del trabajo.

Asimismo, el módulo *practicum* me ha permitido tener experiencia previa en un centro educativo antes de elaborar y aplicar la secuencia didáctica, por lo que todo lo aprendido y observado lo he tenido en cuenta en la elección del tipo textual y en la elaboración de la secuencia didáctica. Las prácticas escolares han sido un verdadero acercamiento a las aulas, permitiéndome conocer la realidad de los alumnos de determinados cursos, su nivel y sus intereses y ver qué tipo de planificación los motiva más.

Por último, el módulo *optativo* comprende asignaturas correspondientes a la mención de inglés. Cursar determinadas asignaturas en inglés y realizar prácticas en el mismo idioma me ha aportado conocimientos concretos del idioma y de su didáctica y mayor seguridad para impartir clases en inglés. La influencia de éste módulo se concreta en la elección de organizar el presente trabajo en torno al tratamiento integrado de castellano e inglés.

Así pues, he intentado reflejar en este Trabajo de Fin de Grado todo lo aprendido durante mi formación inicial, y la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas anteriores.

Resumen

El verdadero progreso en la escritura se consigue haciendo uso de la lengua al producir textos cotidianos en situaciones comunicativas reales. Así, tenemos que tenerlo presente cuando planificamos el trabajo de aula, ya que uno de los objetivos de la Educación Primaria es mejorar esta destreza. La secuencia didáctica se presenta como una buena metodología que responde a esa idea. Por otra parte, el plurilingüismo se contempla como otro objetivo a conseguir en esta etapa. Las destrezas lingüísticas que comprenden la competencia comunicativa son comunes a todas las lenguas, por lo que su enseñanza integrada implicará mejoras en la L1 y L2, y en la reflexión metalingüística.

Acorde con las ideas anteriores, este trabajo se presenta como una propuesta didáctica basada en la metodología de la secuencia didáctica y en los principios del TIL. Diseñada para 4º de Primaria, se centra en un género textual cotidiano como es la receta.

Palabras clave: Educación Primaria; Expresión escrita; Secuencia Didáctica; TIL; Receta.

Abstract

The true progress in writing could be achieved by making use of the language when writing everyday texts in real communicative situations. Therefore, we will have to bear it in mind when planning classroom's tasks because one of the main goals of primary school is to improve this skill. The teaching sequence is shown as a very good choice that agrees with that idea. Besides, the plurilinguism is shown as another goal to achieve at this stage. The language skills that form the communicative competence are shared by every language; accordingly, the integrated teaching will involve improvements in the L1 and L2 as well as in the language reflection.

According to the previous ideas, this work is a teaching sample base on the methodology of the teaching sequence and the principles of TIL. Design for 4th grade, it goes around a usual type of text as the recipe is.

Keywords: Primary Education, Writing; Teaching sequence; Plurilingual approach (TIL); Recipe.

Índice

Introducción	1
1. Fundamentación y marco teórico	3
1.1. El enfoque comunicativo	3
1.2. La expresión escrita	4
1.3. La Secuencia Didáctica	6
1.4. El Tratamiento Integrado de las Lenguas (TIL)	10
2. Secuencia Didáctica	14
2.1. Tipología textual	14
2.1.1. Género textual elegido	14
2.1.2. Características del género textual elegido	15
2.1.3. Selección de textos modélicos de recetas de cocina	17
2.1.4. Aspectos problemáticos del género: Diagnóstico inicial	22
2.2. Relación con el currículo	37
2.2.1. Competencias básicas	37
2.2.2. Objetivos didácticos concretos	38
2.2.3. Contenidos concretos	39
2.2.4. Evaluación	40
2.2.5. Utilización de las TIC	43
2.2.6. Propuesta para un Tratamiento Integrado de las Lenguas	44
2.3. Secuencia de talleres y actividades	44
2.3.1. Cuadro sinóptico de los talleres y actividades	44
2.3.2. Diseño de los talleres y actividades	54
3. Aplicación de la Secuencia Didáctica : resultados y valoraciones	73
3.1. Contextualización del centro y del alumnado	73
3.2. Aplicación de la secuencia didáctica	74
3.3. Resultados y valoraciones	79
Conclusiones y cuestiones abiertas	83
Referencias	85
Anexos	87
A. Anexo I	88
A. Anexo II	89
A. Anexo III	90
A. Anexo IV	91
A. Anexo V	94
A. Anexo VI	97
A. Anexo VII	112
A. Anexo VIII	113
A. Anexo IX	121
A. Anexo X	122
A. Anexo XI	123
A. Anexo XII	126
A. Anexo XIII	
A. Anexo XIV	

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo consiste en una propuesta didáctica TIL para el desarrollo de la expresión escrita en Educación Primaria. Concretamente, se ha diseñado teniendo como referencia al alumnado de 4º de Primaria del Colegio Mendialdea I de Berriozar; puesto que es en este centro donde se ha llevado a cabo la aplicación de la propuesta. Teniendo en cuenta las características, intereses, nivel y ritmo de aprendizaje de los alumnos y alumnas de 4ºA, 4ºB y 4ºC he seleccionado como eje central de la secuencia el género textual de la receta de cocina. La elección considero que es acertada porque todos ellos tienen acceso a este texto, bien en formato oral o escrito, por estar directamente relacionado con temas cotidianos como cocinar y comer. Además, el planteamiento de trabajar el texto en dos lenguas, hace necesario que la producción del texto en ambos idiomas este dentro de la zona de desarrollo próximo de los alumnos y alumnas. Así, teniendo en cuenta el nivel medio de inglés del alumnado considero que el texto tenía que ser sencillo y con una estructura muy visual. He considerado también, que el dominio previo del género tendría que ser mayor en castellano que en inglés para aprovechar la transferencia de saberes entre ambas lenguas. Para trabajar el factor de la motivación hacia el aprendizaje he pensado que la posibilidad de relacionar el texto con actividades de cocina es un punto muy positivo. La elección de otros textos como reportajes o cualquier texto incluido en el periódico no habrían encontrado una relación tan visible con su vida cotidiana teniendo en cuenta las características generales de sus entornos socio-familiares. Además, el currículo de Primaria menciona este género como texto a trabajar en castellano e inglés en segundo ciclo de Primaria.

Con la aplicación en práctica de esta propuesta pretendo valorar y analizar el uso de la secuencia didáctica como una propuesta para trabajar la competencia comunicativa, junto con las implicaciones de trabajar las lenguas de manera integrada. Además, quiero comprobar si la elección de la receta ha respondido a mis suposiciones. A nivel más personal, entiendo la puesta en práctica como una forma de valorar mi trabajo personal de planificación y de la actuación como maestra a lo largo de los diferentes talleres.

Con el fin de organizar toda la información de manera lógica, el trabajo se divide en tres grandes apartados que se corresponden con las diferentes fases que he realizado para completar el estudio anteriormente contextualizado.

En la primera sección, fundamentación y marco teórico, se justifica la elección de la secuencia didáctica como propuesta para mejorar la competencia comunicativa del alumnado en la L1 y L2 de manera integrada. Específicamente, se menciona la adecuación de la secuencia didáctica para trabajar la expresión escrita. Así, se recogen argumentos concluyentes por los que la secuencia didáctica enfocada a la escritura que trabaja aspectos del área de Lengua Castellana y Literatura y del área de Lengua Extranjera (inglés) es una opción coherente con los principios del enfoque comunicativo y del Tratamiento Integrado de las Lenguas (TIL).

En la segunda sección, se recoge la planificación de la secuencia didáctica, empezando por la caracterización del género textual, para después establecer unos objetivos, contenidos y proceso de evaluación adecuados. Así, para trabajar los diferentes aspectos he elaborado una serie de actividades organizadas en siete talleres, siendo uno de ellos el taller final en el que tienen que demostrar lo aprendido. Está pensada para desarrollarla en 12 sesiones.

En la tercera sección, presento la aplicación de la secuencia didáctica en tres clases de 4º de Primaria del Colegio Público Mendialdea I junto con la valoración de la puesta en práctica, mi intervención y los resultados alcanzados por los alumnos. Esta etapa final me parece de gran importancia puesto que “los proyectos de trabajo son un instrumento excepcional de *observación e investigación didáctica* por parte del profesor, y por tanto ofrecen muchas posibilidades para la renovación de la enseñanza y la innovación.” (Camps, 2003, 52-53).

1. FUNDAMENTACIÓN Y MARCO TEÓRICO

Con el fin de asegurar la comprensión del presente trabajo considero necesario contextualizar esta propuesta en el ámbito de Didáctica de la Lengua y caracterizar los conceptos más relevantes en los que se basa este trabajo: enfoque comunicativo, expresión escrita, Secuencia Didáctica (SD) y Tratamiento Integrado de las Lenguas (TIL).

1.1. El enfoque comunicativo

Esta programación basada en una secuencia didáctica TIL queda debidamente justificada por la corriente vigente de Didáctica de la Lengua: el enfoque comunicativo. La aparición de este enfoque en los años 70 supuso una ruptura con los métodos estructuralistas anteriores puesto que redefinió el concepto de lengua, la finalidad de su enseñanza, la forma de aprender y el papel que profesor y alumno tienen que desempeñar en el proceso de enseñanza. Este cambio se vio influido por diferentes aportaciones procedentes del campo de la psicología y de la lingüística, destacando el aporte de Piaget, Vygotsky y Ausubel (Areizaga, 2000). Las diferentes aportaciones de las ciencias del lenguaje hacen ver que “para aprender a usar la lengua es necesario usarla en situaciones diferentes” (Camps, 2003, 38): la sociolingüística destaca la importancia del contexto en el que se produce el acto comunicativo, la psicolingüística explica los procesos cognitivos que intervienen en la adquisición de una lengua y la lingüística del texto considera el texto como unidad básica de comunicación.

Por tanto, el enfoque comunicativo da cuenta de que las diferentes habilidades que una persona necesita para participar en un acto comunicativo van más allá de conocer la lengua y su gramática, e introduce el concepto de *competencia comunicativa* como “habilidad para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos, tanto de forma oral como escrita, en la amplia gama de contextos sociales y culturales –escuela, trabajo, hogar y ocio–.” (Currículo. Educación Primaria, 2007, p.7). En esta competencia se incluyen saberes relacionados con las normas de la lengua (competencia lingüística) y con las normas sociales que presiden las situaciones comunicativas (competencia pragmática). Aunque varios han sido los autores que han

analizado los componentes de la competencia comunicativa, quiero destacar el modelo de Bachman (1990) como el más completo. Entiende la competencia comunicativa como la unión de tres componentes: los saberes relacionados con las normas de la lengua y el uso de la misma en función de la situación de comunicación (competencia lingüística); las diferentes habilidades que nos ayudan a resolver problemas (competencia estratégica); y los diferentes mecanismos psico-fisiológicos que nos permiten comunicarnos. La competencia lingüística incluye la competencia organizativa que hace referencia a los aspectos gramaticales y textuales de la lengua. Esos aspectos textuales se concretan en la competencia textual, referente por tanto a la diversidad de textos y a sus características propias.

Las clases que se basan en el enfoque comunicativo persiguiendo el desarrollo de la competencia comunicativa por medio de un aprendizaje significativo se denominan comunicativas. La clase comunicativa se caracteriza por partir de las necesidades del alumnado (quien tiene un papel central), trabajar con textos reales, planificar actividades con un propósito comunicativo explícito para dar sentido al trabajo que se hace, tratar textos que tengan sentido más allá de la escuela, y considerar la lengua como un medio. En cuanto a la forma o metodología concreta para desarrollar estos principios el enfoque comunicativo considera que no existe una forma única de hacer, sino que dependerá de las características y necesidades del alumnado y del contexto en el que se inserta la clase (Areizaga, 2000).

1.2. La expresión escrita

Diseñada desde el ámbito de Didáctica de la Lengua, esta propuesta tiene como finalidad última fomentar y desarrollar el aprendizaje de una de las cuatro destrezas lingüísticas básicas: la expresión escrita. La expresión escrita consiste en el proceso de producción de un tipo textual con una finalidad, destinatario y contexto concretos. En definitiva, se trata de producir un texto escrito con una finalidad comunicativa, de manera que “escribir no es, únicamente una habilidad instrumental sino que constituye una actividad cognoscitiva compleja” (Milian, 2003, p.179). Como señala Camps (2003), cuando un usuario de la lengua escribe, activa una serie de estrategias cognoscitivas que le permiten actualizar sus conocimientos sobre las diferentes

variables que influyen en el proceso, cómo pueden ser las expectativas del lector, y una serie de estrategias procedimentales que le permiten adecuarse a estas, por ejemplo, haciendo una determinada elección de la expresión lingüística en función de la intención discursiva.

Las numerosas posibilidades que nos ofrece el desarrollo de esta destreza justifican que aprender a escribir sea uno de los objetivos principales de la enseñanza, de manera que saber escribir diferentes tipos textuales “forma parte del bagaje del que todo alumno debe disponer al final de la escolaridad obligatoria” (Camps, 2003, p.84). Para conseguir este objetivo, uno de los factores decisivos es que “el maestro se muestre ante los niños como un usuario habitual y deseoso de la lectura y de la escritura” (Nemirovsky, 1999, 61), ya que si no es así, difícilmente conseguiremos que lo sea nuestro alumnado. Como señala la misma autora, este factor cobra mayor importancia cuando hablamos de niños y niñas que no tienen la posibilidad de ver a gente leyendo o escribiendo en su entorno social y familiar.

Otro de los factores determinantes para formar usuarios capaces de escribir e implicados en el proceso de escritura es la utilización de una metodología que entienda la lengua como medio para la comunicación y que esté en consonancia con la sociedad actual. Por tanto, descartaremos el método de enseñanza tradicional basado en la redacción escolar ya que, no trabaja la expresión escrita en su totalidad. Este método, propone simplemente escribir una única y buena versión de un texto en torno a un tema no significativo con el fin último de ser corregido por el profesor. Por el contrario, el uso de una metodología comunicativa como el trabajo por proyectos “potencia las fases de la planificación y revisión y ofrece un tiempo dilatado para su realización, los alumnos deben atender a la planificación, textualización y revisión del escrito de forma interrelacionada” (Camps, 2003, 64).

Teniendo en cuenta las corrientes actuales dentro de la Didáctica de la Lengua, se pueden destacar dos aspectos básicos como guía para el trabajo de la escritura en la escuela: la existencia de una buena planificación del proceso de enseñanza y el trabajo de la expresión escrita por medio de géneros textuales. La planificación hace referencia al trabajo previo que hay que realizar antes de la puesta en práctica en el

aula con el fin de definir la situación comunicativa en la que se va a plantear el uso de la lengua y el género textual que va a responder a las exigencias de dicha situación. Por tanto, es el momento de ordenar nuestros saberes en torno al género textual seleccionado y a determinadas “propiedades que lo hacen específico y permiten distinguirlo de los demás” (Nemirovsky, 1999, p.43) para posteriormente pasar al diseño de una propuesta didáctica coherente, puesto que, citando a Dolz (2009) “no se aprende a escribir en general” (p.2).

1.3. La Secuencia Didáctica

Una valiosa propuesta didáctica para trabajar la escritura en función de los diferentes géneros textuales es la secuencia didáctica basada en la metodología o trabajo por proyectos. El proyecto fue definido por primera vez por Kilpatrick, autor de la Escuela Nueva, como “un plan de trabajo libremente escogido con el objetivo de hacer algo que interesa, sea un proyecto que se quiere resolver o una tarea que hay que llevar a cabo” (Camps, 2003, 34). Es decir, un proyecto persigue trabajar sobre un tema que los niños y niñas consideren interesante porque de algún modo está relacionado con su entorno, sus intereses y su vida diaria.

Lógicamente, las secuencias didácticas cumplen los aspectos mencionados en la definición de proyecto, pero éstos no son suficientes para caracterizar lo que conocemos como secuencia didáctica. Aunque no existe una definición única de secuencia didáctica, podemos decir que se trata de una programación de corta duración organizada en torno a un género textual concreto con el fin de mejorar el uso que se hace de él como usuarios de la lengua oral o escrita. Para ello se planifican una serie de talleres en los que se trabajarán las propiedades del texto y a lo largo de toda la secuencia se va a fomentar la presencia de todos los procesos que intervienen en el desarrollo de la destreza trabajada. Similar a ésta es la definición de Dolz (2009) quien considera la secuencia didáctica como:

Una primera producción de un texto en toda su complejidad; una serie de talleres de escritura para trabajar las principales dificultades observadas en ejercicios de escritura simplificada y una producción final que toma en consideración toda la

complejidad de la actividad de escribir. [...] El trabajo en secuencias didácticas trata de evitar la dispersión y propone un trabajo intenso concentrado en un tiempo limitado de dos o tres semanas. (p.1).

Otra definición que incluye aspectos no mencionados en las anteriores, entiende la secuencia didáctica como:

Una sucesión de actividades individuales y colectivas de observación, análisis, producción y transformación de textos, destinadas a mejorar la escritura. Durante la realización de una secuencia didáctica se pretende ejercer y desarrollar las principales operaciones que intervienen en la producción de un texto: la contextualización (adaptación del texto a las exigencias comunicativas); la planificación (organización interna del texto); la textualización (uso de las unidades lingüísticas); la revisión. (Camps, 2003, p.85).

En cuanto a la caracterización más detallada de una propuesta didáctica del tipo proyecto o secuencia didáctica diversos son los autores que han señalado las claves a tener en cuenta: Dolz recoge en el documento “Claves para enseñar a escribir” las 14 claves que se reconocieron como fundamentales para enseñar a escribir en la Escuela de Ginebra; Camps enumera las características que definen a un proyecto y más concretamente las que definen a un proyecto de escritura a lo largo de varios capítulos del libro “Secuencias didácticas para aprender a escribir”; y el Grupo Didactext de investigación integra las diferentes características creando una definición muy completa de secuencia didáctica que aparece en el libro “Escribir textos expositivos en el aula”.

La caracterización que más se acerca a la planificación que se presenta en este trabajo es la que hace Camps en el capítulo 4 “Aprender a narrar. Un proyecto sobre la novela de intriga” en el volumen *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. La autora señala el aspecto positivo de que los proyectos sitúan al alumnado dentro de un *contexto comunicativo real* con la responsabilidad de identificar, analizar y decidir cómo debe ser su respuesta. De gran importancia es dedicar tiempo a la presentación

Cristina Larena Ballano

del proyecto puesto que la motivación inicial va a jugar un papel decisivo en la *implicación de los niños y niñas*. Los agrupamientos en las diferentes actividades pueden variar desde gran grupo hasta individuales pero en todo momento hay que tener presente la importancia que ocupa la *interacción* entre el alumnado y con el profesorado como herramienta de ayuda y aprendizaje. Un aspecto muy positivo es la organización de los talleres o tareas puesto que su *secuenciación* se ajusta a la idea de la producción escrita como un proceso que lleva tiempo y que tiene varias fases. En cuanto a la posición del alumnado, éstos deben ser los protagonistas del proyecto, que por tanto guardará relación con sus características, necesidades e intereses. Por último, como objetivo global de la secuencia, debe haber un *producto final real* presentado desde el inicio de la propuesta.

Teniendo en cuenta todo lo mencionado anteriormente, la planificación o elaboración de una secuencia didáctica precisa de diferentes fases. En primer lugar, hay que elegir el género textual que vamos a trabajar teniendo en cuenta que “el tipo de texto es un eje organizador de las situaciones didácticas” (Nemirovsky, 1999, p.51). Así tendremos en cuenta las propiedades del mismo, puesto que en base a éstas se organiza el trabajo en el aula. Podemos tomar como punto de partida la enumeración de Nemirovsky (1999): “función, autor/autores/público potencial, relación con lo real, extensión, fórmulas fijas, léxico, categorías gramaticales, estructura del texto, tipografía, formato, uso posterior a la lectura, modo de lectura, relación título-contenido, relación imagen-texto, soporte, tiempos o modos verbales, personajes, temática” (p.28). Durante la elección del texto, como señala Nemirovsky (1999), es importante entender que no existen unos más apropiados que otros para cada nivel educativo, lo que debe variar es el nivel de profundidad con el que se abordan pudiendo ampliarlo en cada uno de los ciclos con la idea de fomentar una progresión en espiral.

En segundo lugar, tras realizar una representación clara del tipo textual y de sus características, podemos pasar a definir y seleccionar los objetivos y contenidos de aprendizaje de la secuencia didáctica. Para que los objetivos y contenidos sean coherentes tendremos que realizar un diagnóstico inicial con el fin de conocer las capacidades y conocimientos previos del alumnado. Teniendo en cuenta los resultados

podremos centrar el trabajo de la secuencia en las características que consideremos oportunas para el nivel y que se hayan presentado como dificultades en las producciones iniciales de los niños y niñas. Los objetivos y contenidos a definir deben ser concretos de los diferentes talleres y dirigidos al desarrollo de la producción final.

Una vez definidos los objetivos hay que pasar a la planificación de las actividades de los distintos talleres seleccionando y elaborando las “necesarias para que los alumnos tomen conciencia de las características lingüísticas del género en cuestión, se apropien de ellas y las utilicen en la situación de comunicación propuesta en la SD” (Zayas, 2012, p.73-74).

Una vez acabada ésta fase de planificación, hay que poner en marcha la secuencia con un primer taller de presentación de la secuencia didáctica y motivación hacia la producción escrita. En este primer momento hay que compartir con los alumnos los objetivos marcados, la situación de comunicación final en la que se enmarcará la producción escrita y el papel que ellos deben adoptar. El trabajo en los siguientes talleres dependerá de cada secuencia, aunque hay aspectos que deben estar presentes de una u otra manera: la lectura y trabajo con *realia* para ofrecerles modelos de referencia, y el papel del profesor como guía y proveedor de diferentes herramientas para mejorar en el proceso de la producción. Además, debemos enseñar a que los alumnos valoren lo que García Parejo (2011) denomina *textos intermedios* haciendo referencia a los borradores o primeras versiones de un texto. Deben entender que “uno de los procesos fundamentales de la enseñanza de la escritura consiste en releerse, revisar el texto de manera crítica y reescribirlo” (Dolz, 2009, p.1).

Como fase de cierre, y a lo largo de todo el proceso, cobra gran importancia la evaluación. Por tanto, tendremos que definir cuál es la finalidad de la evaluación, qué se evalúa y cómo se evalúa. Una evaluación completa debe ocuparse de valorar el trabajo y aprendizaje del alumnado, la intervención del profesorado y el funcionamiento de la propuesta elaborada. Los aspectos a evaluar vendrán determinados por los objetivos planteados al inicio de la secuencia didáctica. Por último, los instrumentos de evaluación a utilizar pueden ser muy variados, pero en todo momento deben fomentar la heteroevaluación, la autoevaluación y la

coevaluación puesto que la interacción entre los diferentes participantes en el proceso es una de las bases de la secuencia didáctica. Me parece importante destacar la autoevaluación como proceso que ayuda al alumnado a “tomar conciencia de sus aprendizajes y de las dificultades que tiene, y a buscar caminos para resolverlas”(Camps, 2003, p.44).

1.4. El Tratamiento Integrado de las Lenguas (TIL)

Cada vez somos más conscientes de que el trabajo, aprendizaje y enseñanza de los distintos conocimientos, habilidades y actitudes de manera integrada nos reporta muchos más beneficios que cuando se realiza de manera aislada o estanca. Por ello, esta secuencia didáctica persigue un trabajo integrado empezando por la elección de un tema cotidiano como es la cocina, siguiendo con el desarrollo de diferentes destrezas lingüísticas, y por último como aspecto más destacable, el tratamiento integrado de las lenguas.

Antes de centrarme en el TIL, me parece importante señalar que “la integración de las destrezas es imprescindible, precede y acompaña al tratamiento integrado de las lenguas” (Currículo. Educación Primaria, 2007, p.11). Así, aunque esta secuencia didáctica se centra en la expresión escrita, incluye el desarrollo de las otras destrezas que comprende la competencia comunicativa -comprensión oral, expresión oral y comprensión escrita-.

Centrándonos en el tratamiento integrado de las lenguas, a priori puede parecer un término muy amplio y complejo del que solo tenemos claro que se refiere a trabajar diferentes lenguas al mismo tiempo. Ruiz Pérez (2008) hace una definición bastante completa de lo que implica el TIL:

Es la elaboración de una única programación de las diferentes lenguas que se imparten en el centro a partir de objetivos y metodologías comunes, criterios de evaluación compartidos y contenidos de aprendizaje repartidos entre las lenguas, de manera que los alumnos y las alumnas rentabilicen sus aprendizajes lingüísticos y desarrollen al máximo su competencia comunicativa plurilingüe. Para ello, son

necesarios equipos docentes que aborden la enseñanza de las diferentes lenguas a partir de sus elementos comunes y teniendo en cuenta los aspectos que las diferencian. (p.46).

Por tanto, si se persigue el desarrollo de la competencia plurilingüe, la planificación en torno a este modelo adquiere pleno sentido en los contextos plurilingües en los que se producen los actos comunicativos en la actualidad. En estos contextos hay una primera lengua, la que aparece como principal en la vida cotidiana, y múltiples segundas lenguas y lenguas extranjeras a las que también tienen acceso los niños y niñas en determinados ámbitos como puede ser el escolar (Simard, 1997). El proceso de adquisición y evolución en el uso de cada una de ellas está íntimamente relacionado. Ruiz Bikandi (2008) explica que “en el proceso de adquisición de la nueva lengua, el aprendiz va aproximándose a su uso convencional a base de construir aproximaciones sistemáticas a dicho uso, llamadas interlenguas, que en gran medida parecen guiadas por su L1” (p.2). De manera que, el progreso y las dificultades que tenga que afrontar estarán determinados por la distancia lingüística entre la L1 y la L2. Se entiende, por tanto, que tenemos que acortar la distancia entre la L1 y la L2 planificando conjuntamente el trabajo de las lenguas para conseguir un mayor desarrollo en todas ellas.

Por tanto, podemos señalar que el TIL tiene como ventaja promover un progreso mayor y más consciente en cada una de las lenguas, que se especifica en beneficios más concretos como:

Evitar contradicciones y repeticiones innecesarias; [...] eco de lo aprendido de una a otras lenguas; transferencia o refuerzo de conocimientos, procesos y estrategias; mayor práctica de las tareas más básicas y necesarias; permite tener una visión contrastada de cómo se realiza un proceso en y desde otras lenguas y ver cómo funciona cada una de ellas” (Currículo. Educación Primaria, 2007, p.12).

No obstante, para conseguir un funcionamiento pleno tenemos que ser conscientes de la gran implicación y esfuerzo que supone por parte del profesorado programar de manera integrada.

Teniendo en cuenta las implicaciones del modelo TIL considero necesario añadir determinadas características al modelo anteriormente expuesto de secuencia didáctica para elaborar coherentemente una propuesta didáctica centrada en un género textual concreto que tiene como fin último producir un escrito en inglés y otro en castellano.

Estas características son:

- Seleccionar y definir objetivos y contenidos compartidos por las dos lenguas.
- Teniendo en cuenta la selección de contenidos complementarios, las actividades que trabajen éstos tendrán que promover la transferencia de lo aprendido en esa lengua a la otra.
- Aprovechar al máximo el trabajo de los aspectos de cada tipo textual que son compartidos por la mayoría de las lenguas, para que los alumnos y alumnas afiancen unas ideas básicas que incluso podrían transferir de manera autónoma a cualquiera de las lenguas de las que también sean usuarios.

Esta propuesta didáctica se basa en varios documentos de referencia para la enseñanza-aprendizaje de la lengua que, avalan la idoneidad de la metodología de la secuencia didáctica TIL. El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, documento elaborado con el fin de orientar el aprendizaje de las lenguas, se basa en un enfoque orientado a la acción y entiende que el aprendizaje de una lengua debe ir ligado al uso de la misma en situaciones reales. Asimismo, considera que la enseñanza tiene que tener un enfoque plurilingüe puesto que las diferentes experiencias lingüísticas que tiene una persona se complementan y relacionan entre sí, aunque tuvieran lenguas vehiculares diferentes. Por tanto, entiende que el estudio de las lenguas debe tener como finalidad desarrollar una competencia comunicativa plurilingüe. (MCER: aprendizaje, enseñanza y evaluación, 2002) Esta idea se apoya también en la competencia subyacente común de Cummins (1979) que presupone la interdependencia de las lenguas, de manera que toda experiencia lingüística va a favorecer al desarrollo de la competencia subyacente de ambas.

Un documento de referencia más cercano es el Currículo de Educación Primaria de la Comunidad Foral de Navarra (2007) por el que se establecen las diferentes enseñanzas de la etapa. Todas aquellas enseñanzas que implican el aprendizaje de una lengua se incluyen en un apartado denominado *Tratamiento integrado de las lenguas: Lengua y Literatura Castellana (L1), Lengua vasca (L2), Lengua Inglesa (L2)* porque todas ellas contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa en distintos idiomas en base al plurilingüismo. En cada una de las áreas se establecen diferentes bloques de contenidos en función de su aportación a las diferentes destrezas lingüísticas. Como contenidos referentes a la expresión escrita las tres áreas contemplan el conocimiento de diferentes tipos de textos y sus características principales, la habilidad para escribir textos con diferentes objetivos trabajando la planificación, escritura y revisión, y el desarrollo de una actitud positiva hacia la lengua como medio y fuente de información.

2. SECUENCIA DIDÁCTICA

2.1. Tipología textual

2.1.1. Género textual elegido

Para desarrollar esta secuencia didáctica he elegido la receta de cocina. Se trata de un texto instructivo o instruccional que tiene como objetivo indicarnos como se cocina un plato determinado. El texto especifica los alimentos necesarios para llevarlo a cabo y una serie de indicaciones que guiarán el proceso de elaboración de un plato. En la receta, por tanto, predomina la secuencia instructiva: una secuencia clara, sencilla y ordenada de indicaciones para completar una tarea específica; desde como montar un mueble o cómo utilizar un juguete hasta cocinar plato típico de tu país. Otros textos en los que también predomina esta secuencia son manuales de uso y montaje, instrucciones para jugar a un determinado juego o prospectos médicos.

La receta es género textual estrechamente relacionado con la cocina y la gastronomía por lo que es un texto propio de la vida cotidiana y muy accesible. Ejemplares de recetas pueden encontrarse en numerosas fuentes y soportes propios del ámbito social y familiar. Podemos distinguir entre las recetas a las que accedemos por medio de la lectura, y las que escuchamos y vemos. Las recetas escritas pueden estar en soportes impresos como libros de cocina, recetarios familiares, recortes guardados en carpetas o revistas, o pueden estar en soportes digitales como páginas web de cocina, blogs personales, la página web oficial de un programa de cocina u otras plataformas presentes en internet. En algunas ocasiones, las recetas también pueden ser textos orales como es el caso de los numerosos programas de televisión o cuando un familiar nos cuenta una receta tradicional para que la aprendamos.

El uso de este texto puede tener múltiples finalidades como podrían ser el intercambio de recetas con otra persona, escribir cómo hacer un plato que nos ha gustado, enseñar a otra persona como se cocina un plato tradicional de tu familia o de tu país, recoger ideas para decidir qué plato podemos preparar para comer o conocer la gastronomía de otros países.

2.1.2. Características del género textual elegido

A la hora de caracterizar el género de la receta he utilizado como referencia la caracterización que hacen de este texto Carvajal Pérez y Ramos Garcia (1999) teniendo en cuenta la enumeración de propiedades del texto de Nemirovsky (1999).

En cuanto a la *estructura interna* u organización de la información en el texto, se caracteriza principalmente por la secuenciación de los diferentes pasos que hay que seguir para cocinar el plato. Al ser textos con un fin práctico no pueden ser de gran extensión, por ejemplo si una receta ocupase más de dos hojas pensaríamos que el plato es muy difícil e igual decidiríamos no cocinar para no leer tanto. Pueden encontrarse en soporte digital (páginas web o blogs) y en soporte papel (revistas, envases de alimentos o recetarios). A pesar de los numerosos soportes en los que podemos encontrarlas, el portador específico es el libro de recetas o recetario en el que se reúnen varias recetas en torno a las diferentes variantes en la preparación de un plato, recetas concretas de primeros platos, segundos platos y postres, o recetas de todo tipo. Un aspecto más técnico como la tipografía no es de los más significativos, ya que pueden verse muchas diferencias de unas a otras. Sin embargo, sí que suele ser habitual un tamaño más grande para el título que para el cuerpo de texto, un tipo de letra diferente para los títulos de cada apartado y en ocasiones un tipo de letra diferente para la lista de ingredientes y los pasos de la elaboración.

Referente a la *estructura externa*, el formato de la receta dependerá en su mayoría del soporte en el que se incluya, pero como norma general se distinguen cuatro partes: título, lista de ingredientes, modo de preparación y una foto o imagen del resultado. El título está directamente relacionado con el contenido puesto que suele incluir el nombre del ingrediente principal y alguna referencia a la elaboración o al lugar de dónde es típico. En segundo lugar, los ingredientes se presentan en un listado o separados por comas. La forma más visual de presentarlos es en listado y precedidos cada uno de ellos por una viñeta. La parte principal de la receta es un apartado que puede tener diferentes enunciados: preparación, elaboración, cómo se hace, modo de elaboración, proceso, etc. Aquí, se presenta la secuenciación temporal de los pasos a seguir. Para facilitar la comprensión de las indicaciones se utilizan números para

introducir cada uno de los pasos, índices gráficos o conectores temporales. Toda la información presentada en estas tres partes se ve complementada con una imagen puesto que añade información sobre la presentación del plato. Además, algunas recetas también indican los materiales o utensilios que serán necesarios (en un apartado posterior a los ingredientes y con la misma distribución), el número de personas para las que se indican las cantidades (pueden indicarse las personas o raciones) y consejos o trucos relacionados con la elaboración del plato (suelen aparecer al final del todo).

Un género tan concreto como la receta de cocina tiene elementos lingüísticos prototípicos. Como fórmulas fijas que suelen incluirse el tiempo, la dificultad y el nº de personas. El léxico que se utiliza es específico de la comida y la cocina, y en ocasiones puede incluir verbos o sustantivos muy técnicos que hacen referencia a un modo de cocinar o a algún utensilio de uso poco común. Las principales categorías gramaticales de las recetas son los sustantivos para nombrar ingredientes y utensilios, los determinantes de cantidad para indicar la proporción que tenemos que utilizar de cada ingrediente y los verbos que expresan acciones en el proceso de elaboración. Las acciones se pueden indicar en infinitivo, imperativo o forma impersonal.

Por último, la pragmática de la receta se caracteriza por un registro informal del lenguaje que se adecúa utilizando más o menos tecnicismos en función del autor, destinatario y situación de comunicación. El contenido del texto debe ser totalmente comprensible por el destinatario al que va dirigido puesto que la finalidad de su uso es elaborar un plato. Por este motivo, la estructura de la receta se presta a realizar un primera lectura rápida para hacernos una idea general sobre el grado de dificultad del plato o los ingredientes y utensilios que vamos a necesitar. Tomada la decisión de elaborar el plato la lectura pasa a ser atenta y combinada con la acción. La autoría de las recetas no se suele especificar porque no tiene especial relevancia en este género textual, ya que cualquier persona puede escribir una receta. El público potencial de las recetas son los adultos, aunque hay veces que también van dirigidas al público infantil o a grupos más reducidos como cocineros expertos o personas sin conocimiento alguno de cocina.

2.1.3. Selección de textos modélicos de recetas de cocina

En este apartado se recogen y analizan cuatro recetas de cocina de soportes impreso y digital, destinadas públicos distintos. Si bien es cierto que a simple vista el formato de unas y otras es diferente, en todas ellas se pueden observar las características principales del género. Así, la selección de estos textos muestra distintas formas de aplicar las pautas generales que establece la caracterización de la receta en castellano y en inglés. En rasgos generales, los cuatro ejemplos incluyen las tres partes indispensables de una receta: título, ingredientes y proceso de elaboración. Además, todas incluyen una foto o dibujo del resultado final del plato. Por otra parte, cada receta incluye otras informaciones que enriquecen el texto como pueden ser el número de personas, los utensilios necesarios o consejos práctico para su elaboración. En cuanto a la estructura interna, hay diferencias en el uso o no de guiones en el listado de ingredientes, o en el uso de la numeración en el proceso de elaboración. Como aspecto lingüístico a destacar, en todas ellas no se utiliza la misma conjugación verbal pero predomina el uso del infinitivo.

Con el fin de clarificar las características de las receta, he analizado con mayor profundidad uno de los textos “Mousse de chocolate”. He elegido analizar esta receta puesto que va dirigida a un público infantil y tiene un formato claro y sencillo. Por otra parte, el análisis de esta receta en castellano se puede trasladar sin problema a una receta en inglés.

Resultado Final

Proceso de elaboración

Título

FETTUCCHINE ALLE ZUCCHINE E ZAFFERANO
Fettuccine con Zapallitos/Calabacitas y Crema de Azafrán
En esta elegante salsa, la crema toma el sabor del azafrán y de los zapallitos. Se adapta a la perfección a pastas caseras al huevo.

INGREDIENTES
 Para *fettuccine* hechos con 3 huevos (ver página 36) o 500g de *fettuccine* al huevo secos, comprados

60g de manteca/mantequilla
 100g de cebolla bien picada
 700g de zapallitos/calabacitas/abuyama, cortados en bastones de 4cm de largo y 6mm de ancho
 sal y pimienta negra molida en el momento
 250ml de crema entera
 1/4 cucharadita de hebras de azafrán bien picadas
 ⑥ cucharadas de queso parmesano rallado

PREPARACION

- 1 Colocar 4 litros de agua en una olla grande a fuego fuerte.
- 2 Derretir la mantequilla en una sartén grande a fuego moderado. Agregar la cebolla y cocinar hasta que esté tierna y haya adquirido un profundo color dorado.
- 3 Levantar a fuego entre moderado y fuerte y agregar los zapallitos italianos. Cocinar hasta que estén tiernos y ligeramente dorados. Sazonar con sal y pimienta negra.
- 4 Verter la crema y rociar con el azafrán. **Cocinar** revolviendo con frecuencia, hasta que la crema se haya reducido a la mitad. Retirar del fuego.
- 5 Cuando el agua para la pasta esté hirviendo, y la salsa fuera del fuego, agregar al agua hirviendo 1 cucharada de sal y echar la pasta toda de una vez, revolviendo bien.
- ⑥ Cuando la pasta esté cocida *al dente*, colar y mezclar con la salsa, agregando el queso rallado. Servir de inmediato.

Verbo en infinitivo

Numeración

Ingredientes

Cantidad

También se puede servir con: tagliatelle

Figura 1. Receta nº1 extraída de
 Hazan, G. (1993). *LA PASTA CLÁSICA. LIBRO DE COCINA*

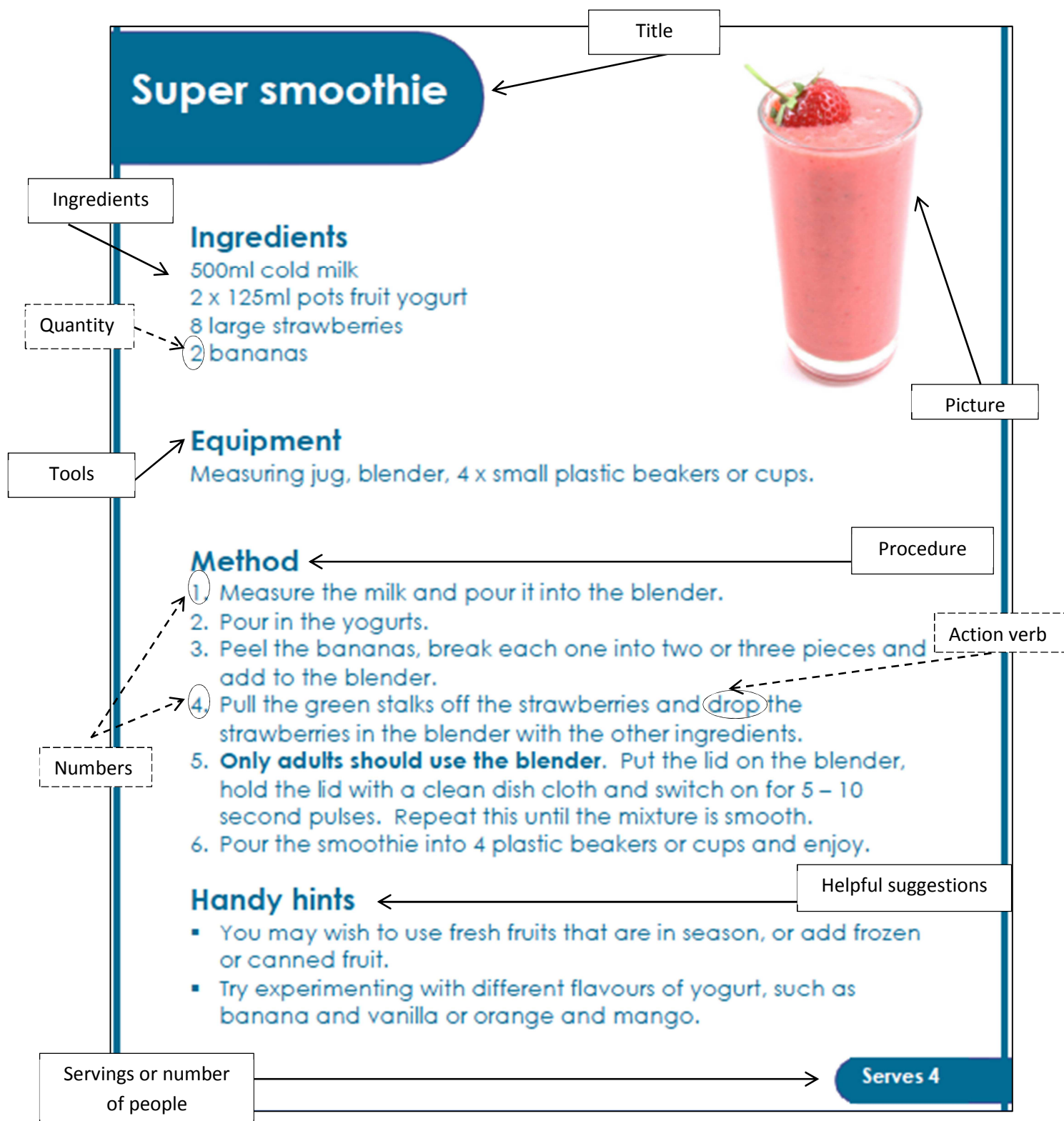


Figura 2. Receta nº2 extraída de

<http://www.foodafactoflife.org.uk/attachments/8f26e2d9-f759-433d0091b521.pdf>

Title

Fried rice

Picture

Description

Fried rice is a great dinner option that can be made to use up the vegetables you have in your fridge. Throw in a little meat and an egg and you have a complete meal. Cheap, quick and easy to make, fried rice is a popular family dinner.

Servings or no. of people

Serving Size:
4 kids or two adults

Quantity

Special Info:
Nut free

Dash

Ingredients:

- 1 tsp Chinese black vinegar (available at any Asian grocery store)
- 1 tbsp sweet soy sauce
- 1 tbsp vegetable oil
- 1 small brown onion, finely chopped
- 1 clove garlic, minced
- ½ cup bacon, diced small
- 1/3 cup carrot, diced small
- ½ cup capsicum, diced small
- 1/3 cup celery, diced small
- ½ cup of frozen peas
- 4 prawns, shelled and chopped
- 1 tsp fish sauce
- 2 cups cooked rice

Ingredients

Action verb

Method:

In a small bowl combine the vinegar and sweet soy, stir to combine then put to one side.

Heat wok on high heat until very hot.

Add oil, followed by onion and garlic, sauté until softened for 1-2 minutes.

Add bacon and stir to combine.

After a few minutes, add vegetables, prawns and fish sauce, tossing to combine and leave to cook for 3-4 minutes, stirring occasionally

Add cooked rice, breaking apart any lumps while adding.

Toss rice through mixture, tossing frequently so rice doesn't stick to the bottom.

Heat through for 5 minutes, then remove from the heat, pour over the vinegar sauce, stir well to combine then serve.

Procedure

Helpful suggestions

Notes

- Fried rice is always a lot easier with precooked rice as you have less chance of the rice breaking down while 'frying' it, if it has dried out a little in the fridge.
- Always remember to cut your vegetables and meat the same size for even cooking.
- If you don't have Chinese black vinegar, you can use rice wine or even lemon juice instead.
- Recipe created by Camilla Baker for Kidspot, Australia's [best recipe finder](http://www.kidspot.com.au/funzone/Cook-Fried-rice+536+569+sponsor-recipe.htm).

Figura 3. Receta nº3 extraída de

<http://www.kidspot.com.au/funzone/Cook-Fried-rice+536+569+sponsor-recipe.htm>

RECETAS

MOUSSE DE CHOCOLATE

PREPARACIÓN:

1 - Cortad el chocolate negro en trozos pequeños y deshacedlos al baño maría o en el microondas.

2 - Con la pasta obtenida, **añadid,** de uno en uno, las yemas de los huevos, el azúcar y la mantequilla. Mezcladlo todo bien.

3 - Incorporad delicadamente las claras de huevo batidas a punto de nieve. Se puede añadir una copita de ron.

4 - Servidlo en copas y dejadlas enfriar en la nevera un par de horas

INGREDIENTES PARA 6 PERSONAS:

175 g de chocolate negro
30 g de mantequilla
4 huevos (yemas y claras)
80 g de azúcar

Resultado Final

Título

Proceso de elaboración

Raciones o número de personas

Ingredientes

Cantidad

Verbo en modo imperativo

Numeración

Figura 4. Receta nº4 extraída de

Gilbert, T. (2006). *Hoy toca CHOCOLATE*

La receta de la Figura 1 nos ofrece la información necesaria para preparar el plato que nos indica en el título “Mousse de chocolate”. Se trata de un texto impreso que aparece en un libro para niños dedicado al chocolate. Como mecanismo de adecuación al público al que va dirigido la extensión del texto es breve y el registro es informal sin

muchos tecnicismos. Además, el formato del texto es sencillo, visual, colorido y utiliza una tipografía propia de textos infantiles. La estructura del texto es la siguiente:

TÍTULO	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> Dibujo del resultado final </div>	PREPARACIÓN: 1- Primer paso 2- Segundo paso 3- Tercer paso 4- Cuarto paso
INGREDIENTES PARA <u>x</u> PERSONAS: Ingrediente 1 Ingrediente 2 Ingrediente 3 Ingrediente 4	

En primer lugar el título nos ofrece información sobre el plato que vamos a cocinar 'mousse' y el ingrediente principal 'chocolate'. Empezando por la izquierda, se incluye el dibujo que nos aporta información del resultado final y nos sugiere una forma de presentación 'en una copa y adornada con unas hojitas de menta'. Debajo se presentan los ingredientes para 6 personas en forma de listado. Para señalar las cantidades se hace uso de números '4 huevos' y unidades de medida 'gramos'. La parte derecha de la receta se reserva para la preparación de la receta, en la que se ha optado por utilizar la numeración con el fin de hacer más visible la separación del proceso en diferentes pasos '1. cortad el chocolate [...] 2. Con la pasta obtenida, añadid, de uno en uno, las yemas de los huevos'. En los diferentes pasos se utilizan verbos que expresan acciones propias de la cocina 'mezclar', 'añadir', 'cortar', etc. Todos estos verbos aparecen en segunda persona del plural del imperativo 'mezcladlo', 'añadid', 'cortad', etc. Otra de las características gramaticales que destaca es el uso de sustantivos que hacen referencia a alimentos como 'huevos' o 'mantequilla'. En el proceso, aparece un tecnicismo de cocina 'batir a punto de nieve'.

2.1.4. Aspectos problemáticos del género: Diagnóstico inicial

Para adaptar el trabajo de la receta al alumnado de 4º curso del colegio Mendialdea I y conocer cuáles son para ellos los aspectos más problemáticos realicé un diagnóstico inicial que constaba de dos producciones iniciales: una en castellano y otra en inglés. Cuando planifiqué las pruebas de diagnóstico consideré que sería preferible realizar primero la de castellano y después la de inglés puesto que este orden les facilitaría transferir los conocimientos sobre la receta en castellano al inglés. Así, aunque el nivel

de inglés sea inferior la contextualización previa del género podría contrarrestarlo. No obstante, la realización de estas producciones, así como de la puesta en práctica de la secuencia didáctica, estuvieron condicionadas por la disponibilidad en el horario de cada clase. Por este motivo, realicé las pruebas diagnósticas en inglés antes que las de castellano. Las pruebas se realizaron los días 27 y 28 de marzo, aproximadamente un mes y medio antes de la aplicación de la secuencia didáctica.

Respetando el orden de realización, voy a empezar por la producción inicial en inglés. Para diseñar la situación comunicativa de esta producción aproveché una actividad en inglés que estaba realizando con el alumnado de 3º. La actividad consistía en crear por grupos un restaurante para el que iban a confeccionar el menú e iban a realizar un role-playing camareros y clientes. Después, de explicarles a los de 4º la actividad les planteó la situación de que para poner en marcha estos restaurantes necesitarían cocineros que puedan preparar la comida del menú. Entonces, los cocineros serán seleccionados de 4º, pero antes tendrán que pasar una prueba para conseguir el trabajo. La prueba consiste en escribir una receta de uno de los platos que aparezca en un menú que les voy a mostrar, que es similar al de los restaurantes de sus compañeros y compañeras (Anexo 1). Para que la escriban les reparto una ficha en la que se explica la prueba (Anexo). Las personas que escriban las mejores recetas son las que conseguirán el trabajo.

En primer lugar, fueron los alumnos y alumnas de 4ºC los que hicieron la prueba. Como el objetivo era comprobar que sabían y no que hicieran una receta perfecta solo les ayude recordándoles que ya habían trabajado previamente la receta en castellano en 2º de Primaria y preguntándoles por las partes básicas que tiene una receta. Puedo decir que les resultó muy difícil, al principio no sabían que escribir porque tenían falta de vocabulario en inglés, y aun así querían escribirla utilizando verbos y palabras complicadas que se correspondían con el nivel de castellano que tendrían que tener pero no con el nivel de inglés de segundo ciclo. Entonces, les hice ver que sí que sabían muchas palabras sobre la comida y que tenían que pensar en verbos sencillos, por ejemplo en vez de cascar podrían utilizar abrir. Además, les digo que no pasa nada porque completen en castellano aquello que no sepan decir de ninguna manera en

inglés. Teniendo esto en cuenta, se fueron animando a escribir. A la hora de analizar sus resultados hay que tener en cuenta que antes habían tenido un examen. Con lo de 4º A realicé la prueba del mismo modo pero les ayude un poco más a activar sus conocimientos previos porque había comprobado con el grupo anterior que por sí solos no son capaces de hacerlo, y de alguna manera no van a poder demostrar todo lo que saben. Por ejemplo les planteé preguntas como: Cuándo cojo una receta, ¿empiezo a utilizar los ingredientes sin saber lo que voy a hacer o en tendrá que aparecer en alguna parte qué plato voy a cocinar? Por último, llevé a cabo la prueba con los de 4ºB planteándoles la misma situación. Aunque, en esta ocasión opté por realizar la activación de conocimientos previos antes de enseñarles el menú para evitar que alguno o alguna empezará a pensar que plato iba a elegir en vez de escuchar. Además, de los aspectos generales repasamos un poco vocabulario básico de comida y verbos. Aun así, hay muchos que lo encuentran difícil por lo que les doy la posibilidad de escribir sobre una comida que ellos sepan hacer si eso les va a ayudar. La muestra que obtuve es representativa del total de alumnos puesto que la realizaron la mayoría: 54 alumnos y alumnas de un total de 62.

Entre los resultados obtenidos se pueden observar diferencias, aunque en todos ellos destaca la falta de vocabulario en inglés para completar todo el texto en inglés y la habilidad de producir textos cortos en inglés que van más allá de la construcción de frases aisladas. Dejando a un lado ese aspecto relacionado con los aspectos lingüísticos, sí que se aprecian diferencias en la capacidad de unos y otros de transferir y aplicar los conocimientos sobre la estructura en castellano al inglés. También hay casos concretos que sorprenden positivamente con el uso de determinadas palabras como conectores temporales o incorporación de aspectos no tan generales de la receta como la temperatura a la que hay que poner el horno o el tiempo que hay que dejar un bizcocho en el horno.


A continuación, recojo algunas de las producciones de los alumnos. Estas producciones van a presentarse de manera anónima a lo largo de todo el trabajo, por lo que el nombre aparecerá tapado en todas las fichas.

Estos tres primeros ejemplos son de alumnos que, en referencia al nivel general de las clases, tienen un buen nivel de inglés. Se puede apreciar sobre todo en el ejemplo 3 que pertenece a un alumno que está en contacto con el inglés en su entorno familiar. En cuanto a la estructura los tres han incluido de una manera u otra los ingredientes, el proceso de elaboración y un dibujo, pero se han olvidado del título. Por ejemplo, en el texto nº1 la separación entre las partes de la receta es más clara, y además ha utilizado numeración para introducir los pasos. También hay que fijarse en el deducción de la palabra "Reproduce" del nº2.

Ejemplo inglés nº1

Name: _____ Date: _____


WANTED COOKERS



Select one of the meals from the menu of Mendialdea I restaurant and write a recipe: what do you need? How do you prepare it?

INGREDIENTS: bread, salad, tomatoes and chips


- 1st put the bread on the plate
- 2nd put the salad on the bread
- 3rd put the tomatoes on the salad
- 4th put the bread on the tomatoes
- 5th put the chips on the plate



Ejemplo inglés nº3

Name: _____ Date: Thursday 27 March 2014


WANTED COOKERS



Select one of the meals from the menu of Mendialdea I restaurant and write a recipe: what do you need? How do you prepare it?

You need sausages, eggs and tomatoes. You have to put the eggs in the fire and the sausages in the microwave. You cut the tomatoes, and you put it in the plate with the eggs and the sausages. You put it finish.


Ingredients: 3 sausages, 3 tomatoes, 2 eggs, salt



Ejemplo inglés nº2

Name: _____ Date: _____

WANTED COOKERS

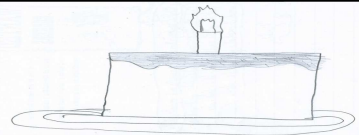


Select one of the meals from the menu of Mendialdea I restaurant and write a recipe: what do you need? How do you prepare it?

Ingredients
Cake, eggs, chocolate, sugar and mantequilla.


Reproduce
Open the eggs and mantequilla put and eggs put in plate and sugar put in the cake and chocolate put in the cake.

finhis



A diferencia de los anteriores, los ejemplos 4, 5, y 6 incluyen el título, y además lo hacen con una tipografía diferente al resto del texto. Por otro lado, los ingredientes solo aparecen en los ejemplos 4 y 5: separados por comas o en listado. Hay que destacar que el nº5 incluye las cantidades de los ingredientes. En los tres ejemplos se ha hecho uso de la numeración, pero de diferente manera y cardinal u ordinal. En el nº4 ha utilizado '1º, 2º...' y ha incluido dentro los ingredientes y la elaboración, es un poco confuso. El alumnos del nº5 ha intentado hacer uso de los ordinales en inglés empezando por 1st. El nº6 lo ha utilizado de manera clara: número → paso.

Name: Ejemplo inglés nº4 Date: 27-3-2014



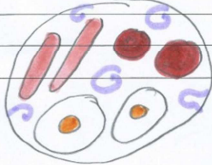
Select one of the meals from the menu of Mendialdea I restaurant and write a recipe: what do you need? How do you prepare it?

RECET FOR SAUSAGES, EGGS AND TOMATOES.


1º Ingredients: Sausages, eggs and tomatoes.

2º Preparation: Fryer eggs and sausages, Tomatoes part in medium. Cojia sausages, eggs and tomatoes in the plate.

3º A comier: Cojier von Hecor



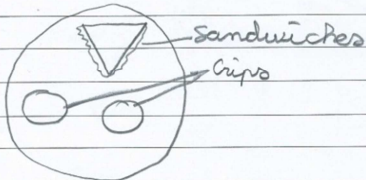
Name: Ejemplo inglés nº5 Date: 27-3-2014




Select one of the meals from the menu of Mendialdea I restaurant and write a recipe: what do you need? How do you prepare it?

SANDWICHES WITH CRIPS

INGREDIENTS 1st, drink a tomatoes and Bread - 1g lettuce. 2nd, a lettuce and 500g Tomatoes, a tomatoes put on the 500g lettuce, bread. 3, chips on the oven 200g chips ten minutes. Next cut on the plate.



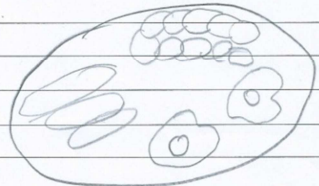
Name: Ejemplo inglés nº6 Date: 27-3-2014



Select one of the meals from the menu of Mendialdea I restaurant and write a recipe: what do you need? How do you prepare it?


SAUSAGES, EGGS AND TOMATOSE

- 1-Sausages in the fire 5 minits
- 2-Put the sausages in the plate.
- 3-The eggs in the fire 2 minits
- 4-Put the eggs in the plate
- 5-Add tomatoese cortados in the plate




Los ejemplos 7, 8 y 9 tienen varios aspectos positivos, pero se puede destacar que a simple vista no se reconocen como recetas tan fácilmente como los ejemplos 4, 5 y 6. No obstante, se puede decir en los tres han tratado de incluir el título, los ingredientes, la elaboración y el dibujo. El nº7 es un buen ejemplo de aplicación de conocimientos anteriores sobre la receta. Aunque los pasos no serían muy útiles a la hora de cocinar el plato, en cuanto a la escritura están muy bien: incluyen numeración, verbo e ingrediente. El nº8 aunque sabía las partes de la receta no tenía muy claro cómo escribirlas. Del nº9 hay que destacar la temperatura, el tiempo y el uso de viñetas.

Name: **Ejemplo inglés nº7** Date: 27-3-2014




Select one of the meals from the menu of Mentialdea I restaurant and write a recipe: what do you need? How do you prepare it?




Meat with rice =
 Ingredient = meat and rice
 Preparation =
 1° cooking the meat
 2° cooking the rice
 3° Put the meat and the rice in a plate

Name: **Ejemplo inglés nº8** Date:




Select one of the meals from the menu of Mentialdea I restaurant and write a recipe: what do you need? How do you prepare it?

CHICKEN. 1 egg, chicken leuter, lemon and oil, cook chicken part egg and leuter an lemon.



Name: **Ejemplo inglés nº9** Date:



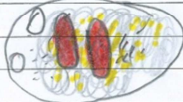
Select one of the meals from the menu of Mentialdea I restaurant and write a recipe: what do you need? How do you prepare it?

Meat with rice

ingredient: water, rice, cheese, meat, olive and salt

ELABORATION

- hot a rice a 25°C 10 min
- cook a cheese and meat
- echon oil, olive and water and just use



Los ejemplos anteriores son solo una parte de todas las producciones. Por tanto para tener en cuenta las recetas de todo el alumnado, las he analizado por clases teniendo en cuenta los ítems que incluye el alumnado en sus producciones. Hay que destacar que he analizado no son 54 si no 46 porque el resto escribieron prácticamente nada o no se entendía.

Tabla 1. Análisis de las producciones iniciales de inglés

Items		4ºA	4ºB	4ºC	
Structure	Title	9	11	9	
	Ingredients	13	13	12	
	Method	12	13	15	
	Draw/Picture	11	9	9	
Structure aspects	Ingredients	—' —' —	11	9	9
		.	No one	No one	No one
		— —	2	3	2
		1º, 2º			1
	Method	First, Second	1	1	No one
		1º, 2º	8	5	4
		Paragraphs	2	4	9
		.	No one	No one	3
	Linguistic features	Vocabulary of food	12	10-13	8-11
		Action verbs	1-3	1-4	1-3
Links or adverbs		1	1-2	1	
General vocabulary		3-4	2-3	4-6	

Por otra parte, los alumnos y alumnas realizaron la producción inicial en castellano. En un primer momento para definir la situación en la que se iba a enmarcar la producción escrita pensé en pedirles que me cuenten a modo de receta cómo se hace el pan aprovechando que el día anterior habían ido a visitar una fábrica de pan. Con el fin de que el diagnóstico fuera útil le planteé la idea a una de las tutoras de 4º y me dijo que aunque habían ido a la fábrica de pan les iba a resultar un poco difícil escribir sobre

ello ya que lo que les explicaron era con cantidades industriales y uso de maquinaria compleja. Teniendo esto en cuenta, replanteé la situación buscando que tuviese una finalidad que les motivase. La semana en que realizaron las pruebas de diagnóstico inicial era mi última semana de prácticas con los grupos de 4º de manera que, con ayuda de los tutores les planteamos lo siguiente: escribir una receta de su plato favorito o uno que sepan cocinar para que yo me lo lleve a casa como recuerdo de cada uno de ellos. Además, probaré a cocinarlos en casa así que lo tienen que explicar muy bien para que pueda hacerlo.

Esta producción inicial la hice primero con 4ºC y luego con 4ºB; por coincidencias en el horario no pude realizarla en 4ºA. En cualquier caso, no ha sido un problema porque el nivel es similar en las tres clases, siendo suficiente con la recogida de 39 recetas en castellano. En ambas clases pedí a los tutores que les recordasen cuando trabajaron la receta en 2º de Primaria con el revuelto de setas. Me pareció que sería más efectivo a la hora de activar sus conocimientos previos lo hacían ellos, puesto que fue con ellos con quien lo hicieron. En cuanto al apoyo que les dimos durante el proceso de producción, analizando las producciones creo que les dimos más información de la debida. Sin embargo, a la hora de analizar cada receta he tenido en cuenta lo que observé mientras escribían. Los alumnos de 4ºC hicieron las producciones iniciales en DIN A3 y los de 4ºB en DIN A4, siendo la influencia del formato otro factor a tener en cuenta en el análisis.

Los resultados obtenidos en general fueron muy buenos, como era de esperar superiores a los de inglés. La mayoría de los alumnos y alumnas incluye las partes principales de la receta, aunque no las utilicen del todo bien. Como pude observar en las recetas en inglés se olvidan fácilmente de incluir el título del plato y comienzan directamente con los ingredientes o la elaboración. Respecto a estas dos partes, muchos invierten el orden lógico bien porque piensan que es así o porque se les han olvidado los ingredientes y los añaden después. Algunos incluyen los utensilios y el número de personas. Además, como rasgo a destacar muchos de ellos acaban la receta con una frase final como puede ser: ¡A comer! o ¡Disfrútalo!; deduzco que es una fórmula que trabajaron en cursos anteriores. Por tanto, parece que todos tienen

bastante claras las partes de la receta, pero la información que incluyen en cada apartado no está tan definida. En el caso de la elaboración hay niños y niñas que escriben todos los pasos en un mismo párrafo y utilizando bien pocos conectores o un uso excesivo del conector “y”. También hay algunos casos en los que han escrito toda la receta en un mismo párrafo de manera que no hay diferenciación alguna. Me parece interesante mencionar que, aunque la mayoría han utilizado tipografía diferente en su receta, han sido los alumnos que escribieron en DIN A3 los que han dado más protagonismo al título y a los enunciados de los apartados. Se puede deducir que tener una hoja con más espacio a rellenar les ayuda a entender que habrá partes que tendrán que destacar más que otras. Así mismo, como el DIN A3 es un tamaño de folio que utilizan en ocasiones concretas y sobre todo para hacer trabajos plásticos relacionan el formato con hacer algo más bonito y más cuidado. A continuación, presento algunas de las producciones de los alumnos.

Los primero cuatro ejemplos – nº1, nº2, nº3 y nº4- incluyen la información referente a todas las partes de la receta pero no están bien organizadas, diferenciadas o utilizadas. En el ejemplo nº1 hay que destacar la tipografía del título, la numeración y separación de cada uno de los pasos, y el dibujo que es llamativo, pero faltan los ingredientes y enunciar la elaboración del plato. En el ejemplo nº2 aparece la información del título, los ingredientes y parte de los pasos de la elaboración. Aunque hay organizadores que facilitan la comprensión como son las comas o la numeración, aparece todo unido: a continuación del título se enumeran los ingredientes o los ingredientes y los pasos no están separados por ningún enunciado. El ejemplo nº3 es completo en cuanto a información, pero por el formato podría tratarse de una historia o cualquier otro texto narrativo. En el nº4 la diferenciación de las partes es confusa puesto que no divide adecuadamente la información entre los apartados que indica. Dentro del modo de elaboración indica un subapartado que se llama ingredientes, en el que nombra los ingredientes necesarios para hacer una ensalada, y otro subapartado que se llama pizza en el que indica los ingredientes para hacer una pizza.

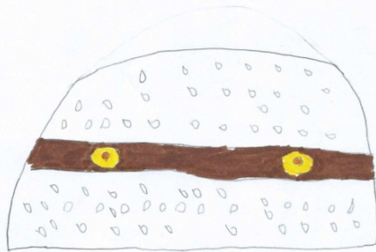
Ejemplo castellano nº1

HAMBURGESA CON PATATAS

28-3-2011

- 1- Se cogen las hamburguesas y se frien en la sartén.
- 2- Se calienta a 15 segundos.
- 3- Se coge el pan y se pone la hamburguesa.
- 4- Le añades huevos de codornis
- 5- Le pones ketchu y maionesa.
- 6- El ultimo paso pelar las patatas las pones en la freidora y las pones en un plato

¡Ha comer!



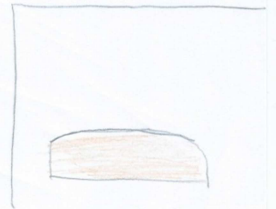
Ejemplo castellano nº2

28-3-11

1º Ingredientes: jugo de limon, azúcar, harina, levadura y huevos, un bol y el molde y

1º primero Cascaz en el bol b menezas y echas el yogur de limon y con el embolatorio colas el azúcar y el yogur y lo metes en el embolatorio y lo echas.

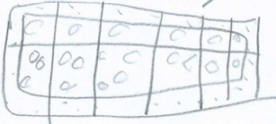
2º Cojemos el molde echamos harina y mantequilla y mezclamos todo y al horno duran una hora



PIZZA

Ejemplo castellano nº3

Primera coge una balascala ar. Arima, Levadura y Azucar. Pon el plato encima de la balascala y coge la arima y mete en el palto asta que ponga 30 en la balascala luego la misma con levadura 60 y una rascala de Azucar de un cafe y luego la metes en la amasadora y pones agua en un vaso mediano y lo echas con la amasadora con los demas ingredientes un rato mezclando asta que quede como la masa la pones la mesa con arima y pon la masa la estiras con un rodillo con un tenedor picamos toda la masa y le pones lanchas de queso y lo que quieras y la metes al horno un rato y a comer.



Pizza y ENSALADA

28-3-11

PROCESO DE ELABORACION

Ingredientes
Ensalada
Una lechuga entera

2 tomates
2 huevos
Aceite y Vinagre

PIZZA

Una cajita de tomate
Jamón picado y
queso picado
Atún

Ejemplo castellano nº4



Estos dos ejemplos son algunas de las mejores producciones, aunque en el nº 6 podemos ver que falta el título. Aun así hay que destacarlos porque aparte de los aspectos más básicos añaden otros específicos como es el número de personas para las que se cocina el plato o las cantidades de cada ingrediente. Además, el alumno del ejemplo nº5 hace un muy buen uso de los marcadores temporales. Por su parte el nº6 incluye un dibujo de cada uno de los ingredientes.

ENSALADA 4 Personas

Ejemplo castellano nº5

27-3-2014

Ingredientes: 3 tomates
6 hojas de lechuga
3 pepinos
sal
Vinagre
Aceite
Fuente

Elaboración: Primero cogo la fuente.
Luego pelo los 3 pepinos y los echo a la fuente.
Después corto los 3 tomates y los hecho a la fuente.
A continuación echo los 6 hojas de lechuga.
Finalmente echo la sal, el vinagre y el aceite. Ahora se resuelve la ensalada y ¡Que te guste!

¡A COMER! ¡DÍSE FRUTAL O!

1 persona

INGREDIENTES:

lechuga, Tomate, sal, aceite de oliva, pan de tacaos, pechuga de pavo o pollo y 3 patatas y 4 huevos.


ELABORACION:

- 1- Cortas y lavas la lechuga y el tomate, los pones en un plato y echas un poco de sal.
- 2- Echas aceite en la sartén y lo resacas por la sartén.
- 3- Cortas la pechuga de quolla a paves y los pones en la sartén.
- 4- Después de 10 minutos coges la quolla y los pones en otra sartén con las patatas fritas.
- 5- Tiras en la sartén de patatas y pechuga, sal y aceite de oliva.
- 6- Tiras los cuatro huevos en la sartén y mezclas.
- 7- Coges el pan de tacaos de cebolla que quieras (mejor con queso, salsa picante).
- 8- En el pan pones todos los complementos y lo ensacas.
- 9- Al final ya tienes el resultado.

¡Que aproveche!

FIN

Ejemplo castellano nº6






Esta también es una buena producción, aunque la caligrafía y la relación de tamaño entre la hoja y el texto no lo son tanto. En cuanto al contenido y su distribución en los diferentes apartados es muy buena. Además incluye número de personas, cantidades y utensilios, acompañando ingredientes y utensilios con sus dibujos correspondientes.


Ejemplo castellano nº7 27-3-74

RECETA DE LA TORTILLA DE PATATA.


INGREDIENTES


(4 personas) 8 huevos. 

3 cucharadas de aceite de oliva. 

7 patatas pequeñas. 

UTENSILIOS

7 sartén grande 

7 spatula 

ELABORACION

Contamos las patatas. (un consejo que ayude)

Estamos la clara del huevo en un cuenco. Y le batemos con la batidora.

Luego mezclamos la patata con el huevo.

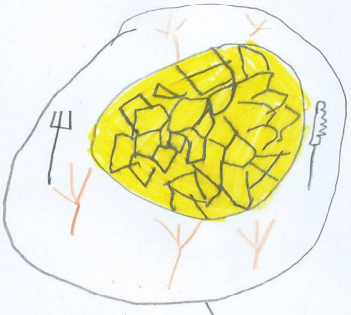
Y lo metemos en la sartén.

Manda ver que se ha dorado le das la vuelta.

Luego otra vez.

Ya comen!

¡ DISFRUTA LO!



El nº8 es también un buen ejemplo de receta puesto que incluye todos los apartados que una receta puede tener, utiliza viñetas para indicar los ingredientes, utensilios y los pasos de la elaboración. Además, los pasos están escritos de manera clara y sencilla.

ARROZ CON VERDURAS

(Como dor)

Ingredientes Arroz (1kg)

- Dos pimientos verdes
- Dos pimientos rojos
- Aceite
- Un cuarto de jarra llena de agua
- 1 cebolla
- 1 Ajo

UTENSILIOS

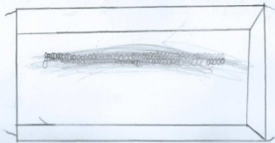
- 1 Sartén
- Cuchillos y tenedores
- 2 platos
- 1 cazuela

ELABORACIÓN

- Echar toda la bolsa de arroz a la cazuela con un chorro de aceite y agua
- la cazuela a 28°C y esperar 5 min
- Picar el pimiento rojo y verde en trozos de 1cm²
- Coger el ajo y arrancarle un segmento
- Picar el segmento de ajo
- Picar la cebolla pero solo cortar media.
- Juntar todo.
- Esperar 20 min

• Calentar el arroz

• ¡¡¡¡ A COMER!!!



Ejemplo castellano nº8

27-3-14

El ejemplo nº9 incluye las partes de la receta pero invierte el orden de ingredientes y elaboración. Destaca el acompañamiento de cada paso del proceso de elaboración con su dibujo correspondiente. En el caso del nº 10 si nos fijamos en la el resultado visual la organización y relaciones de tamaño es buena, pero fijándose en la escritura inmediatamente nos damos cuenta del falta de ortografía en el título. Mirando más detenidamente veremos que solo incluye el proceso y repite muchas veces “y”. El nº11 incluye todas las partes de la receta, pero fijándonos en la extensión puede que sea demasiado larga teniendo en que es para preparar un bocadillo de jamón y queso. Hay información innecesaria como ‘el jamón solo puede comprarse en supermercado’.

Ejemplo
castellano nº9

NOODLES (fideos)

Elaboración

- 1- Se ponen los fideos en la cazuela.
- 2- Se pone agua mas o menos, para.
- 3- Se deja freir 3 minutos.
- 4- Se ponen especias, hierbas, sallo que esta en la caja.

Utensilios

tenedor o palillos chinos

Ingredientes

Noodles (fideos), especias, agua, sal

HUEBOS CON PATATAS

Primero echa aceite y ^{te} el fuego a 7. Echa el huevo y echale sal y con una cuchara con el aceite de la sartén echale aceite a la llama. Mas patatas hay que echarle aceite y luego echa las patatas y el queso. Y saca las patatas y por ultima echale sal.



Ejemplo castellano nº10

27-3-2014

Ejemplo castellano nº11

RECETA DE UN

BOCADILLO DE JAMON CON QUESO

El bocadillo de jamon, tiene jamon queso y pan. El pan se utiliza para elaborarse.

UTENSILIOS

El tenedor, o se puede comer con la boca

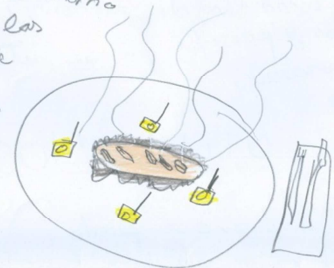
Pero tambien con el tenedor o el cuchillo o puedes comer como si fuera un filete

INGREDIENTES

- 1- Partir un trozo de barra de pan
- 2- Abrir la barra con el cuchillo
- 3- meter el jamon
- 4- meter el queso
- 5- cerrar el bocadillo
- 6- El bocadillo ya esta listo para comer

Elaboración

- 1- Coger masa poner forma de pan hacer agujeros para que se salga el gaso. Despues van al horno se calientan y dan las barras. Y finalmente lo dejas enfriarse.



JAMON

Jamon

Solo se puede comprar en el supermercado o carritos

Queso

Es lo mismo o dejas que se seque la leche

Estos dos ejemplos son similares en cuanto a la distribución de la información en la hoja, aunque el texto nº13 indica las cantidades de los ingredientes, la elaboración es más completa y la imagen es mucho más llamativa.

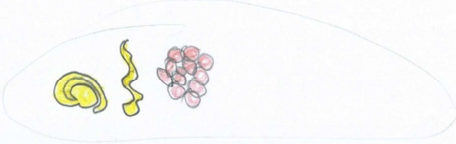
Ejemplo castellano nº12

Espagueti

28-3-14

Primero echamos agua en una olla
 Segundo echamos los espagueti en la olla cuando el agua esta caliente
 Tercero echo las salchichas trozadas
 Y por ultimo echo el tomate

Ingredientes
 Salchichas
 Tomate,
 espagueti,
 echamos una
 gota de
 aceite



Tarta obizcocho

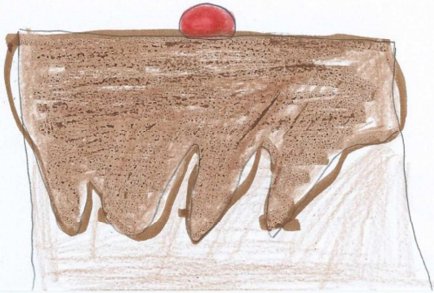
Ejemplo castellano nº13 28-3-14

TE HECHARE DE
 MENOS CUSTIA

Primero ponemos el horno caliente, ponemos la yema aparte y la otra clara a otro cuenco. Echamos la harina en la y el yogurt y azucar
 Yema y la levadura, con el aceite. Se remueve durante 2 minutos. La mantegilla se retriega y despues la harina se mete. Todo junto y se mete en el horno, creo que durante 1h o 2h y media y luego esta hecha. Por el ultimo se hecha el chocolate derretio y una cereza

Ingredientes
 Yogurt de chocolate
 4 huevos Aceite
 levadura
 harina
 Man azucar
 chocolate derretido

~~Torta~~
 +
 Con mucho
 gusto



Teniendo en cuenta el análisis de las producciones iniciales la planificación de la secuencia didáctica debe tener en cuenta los siguientes puntos:

- Transferir conocimientos de castellano al inglés. Aprovechando que tienen bastante claras las partes que tiene una receta en castellano tenemos que aprovecharlo para asentar la estructura básica de la receta en inglés, que será la misma.
- Incluir algún apartado que haga más completa la receta para aumentar el nivel de complejidad respecto a cursos anteriores.
- Insistir en el orden correcto de las partes de una receta tanto para mejorar en castellano como para asentar una buena base en inglés.
- Tratar de que se den cuenta de la importancia de separar visualmente los apartados dejando más espacio o usando tipografía diferente.
- Destacar la importancia del título e insistir en que debe incluirse.
- Ampliar el léxico en inglés.
- Establecer estructuras gramaticales sencillas en inglés para completar el proceso de elaboración.
- Proponer el uso de la numeración en el proceso de elaboración, hace más fácil y clara tanto la escritura como la lectura.
- Trabajar la ortografía de algunas palabras de uso cotidiano en castellano.

2.2. Relación con el currículo

2.2.1. Competencias básicas

Esta secuencia didáctica para trabajar la receta en 4º de Primaria está pensada como una propuesta que busca como fin último el desarrollo de las competencias básicas de los alumnos y alumnas. Sin embargo, como sabemos es difícil, y a veces menos eficaz, englobar el desarrollo de todas las competencias básicas en una misma propuesta. Por este motivo, esta secuencia va a colaborar en la creación de personas más competentes incidiendo en las siguientes: competencia en comunicación lingüística, competencia social y ciudadana, tratamiento de la información y la competencia digital, y aprender a aprender.

Principalmente se va a promover la *competencia en comunicación lingüística*, ya que es una secuencia que se centra la habilidad de producción de textos por medio de su uso social en contextos comunicativos. Además, la propuesta de incluir el tratamiento integrado de las lenguas ofrece la oportunidad de aplicar en la L2 los aprendizajes de la L1. La puesta en práctica de la lengua con fines sociales se apoya en la idea de que desarrollar las diferentes destrezas lingüísticas consiste en aprender a comunicarse con los otros. Por tanto la inclusión del contexto social en el proceso comunicativo contribuye a la *competencia social y ciudadana*. La búsqueda de la coherencia, cohesión y adecuación del texto a la situación comunicativa proporciona conocimientos y habilidades que contribuyen al *tratamiento de la información y competencia digital*. Por ejemplo, se tratan conocimientos sobre la estructura y organización textual o destrezas como comprender la información de un texto. Por último, se puede mencionar que el trabajo con diversos materiales reales y la construcción de nuevos conocimientos favorecen *aprender a aprender*.

2.2.2. *Objetivos didácticos concretos*

1. Activar sus experiencias y conocimientos previos a cerca de las recetas y la cocina.
2. Identificar la intención y situación de comunicación propias de la receta.
3. Diferenciar la receta de otros géneros textuales.
4. Conocer las diferentes categorías en las que se pueden clasificar las recetas.
5. Motivar al alumnado hacia la cocina y el uso y escritura de recetas mediante la práctica.
6. Identificar, interiorizar y analizar por escrito la estructura de este género textual siendo capaz de ordenar y completar una receta para que tenga una estructura adecuada.
7. Analizar aspectos de la estructura interna como la tipografía, la organización de una enumeración, o el uso de guiones y números.
8. Conocer y saber utilizar de manera adecuada los verbos en las recetas respetando el tiempo verbal, conjugación y personas adecuadas, y la estructura gramatical correspondientes al género textual.

9. Adquirir el vocabulario necesario para completar los apartados de ingredientes y utensilios en una receta en inglés diferenciando ambos campos semánticos.
10. Producir una receta escrita en castellano y otra en inglés teniendo en cuenta sus aspectos más relevantes.
11. Respetar y realizar todos los pasos de la producción escrita: planificación, revisión y reescritura.
12. Trabajar cooperativamente.

2.2.3. Contenidos concretos

Conocimientos

- Finalidad y usos sociales de la receta.
- Léxico relacionado con la comida, la cocina y las recetas.
- Clasificación de platos de cocina atendiendo a diferentes categorías.

Habilidades

- Activar los conocimientos previos.
- Identificación de la receta como un texto instructivo.
- Reconocer estructura de la receta, atendiendo a sus partes (título, número de personas, ingredientes, utensilios y elaboración), al orden y al uso de mecanismos de cohesión (numeración, marcadores temporales, viñetas...)
- Uso apropiado del verbo en las recetas.
- Distinguir si los verbos de un texto se refieren al tiempo pasado, al presente o al futuro.
- Conocer y construir frases con estructura sencilla reconociendo la importancia de respetar el orden de las palabras.
- Elaboración de textos escritos en tres fases: planificación, revisión y redacción final.
- Iniciarse en la autoevaluación con el fin de tomar conciencia de su propio aprendizaje.
- Producción de una receta en inglés y en castellano; teniendo en cuenta las características propias del género.
- Comprensión de textos orales instructivos con el fin seleccionar la información relevante y recogerla por escrito.

Actitudes

- Intervenir de forma activa en conversaciones de clase cuando se trabaja en gran grupo.
- Actitud de cooperación y de respeto hacia los compañeros cuando se trabaja por parejas o en equipo.
- Valoración de la lengua como instrumento para hacer, aprender, jugar y disfrutar.
- Valorar la capacidad de cocinar poniendo en práctica recetas sencillas.
- Interés por el cuidado y la presentación de las versiones finales de las recetas.

2.2.4. Evaluación

Indicadores de evaluación

1. Utilizar y aplicar conocimientos previos relacionados de algún modo con el tema de la secuencia.

Se trata de valorar si ponen en marcha estrategias para utilizar conocimientos anteriores que puedan enriquecer el trabajo con las recetas. Se puede incluir en este criterio la capacidad para transferir conocimientos de una lengua a otra, puesto que también se basa en la aplicación de conocimientos previos a nuevas situaciones.

2. Identificar la intención y situación de comunicación propias de la receta.

Se trata de valorar si entienden cuál es el contexto de uso de las recetas y las posibles intenciones de su uso. Además de saber identificarlas de manera general tendrá que ser capaz de definir una situación concreta del uso de la receta.

3. Reconocer la receta frente a otros géneros y tipos textuales.

Se trata de valorar si son capaces de señalar entre varios textos cuál es una receta y por qué. Además, implica que sepan justificar por qué los otros no son recetas.

4. Ser capaz de enumerar diferentes clasificaciones de recetas.

Se trata de valorar si son capaces, por ejemplo de entender la diferencia entre un postre o un primer plato. No como algo aislado, sino siendo capaz de extraer de esa clasificación información para mejorar la comprensión de una receta.

5. Demostrar interés hacia la cocina y el uso y escritura de recetas.
Se trata de valorar si muestran interés por la actividad realizada. Además, se tendrá en cuenta la valoración que tienen de sí mismos como usuarios de recetas y de la cocina.
6. Reconocer y manejar la estructura interna y externa del género textual.
Se trata de comprobar si los alumnos y alumnas han interiorizado las partes de la receta siendo capaces de trabajar con ellas en ejercicios de ordenar, completar o deducir. También se comprobará si tiene en mente diferentes mecanismos o aspectos que implican la redacción de recetas más claras y fáciles de entender como son la numeración, las viñetas o la tipografía.
7. Utilizar, emplear y construir de manera adecuada las formas verbales de la receta y las estructuras gramaticales correspondientes.
Se trata de valorar la capacidad para utilizar adecuadamente aspectos gramaticales propios de la receta. Por una parte, se evaluará la elección y empleo de la forma verbal adecuada, y por otra parte, la construcción coherente de estructuras gramaticales sencillas.
8. Conocer el vocabulario necesario para poder completar toda la información de una receta respetando su estructura.
Se trata de evaluar si han ampliado su riqueza léxica. En castellano, nos fijaremos si han enriquecido el vocabulario de sus recetas. En inglés, nos detendremos en analizar si han sido capaces de adquirir el vocabulario necesario para completar una receta.
9. Producir recetas en ambos idiomas respetando sus características y siguiendo las pautas de planificación, revisión y reescritura.
Se trata de evaluar si son capaces de incorporar a sus producciones finales todos los aspectos trabajados durante los talleres. Además, se tendrá en cuenta el uso y valor que dan a la producción de un borrador y a la autoevaluación. Por último, se valorará si aprecian el esfuerzo del trabajo al observar su versión final.

10. Saber trabajar de manera cooperativa y adecuada a las diferentes agrupaciones dentro del aula.

Se trata de valorar la actitud de los alumnos y alumnas hacia los demás cuando trabajan en gran grupo, en grupos pequeños o por parejas. Se tendrán en cuenta aspectos del intercambio comunicativo: respetar turnos de palabra, mostrar respeto, escuchar a los demás, colaborar.

Instrumentos de evaluación

Una vez definidos los objetivos, contenidos y criterios de evaluación falta establecer cuáles serán los instrumentos que permitirán evaluar el trabajo de los alumnos y alumnas, la intervención del profesor o profesora, y el funcionamiento de la secuencia didáctica diseñada.

En primer lugar, las pruebas de diagnóstico inicial sirven para evaluar el nivel del alumnado en el momento inicial, y deberemos recurrir a ellas al final de la secuencia para comparar el nivel entre las producciones iniciales y las producciones finales.

Durante la realización de los talleres va a tener un papel muy importante la observación del profesor o profesora de las situaciones de aprendizaje que se van creando en el aula. Ésta observación se plasmará en el diario del maestro y la parrilla de evaluación del alumnado. En el diario del maestro (**Anexo**) se recogerán las impresiones del desarrollo de la clase, la intervención del alumnado o la intervención del profesor en cada una de las sesiones con el fin de servir como evaluación formativa. En base a esas impresiones se pueden ir modificando las sesiones posteriores para mejorarlas. En la parrilla de evaluación del alumnado (**Anexo**) se tendrá en cuenta si han cumplido o no los criterios de evaluación. Además, el trabajo diario recogido en fichas o en otros formatos se tiene también en cuenta. Todos estos mecanismos de heteroevaluación se complementan con instrumentos de autoevaluación y coevaluación como son la encuesta realizada por los alumnos al final del taller de cocina (**Anexo**) o intervenciones orales al final de ciertas actividades para valorar su intervención y la de sus compañeros.

Por último, en el taller de producción final se fomenta la autoevaluación con el uso de una plantilla para evaluar la producción en castellano (Anexo) y otra para evaluar la producción en inglés (Anexo).

2.2.5. Utilización de las TIC

Otro de los recursos mencionados es la cámara de fotos. Este dispositivo La decisión de incluir el uso de las TIC en la secuencia didáctica responde a la disponibilidad de las mismas en el colegio y a su posible aportación didáctica. Como recursos TIC a tener en cuenta hay que nombrar la pizarra digital, el ordenador y la cámara de fotos.

El uso de la pizarra digital se debe en su mayoría a que actualmente es la pizarra principal de las clases de 4º de Primaria en el colegio Mendialdea I. Para aprovechar este recurso se propone el uso de dos herramientas TIC: el multiCLASS visor y SMART Notebook 10. Aunque son diferentes entre sí, el aspecto positivo de ambas es que hace más partícipe al alumnado en el proceso de aprendizaje puesto que les acerca muestras de material real y les permite intervenir activamente en el desarrollo de las sesiones. Por un lado, el multiCLASS visor es una herramienta muy sencilla pero con un gran potencial en el aula. Se trata de un visualizador o cámara de documentos que digitaliza materiales reales como revistas, libro u otros objetos; así se puede llevar un material de soporte impreso al aula y trabajar con él en la pizarra digital. De manera que nos permite compartir en tiempo real producciones que se han realizado durante la misma sesión. Otra ventaja es utilizarla cuando se está trabajando en gran grupo con una ficha que tienen que completar individualmente, será muy útil proyectarla para centrar la atención del alumnado y asegurarse que todos siguen la clase. Además, si combinamos el uso del multiCLASS visor con las herramientas de edición del SMART Notebook 10 podemos modificar o escribir sobre el documento que se está capturando; por ejemplo para completar un ejercicio o apoyar una explicación. Por otro lado, el SMART Notebook también nos ofrece la posibilidad de crear presentaciones en las hay plantillas para diseñar ejercicios interactivos que se presentan en un formato de juego. Estos juegos son muy útiles para trabajar el vocabulario o ciertas estructuras gramaticales, y atrapa el interés de los niños. Hay que

tener cuidado con no caer únicamente en el aspecto lúdico, tendremos que asegurarnos de que su uso tenga también una finalidad didáctica. La forma de utilizarlos puede ser presentar el juego en la pizarra explicando para qué lo hacemos y después salir uno a uno a la pizarra. Para no perder de vista el aspecto didáctico podemos añadir otra tarea al que sale o realizarle una pregunta sobre lo que ha hecho. También, tendremos que asegurarnos de que todo el grupo está pendiente del juego en todo momento y no sólo cuando sea su turno.

La cámara de fotos se utilizará tanto para sacar fotos de las actividades como para producir materiales como pueden ser los vídeos de las producciones finales. Además, para la edición de vídeos se utiliza el programa Windows Movie Maker. En este último caso, la propuesta de utilizar un vídeo para contar una receta considero que tiene mayor valor didáctico y les plantea a los alumnos una situación más real que contársela de manera oral. Al fin y al cabo, la situación es similar a estar viendo un programa de cocina en la televisión y querer apuntar la receta del cocinero.

2.2.6. Propuesta para un Tratamiento Integrado de las Lenguas

La propuesta de trabajar el género de la receta se plantea desde un tratamiento integrado de las lenguas de manera que el desarrollo de los talleres combinará el uso de las dos lenguas en el aula para asegurar la progresión simultánea en castellano e inglés. Las diferentes actividades diseñadas se complementan entre sí y buscan la transferencia de los conocimientos y habilidades de una lengua a otra, principalmente de la L1 a la L2.

2.3. Secuencia de talleres y actividades

2.3.1. Cuadro sinóptico de los talleres y actividades que se van a realizar

Tabla 2. Taller 1: Taller Inicial

Descripción	En este taller inicial se va a introducir el proyecto que vamos a trabajar junto con los objetivos del mismo poniendo en contacto al alumnado con el género textual de la receta. Se trata de un taller de
-------------	--

		<p>motivación y exposición del propósito de la producción escrita que se realizará al final. Para ello, presentaremos las situaciones de comunicación en las que se van a contextualizar esas producciones con el fin de motivarles hacia la participación activa. Después, pasaremos a resaltar la presencia de éstos textos en la vida diaria y la importancia de conocerlos. Por último, trabajaremos los conocimientos previos de los alumnos.</p>
Objetivos didácticos concretos		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentar la idea general del proyecto y motivar a la participación en el mismo. ▪ Explicitar las situaciones de producción final. ▪ Activar sus experiencias previas con las recetas y la cocina. ▪ Identificar la intención y situación de comunicación propias de la receta. ▪ Incentivar la motivación del alumnado a partir de producciones propias del profesorado.
Contenidos concretos		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activar los conocimientos previos. ▪ Finalidad y usos sociales de la receta. ▪ Intervenir de forma activa en conversaciones de clase cuando se trabaja en gran grupo.
Actividades		<ul style="list-style-type: none"> ▪ ACTIVIDAD 1: Conocemos el proyecto. ▪ ACTIVIDAD 2: ¿Para qué nos pueden servir las recetas? ▪ ACTIVIDAD 3: Nuestra profesora también escribe.
Factores para su ejecución	Recursos y materiales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ficha Receta/Recipe ▪ Producciones del profesor ▪ multiCLASS Visor, ordenador y pizarra digital
	Agrupamiento	Gran grupo e individual

	Duración	1 sesión
	Espacio	Aula

Tabla 3. Taller 2: Reconocer una receta

Descripción	El taller 2 se centra en el reconocimiento de la receta frente a otros géneros textuales bien instructivos o de tipos textuales diferentes. Por lo tanto, teniendo en cuenta el taller de introducción trataremos de recoger aquellos aspectos que para los alumnos son identificativos de la receta. Después, veremos si son capaces de diferenciarla de otros textos tanto en castellano como en inglés pudiendo destacar semejanzas y diferencias entre ambos idiomas.
Objetivos didácticos concretos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activar los conocimientos previos del alumnado sobre el género textual. ▪ Diferenciar la receta de otros géneros textuales. ▪ Conocer las diferentes categorías en las que se pueden clasificar las recetas.
Contenidos concretos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activar los conocimientos previos. ▪ Intervenir de forma activa en conversaciones de clase cuando se trabaja en gran grupo. Identificación de la receta como un texto instructivo. ▪ Clasificación de platos de cocina atendiendo a diferentes categorías. ▪ Actitud de cooperación y de respeto hacia los compañeros cuando se trabaja por parejas.

Actividades		<ul style="list-style-type: none"> ▪ ACTIVIDAD 4: ¡Apuntamos y decimos...todo lo que nos venga a la cabeza! ▪ ACTIVIDAD 5: ¿Podrías decir cuál de estos textos es una receta? ▪ ACTIVIDAD 6: ¡Manejamos libros y revistas de cocina!
Factores para su ejecución	Recursos y materiales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pizarra ▪ Ficha con texto en castellano ▪ Ficha con textos en inglés ▪ Publicaciones que contengan recetas: libros, revistas, etc.
	Agrupamiento	Gran grupo, parejas e individual
	Duración	2 sesiones
	Espacio	Aula

Tabla 4. Taller 3: Master Chef Junior Mendialdea I

Descripción	<p>Este taller persigue poner en práctica el fin último que tiene el uso de una receta: cocinar un plato. Este taller se va a desarrollar en su mayoría en inglés puesto que las producciones finales de inglés girarán en torno al trabajo realizado en éste. Considero adecuado diferenciar este taller del resto porque no se van a trabajar únicamente unos aspectos determinados, sino que se van a trabajar todos ellos de manera general: desde la identificación de una receta, su estructura o determinados aspectos lingüísticos hasta la producción de una receta. Además de todo eso, la idea es despertar el interés de los niños por la cocina y asimismo por las recetas.</p>
-------------	--

	<p>Habrán niños que piensen que es algo de adultos pero mi objetivo es que vean que son capaces de cocinar, por tanto la elección de las recetas será algo al alcance de todos. Además, he decidido aprovechar el interés que el reciente concurso de cocina Master Chef Junior ha despertado en muchos niños y niñas, que les muestra que el mundo de la cocina también es para ellos.</p>
Objetivos didácticos concretos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concienciar y preparar al alumnado para el taller de cocina. ▪ Hacer un uso real de la receta. ▪ Trabajar con una receta en inglés: comprender y completar. ▪ Motivar al alumnado hacia la cocina y el uso y escritura de recetas. ▪ Introducir la estructura básica de una receta en inglés. ▪ Aprender vocabulario en inglés relacionado con la comida y la cocina.
Contenidos concretos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valoración de la lengua como instrumento para hacer, aprender, jugar y disfrutar. ▪ Valorar la capacidad de cocinar poniendo en práctica recetas sencillas. ▪ Léxico relacionado con la comida, la cocina y las recetas. ▪ Actitud de cooperación y de respeto hacia los compañeros cuando se trabaja en equipo.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ACTIVIDAD 7: Nos preparamos para cocinar ▪ ACTIVIDAD 8: ¡Welcome to Master Chef Mendialdea I! ▪ ACTIVIDAD 9: It was delicious... but do you

		remember the recipe?
Factores para su ejecución	Recursos y materiales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pegatinas Master Chef Junior Mendialdea I ▪ Recetas en inglés para el concurso ▪ Imágenes del posible resultado final ▪ Flashcards ▪ Comida y utensilios ▪ Encuesta “Tu opinión” ▪ Ficha para completar la receta en inglés ▪ Pizarra
	Agrupamiento	Gran grupo, grupos pequeños e individual
	Duración	2 sesiones
	Espacio	Comedor y Aula

Tabla 5. Taller 4: Estructura interna y externa de la receta

Descripción	<p>Este taller gira en torno a la estructura interna y externa del texto, de manera que a lo largo del mismo se van a trabajar las diferentes partes propias de este tipo textual y su organización con el fin de aprender a escribir una receta coherente. Como en los talleres anteriores ya se ha trabajado de diferentes maneras, aunque por encima, la estructura de la receta en ambos idiomas este taller no será muy extenso.</p>
Objetivos didácticos concretos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar las parte de una receta. ▪ Ordenar una receta para que tenga una estructura adecuada. ▪ Analizar aspectos de la estructura interna como la tipografía, la organización de una enumeración, o el uso de guiones y números.

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar las partes de una receta. ▪ Completar una receta a partir de la comprensión de las otras partes y el razonamiento. ▪ Ser capaz de recoger el análisis de la estructura de una receta por escrito. ▪ Interiorizar la estructura de la receta.
	Contenidos concretos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocer estructura de la receta, atendiendo a sus partes (título, número de personas, ingredientes, utensilios y elaboración), al orden y al uso de mecanismos de cohesión (numeración, marcadores temporales, viñetas...) ▪ Actitud de cooperación y de respeto hacia los compañeros cuando se trabaja por pareja.
	Actividades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ACTIVIDAD 10: ¡Ordena las recetas! / Find the right order! ▪ ACTIVIDAD 11: ¡Falta una parte! ▪ ACTIVIDAD 12: Analizamos la estructura de recetas de libros y revistas.
Factores para su ejecución	Recursos y materiales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Juego “¡Ordena las recetas! /Find the right order!” ▪ Ficha “¡Ordena las recetas! /Find the right order!” ▪ Presentación SMART Notebook 10 ▪ Publicaciones que contengan recetas: libros, revistas, etc.
	Agrupamiento	Gran grupo, parejas e individual
	Duración	2 sesiones
	Espacio	Aula

Tabla 6. Taller 5: El uso del verbo

Descripción		El taller 5 se centra en torno a uno de los aspectos lingüísticos de la receta en castellano que considero necesario trabajar, el uso de los verbos en las recetas. Es importante que tengan claro que las recetas no se pueden escribir ni en pasado ni en futuro porque nos especifican las acciones que tenemos que ir realizando en cada paso del proceso de elaboración. Además, se va a trabajar la importancia de mantener siempre la misma conjugación y persona en una receta; veremos cuáles son las que se pueden utilizar en una receta. El trabajo de este taller va a centrarse en una única actividad.
Objetivos didácticos concretos		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer y saber utilizar el tiempo, conjugación y persona adecuados para la receta.
Contenidos concretos		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso apropiado del verbo en las recetas. ▪ Distinguir si los verbos de un texto se refieren al tiempo pasado, al presente o al futuro.
Actividades		<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>ACTIVIDAD 13: Elegimos tiempo y conjugación verbal</i>
Factores para su ejecución	Recursos y materiales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ficha “¿Qué clase de palabras son?” ▪ multiCLASS visor, ordenador y pizarra digital
	Agrupamiento	Gran grupo e individual
	Duración	Media sesión/1 sesión
	Espacio	Aula

Tabla 7. Taller 6: Vocabulary and Grammar

Descripción	En este taller vamos a trabajar con dos aspectos lingüísticos que tendremos que mejorar para poder
-------------	--

		<p>escribir una buena receta en inglés. Por un lado, vamos a trabajar con el vocabulario que debemos incluir en la receta. Por otra parte, vamos a aprender una estructura simple con la que poder escribir los diferentes pasos de la elaboración. Hay que tener en cuenta que en la última actividad del taller 3 se trabajan, aunque no en profundidad, todos estos aspectos.</p>
Objetivos didácticos concretos		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adquirir el vocabulario necesario para completar los apartados de ingredientes y utensilios en una receta en inglés. ▪ Diferenciar entre alimentos y útiles que nos sirven para cocinarlos. ▪ Aprender verbos propios de la cocina. ▪ Aprender y saber utilizar estructuras básicas para escribir pasos.
Contenidos concretos		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Léxico relacionado con la comida, la cocina y las recetas. ▪ Conocer y construir frases con estructura sencilla reconociendo la importancia de respetar el orden de las palabras.
Actividades		<ul style="list-style-type: none"> ▪ ACTIVIDAD 14: Ingredients and equipment ▪ ACTIVIDAD 15: Writing the method with action verbs
Factores para su ejecución	Recursos y materiales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación realizada con SMART Notebook 10 ▪ Ficha de ordenar frases ▪ Ordenador y pizarra digital
	Agrupamiento	Gran grupo e individual
	Duración	1 sesión
	Espacio	Aula

Tabla 8. Taller 7: Producciones finales

Descripción	<p>Con el objetivo de aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas a lo largo de las diferentes actividades de la secuencia didáctica este taller va a centrarse en la en la escritura de dos producciones finales, una en castellano y otra en inglés. En ambos idiomas se presentará o recordará la situación de comunicación en la que adquiere sentido esa producción. En el proceso de escritura de las dos recetas se propician los procesos de planificación, textualización, revisión y reescritura. Para ello, se van a realizar tres fases: la escritura de un borrador, la autoevaluación del borrador y la escritura de la versión final teniendo en cuenta las correcciones.</p>
Objetivos didácticos concretos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Producir una receta en castellano y otra en inglés teniendo en cuenta sus aspectos más relevantes. ▪ Conocer y aprender a utilizar un plantilla de autoevaluación como revisión de un borrador. ▪ Respetar y realizar todos los pasos de planificación, revisión y reescritura. ▪ Trabajar cooperativamente.
Contenidos concretos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboración de textos escritos en tres fases: planificación, revisión y redacción final. ▪ Iniciarse en la autoevaluación con el fin de tomar conciencia de su propio aprendizaje. ▪ Producción de una receta en inglés y en castellano; teniendo en cuenta las características propias del género. ▪ Comprensión de textos orales instructivos con el

		<p>fin seleccionar la información relevante y recogerla por escrito.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Actitud de cooperación y de respeto hacia los compañeros cuando se trabaja en equipo. ▪ Interés por el cuidado y la presentación de las versiones finales de las recetas.
	Actividades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ACTIVIDAD 16: Tomamos nota de la receta de la profesora ▪ ACTIVIDAD 17: Let's write our recipe!
Factores para su ejecución	Recursos y materiales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tres vídeos de cocina: "Pastel blanco relleno de atún", "Tacos de pollo" y "Ensalada de naranja y beicon" ▪ Folios en blanco ▪ Fotos de los platos cocinados en el taller 3 ▪ Fichas para la revisión: "Plantilla de autoevaluación" y "Self-assessment" ▪ Ordenador, escáner y fotocopidora.
	Agrupamiento	Grupos pequeños e individual
	Duración	3 sesiones
	Espacio	Aula

2.3.2. Diseño de cada uno de los talleres y actividades

2.3.2.1. Taller 1: Taller Inicial

Este taller inicial consta de tres actividades con las que se va a introducir el proyecto, motivar hacia la participación activa y exponer el propósito de la producción final.

Actividad 1: Conocemos el proyecto.

- **Consigna:**
Antes de empezar a trabajar con el texto, os voy a presentar el proyecto que vamos a realizar durante 12 sesiones repartidas más o menos en dos semanas.

- Idioma: Castellano
- Objetivos:
 - Presentar la idea general del proyecto y motivar a la participación en el mismo.
 - Explicitar las situaciones de producción final.
- Descripción de la actividad:

Lo primero de todo será introducir el tipo de texto en torno al que se va a trabajar, para ello aludiremos a las producciones escritas de recetas que hicieron con anterioridad. Así, recordarán que tuvieron que escribir una receta en inglés y una receta en castellano insertas en diferentes situaciones de comunicación. Les diremos que hemos visto sus producciones y que teniendo en cuenta el trabajo anterior con ese tipo de texto que habían hecho en cada uno de los idiomas, todas ellas estaban bastante bien e incluso algunas de ellas las hemos probado en casa. Aunque, como ellos mismos se imaginan las recetas escritas en castellano estaban mejor que las escritas en inglés. A continuación, les presentamos las dos situaciones de producción final haciendo referencia a ellas como dos ideas que nos han surgido a partir de las producciones iniciales que hicieron. En cuanto a la receta en castellano, hemos pensado que la mejor manera de agradecer las recetas que los alumnos y alumnas compartieron con nosotros es compartir con ellos una receta que nos guste mucho a nosotros y que cocinemos habitualmente. Además, ellos pueden elegir compartirlas con más personas. En cuanto a la receta en inglés, se nos ha ocurrido que podemos hacer un taller de cocina fácil para que todos veamos que somos capaces de cocinar y después escribir las recetas de esos platos en inglés para compartirlas con personas de otros países con las que solo podemos entendernos en este idioma. En este caso, serán amigos nuestros que saben del trabajo que vamos a hacer y están interesados porque no son muy buenos en la cocina o porque también trabajan con niños. Entonces, les enviaremos nuestras recetas y ellos nos responderán para decirnos si las han entendido y si les han gustado. Así, una vez presentadas y delimitadas las dos situaciones de comunicación en las que van a tener que hacer uso de la receta les hacemos

comprender que para hacer un buen escrito tendremos que trabajar sobre los diferentes aspectos de la receta haciendo visible la necesidad de hacerlo en ambos idiomas puesto que sino no podremos realizar con éxito las producciones finales. Por último, nombramos que para mejorar vamos a ir trabajando entre todos por medio de diferentes actividades y juegos; podemos aprovechar para nombrar de nuevo el taller de cocina, el cual es uno de los puntos fuertes para conseguir su implicación en el proyecto.

Actividad 2: ¿Para qué nos pueden servir las recetas?

▪ Consigna:

Para empezar, os voy a hacer una pregunta y quién quiera contestar levanta la mano y espera a que yo le elija: ¿Habéis utilizado alguna vez una receta?

▪ Idioma: Castellano

▪ Objetivos:

- Activar sus experiencias previas con las recetas y la cocina.
- Identificar la intención y situación de comunicación propias de la receta.

▪ Descripción de la actividad:

Teniendo en cuenta la consigna inicial lo que vamos a hacer es moderar una conversación a nivel de grupo-clase en la que a través de diferentes preguntas vamos a perseguir que todo el alumnado participe y sea consciente de que todos tienen algún tipo de experiencia relacionada con el género textual, y que de alguna manera vean la utilidad de la receta en diferentes situaciones. Después de la pregunta inicial cada una de las intervenciones se puede trabajar más a fondo con otras preguntas como: ¿Para qué la utilizasteis? ¿Cómo la conseguisteis o quién os la dio? ¿Apuntáis las recetas u os las sabéis de memoria? ¿Si no la apuntasteis, os acordáis de cómo era la receta?

Procuraremos que intervenga toda la clase para que todos y todas adquieran esa conciencia y sientan que queremos conocer sus experiencias. Para que lo que han dicho lo tengan presente y al mismo tiempo nosotros podamos comprobar si de verdad han sido capaces de repensar sobre su experiencia previa les pediremos que por escrito contesten a preguntas similares que se les plantean en la ficha “Receta/Recipe” (Anexo).

Actividad 3: Nuestra profesora también escribe.

- **Consigna:**

Después de conocer vuestras experiencias os voy a enseñar diferentes recetas que yo he escrito para que veáis que es importante saber cómo se escriben.
- **Idioma:** Castellano e inglés
- **Objetivos:**
 - Identificar la intención y situación de comunicación propias de la receta.
 - Incentivar la motivación del alumnado a partir de producciones propias del profesorado.
- **Descripción de la actividad:**

Vamos a presentarles otras situaciones de comunicación que justifiquen el uso de la receta en la vida cotidiana. Para que los niños y niñas vean que el profesor está implicado en el trabajo y que todo el mundo puede escribir recetas les presenta muestras en las que él o ella hayan tenido que hacer uso de las recetas. Así, verán que el trabajo que se les está pidiendo no es únicamente algo académico sino que es real y puede ser útil a distintas edades y con idiomas diferentes. También servirá para afianzar las ideas debatidas anteriormente y reflexionar sobre la intención y situación de comunicación propias de la receta. Con ayuda del multiCLASS Visor compartiremos las recetas con la clase. Cuando las enseñemos las producciones podemos dejar que sean ellos mismos los que vayan descubriendo las características de la situación de comunicación diciéndoles que son recetas que hemos escrito nosotros: ¿Por qué creéis que escribí esta receta? ¿Por qué puede ser interesante apuntar una receta en vez de únicamente memorizarla? ¿Por qué escribiría una receta en inglés? Conforme van adivinando y delimitando la situación les vamos contando las situaciones junto con las experiencias que llevan unidas. En mi caso, voy a utilizar tres producciones: una en castellano unida a dos experiencias y dos en inglés cada una con su experiencia (**Anexo**). En cuanto a la selección de este material será trabajo de cada profesor recopilar o bien diseñar recetas variadas: escritas a diferentes edades, por causas diferentes, en distintos ámbitos, con éxito diferente o en diferentes idiomas.

Además, para involucrarlos les invitaremos a traer recetas o libros de cocina de su casa que quieran compartir con nosotros.

2.3.2.2. Taller 2: Reconocer una receta

Este taller consta de tres actividades centradas en identificar aspectos básicos de la receta que nos permitan diferenciarla de otros géneros textuales.

Actividad 4: ¡Apuntamos y decimos...todo lo que nos venga a la cabeza!

- **Consigna:**

Teniendo en cuenta lo que hemos trabajado en las actividades anteriores ahora vamos a hacer una lluvia de ideas en inglés y en castellano. Quiero que escribáis todas las palabras o cosas que os vienen a la cabeza cuando oís la palabra receta y recipe.

- **Idioma:** Castellano e inglés

- **Objetivos:**

- Activar los conocimientos previos del alumnado sobre el género textual.
- Identificar la lluvia de ideas como un recurso didáctico.

- **Descripción de la actividad:**

Tras la introducción vamos a empezar con la delimitación de qué es una receta y qué aspectos pueden caracterizarla. Para ello vamos a hacer una lluvia de ideas en torno a las palabras receta y recipe. Antes de comenzar debemos asegurarnos de que todos entienden en qué consiste. La lluvia de ideas la desarrollaremos en tres fases. En primer lugar, les daremos 5 minutos para que lo hagan individualmente explicándoles que lo importante no es que este organizado, este bien o esté mal sino que simplemente tienen que apuntar todo lo que les venga a la cabeza relacionado con la palabra receta, lo importante es sacar el máximo de ideas. Después, las pondrán en común con su pareja para elaborar una lista conjunta y evitar repeticiones. Por último, cada pareja irá aportando sus palabras para formar una lista común entre toda la clase. El formato para recoger todas ellas puede ser un listado que distinga entre castellano e inglés, o dos mapas cognitivos en forma de nube para cada idioma en los que las palabras receta y recipe sean las centrales. Una vez que hemos acabado el ejercicio podemos fijarnos en aquellas palabras que más se han repetido y pensar en el porqué.

Actividad 5: ¿Podrías decir cuál de estos textos es una receta?

▪ **Consigna:**

Teniendo en cuenta la lluvia de ideas que hemos hecho vamos a ver si somos capaces de identificar una receta entre diferentes tipos de textos, acordaos que la receta tiene una estructura muy marcada. Vamos a empezar haciéndolo en castellano.

▪ **Idioma:** Castellano e inglés

▪ **Objetivos:**

- Diferenciar la receta de otros géneros textuales.

▪ **Descripción de la actividad:**

Después de haberles dicho en que consiste la actividad les repartimos la ficha con los textos en castellano (**Anexo**). Es interesante pedirles que en primer lugar empecemos todos juntos a leer para asegurarnos de que todos entienden lo que hay que hacer, y después que traten individualmente de identificar el texto que es una receta y de nombrar el género o tipo de cada uno de los otros textos. Después lo pondremos en común empezando por identificar la receta analizando las diferentes repuestas que aparezcan y continuando con los otros textos y su identificación destacando semejanzas o diferencias entre todos ellos. Queremos que el alumnado argumente sus ideas para que verbalicen las características de las recetas, de manera que cuando intervengan para dar las respuestas tendremos que insistir en el porqué de su elección. Una vez acabado el trabajo con esta ficha pasaremos a hacer lo mismo pero en inglés con la ficha en la que aparecen textos en inglés (**Anexo**). Aprovecharemos este momento para que los niños y niñas vayan familiarizándose con las palabras en inglés relacionadas con la receta.

Cuando seleccionemos los textos para trabajar en esta actividad es positivo buscar textos que tengan temática parecida a la de las recetas o relacionada de alguna manera con la cocina para que la diferencia no sea tan evidente y tengan que discriminar con más detalle y para centrarnos en el mundo de las recetas y la cocina.

Actividad 6: ¡Manejamos libros y revistas de cocina!

- **Consigna:**

Después de ver que somos capaces de diferenciar la receta de otros textos os voy a dar a cada pareja un libro o revista en los que hay recetas para que veáis que aunque la estructura básica es la misma hay variaciones en función de quién las escribe, si son para adultos o para niños, o las características del texto donde se incluyen.

- **Idioma:** Castellano

- **Objetivos:**

- Diferenciar la receta de otros géneros textuales.
- Conocer las diferentes categorías en las que se pueden clasificar las recetas.

- **Descripción de la actividad:**

Vamos a ofrecerles de nuevo recetas reales pero en esta ocasión incluidas dentro de publicaciones como libros de cocina, libro de recetas para un alimento concreto, revistas de información variada, revistas más específicas de cocina, libros que incluyen recetas destinados a niños y niñas o una recopilación de recortes de cocina. Con este material vamos a trabajar diferentes aspectos de la receta. Primero les pediremos que identifiquen una o varias recetas en la publicación que les hemos entregado, que nos la enseñen y nos expliquen por qué creen que es una receta. Se trata de un trabajo de diferenciación porque en la mayoría aparecen combinadas con otros géneros como el cuento, el reportaje o el anuncio. Sería conveniente intercambiar el material de manera que cada pareja vea al menos dos o tres publicaciones distintas realizando en cada una de ellas el mismo proceso.

Cada vez que encuentren una receta, la pareja debe apuntar en un papel el título o nombre de la receta. Con todos ellos realizaremos una lista en la pizarra y plantearemos a los niños y niñas una situación: imaginaos que yo he recogido todas estas recetas y ahora quiero formar un nuevo libro o varios con ellas, ¿cómo las organizaríais? El alumnado debe dar con ideas como clasificar las recetas según sean primer plato, segundo plato o postre, si es cocina fácil o difícil, si es cocina con fuego o sin fuego, etc. Una vez definidas las posibles clasificaciones las pondremos en la pizarra y uno a uno saldrá a añadir una receta a cada una de las posibles clasificaciones. De manera que al final tengamos más de un nuevo libro

“ficticio”. Además, les podemos dejar un tiempo para que miren los textos por su cuenta para que puedan investigar o buscar lo que ellos quieran.

2.3.2.3. Taller 3. Master Chef Junior Mendialdea I

Este taller persigue poner en práctica el uso de una receta cocinando un plato y haciéndoles ver que ellos capaces de hacerlo. El taller se divide en tres actividades: una previa a cocinar que prepara al alumnado, una segunda actividad que será la principal y una actividad para después de cocinar con el fin de afianzar algunas ideas.

Actividad 7: Nos preparamos para cocinar

- **Consigna:**

Cómo ya os comenté el primer día de proyecto hoy vamos a hacer un taller de cocina, así que os voy a explicar cómo nos vamos a organizar y recordaremos las normas de comportamiento.
- **Idioma:** Castellano
- **Objetivos:**
 - Concienciar y preparar al alumnado para el taller de cocina.
- **Descripción de la actividad:**

Cómo se trata de una actividad diferente y que implica un cambio de espacio tenemos que tener muy organizada la actividad y asegurarnos de que todo el alumnado sabe qué es lo que se puede hacer y lo que no se puede. Empezaremos explicándoles que vamos a ir al comedor y que cómo saben allí habrá personas trabajando a las que hay que respetar, así como las instalaciones porque hace uso de ellas todo el colegio. Por lo tanto, trataremos de no gritar, no correr, ensuciar lo menos posible, no romper nada, etc. Después, pasaremos a explicar que el taller de cocina va a funcionar como un concurso, Master Chef Mendialdea I, en el que van a participar por grupos de 3 a 5 personas. La profesora será la responsable de hacer los grupos y entregará a cada grupo una receta diferente. En un buen momento, para enseñar los nombres de cada uno de los platos que van a cocinar e intentar

averiguar entre todos y todas en qué consisten: “Fruit shake”, “Fruit skewer with milk chocolate”, “Fruit skewer with white chocolate”, “Fruit cocktail” and “Fresh cheese with fruit”. Aunque, algunas palabras les puedan resultar complicadas rápidamente se darán cuenta de que cada grupo cocinará un plato distinto pero con el mismo ingrediente principal: fruta. El resto de las instrucciones se las daremos ya en el comedor. A pesar de que el taller se tiene que desarrollar en su mayoría en inglés esta actividad previa me parece importante realizarla en castellano para asegurarnos de que todos entienden cómo hay que comportarse y lo que vamos a hacer.

Actividad 8: ¡Welcome to Master Chef Mendialdea !!

- **Consigna:**

¡Welcome to master Chef Mendialdea !! Now that everyone has clean hands and we are in the canteen, you have to make a line and I will divide you in five different groups. When you hear your name you have to come at the top of the line, I will give you your Master Chef Junior sticker and you will wait until your group will be completed. Do you understand?
- **Idioma:** Inglés
- **Objetivos:**
 - Hacer un uso real de la receta.
 - Trabajar con una receta en inglés: comprender y completar.
 - Motivar al alumnado hacia la cocina y el uso y escritura de recetas.
- **Descripción de la actividad:**

Cuando hayamos llegado al comedor se colocarán en fila e iremos llamándoles para formar los cinco grupos. Cada vez que llamamos a un componente les daremos una pegatina de Master Chef Junior Mendialdea I como participante del concurso (**Anexo**); conforme se completen los grupos se irán sentando. Una vez distribuidos les vamos a explicar las reglas del concurso, sólo algunas de ellas serán similares a las del programa televisivo porque no todas ellas me parecen adecuadas para esta actividad. Les explicaremos que vamos a darles un tiempo mínimo y máximo para cada una de las tareas que tienen que realizar: leer la receta, conseguir los ingredientes y utensilios, cocinar, limpiar y comer. Primero, se

les entregará una receta en inglés por grupos en la que aparecen el nombre del plato y la elaboración pero faltan los ingredientes y los utensilios (Anexo) así que lo que tendrán que hacer es leer la receta entre todos e ir apuntando lo que consideren que necesitan para hacer el plato, tendrán 5 minutos. Como ayuda les vamos a dar una imagen de sugerencia final del postre (Anexo) y flashcards (Anexo), tarjetas grandes en las que aparece una palabra y una imagen que la define, para entender el significado de cada uno de los verbos que aparecen en la elaboración. Así, la comprensión de la elaboración se tiene que basar en tres procesos: comprensión de dibujo-palabra para los verbos, memoria para nombrar los ingredientes y deducción para los utensilios. En segundo lugar, tienen que venir a pedir o a “comprar” los ingredientes y utensilios. Vendrán dos personas del grupo: uno con la receta y otro que se encargará de llevar las cosas a la mesa. Hasta ahora habrán escrito y hablado en inglés. Después, les decimos que tienen aproximadamente 20 minutos para hacer la receta con el objetivo de motivarles pero no obstante nadie se quedará sin acabar su receta, sobre todo porque en 20 minutos tendrán tiempo de sobra para cocinar los platos. Cuando todos los grupos hayan acabado de cocinar podemos decir: <<three, two, one, hands up!!!>> Antes de comer, cada grupo recogerá y limpiará lo que ha utilizado puesto que son acciones que van unidas a cocinar. Luego, enseñaremos el resultado final, sacaremos fotos, y tendrán tiempo para comer y la posibilidad de intercambiar los platos con otros compañeros o dar a probar de lo suyo.

Para valorar la participación vamos a pasarles una encuesta con tres preguntas (Anexo) para saber su opinión y ver si tienen presente como pueden contar a otros lo que han hecho. De vuelta en clase, de manera oral les daremos la oportunidad de que compartan con todos y todas si les ha gustado la actividad y porqué.

La realización de esta actividad conlleva un trabajo anterior a su desarrollo: seleccionar las recetas, comprar los ingredientes y preparar los utensilios y organizar el comedor.

Actividad 9: It was delicious... but do you remember the recipe?

- Consigna:

After cooking, we are going to see how much we remember. I will hand out a sheet of paper similar to the last recipe but in this case you just have the titles for each part and you have to write the rest. We will work together so do not be afraid.

- Idioma: Inglés
- Objetivos:
 - Introducir la estructura básica de una receta en inglés.
 - Aprender vocabulario en inglés relacionado con la comida y la cocina.
- Descripción de la actividad:

Después de haber cocinado vamos a intentar que cada alumno y alumna la receta de lo que ha cocinado en una ficha en la que aparece el esqueleto básico de una receta en inglés (**Anexo**). Cada uno escribirá su receta pero los nombres de los ingredientes, los nombres de los utensilios y los verbos los pensaremos entre todos; cada uno tendrá que elegir qué es lo que debe de incluir de todo lo que se diga. Una vez que hayan puesto el título y el número de personas empezaremos por los ingredientes, pediremos que levanten la mano si saben algún ingrediente en inglés y los iremos apuntando en la pizarra. Con los utensilios haremos lo mismo, pero ésta vez habrá que tener en cuenta que la mayoría de palabras las sabrán en castellano por lo que habrá que traducirlas. En el apartado de elaboración no tienen que escribir todos los pasos sino que solo van a escribir los verbos. Para aprenderse estos verbos vamos a repasarlos una vez con las flashcards y a continuación haremos un juego en el que uno de los alumnos o alumnas elegirá un verbo y lo representará con mímica para que el resto lo adivine. Después, les damos tiempo para que cada uno complete con los verbos que le correspondan.

2.3.2.4. Taller 4: Estructura interna y externa de la receta

Como en los talleres anteriores ya se ha trabajado la estructura de la receta en ambos idiomas las actividades de este taller no serán muy extensas. Cuenta con tres actividades.

Actividad 10: ¡Ordena las recetas!/ Find the right order!

- Consigna:

Nos vamos a poner por parejas y vamos a jugar un juego que se llama “¡Ordena las recetas! / Find the right order!”. A cada pareja os voy a dar un sobre en el que hay una receta desordenada, en inglés o en castellano, y vuestra misión es ordenarla.

- Idioma: Castellano e inglés
- Objetivos:
 - Identificar las parte de una receta.
 - Ordenar una receta para que tenga una estructura adecuada.
 - Analizar aspectos de la estructura interna como la tipografía, la organización de una enumeración, o el uso de guiones y números.

- Descripción de la actividad:

Vamos a empezar jugando por parejas al juego “¡Ordena las recetas! / Find the right order!” (*Anexo*). Cuando hayan ordenado la receta tiene que levantar la mano para que vayamos a comprobar si está bien y les podemos hacer alguna pregunta para ver si están seguros de cómo la han ordenado: Muy bien pero, ¿si yo cambio la foto y la pongo encima de los ingredientes en vez de al final de la receta, estaría bien? Si se han equivocado podemos pedirles que nos expliquen las partes y ellos mismos se darán cuenta de que algo falla. Cuando el orden sea el correcto les entregaremos a cada componente de la pareja la ficha “¡Ordena las recetas! / Find the right order!” (*Anexo*) que deben rellenar a cerca de la receta que han ordenado. Esta parte de la actividad podemos repetirla las veces que sea necesario, por ejemplo asegurándonos de que cada pareja hace al menos una en castellano y una en inglés. Después, pasaremos a trabajar en gran grupo, utilizando el multiCLASS visor vamos a coger otras recetas también desordenadas. Uno de ellos saldrá y el resto estarán atentos para ver si la ordena bien o no. Un vez que esté bien nos vamos a centrar en trabajar la estructura interna de la receta fijándonos como aparecen escritos los ingredientes, los utensilios y la elaboración: tipografía, listado, numeración, etc.

Actividad 11: ¡Falta una parte!

- Consigna:

En la pizarra digital vamos a ver unas recetas a las que les falta una parte. Cuando aparezca la primera, tenéis que buscar qué es lo que falta y cuando lo sepáis levantáis la mano.

- Idioma: Castellano e inglés
- Objetivos:
 - Identificar las partes de una receta.
 - Completar una receta a partir de la comprensión de las otras partes y el razonamiento.

- Descripción de la actividad:

En la pizarra digital vamos a enseñar unas recetas a las que les faltan alguna parte bien porque las hemos recortado del original o porque no las incluía (**Anexo**). El alumnado tendrá que estar atento para encontrar las partes que falten. Una vez señaladas daremos un tiempo para que piensen como podrían completarla, luego irán saliendo para escribirlas donde correspondan. Por ejemplo si falta el título tendrán que inventárselo a partir del resto de los apartados, si falta el número de personas deberán deducirlo de las cantidades o si faltan los ingredientes tendrán que leer la elaboración. Para poder modificar las recetas he creado una presentación con el programa SMART Notebook 10.

Actividad 12: Analizamos la estructura de recetas de libros y revistas.

- Consigna:

En las actividades anteriores hemos trabajado con la estructura de ejemplos concretos de recetas, lo vamos a hacer ahora es analizar la estructura de los libros y revistas que ya utilizamos en el taller 2. De nuevo, os voy a repartir uno por pareja.
- Idioma: Castellano e inglés
- Objetivos:
 - Ser capaz de recoger el análisis de la estructura de una receta por escrito.
 - Interiorizar la estructura de la receta.

- Descripción de la actividad:

Les pedimos que cada pareja busque una receta y se fije en las partes que tiene y cómo están escritas. Les podemos guiar diciéndoles que se fijen en el título, en

como aparecen escritos los ingredientes, la redacción de la elaboración, si hay dibujos o no, si es difícil de entender, etc. Podemos pedir que cada pareja redacte a modo de resumen como está escrita su receta, podría empezar así: La receta empieza con el nombre del plato e indica el número de raciones que se van a cocinar. A continuación, debajo de la palabra ingredientes (escrita en negrita) aparecen todos los ingredientes en un listado con guiones.

Cuando cada pareja haya acabado con su resumen, les pediremos que lo compartan con el resto de la clase y entre todos trataremos de llegar a un acuerdo de cuál es el mejor modelo tanto para nuestra receta en castellano como en inglés.

2.3.2.5. Taller 5. El uso del verbo

El taller 5 trabaja por medio de una actividad el verbo y sus posibles conjugaciones y persona cuando escribimos una receta.

Actividad 13: Elegimos tiempo y conjugación verbal

- **Consigna:**
Hoy vamos a trabajar en castellano uno de los tipos de palabras que aparece en la receta. Para eso, os voy a repartir una ficha con dos ejercicios.
- **Idioma:** Castellano
- **Objetivos:**
 - Conocer y saber utilizar el tiempo y conjugación adecuados para la receta.
- **Descripción de la actividad:**
Este aspecto lingüístico lo vamos a trabajar con la ficha “¿Qué clase de palabras son?” (**Anexo**) en la que vamos a pedir a los alumnos que realicen dos ejercicios. Empezaremos la ficha en grupo, leyendo el enunciado del primer ejercicio en el que tendrán que identificar una serie de palabras como verbos y decidir si están bien utilizados o no. Les daremos un tiempo para que cada uno lo justifique a su manera en su ficha y luego les pediremos que lo compartan con la clase. Veremos entre todos que los verbos se utilizan en la fase de elaboración porque indican acciones y cada paso de la elaboración se corresponde con una o varias acciones. Además, leeremos algunos de los pasos del ejercicio¹ para que se den cuenta de que en la receta no puede utilizarse otro tiempo que no sea el presente.

En el segundo ejercicio vamos a trabajar las posibles conjugaciones y la persona que se pueden utilizar en la receta y la preferencia por usar unas u otras. En gran grupo vamos a pedirles a diferentes alumnos o alumnas que lean el primer paso completándolo con el verbo que consideren adecuado: infinitivo (coger), segunda persona del singular del presente indicativo (coges), tercera persona del singular del presente indicativo (coge), primera persona del plural del presente indicativo (cogemos), impersonal (se coge), etc. Como veremos, varias son las conjugaciones que se pueden utilizar pero les hacemos ver que lo importante es que todos los verbos de una misma receta estén en la misma conjugación y que la más sencilla y con la que menos nos equivocaremos es usando el infinitivo. Después de ese pequeño debate, les damos tiempo para completar el segundo ejercicio que corregiremos en la pizarra. Deberán estar pendientes de cómo completa el primer compañero la receta, ya que luego ellos tendrán que seguir ese modelo aunque no sea el que hayan utilizado en su ficha.

2.3.2.6. Taller 6: Vocabulary and Grammar

El taller va a trabajar el vocabulario y la gramática esencial de la receta en inglés por medio de dos actividades.

Actividad 14: Ingredients and equipment

- **Consigna:**

Now we are going to remember the ingredients and the pieces of equipment. For that we are going to play some games in the whiteboard, so one by one you will have the opportunity to come here. Okay, so who wants to be the first?
- **Idioma:** Inglés
- **Objetivos:**
 - Adquirir el vocabulario necesario para completar los apartados de ingredientes y utensilios en una receta en inglés.
 - Diferenciar entre alimentos y útiles que nos sirven para cocinarlos.
- **Descripción de la actividad:**

Primero vamos a trabajar con los alimentos que deben conocer para completar la lista de ingredientes. Vamos a centrarnos en la escritura de cada una de las palabras, puesto que en su mayoría las conocen o identifican por su pronunciación

pero no por su escritura. Para empezar vamos a utilizar un juego de la pizarra digital en el que tienen que traducir palabras del inglés al castellano escribiéndolas letra a letra. Después pasaremos a trabajar con los utensilios por medio de dos juegos, uno que trabaja la identificación de la palabra con un dibujo del utensilio y otro que trabaja la buena escritura de cada una de las palabras. Para asegurarnos de que son capaces de diferenciar entre ingredientes y utensilios vamos a utilizar un último ejercicio en el que tendrán que clasificar diferentes palabras en ingredientes o utensilios. Todos los juegos utilizados para la pizarra digital están diseñados con SMART Notebook 10 (Anexo).

Actividad 15: Writing the method with action verbs

- **Consigna:**

We have already seen how to write the ingredients and the equipment so now, what is missing? Yes, the method. First, we are going to remember the action verbs about cooking, and then we are going to learn the simplest way of writing the steps of the method part.
- **Idioma:** Inglés
- **Objetivos:**
 - Aprender verbos propios de la cocina.
 - Aprender y saber utilizar estructuras básicas para escribir pasos.
- **Descripción de la actividad:**

Con ayuda de las flashcards vamos a repasar entre todos los verbos propios de la cocina sencilla en la que no se incluyen verbos relacionados con el uso del fuego ni de gran complejidad técnica. Después, vamos a utilizar un juego de la pizarra digital en el que tienen que unir el verbo con la imagen correspondiente. Como segunda parte de la actividad aprenderán como se escriben los pasos de la elaboración haciéndoles ver que ya saben todo lo necesario para ello. Con ayuda de la pizarra explicamos las dos estructuras básicas que podemos utilizar destacando que cada paso irá numerado: Verb + the ingredient or Verb + the ingredient + with + a piece of equipment. Para explicar cada una de las opciones iremos poniendo diferentes ejemplos que podemos escribir nosotros o los niños y niñas en la pizarra. Cuando

consideremos que ya lo han entendido, les vamos a dar las recetas en inglés que completaron individualmente en el taller 3 para que completen el apartado de elaboración utilizando las estructuras trabajadas. Por último, les entregaremos una ficha (**Anexo**) en la que individualmente tengan que ordenar frases que tienen la estructura estudiada en este taller. A lo largo de toda la actividad utilizaremos la presentación diseñada con SMART Notebook 10 (**Anexo**).

2.3.2.7. Taller 7: Producciones finales

En este taller se va a valorar si son capaces de aplicar a la producción de una receta todos los conocimientos y habilidades adquiridas a lo largo de las diferentes actividades de la secuencia didáctica. Primero realizarán la receta en castellano, y después en inglés.

Actividad 16: Tomamos nota de la receta de la profesora

- **Consigna:**

Como recordaréis, hemos estado trabajando durante estos días con la receta para aprender algunas de sus características y conseguir producir una buena receta. Necesitabais saber cómo escribir una receta para poder tomar nota de la que yo os voy a contar, ¿Sabéis cómo lo vamos a hacer? Va a ser por medio de un vídeo, tendréis que prestar atención para escuchar cómo se hace y al mismo tiempo podréis verlo.
- **Idioma:** Castellano
- **Objetivos:**
 - Producir una receta en castellano teniendo en cuenta sus aspectos más relevantes.
 - Conocer y aprender a utilizar un plantilla de autoevaluación como revisión de un borrador.
 - Respetar y realizar todos los pasos de planificación, revisión y reescritura.
- **Descripción de la actividad:**

Una vez recordada la situación de comunicación podemos hacer un breve repaso a grandes rasgos de cosas que hay que tener en cuenta a la hora de escribir una receta, podemos pedirles que vayan interviniendo uno a uno. Seguidamente, les repartiremos un folio en blanco a cada uno y les explicaremos que vamos a escribir

en diferentes fases: primero deberán escribir un borrador en la hoja en blanco que les he entregado, después con ayuda de una plantilla de autoevaluación serán ellos los que revisen su propia producción, cuando hayan acabado de revisarla y conozcan cómo modificar aquello que no han puesto bien les entregaremos otra hoja para realizar la versión final. Para contarles la receta de un modo más ameno y que aumente su interés vamos a utilizar un vídeo en el que aparezcamos nosotros contando la receta y cocinando al mismo tiempo, con una duración no mayor de 10-15 minutos (Anexos). Creo que es una nueva oportunidad para demostrar la implicación de la profesora en el proyecto. Con este ejercicio podremos analizar cómo el alumnado transforma lo comprendido oralmente en producción escrita, ayudándose de la gran cantidad de información visual que van a recibir. El vídeo podrá verse una segunda vez para completar lo que han apuntado durante el primer visionado. Con la plantilla de autoevaluación (Anexo) tendrán que valorar si han incluido los diferentes ítems redactados a modo de pregunta o tabla. Durante este proceso de revisión el/a profesor/a estará disponible para ayudarles a identificar los diferentes aspectos y a pensar en la posible corrección. Cuando hayan acabado con la plantilla les entregaremos una hoja en blanco para que realicen la versión final en la que deben incluir un dibujo del resultado final. Cuando hayan acabado sus producciones finales les preguntaremos si quieren compartir sus recetas con las otras clases de manera que hagamos un intercambio.

Actividad 17: Let's write our recipe!

- Consigna:
As I told you the first day, we have to write in English the recipe of the dish that we cooked in the Master Chef Junior Mendialdea I contest in order to send it to people from other countries. Remember that you are going to write in groups, each group is going to write its recipe.
- Idioma: Inglés
- Objetivos:

- Producir una receta en inglés teniendo en cuenta sus aspectos más relevantes.
 - Conocer y aprender a utilizar un plantilla de autoevaluación como revisión de un borrador.
 - Respetar y realizar todos los pasos de planificación, revisión y reescritura.
 - Trabajar cooperativamente.
- Descripción de la actividad:

Empezamos recordando la situación de comunicación y les damos las indicaciones generales para llevar a cabo la tarea. La finalidad de producir esta receta era poder compartir con personas de otros países y con los compañeros y compañeras del colegio el plato que cada grupo había cocinado. Las fases a seguir en el proceso de producción serán similares a las de la actividad anterior: escritura de un borrador, revisión con una plantilla y escritura de la versión final. Antes de dividir al alumnado en grupos podemos hacer un repaso general de las partes que debe incluir una receta. Es importante también, recordarles que para trabajar cooperativamente todos deben participar en la producción del texto respetándose y ayudándose unos a otros. Una vez organizada la actividad les repartimos una hoja en blanco para que escriban el borrador que revisará con la plantilla “Self-assessment” (Anexo). El uso de la plantilla en inglés demandará más ayuda que en castellano puesto que van a encontrar una mayor dificultad a la hora de entender los ítems. Teniendo en cuenta lo que deben modificar o añadir les entregamos otra hoja en blanco y una foto del resultado final del plato que cocinaron para que con todo ello produzcan la versión final. Cuando todas las versiones estén terminadas pueden enseñarse al resto de la clase. Para mandarlas por correo electrónico escanaremos las recetas, y con los originales haremos una encuadernación sencilla para dejarlo en clase dando la oportunidad de consultarlas.

Como actividades que podrán realizarse pasados unos días desde la finalización del proyecto son el intercambio de recetas y escuchar los mensajes con los que nos han respondido al envío de las recetas en inglés. Además, cada uno de los alumnos se llevará a su casa todas las recetas, tanto producciones intermedias como finales, que haya escrito por si quiere probarlas en casa o compartirlas con otras personas.

3. APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA: RESULTADOS Y VALORACIONES

3.1. Contextualización del centro y del alumnado

Como se ha mencionado anteriormente, la aplicación de la secuencia didáctica la he llevado a cabo en el Colegio Público Mendialdea I, centro de Educación Infantil y Primaria de Berriozar de modelos A y G. En el presente curso escolar, el colegio cuenta aproximadamente con 555 alumnos y alumnas, dato que no se puede concretar con mayor exactitud puesto que varía a lo largo del curso por numerosas incorporaciones. Me parece importante analizar brevemente las características de este alumnado. En primer lugar, el alumnado que acude al centro es de Berriozar y de otros pueblos que se encuentran en los alrededores. En segundo lugar, la diversidad de nacionalidades y culturas del alumnado es algo que está presente en el día a día del colegio, por ejemplo hay alumnado de etnia gitana, alumnado árabe, alumnado sudamericano o alumnado africano. En tercer lugar, y a mi parecer unos de los aspectos que más influyen en la educación del alumnado es el nivel cultural y socioeconómico de las familias. Según el apoyo o ayuda que puedan recibir de su familia, y de la implicación de la misma en la educación de sus hijos e hijas va a depender, en cierto modo, su progreso. Además, también se encuentran diferencias en cuanto al nivel educativo del alumnado en cursos similares bien por alguno de los factores mencionados anteriormente o por otros distintos.

Esta diversidad se ve reflejada en el alumnado de 4º de Primaria. A la hora de plantear la posibilidad de poner en práctica mi Trabajo de Fin de Grado en este curso tengo que agradecer la disposición desde un principio de las tutoras de 4ºA y 4ºC, el tutor de 4ºB, y la especialista de inglés de segundo ciclo. Me plantearon la posibilidad de realizarlo únicamente en uno de los grupos o en los tres; ya que se coordinan entre ellos para seguir la misma planificación, y por tanto durante el tiempo que desarrollase mi proyecto todos trabajarían en torno a la receta. Así, me decidí a aplicarlo en las tres clases puesto que el trabajo con tres grupos diferentes da la oportunidad de ampliar el estudio a un mayor número de alumnado, siendo también mayor el valor didáctico del

mismo. Otro factor que me animó a desarrollarlo en todo el nivel fue la posibilidad que me ofrecía para mejorar los talleres de una clase a otra, así como la posibilidad de probar diferentes maneras de aplicar un mismo taller. Además, contaba con la ventaja de que ya conocía al alumnado puesto que estuve realizando con ellos parte de las prácticas escolares. Por tanto, el número de participantes en la secuencia didáctica suma un total de 60 alumnos y alumnas distribuidos de la siguiente manera: 20 en 4ºA, 21 en 4ºB y 19 en 4ºC.

Con el fin de adecuar al máximo la propuesta, unida a la prueba de diagnóstico inicial he recogido información del nivel de lengua castellana e inglesa del alumnado. El nivel varía de un alumno a otro, pero en general en lengua castellana se corresponde con un nivel medio. No obstante, el nivel de inglés está por debajo de lo deseable; nivel que se ve influido por el poco valor que algunos alumnos otorgan a aprender inglés.

3.2. Aplicación de la secuencia didáctica

La aplicación de la secuencia didáctica se ha realizado en siete días a lo largo de los cuales se han distribuido los distintos talleres. Teniendo en cuenta la disponibilidad de horarios tanto mía como del profesorado, he contado con menos de 12 sesiones para cada grupo de manera que todas las actividades no se han podido realizar. Por tanto, he seleccionado las que consideraba más importantes para el desarrollo de la secuencia. La distribución inicial de las sesiones ha sido: 10 sesiones para 4ºA, 9 sesiones para 4ºB, 9 sesiones para 4ºC. Sin embargo a la hora de poner en práctica, no han sido exactamente este el número de sesiones aprovechables por diferentes motivos: tener varias sesiones en el horario de la tarde en las que están más cansados y les cuesta mucho más trabajar, tener dos horas seguidas con el mismo grupo que en ocasiones ha sido positivo pero en otras no tanto, o la necesidad de destinar alguna de las sesiones o parte de ellas a solucionar diferentes problemas de la clase. Teniendo en cuenta estos factores la distribución de los talleres ha sido la siguiente:

Tabla 8. Distribución de los talleres por sesiones y grupos

	4ºA	4ºB	4ºC
SESIÓN 1	Taller 1 y Taller 2	Taller 1 y Taller 2	Taller 1 y Taller 2
SESIÓN 2		Taller 3	Taller 2
SESIÓN 3	Taller 3		Taller 2
SESIÓN 4			
SESIÓN 5	Taller 4, Taller 5 y	Taller 4, Taller 5,	X
SESIÓN 6	Taller 6	Taller 6	Taller 5 y 6
SESIÓN 7	Taller 7	Taller 7	Taller 7
SESIÓN 8			
SESIÓN 9	Taller 6		
SESIÓN 10	Taller 7	X	X

En los siguientes párrafos voy a tratar de resumir la experiencia con los tres grupos, está se recoge de manera más extensa en el Diario de la maestra que he escrito durante la secuencia didáctica (Anexo).

El primer día que empecé con la secuencia didáctica tuve clase con los tres grupos, de manera que el trabajo pensado para todas ellas era similar: trabajar los Talleres 1 y 2. Antes de nada, me pareció importante contarles porque tenía que hacer este trabajo y después dedicar el tiempo necesario para explicarles bien todos los detalles del proyecto, destacando también sus producciones iniciales. La Actividad 2 de activación de conocimientos previos en todas las clases fue únicamente de manera oral, y fue un momento en el que todos mostraron muchas ganas por compartir sus experiencias con los demás; destacó el interés del alumnado de 4ºC. Aunque no estaba muy segura de cómo iba a funcionar la Actividad 3 “Nuestra profesora también escribe” comprobé que fue todo un acierto incluir esta actividad que en cada clase se desarrolló de un modo diferente según la respuesta del alumnado (prestamos más atención a las producciones en inglés, nos fijamos en cómo había mejorado de una receta a otra, o

tuvieron interés por contextualizar al detalle la situación de escritura de cada una de ellas). Fue muy positivo incluir una receta en la que se aprecia a simple vista que no está bien escrita y otra que está completa. Sirvió para que vieran que los profesores también hemos tenido que aprender a producir textos y que es posible conseguirlo con trabajo.

Respecto a las actividades del taller 2 sólo íbamos a trabajar las actividades 4 y 5. El primer día, todos realizamos la actividad 4 de lluvia de ideas, pero fue solo 4º A la clase que hizo también la actividad 5 porque teníamos dos sesiones seguidas. Sobre la lluvia de ideas, cuando elaboré la secuencia incluí la actividad pensando que sería una de la que mejor iba a funcionar, sin embargo, no acabaron de entender en qué consistía y por tanto no pudimos sacarle el partido que me habría gustado. Algunas de las cosas que ocurrieron: muchos entendían que lo que había que hacer era escribir una receta; realizamos una lluvia de ideas con la palabra fútbol, baloncesto o colegio y lo hacían bien, pero volvíamos a la receta/recipe y no eran capaces de hacer lo mismo; al escribir en la pizarra la palabra receta y recipe separadas por una barra inclinada “/” lo que hicieron es traducir las palabras del castellano al inglés. Aun así, al final en 4ºB acabó funcionando bastante bien (Anexo). Por cuestiones de tiempo, en todas las clases no pudimos hacer la lluvia de ideas siguiendo todos los pasos planeados. La actividad 5 unos la realizaron antes del taller 3 y otros después puesto que en este caso el cambio de orden no suponía ningún problema. En general, comprobé que todos ellos distinguían sin problema una receta de otros textos tanto en inglés como en castellano (Anexo). Aunque se plantearon algunas dificultades, por ejemplo en una de las clases en un primer momento identificaron como receta otros dos textos que eran anuncio y reportaje. También, encontraron dificultad a la hora de nombrar la biografía, la confundían con entrevista y descripción de manera que sí que entendían el contenido que tenía aunque no sabían nombrarla (Anexo). En la mayoría de las clases salió también la diferencia entre género y tipo textual, nombramos la receta como texto instructivo o el reportaje como texto expositivo (Anexo). En ese momento nos dimos cuenta de que la redacción de la ficha no era la más correcta porque la pregunta era ¿Sabes qué tipo de texto es cada uno? cuando en realidad quería nombrar los géneros textuales. En el caso de los textos en inglés, no tuvieron ningún problema a la hora de

Cristina Larena Ballano

identificar la receta aunque les costó más identificar el resto (Anexo). Después, de modo más sencillo que el planteado en las actividades, en todas las clases hemos manejado las publicaciones de recetas puesto que me parecía algo importante llevar muestras reales, y ellos mostraron interés.

El taller 3 lo reservamos para cuando tuviesen dos sesiones seguidas. Pude comprobar toda la organización previa que hay que realizar para actividades de este tipo y la importancia de que todo esté bien pensado para que funcione bien. El desarrollo de las actividades 7 y 8 fue muy bueno, les motivó lo de entregarles una pegatina como concursantes de Master Chef Junior Mendialdea I, y todos los niños y niñas disfrutaron muchísimo. Cuando les había presentado la actividad el primer día todos se emocionaron porque iban a utilizar sartenes, horno o los fuegos, entonces tenía la duda de si cocinar sin nada de todo eso les iba a parecer interesante o no. En consonancia con las ideas que yo había tenido al diseñar el taller, pude ver que disfrutaron incluso más porque al no usar prácticamente utensilios peligrosos fueron solamente ellos los que cocinaron los platos sin necesitar ayuda de un adulto. El primer turno fue con los de 4ºB, con los que me planteé realizar las tres actividades del taller. La actividad 9 había pensado hacerla también en el comedor pero cómo fue antes de la hora de comer y dependían de nosotros para poner las mesas decidí que sería mejor irnos cuanto antes. Empezamos la actividad entregándoles a cada uno de ellos la hoja para escribir su propia receta, pero la actividad no funcionó bien porque después de cocinar estaban alterados y sin intención de trabajar más. Lo que sucedió, de laguna manera estaba justificado y podía haberlo previsto. De cualquier manera, lo que hice es tenerlo en cuenta para los siguientes eliminando esa actividad y utilizando la ficha en el taller 6, y trasladando el trabajo en clase a antes de la cocina. Entonces utilizamos los 10 o 20 primeros minutos del tiempo que teníamos para acabar las fichas del taller 2 y empezar el taller 4. Mientras cocinaban los de 4ºA pude ver que entregarles la foto con el resultado final hizo que algunos de ellos no se preocupasen demasiado en leer la receta, así que lo tendría en cuenta para 4ºC. Decidí así no entregarles ninguna foto y pedirles que conforme hicieran un paso lo marcasen y conseguí que leyesen la receta y consultasen el significado de los verbos en las flash cards. En los anexos recojo fotos del taller y las opiniones de los alumnos (Anexo).

Debido a la necesidad de seleccionar las actividades en taller 4 se redujo a una única actividad, ya que había comprobado que tenían bastante clara la estructura de la receta en castellano y que la iban aplicando poco a poco al inglés. Escogí la actividad 10 en la que tenían que ordenar la receta, teniendo en cuenta que el orden sí que era algo que fallaba más en las producciones iniciales. En las clases de 4ªA y 4ªB trabajamos únicamente la parte por parejas (Anexo), y en la clase de 4ªC únicamente la parte grupal ya que el total de sesiones se redujo a ocho. La actividad funcionó muy bien en todos los grupos.

Los talleres 5 y 6 aunque trabajan contenidos diferentes los dos hacen referencia a aspectos lingüísticos por lo que los trabajamos en las mismas sesiones. En el ejercicio de identificación de los verbos en la actividad 13, las justificaciones (escritas y orales) de qué clase de palabras eran, por qué utilizamos verbos o por qué usar el presente fueron muy buenas y destacaron todo aquello que yo quería que saliese con este ejercicio. A la hora de completar la receta les aconsejé utilizar el infinitivo porque es la forma más sencilla (Anexo). Después para trabajar el taller de vocabulario y gramática utilizamos los juegos de la presentación SMART Notebook 10 (Anexo), y rescatamos la ficha del taller 3. De manera que mientras jugaban en la pizarra cada uno tenía que ir apuntando lo que utilizaron en su receta o los verbos de los pasos que hicieron. Funcionó bien y además así, insistimos un poco más en la ortografía (Anexo).

Por último, en dos días, realizaron las producciones finales. Antes de empezar cada una de las producciones repasamos en general algunas de las características de la receta, por ejemplo con 4ªA aprovechando que teníamos una sesión más insistimos en el taller 6. Además, contextualizamos las situaciones en las que íbamos a escribir. Empezamos por la producción de castellano viendo el vídeo de la receta que debían de anotar. El uso de los vídeos pude comprobar que fue todo un acierto, estaban interesados porque conocían a quién salía en el vídeo. Al principio les pareció que iba muy rápido y que no les daba tiempo a copiar todo. Ahí vi que es muy importante explicarles cómo hay que apuntar o tomar información, no necesitamos captar todas las palabras, basta con las más importantes porque luego tendremos tiempo para ordenar las ideas y escribirlas bien. Después, de explicarles esto, funcionaron mejor. A

la hora de utilizar la parrilla de evaluación algunos sí que prestaron atención a las preguntas y las respondieron conforme lo que habían hecho, otros no. A la hora de reescribir la receta de nuevo muchos no querían hacerlo o bien ya estaban cansados, pero cuando acabaron se dieron cuenta de que merecía la pena (Anexo). Por ejemplo, en 4ºA en muchas de las producciones se puede observar la mejoría del borrador a la versión final y ellos mismos fueron conscientes porque cuando lo acabaron estaban orgullosos. Además, les propuse aparte de llevarse a casa la receta, intercambiar las recetas con los compañeros de las otras clases y a la mayoría les pareció bien. Por falta de tiempo, en 4º C no dio tiempo a revisar y a hacer la versión final, aun así quiero destacar que las producciones de la “etapa del borrador” son bastante buenas. En cuanto a la producción de inglés, contamos con una sesión para escribir por grupos las recetas que habían cocinado en el taller 3. Recordamos que había que escribirlas bien porque las íbamos a enviárselas a amigos míos de otros países. El trabajo de la receta en inglés se limitó a realizar una única versión que algunos tuvieron tiempo de mejorar utilizando la plantilla de autoevaluación en inglés (Anexo). A la hora de escribir, tuvieron como material de consulta las recetas individuales que habían completado en el taller 6, y las completaron con la foto que habíamos sacado a su plato final.

A lo largo de los diferentes talleres les propuse y ellos me pidieron traer recetas de casa para poder verlas entre todos. Al final, aunque muchos dijeron varios días que traerían recetas, fueron solo dos los alumnos que trajeron algo: una revista y una receta escrita por el mismo. Quiero destacar la receta escrita por el alumno puesto que la trajo para la segunda sesión de la secuencia y me sorprendió al recibirla ver que en tanto solo una tarde se había decidido a escribir una receta, que estaba muy bien escrita y muy bien presentada. Cosas como estas, te animan a seguir con el desarrollo de la secuencia.

Para finalizar el trabajo de la secuencia, los niños se llevaron a casa sus producciones, las grupales se quedaron en la clase, y escuchamos los mensajes que nos mandaron una chica italiana y un chico francés dándoles las gracias a los niños y niñas por las recetas en inglés que les mandamos.

3.3. Resultados y valoraciones

Valoro como positivo el desarrollo general de la secuencia con los tres grupos de 4º de Primaria, ya que en todos ha sido posible sacar adelante el trabajo de los diferentes talleres. Las diferentes actividades de los talleres, diseñadas con unos objetivos y contenidos concretos han contribuido a la mejora de las producciones finales por lo que se puede afirmar su utilidad didáctica. Además, algo que considero muy importante es que los alumnos y alumnas han disfrutado de la mayoría de las actividades, les han parecido atractivas y han mostrado interés por participar. Personalmente, creo que es muy importante que esa sea la actitud porque si no el propio maestro o maestra se contagia de esa sensación de estar haciendo algo que no vale la pena. También es cierto que en determinadas actividades la predisposición inicial no ha sido la mejor, por ejemplo: pedirles que escribiesen las producciones iniciales, que completasen alguna ficha cuando no les apetecía escribir o pedirles que hiciesen una segunda versión de un texto. Sin embargo, después el trabajo ha salido adelante, y creo que eso se debe también a que la carga de contenidos de la secuencia no ha sido excesiva. Como la secuencia la elaboré pensando en este grupo de 60 alumnos que ya conocía tuve en cuenta que, en general les cuesta mantener la atención durante mucho rato en una misma tarea. Además, necesitaba variedad de actividades para una misma sesión porque hay niveles bastante diferentes dentro de las clases y todos ellos tienen que tener la oportunidad de participar en los talleres. Así, aunque todos no puedan aprovechar de la misma manera un actividad, me he asegurado de que todos fuesen mejorando de una u otra manera.

En cuanto a la utilidad de esta secuencia como propuesta para mejorar la escritura es observable en la comparación de las producciones iniciales y las finales. La producción final de recetas escritas en castellano comparadas con las iniciales es mucho más evidente puesto que el trabajo era en ambos casos individual. Esta primera comparación muestra ejemplos de alumnos y alumnas que han mejorado notablemente su producción. No obstante, también hay casos en los que el progreso ha sido muy destacado. Observando mis anotaciones de los diferentes talleres, se puede ver que éstos que han tenido menos progreso se corresponden con aquellos que no trabajaron como deberían. Para ejemplificar cómo el trabajo de cada uno de los talleres ha influido en la mejora de la producción de una receta quiero destacar el

Cristina Larena Ballano

trabajo de 5 alumnos en los que se ha notado una gran mejoría si comparamos su producción inicial, el borrador, el uso de la plantilla de evaluación y la versión final (Anexos). En general, han mejorado en aspectos como la tipografía, la distribución y diferenciación de las partes de la receta, el uso de la numeración, o el mantenimiento de la misma forma verbal a lo largo de toda la receta. Quiero destacar que el alumno nº5 tiene un nivel curricular inferior al de este curso, pero con una mayor apoyo ha obtenido un buen resultado. Por último, creo que ha habido alumnado con muy buenas producciones finales que ya dominaba bastante bien muchos de los aspectos de la receta antes de la secuencia didáctica de manera que podrían haber trabajado un nivel de contenidos más alto. En cuanto al inglés, la comparación no puede ser tan detallada puesto que la producción inicial era individual y la final era grupal. El aspecto más visible es que han conseguido el objetivo que yo me había marcado: escribir una receta completamente en inglés y con las diferentes partes de la receta enunciadas en inglés. Además, corrobora que han transferido la estructura del castellano al inglés.

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

Puede ser un propuesta que sirva de modelo pero que cada profesional debe adoptar su propia realidad.

Por tanto, la expresión escrita es una forma total de uso de la lengua y la transferencia de saberes de una lengua a otra es un proceso de reflexión sobre la lengua. De manera que aquí está el porqué de usar esta metodología y no otras... No obstante implica dificultades... Una buena secuencia didáctica debe tener en cuenta la doble perspectiva del enfoque comunicativo y del tratamiento integrador de las lenguas.

REFERENCIAS

Areizaga, E. (2000). El enfoque comunicativo. En U. Ruiz Bikandi, *Propuestas didácticas en Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. (pp.137-162). Madrid, España: Síntesis.

Bachman, L. (1995). Habilidad lingüística comunicativa. En M. Llobera, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (pp.105-127) Madrid: Edelsa.

Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, España: Grao.

Carvajal Pérez, F.; Ramos García, J. (1999). *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?*. España: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP).

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.

Dolz, J. (2009). *Claves para enseñar a escribir*. España: Ministerio de Educación.

García Parejo, I. (2011). *Escribir textos expositivos en el aula*. España: Grao.

GOBIERNO DE NAVARRA. Departamento de Educación (2007). *Currículo. Educación Primaria*. (Vol. 2). Pamplona, España: Autor.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid, España: Autor. [Disponible en (26/05/2014): http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf]

Nemirovsky, M. (1999). ¿Cómo organizar la enseñanza del lenguaje escrito? Una propuesta de planificación. En M. Nemirovsky, *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. (1a ed., pp.25 -57). México: Editorial Paidós.

Nemirovsky, M. (1999). ¿Con quién organizar la enseñanza del lenguaje escrito?. En M. Nemirovsky, *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. (1a ed., pp.59 -95). México: Editorial Paidós.

Ruiz Bikandi, U. (2008). La reflexión metalingüística desde varias lenguas. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 47, 33-45.

Ruiz Pérez, T. (2008). El tratamiento integrado de las lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 47, 46-58.

Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Bruselas: De Boeck.

Zayas, F. (2012). LOS GÉNEROS DISCURSIVOS Y LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*, 59, 63-85.

