

Publicado en “Experiencias escolares con la lectura y la escritura”

M.Nemirovsky Coord. Graó. 2009

La receta de cocina, una experiencia integradora

Emma Valdeón Menéndez

Introducción

En el curso 2001-02 tuve la suerte de que me adjudicaran tres de los grupos más complejos que he tenido en toda mi vida profesional. Sobre todo, uno de ellos. Se trataba de un grupo del primer curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), en el que la diversidad presente en cualquier aula se agudizaba debido a las características del alumnado.

Entre las diecisiete personas que lo formaban había un alumno superdotado, con su correspondiente informe oficial, que tenía problemas de relación tanto con su grupo como con el profesorado; dos alumnos gitanos de necesidades educativas especiales, aunque en uno de ellos eran consecuencia exclusiva de una escolaridad demasiado irregular; cuatro chicos con problemas de aprendizaje (falta de concentración, dificultades de atención, nivel lector y escritor inferior al que les correspondería por edad y escolarización, desmotivación, minusvalía social con riesgo de abandono escolar...) que no habían logrado superar los objetivos del área en la Educación Primaria; un alumno con trastornos de personalidad, y un grupo de niñas que seguían el currículo ordinario sin dificultades.

¿Cómo plantear el curso para atender necesidades tan diferentes? ¿Seguir el libro de texto y preparar actividades específicas para quienes no seguían el currículo ordinario, por defecto o por exceso? ¿Centrarme en los objetivos mínimos y proporcionar, a quienes fueran superándolos, actividades de ampliación?

Por aquel entonces, a mi amiga y colega Tere Álvarez Carro, especialista en Pedagogía Terapéutica, le habían desdoblado su puesto de trabajo y debía atender, durante la mitad de la semana, el aula de Apoyo al Aprendizaje de un instituto. Esta circunstancia, nueva para ella, la obligó a plantearse una línea de actuación diferente a la que seguía en el colegio de Enseñanza Primaria, para adecuarla al currículo de Secundaria.

Las dificultades de nuestros respectivos trabajos nos decidieron a programar todo el curso a través de los textos de uso social. A pesar de estar en centros diferentes, coordinamos nuestras programaciones y colaboramos en el diseño de las actividades que llevaríamos a nuestras respectivas aulas.

En cursos anteriores había introducido, a través de experiencias puntuales y concretas, la enseñanza de la Lengua y la Historia desde la perspectiva constructivista, con la realización de varias secuencias didácticas. Fueron los frutos de estas experiencias los que me animaron a programar la asignatura a través de los textos de uso social. Esta decisión implicaba otra no menos arriesgada: prescindir del libro de texto. Aunque existen en el mercado excelentes manuales, que he utilizado como material de apoyo, he preferido prescindir de ellos, en la medida de lo posible, porque ponían demasiadas cortapisas a mi estilo de enseñanza. En los últimos años, con la eclosión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), esta convicción se ha hecho más fuerte. Con tanta información disponible en tantos medios y formatos diferentes, el uso del libro de texto significaba dejar de aprovechar las posibilidades que nos ofrecen las TIC, a la vez que nos restaba, a mi alumnado y a mí, la posibilidad de hacer un uso crítico de ellas. El manual parece encerrar todos los aprendizajes necesarios, estructurados y secuenciados, y establece qué hay que aprender, cuándo y cómo. Esta filosofía, no sólo entra en contradicción con el espíritu de la Sociedad de la Información, sino que provoca gran confusión en el alumnado: no se puede potenciar el uso de todo tipo de fuentes y propiciar que nuestro alumnado transforme la información en conocimiento y por otro lado transmitir con nuestra actitud que un solo libro contiene todos los aprendizajes necesarios sobre un tema determinado. Por otra parte, seguir el manual también implicaba obviar el pulso del grupo y desatender los ritmos individuales, algo que, durante aquel curso en especial, no podía permitirme. El libro de texto niega la diversidad presente en todas las aulas y discrimina negativamente a la mayoría del alumnado: a quienes no tienen posibilidades de seguir el currículum ordinario, porque los condena a la frustración y el desánimo, al no sentirse capaces de llevar el mismo ritmo que el resto y, a quienes superan los objetivos previstos en cada curso, porque les impide desarrollar sus posibilidades. Independizarme del libro de texto me ha dado libertad para acompañar a mi alumnado, pactar con él lo que iríamos abordando y cómo lo haríamos, es decir para enfocar el proceso de aprendizaje desde la perspectiva constructivista.

Sobre la lectura

Lo que, hoy en día, entendemos por aprender a leer y a escribir tiene poco que ver con lo que aprendimos cuando nos preparamos para enseñar, y mucho menos con lo que nos enseñaron cuando nos encontrábamos en la misma situación en la que se encuentra ahora nuestro alumnado.

Además de emplear en el aula los textos de uso social publicados, también es necesario, en la actualidad, manejar un ordenador y moverse con soltura por los infinitos caminos de la Red con una conciencia crítica. Por eso resulta imprescindible ofrecer a nuestro alumnado la mayor cantidad y variedad de textos, en todos los formatos posibles. Textos de uso cotidiano; textos con los que se encuentra cuando consulta una enciclopedia virtual, o un buscador, o cuando navega por las páginas web, así como en las bibliotecas convencionales, en los kioscos de prensa o en su propia casa. Textos que produce cuando se comunica a través del correo electrónico, del chat o de un móvil, cuando intercambia apuntes, ensayos, cartas, textos literarios, notas... En definitiva, textos de uso real que utilice en situaciones de auténtica comunicación. Para darle la oportunidad de que reflexione sobre ellos y su uso, para que juegue con ellos, los analice, los diseccione, y los compare con otros; pero sobre todo, para que los interprete y los produzca. Este proceso, en el que se lee y se escribe, nos permite, a través de todas las alternativas posibles, dar significado a lo que pretendemos enseñar y da la posibilidad a nuestro alumnado de implicarse en su aprendizaje, tomar decisiones, desarrollar sus capacidades y ampliar sus posibilidades respecto a la lectura y la escritura.

Basándome en esta premisa planifiqué el curso comenzando por los textos menos complejos de uso cotidiano, público y privado: lista, agenda, libreta de direcciones, nota, carta personal, correo electrónico y felicitación navideña, en los que el alumnado elegía el destino y el contenido de sus textos.

Algunos ejemplos para pensar

Una de las experiencias previas a la que desarrollaré en este capítulo, me permitió constatar, una vez más, la importancia de proporcionar a nuestro alumnado la oportunidad de encontrar sentido a lo que hace e implicarse en su aprendizaje.

Con motivo de las fiestas navideñas, había llegado al centro una campaña, lanzada por una ONG, que consistía en intercambiar cartas con niñas y niños hospitalizados. Me pareció una ocasión muy interesante para fomentar la solidaridad y, al mismo tiempo, para dar la oportunidad a mi alumnado de producir un texto que tendría un uso real. Llevé mi propuesta a las aulas. La aceptación fue total.

Aproveché la circunstancia de que se trataba de un texto de uso público, para destacar sus propiedades. Tanto la redacción como el contenido, debían ajustarse a las cualidades del texto que iba a producir y enviar: caligrafía clara y cuidada, corrección ortográfica, estructura adecuada, coherencia y cohesión textual. Una vez que se acordó, en la asamblea de aula, que el contenido sería libre, pero que podían incluirse chistes y pasatiempos, se realizaron los borradores, se corrigieron, se pasaron a limpio en el cuaderno de trabajo y luego se trasladó el resultado final al soporte proporcionado por la ONG. Como el tiempo apremiaba, se hizo necesario realizar la última fase del proyecto en casa. Nadie interpretó que estaba *haciendo deberes*, sino que si queríamos que nuestras cartas llegaran a tiempo a su destino, teníamos que hacer un esfuerzo extra y realizar en casa la versión definitiva del texto que estábamos produciendo.

Al aproximarnos a la fecha tope, Juan, uno de mis alumnos gitanos, seguía sin mostrarme su carta. Al preguntarle si deseaba enviarla (les había dado la opción de no hacerlo) me respondió:

—No es que no quiera, profe, es que no sé si lo va a entender. Si no es gitano no le va a gustar —afirmó con rotundidad.

Yo sabía que Juan estaba escribiendo un chiste sobre gitanos y payos, aunque no había tenido oportunidad de revisarlo con él porque siempre me daba largas.

—Has acabado de escribir el chiste?—le pregunté para que supiera que, a pesar de sus reticencias en mostrarme su trabajo, no era ajena a él.

—Sí —me respondió, no muy convencido.

—Puedo leerlo?

Un poco a regañadientes, Juan me permitió ver su trabajo, y pude comprobar sus esfuerzos por producir el texto que se ajustara a las características que habíamos comentado cuando lo propuse. No lo había conseguido, pero allí estaba el chiste, perfectamente legible y comprensible. Tanto, que cuando acabé de leerlo lloraba, literalmente, de risa. Le pedí permiso para compartirlo con la clase. Todo el grupo acabó riéndose a carcajadas. Tengo clara en mi memoria la cara de satisfacción de Juan al ver mi reacción y la de todo el grupo. Casi pude ver como su autoestima se elevaba ya que, quizás por primera vez, era reconocido y valorado por su trabajo. Juan y su hermano *Che* eran los mayores de la clase, sin embargo, debido a una escolaridad intermitente, sus logros escolares eran más bien escasos. Aquel episodio aumentó el prestigio de Juan en el aula (ya gozaba de cierta popularidad por su edad,

su seriedad y su humanidad), le permitió sentirse mejor consigo mismo y con el resto del grupo, y lo motivó para seguir trabajando.

Aceptó que corriéramos juntos los aspectos formales y, al día siguiente, tenía sobre mi mesa, en el soporte definitivo, el texto de Juan, correctamente organizado, limpio, con una caligrafía cuidada y hermosa. También aparecían algunas faltas ortográficas que corregimos con ayuda del diccionario y el *tipex*, hasta donde nos permitió su nivel de disposición.

Cuando comenzamos el segundo trimestre, los tres grupos habían adquirido la dinámica de trabajo que necesitábamos para afrontar un trabajo de la envergadura del que iba a proponerles.

El inicio

En el segundo trimestre elegí el texto prescriptivo para desarrollar una secuencia con los tres grupos del nivel. Este tipo de textos está muy presente en nuestras vidas: normas, códigos, leyes, instrucciones..., regulan y ordenan la conducta de las personas en el aula, en el centro escolar y en la calle, o les informan de cómo deben llevar a cabo una determinada tarea. Son textos en los que se utiliza un vocabulario preciso y comprensible, cuyas estructuras gramaticales son sencillas, y en los que la información ha de estar ordenada y secuenciada. Esta peculiaridad nos permite abordar, de forma efectiva, muchos conceptos que podremos desarrollar con posterioridad cuando queramos producir textos más complejos, ya que nos ayuda a organizar y secuenciar la información que pretendemos dar. Por otra parte, su valor también radica en el potencial de aprendizaje que somos capaces de desarrollar cuando intentamos compartir con otras personas lo que sabemos. Además, en el terreno académico, resultan muy útiles a la hora de afrontar el estudio del verbo como categoría gramatical compleja, ya que su redacción admite el uso del paradigma de cada conjugación verbal, el infinitivo, y nos permite avanzar en su conocimiento adecuándonos a las necesidades comunicativas concretas de esta categoría, muy diferentes a las que habíamos trabajado durante el primer trimestre, y a las que trabajaríamos en el tercero.

Dentro de los textos prescriptivos, escogí la *receta de cocina* porque es un texto atractivo y asequible para cualquier tipo de alumnado, tanto para el que sigue el currículo ordinario, como para el que precisa adaptaciones más o menos significativas; porque puede trabajarse en cursos sucesivos profundizando en los contenidos de forma diferente, y porque es un tipo de texto que favorece el

acercamiento y el diálogo con las familias, ya que es un tema del que pueden hablar en casa, favoreciendo la presencia de la familia en la actividad escolar y su implicación en el proceso de aprendizaje.

Por otra parte podemos encontrar numerosos ejemplos de esta categoría textual en multitud de fuentes: periódicos, revistas, semanarios, dominicales, televisión, Internet..., y eso facilita considerablemente la creación del archivo de aula. Además, intercambiar recetas de cocina es una actividad que se realiza en cualquier contexto, incluso el escolar.

En la primera sesión, a la vuelta de las vacaciones navideñas, aproveché el ratito de conversación con la que iniciaba cada una de mis clases para enfocar la actividad. Hablamos de las vacaciones, de los regalos y, cómo no, de los platos típicos de estas fiestas. Fue entonces cuando les propuse compartir la receta que más les hubiera gustado, o la que formara parte de la tradición familiar, con el resto del grupo por medio de un librito que nos llevaríamos a casa como recuerdo, al tiempo que les explicaba que había pensado en aquel tipo de texto para trabajar los temas de la evaluación. Les entusiasmó la idea —siempre se muestran entusiastas cuando se les ofrece la posibilidad de hacer algo diferente—, pero le dieron la vuelta y me dijeron que lo que les apetecía, de verdad, no era centrarnos en las recetas navideñas, sino compartir la receta de su auténtica comida favorita.

Primeras aproximaciones

Para determinar el punto de partida de cada cual, les pedí que escribieran, en el cuaderno de trabajo, el nombre de su receta favorita y cómo pensaban que podía realizarse. Los resultados fueron todo lo dispares que pueda suponerse (en los anexos se presentan algunas de esas primeras versiones para evidenciar hasta dónde llegaban las diferencias en el punto de partida).

Dedicamos la clase siguiente a comentar las versiones de nuestras recetas, y nos dimos cuenta de que había demasiadas diferencias entre ellas. La mejor forma de comprobar cuál era la manera convencional de presentar este tipo de texto era disponer de un archivo de recetas de cocina. Antes de terminar la clase les pedí que al día siguiente trajeran al aula alguna receta de cocina, en cualquier formato, para poder comparar lo que habíamos hecho con modelos publicados. Casi todo el mundo llevó al aula varias recetas en diferentes soportes (libros de cocina, fichas, recortes de prensa...), y quienes se despistaron contaron con la generosidad de sus compañeras y compañeros, o de la mía que, en previsión de esos despistes, había hecho un buen

acopio de ellas. Quisiera señalar, en este punto, que fue una de mis alumnas gitanas la que más recetas aportó al grupo. Deseo dejar constancia de ello porque suele atribuirse a esta etnia el desinterés por los temas escolares, sin embargo, cuando se les da la oportunidad de encontrar motivos para implicarse, responden con el mismo, o mayor, entusiasmo que el resto del grupo.

Análisis del texto

Comparar las recetas que habían escrito con las que trajeron, nos dio la oportunidad de analizar las propiedades del texto, siguiendo el modelo que habíamos utilizado desde el principio de curso (Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E., *La escuela y los textos*, 1993; Teberosky, A. y Tolchinsky, L., *Más allá de la alfabetización*, 1995). Teniendo como referencia estos documentos, fuimos analizando cada una de sus propiedades, de forma progresiva y en diferentes sesiones, aprovechando para compararlas con las de los textos en los que habíamos trabajado desde el principio de curso: lista, agenda, nota de aviso, carta personal y comercial y felicitación navideña. Para completar nuestro archivo de aula y comprobar las diferencias y similitudes de las recetas publicadas en Internet con las de las publicaciones convencionales acudimos al Aula de Informática. La primera vez que mi alumnado tecleó las palabras *receta de cocina* en el *Google*, se encontró con más de ¡un millón de entradas! que contenían ambos términos. Una prueba más, introduciendo solamente el término *receta*, duplicó las posibilidades. ¿Por cuál decidirse? ¿Qué tipo de receta convenía más a nuestro proyecto? ¿Podíamos conformarnos con el modelo que nos ofrecía la primera página consultada? Y, una vez dentro de la página, ¿cómo encontrar la que se ajustaba a nuestras necesidades? ¿Y si el modelo no se adaptaba a nuestra opción personal? ¿Y si el vocabulario no coincidía con nuestra previsión? Eran inquietudes a resolver.

En las sesiones dedicadas al análisis de las recetas de cocina, empleamos la mayor parte del tiempo en observar, comentar, comparar y discutir los conceptos de los que nos estábamos ocupando, siempre de forma oral, siempre teniendo como base lo que ya sabíamos y abordando aspectos nuevos a través de la práctica, dando opción de participar a toda la clase, independientemente del nivel de posibilidades que tuvieran. Al finalizar la tarea del día hacíamos una recapitulación en la que plasmábamos las conclusiones de la jornada en el cuaderno de trabajo.

El título

Para afrontar el trabajo con los títulos y relacionarlo con los aspectos del currículo oficial que había previsto trabajar, cada miembro del grupo leyó el título de su receta mientras que el resto iba anotándolos en su cuaderno y yo los escribía en la pizarra. Tener que dictarme el título les ayudó a fijarse en las palabras y en su ortografía, lo cual contribuyó a confirmar nuevamente que esta práctica sustituye al típico dictado (que suele carecer de sentido para el alumnado) y sus resultados son mucho más efectivos.

Nuestro primer gran descubrimiento fue comprobar que los títulos sólo incluían ciertas categorías de palabras. Revisamos todos los títulos de nuestro archivo y comprobamos que en ellos no aparecía ni un adverbio, ni un verbo, aunque sí multitud de sustantivos, adjetivos y enlaces.

También nos fijamos en que los títulos solían componerse utilizando enlaces –bien preposiciones, bien conjunciones-, y que estos servían para unir palabras de la misma categoría. Recogimos en nuestro cuaderno de trabajo los más empleados y abordamos, de forma oral, la tarea de componer títulos con otros enlaces menos utilizados, comprobando el efecto que tenían en su significado (*Macarrones **con** tomate; Macarrones **al** tomate; Macarrones **ante** tomate; Macarrones **y** tomate...*), así avanzamos en la comprensión de las funciones que tienen esas palabras. Los términos sustantivo, determinante y enlace, así como tantas otras categorías gramaticales, pertenecen al bagaje curricular del alumnado, que se ve obligado a estudiarlos, de forma mecánica, curso tras curso sin tener la posibilidad de reflexionar sobre su función. Utilizar sus conocimientos, ampliarlos, analizarlos y profundizar en ellos dándoles un uso concreto y práctico, dinamiza el aprendizaje de la lengua y contribuye a dar sentido a una enseñanza que no debería seguir abordándose exclusivamente desde su aspecto más teórico y mediante estrategias meramente formales.

Otra variable que nos llamó la atención en los títulos fue la aparición de términos en otros idiomas. Esta particularidad nos permitió abordar algunas cuestiones ortográficas muy interesantes.

Los términos provenientes de otras lenguas permiten, en ocasiones, su castellanización haciendo ciertas adaptaciones al usarlos en el contexto de lengua castellana. Al consultar en el libro de texto las normas que rigen la escritura de los préstamos lingüísticos que se emplean en su lenguaje original, comprobamos que podíamos hacerlo de dos maneras: entrecomillarlos, si escribimos a mano, o ponerlos

en cursiva, si utilizamos el procesador. Cada cual tomó su propia decisión, no sin antes recurrir al diccionario para comprobar si las formas que habíamos castellanizado estaban aceptadas por la Real Academia, y si su ortografía era correcta. Si no encontrábamos la palabra, como nos ocurrió con *mousse*, contemplamos la posibilidad de utilizarla en el idioma original, o sustituirla por una palabra que apareciera en la definición del diccionario del idioma correspondiente. En este caso, recurrimos a la profesora de francés que nos prestó un diccionario y nos ayudó con la traducción de la definición.

La lista de ingredientes.

Como ya habíamos trabajado los *textos enumerativos* a través de las listas, a principios de curso, sabíamos que tenían sus propias reglas y que utilizaban categorías gramaticales concretas (sustantivos, adjetivos –de diferentes tipos-, determinantes y artículos), pero descubrimos unidades de medida que no se correspondían con las que se utilizaban en los libros de matemáticas, aunque que sí resultaban útiles en la cocina (pizca, tacita, cucharadita, chorrito,,). Este aspecto nos permitió trabajar, de nuevo, con los campos semánticos, el léxico, la ortografía y las normas de estilo propias de este tipo de texto.

Siguiendo nuestra dinámica de trabajo, cada cual leyó los ingredientes de su receta y fuimos escribiendo en el encerado los desconocidos o curiosos, tanto para familiarizarnos con su significado, como para conocer su ortografía.

Comentamos la diferencia entre condimento y especia, y buscamos en el diccionario el significado de cada término. Anotamos en el cuaderno sólo aquellos que nos eran más ajenos o los que nos interesaron por algún motivo.

Este apartado abrió un campo de investigación que yo no había previsto al diseñar la secuencia.

En la siguiente sesión, Gabriel trajo a clase una cajita de azafrán.

–*Mira lo que he encontrado en casa, profe* –y nos mostró la cajita, junto con el folleto que la acompañaba—. *Dice que el azafrán es una especia originaria de Asia.*

–*Mi madre también lo tiene* –dijo Guillermo–, *lo usa para hacer arroz amarillo.*

–*Mi madre* –nos explicó Yaiza– *tiene un montón de especias en un expositor que regalaron con La Voz de Avilés.*

Todo el mundo se interesó por el producto y Gabriel tuvo que leer el folleto para que pudiéramos enterarnos de todas las particularidades del azafrán (por supuesto,

dándole tiempo a que lo leyera previamente en silencio cuantas veces consideró necesario, para luego compartirlo en voz alta).

En los días sucesivos, casi todo el alumnado dio cuenta de sus pesquisas particulares en las cocinas de sus casas, con la inestimable ayuda de algún miembro de su familia. En todas ellas se utilizaban diferentes condimentos y especias en las que, hasta entonces, nadie se había fijado.

Para buscar información sobre los condimentos y especias presentes en las recetas, una parte del alumnado, que carecían de medios propios en sus hogares, utilizó los que les ofrecía el centro, tanto bibliográficos como informáticos, con la ayuda de la bibliotecaria, cuya colaboración fue imprescindible en el desarrollo de esta secuencia. Que un centro público cuente con una biblioteca organizada y atendida por una persona especializada resulta imprescindible desde muchos puntos de vista y, en particular, para minimizar las diferencias económicas y culturales presentes entre el alumnado de todas las aulas.

Al buscar la información en las diferentes fuentes, descubrimos que:

- ◆ Siempre aparecía el nombre en latín, para facilitar su reconocimiento universal, independientemente del idioma de quien investiga.
- ◆ Muchas especias procedían de lugares lejanos y exóticos para nosotros.

La información que encontramos era tan amplia, que tuvimos que concretar la que queríamos extraer de la enciclopedia, o del buscador *Google*. Decidimos elaborar una ficha que nos facilitara la búsqueda.

Los apartados finales fueron:

- ◆ Nombre castellano
- ◆ Nombre en latín
- ◆ Procedencia
- ◆ ¿Qué es? (hierba, planta, tubérculo, semilla...)
- ◆ ¿Qué parte se utiliza? (hojas, raíces, corteza...)
- ◆ ¿En qué tipos de platos se usa? (carnes, pescados, postres...)

Localizar los lugares de origen de condimentos y especias nos dio la oportunidad de utilizar el atlas, actividad con la que el alumnado con menores avances aprovechó para revisar el abecedario, ayudado por algún compañero o compañera. Una vez localizados los países o las comarcas, en el caso de España, de las especias y condimentos, cada cual hizo una banderita que colocó en el mapamundi del aula.

También nos interesó saber cómo y cuándo habían llegado hasta nosotros y qué lugar de España, teniendo en cuenta su clima, resultaba más adecuado para su cultivo.

El alumnado más aventajado profundizó en las investigaciones buscando información sobre las biografías de los navegantes (Marco Polo, Cristóbal Colón...) y las peculiaridades de los países de origen (situación, clima, orografía...). Aunque no incluimos estos datos en nuestro libro, se compartieron las averiguaciones con toda la clase.

Se dio la circunstancia de que el abuelo de Gabriel, don Justo Ureña, Cronista Oficial de la Villa de Avilés, le habló a su nieto de los *alfolís*, almacenes en los que se guardaba la sal durante la Edad Media y Gabriel llevó al aula el libro de su abuelo, *Avilés y sus calles*, en el que cuenta todos los pormenores de la salazón del pescado. Gracias a esta colaboración espontánea introdujimos el concepto de toponimia y relacionamos los nombres de algunas ciudades y pueblos de España con la producción de este condimento. El libro de don Justo nos permitió comprobar cómo algunos nombres de las calles de nuestra villa tenían relación con la actividad que se había realizado en ellas durante la Edad Media (Ferrería, la Molinera, Fruta, Pescado, Barro, Azeñas –molinos que utilizan la fuerza de las mareas y que suelen situarse a las orillas de las rías–...), con personajes históricos y con palabras procedentes del asturiano, (Carbayedo, Galiana, Cabruñana, Rivero...). A partir de este descubrimiento, todo el mundo quiso saber de dónde procedía el nombre de la calle en la que vivían. Gabriel y yo tuvimos que prestar nuestros ejemplares del libro para que cada cual se hiciera una ficha con esa información.

Quisiera comentar en este punto que mi alumnado no dejó de sorprenderme durante todo el proceso: por el entusiasmo y empeño que pusieron en realizar cada tarea; por su interés por aprender, y porque cada nueva iniciativa, mía, o de cualquier miembro del grupo, era acogida con sincero interés y suponía una nueva oportunidad para profundizar en el uso del lenguaje como lo que es: una herramienta que nos permite abrirnos al conocimiento y facilita a la comprensión del mundo que nos rodea.

Después de analizar las categorías gramaticales presentes en la lista de ingredientes (sustantivos, enlaces, adjetivos, numerales...) escribimos la lista de nuestra receta, especificando las cantidades según el número de comensales al que iría destinada.

El alumnado con necesidades educativas especiales (NNEE) utilizó este apartado para trabajar las cantidades, las unidades de medida, algunos contenidos relacionados con el área de matemáticas (averiguar el coste del plato —buscando los

ingredientes y sus precios en folletos de varios supermercados—, utilizar las monedas y cambios adecuados...). Todas las actividades que realizó el alumnado de NNEE fueron diseñadas por Tere Álvarez Carro —de quien he hablado en la introducción del capítulo— que lleva muchos años trabajando desde el enfoque constructivista en su aula. Su experiencia y su apoyo añadieron una gran riqueza a esta secuencia que sin su colaboración no hubiera sido tan amplia.

Poner un título a una receta o deducir los ingredientes mínimos necesarios para su elaboración a partir de él, constituye un excelente ejercicio de lectura comprensiva, ya que, al manejar un vocabulario que resulta familiar a nuestro alumnado —porque se ha trabajado previamente de todas las formas posibles—, éste es capaz de anticipar lo que va a leer y, además, podrá relacionarlo con lo que va a escribir. Con este tipo de actividades se contribuye a poner en relación el título con el contenido de un texto y viceversa, y, en este caso, el modo en el que se vinculan en las recetas de cocina.

La elaboración

El siguiente paso nos llevó a las *Instrucciones de Elaboración*. Al constatar que las instrucciones se centran en la realización de acciones, nos dimos cuenta de que éstas no podían expresarse si no utilizábamos la palabra adecuada para ello: el verbo.

Gracias a los conocimientos previos del alumnado, pudimos observar que las acciones podían estar protagonizadas por una o varias personas y que, además, estas acciones se realizan con un fin concreto, que en el caso de la receta siempre están vinculadas a la preparación de un determinado plato. Al leer las instrucciones de las recetas de nuestro archivo, nos dimos cuenta de que no se utilizaban las mismas formas verbales que en otros géneros textuales.

En 1º de ESO, esta parte del texto nos sirvió para introducirnos en el estudio gramatical del verbo con el reconocimiento del infinitivo, el uso del imperativo, como ejemplo de modo verbal y la utilización del presente de indicativo como forma de expresar una acción que está transcurriendo en el mismo momento en el que la estamos contando o, lo que es lo mismo, que con el verbo podemos matizar el aspecto de la acción que relatamos. El alumnado de NNEE redactó las instrucciones sin forzar sus posibilidades (en los anexos hay un ejemplo que ilustra este caso).

Para concretar el concepto de tiempo, intentamos cambiar la forma verbal elegida por otra diferente para comprobar cómo cambiaba el significado. Por ejemplo, si nuestra receta decía *Pelamos las patatas*, la cambiábamos, especificando, con ayuda del libro de texto, la que habíamos elegido: *Habíamos pelado las patatas*, *hubiéramos pelado*

las patatas, pelaremos las patatas... Así nos dimos cuenta de que la receta no admitía tiempos en pasado ni en futuro, tiempos que sí utilizamos cuando deseamos narrar sucesos o acontecimientos. Este tipo de análisis nos permitió familiarizarnos con los tiempos verbales y reflexionar sobre el porqué de su uso, diferencias y especificidad.

Al comparar éste con otros textos prescriptivos, cuya redacción suele estar hecha de manera que su interpretación es compleja o imposible (como ocurre en casi todos los libros de instrucciones que acompañan a los electrodomésticos y otros aparatos), se hizo patente la necesidad de redactar las instrucciones de forma clara y concisa para facilitar su posible realización. También comprobamos que la mayoría de las oraciones eran simples, unidas por una conjunción.

Llevar un orden en las instrucciones nos acercó a los conectores temporales que definimos como adverbios de tiempo, diferenciándolos, así, de otros tipos de adverbios. También nos permitió observar que las palabras pueden ejercer diferentes funciones dentro de la oración. Por ejemplo: la palabra *primero* que siempre habíamos definido como adjetivo numeral ordinal, ejerce aquí una función de adverbio, ya que acompaña –o modifica– a un verbo, y no a un sustantivo: primero pelamos las patatas, luego las lavamos y las cortamos.

Las actividades realizadas en esta parte del texto nos sirvieron, además, para profundizar en los conceptos iniciados en el primer trimestre: la coherencia y la cohesión textual, los conectores temporales (adverbios), la estructura de la oración y los signos de puntuación.

Analizar los textos de nuestro archivo permitió abordar la lectura desde diferentes perspectivas. Por ejemplo: localizar, exclusivamente, los verbos, exigió una lectura selectiva. Averiguar en qué tiempo verbal estaba expresada la acción de nuestro modelo nos obligó a acudir al libro de texto para comparar y determinar el tiempo, la persona, el aspecto y el modo.

Analizados los ejemplos del archivo de textos, cada cual tomó sus propias decisiones en cuanto a la forma verbal, la persona y el número. Oír a mi alumnado con problemas de aprendizaje decir: *Yo voy a escribir mi receta en infinitivo*, o decidirse por la primera persona del plural del presente de indicativo, y comprobar que, efectivamente eran capaces —a veces con mi ayuda— de hacerlo, fue una de las muchas satisfacciones que me proporcionó la realización de esta secuencia.

En una de esas sesiones, Adrián, uno de mis alumnos con dificultades significativas y que, además, es de los que hacen de la *ley del mínimo esfuerzo* su seña de identidad, se encontró con un problema.

–*Ya tengo la receta que quiero, profe, la he encontrado en Internet. Sólo tengo que copiarla en el cuaderno y poner las cantidades que necesito para mi familia* –me anunció, muy satisfecho de sí mismo, mostrándome una receta de carne a la brasa.

–*Fantástico* –le dije, pero como su cara me indicaba que algo no iba según sus planes le pregunté: *¿Algún problema?*

–*No está en infinitivo...*

–*Y, ¿en qué está, entonces?*

–*Creo que en presente de indicativo.*

–*¿Sólo lo crees?*

–*Si me prestas el libro* —el suyo siempre se quedaba olvidado en casa— *te lo digo.*

Al consultar el libro de texto comprobó que, efectivamente, quien había redactado aquella receta había utilizado la primera persona del plural del presente de indicativo. Pero él necesitaba el infinitivo, porque ésa había sido la opción que había anotado en su cuaderno el día que habíamos negociado el tiempo verbal en el que redactaríamos nuestra receta.

–*Y, ahora, ¿qué vas a hacer?*

–*Tendré que cambiar todos los verbos* –respondió con fastidio.

–*Bueno, no creo que te resulte demasiado complicado* —le dije para animarlo—. *A ver, ¿qué crees que es lo que te conviene hacer?*

–*Lo primero que tienes que hacer es encontrar todos los verbos y luego cambiarlos* –dijo Manuel, su compañero de trabajo que, hasta aquel momento, había permanecido en silencio observando la jugada, quizás porque se encontraba en la misma situación que Adrián aunque no se había atrevido a confesarlo.

Adrián aceptó la sugerencia y yo me fui a atender a otro equipo, pero sin perderlos de vista. Entre los dos decidieron que lo mejor era seleccionar el texto, pegarlo en un documento de Word, subrayar todos los verbos y cambiarlos de tiempo antes de pasar la receta al cuaderno para hacer los ajustes necesarios en el borrador.

Situaciones como ésta que he descrito demuestran hasta qué punto es necesario acompañar a nuestro alumnado en su aprendizaje, en vez de imponerles soluciones sobre las que no han tenido la oportunidad de reflexionar y que, por lo tanto, difícilmente podrán interiorizar.

Revisión y reescritura

Finalizado el análisis del texto, se decidió su estructura formal (Kaufman y Rodríguez, op.cit.; Teberosky y Tolchinsky, op.cit.). Para tomar las decisiones respecto a la estructura era necesario unificar criterios ya que, al formar parte de un libro, cada receta tenía que ajustarse a la decisión común. La negociación y las discusiones que ésta generó, permitió a todo el alumnado familiarizarse con la estructura, las partes del texto y su ubicación en el soporte, así como el empleo de elementos no verbales (imágenes). Posteriormente se realizó el primer borrador de la receta elegida utilizando los conocimientos adquiridos y tomando como referencia la primera versión. Excuso decir que yo también participé del proceso redactando mis propias recetas (una por grupo) y que escribí mi borrador en el aula al mismo tiempo que mi alumnado. Tal y como había comprobado en otras ocasiones, ponerme en la misma situación que mi alumnado me permitió ser más consciente de las dificultades a las que nos enfrentamos cuando producimos un texto de uso social. Compartir mis propias dificultades con los grupos sirvió, no sólo para elevar el nivel de confianza y complicidad que se genera al realizar una tarea común, sino para que vieran que una lectora y escritora competente también puede tener errores y seguir aprendiendo.

Desde el primer momento, las familias participaron, de una forma u otra, en el proceso. Mi alumnado compartió con sus padres, madres, abuelas y abuelos la actividad dándoles, así, la oportunidad de implicarse en ella; hasta las más desfavorecidas, social y culturalmente, son competentes en este tema y tienen capacidad para aportar sus conocimientos al aprendizaje de sus miembros.

En casa de Daniel, uno de los alumnos con problemas de aprendizaje de mi tutoría, cocinaba su padre. Daniel y él mantenían una relación muy tensa, que se había hecho más distante a raíz de los malos resultados escolares del muchacho, agudizados por el nacimiento de su hermana menor. Daniel eligió una de las recetas de su padre para incluirla en nuestro libro. Este hecho motivó que padre e hijo se acercaran y limaran sus diferencias. Permitted al hijo acercarse a su padre y al padre implicarse en las tareas escolares de su hijo. Por primera vez en lo que iba de curso, el padre de Daniel me visitó y me hizo saber cuánto agradecía la posibilidad de haberse reconciliado con su hijo y lo orgulloso que se sentía de que hubiera elegido su plato favorito. No sé qué habrá sido de ellos porque no he vuelto a verlos, pero recuerdo que, por aquel entonces, Daniel decidió hacerse cocinero.

Llegado el momento de escribir la receta individualmente, preguntaron en sus casas la mejor forma de hacerla, las cantidades necesarias según el número de comensales y los trucos que emplean quienes cocinan a diario.

Con la receta escrita en el cuaderno de trabajo, cada cual la releyó y corrigió de forma individual, antes de pasar a la segunda fase: la revisión por parejas.

Siguiendo las pautas fijadas en la asamblea de aula sobre las características de los textos de uso social, que ya habíamos convenido cuando trabajamos sobre la carta personal, se tomaron las oportunas decisiones sobre estructura, puntuación, uso de palabras repetidas, ortografía...

Por último, teniendo como base la *Ficha personal de revisión de un borrador* (Fuster, A, 2001 incluida en los anexos), y que yo adapté a las necesidades del texto que estábamos produciendo, se realizaron las autoevaluaciones. Para completar el proceso, revisaron conmigo, de forma individual, la receta y la ficha de autoevaluación.

Una vez revisados todos los borradores, nos dispusimos a producir el texto definitivo utilizando el procesador de textos. Esta parte del proceso también requirió tomar decisiones respecto al estilo que deberíamos utilizar en cada parte. Así, decidimos las características que daríamos a los títulos, el uso de la negrita o el subrayado, la justificación... en fin, los recursos de formato y tipografía que nos ofrece un procesador.

A pesar del cuidado con el que habíamos realizado las correcciones, al pasar nuestro texto al procesador aparecieron palabras que no se habían escrito de forma convencional, pero... disponíamos del corrector ortográfico para solucionar ese problema. El corrector de ortografía es una herramienta de gran valor y permite al alumnado tomar sus propias decisiones respecto a la ortografía de los términos. Discriminar entre las diferentes posibilidades que se nos ofrecen ayuda a reflexionar sobre aspectos ortográficos.

Antes de utilizar el corrector tuvimos en cuenta que éste no entiende de contextos y que, por lo tanto, no puede diferenciar las palabras homófonas ni aquellas que requieren el uso de la tilde diacrítica, por lo tanto, es tarea nuestra revisar al máximo la ortografía y no dejarle toda la responsabilidad al ordenador. También descubrimos que el corrector ortográfico no admite los aumentativos ni los diminutivos, circunstancia que nos permitió retomar y concretar el tema de los morfemas y lexemas, así como otros conceptos ya tratados, y a iniciar algunos pendientes con la

naturalidad con la que todo surge cuando encontramos sentido a las tareas que realizamos.

Al incluir imágenes en nuestras recetas y tener que buscarlas a través de Internet, también fuimos conscientes de la necesidad de escribir cada palabra de forma convencional para que el buscador pudiera localizarla.

Recuerdo la desesperación de Juan:

–Profe, profe, ven, no encuentro ningún cocinero para mi receta.

–Estás utilizando Google? –le pregunté, por no levantarme y dejar a medias lo que tenía entre manos.

–Claro, profe –me respondió ofendido.

–Has pinchado en imágenes? –le pregunté extrañada.

–Sí, sí –respondió impaciente, *pero no me sale nada.*

Dejé al grupo con el que estaba trabajando y me acerqué a su ordenador. Efectivamente, en la pantalla no aparecía ninguna imagen y sí un mensaje inquietante, para mi alumno: Su búsqueda –cozineros– no ha producido ningún resultado. En ese momento *Google* no daba más datos y Juan se encontraba con un grave problema.

–Estás seguro de que has escrito bien la palabra?

No tuve que decir nada más. Juan cambió la z por una c y su pantalla se llenó de imágenes de cocineros.

Al comparar nuestras primeras versiones con las que habían resultado del desarrollo de la secuencia nos permitió comprobar cuánto habíamos aprendido.

Versión definitiva

Completado el proceso nos dispusimos a realizar la versión definitiva de nuestra receta teniendo en cuenta todas las decisiones adoptadas respecto al estilo y el aspecto de los textos que íbamos a procesar. Al contar con un ordenador para cada dos personas, este paso se realizó por parejas, que se formaron según las preferencias de cada cual. Cada pareja adoptó la dinámica de trabajo que mejor se adaptaba a sus características, aunque, en general, un miembro de la pareja dictaba los textos –la receta y la ficha de la especia o condimento– al otro miembro y luego cada cual se ocupaba de insertar las imágenes correspondientes en el lugar elegido. Dictarse mutuamente el texto y cuidar de que el resultado final se ajustara a lo

convenido para que todas las recetas tuvieran el mismo aspecto sirvió para tomar conciencia de los aprendizajes adquiridos.

Aunque el alumnado con NNEE siguió la misma dinámica que el resto del grupo, tuve en cuenta que sus dificultades eran mayores y les presté más atención, ayudándoles a reflexionar sobre las dudas que iban surgiendo, teniendo en cuenta sus iniciativas.

En el aula de PT las versiones finales se realizaron con ayuda de la maestra que nunca forzó las posibilidades de nadie y se limitó a prestar su ayuda sin intervenir de forma decisiva. Esta ayuda se restringió a la inserción de imágenes o al manejo del WordArt.

Edición

A menudo, desconocemos las peculiaridades de los objetos que tenemos más cerca. Al preguntar al alumnado qué partes componen un libro pude comprobar que su conocimiento a nivel explícito era bastante restringido. Nombraron la portada, el índice y los capítulos, pero no mencionaron el resto.

En una primera sesión dedicada a este tema llevamos al aula varios libros para poder observarlos, ver las partes de las que se componía cada uno y la información que éstas nos aportaban. También comprobamos que había partes comunes a todos, aunque había otras cuya inclusión era optativa. El alumnado anotó en su cuaderno de trabajo las partes comunes y las opcionales, así como su función.

En la siguiente sesión acudimos a la biblioteca del centro para indagar con más profundidad en el tema. Organizados en grupos de tres, estudiamos todos los ejemplares que pudimos, teniendo en cuenta el tiempo del que disponíamos. Cada miembro del grupo realizaba, por turno, diferentes funciones: seleccionar un libro de las estanterías y volver a dejarlo en su lugar exacto (para lo que tuvieron que fijarse en el etiquetado y conocer la misión del tejuelo); determinar el tipo de texto elegido, según su uso social (enumerativo, literario, prescriptivo, expositivo), y comprobar las partes presentes en el ejemplar elegido, teniendo en cuenta los conocimientos adquiridos en la sesión previa y ayudándose de la ficha que les había proporcionado.

Al final, decidimos las partes que compondrían nuestro libro: Portada, contraportada, entradilla, pie de imprenta, dedicatoria, prólogo, índice, capítulo de cada grupo, glosario de condimentos y especias y colofón.

Por último, en colaboración con el Departamento de Plástica, se convocó un concurso para elegir la portada del libro. Las obras presentadas se expusieron en las aulas y

cada cual pudo votar su favorita. El dibujo ganador, realizado por Yaiza González Romero, se convirtió en la portada de nuestro libro.

Resultado final: el libro de recetas

Dividí cada una de las clases en las que se estaba realizando la secuencia didáctica en el número necesario de grupos para que cada uno se encargara de la organización y producción de la parte correspondiente del libro que editaríamos como colofón a la actividad. Así, un grupo se encargó de recopilar los títulos de todas las recetas, otro de elaborar el índice de las recetas, otro del índice de las especias y condimentos, otro de comprobar que cada receta se ajustaba a la estructura fijada y, por último, otro que tenía la responsabilidad de diseñar las portadas interiores de cada aula. Las agrupaciones se produjeron de forma voluntaria, mientras que para la elección de la tarea se tuvieron en cuenta las habilidades especiales de cada uno. Por ejemplo, cada clase dejó la tarea de diseñar las portadas, que se realizarían con la ayuda del ordenador, a quienes consideraban más competentes. Yo me encargué de redactar las partes comunes –prólogo y agradecimientos–, que consensué con todos los grupos.

Conclusiones

Poner en marcha un proyecto de esta envergadura, sin tener demasiada experiencia, como era mi caso, resulta muy gratificante, incluso muy saludable mental y emocionalmente, aunque hay que decir que no es sencillo y a mí, particularmente, me generó mucha inquietud. Son muchas las dudas que surgen, a lo largo del proceso: ¿Será éste el camino? ¿Estaré haciendo lo adecuado? ¿Me quedaré corta? ¿Llegaré a todo el alumnado? Es cierto que las dudas van solucionándose, casi siempre, pero el esfuerzo que supone estar pendiente de todo el mundo, para no bajar las expectativas de nadie, puede resultar agotador.

Como contrapartida, la inquietud que provocan las dudas genera una reflexión constante sobre la práctica docente. Reflexión que resulta imprescindible si lo que se pretende es avanzar en el desarrollo de nuestra función. Recuerdo que, en aquella época, no tenía otro tema de conversación y que todas mis lecturas estuvieron enfocadas a tratar de encontrar soluciones a los interrogantes que se me planteaban a diario.

Entre los logros de esta experiencia me gustaría destacar, en primer lugar, lo muchísimo que disfruté, de mi trabajo y con mi alumnado; lo enriquecedor que fue para mí; cuánto aprendí sobre mí misma, como persona y como docente. Y, también,

que gracias a esta experiencia tuve la posibilidad de constatar que el aprendizaje del lenguaje escrito a través del enfoque constructivista y significativo es aplicable a cualquier nivel educativo, y que es posible atender a la diversidad porque permite trabajar el mismo tipo de texto con todo el alumnado a la vez, independientemente de que tengan dificultades y de que éstas sean mayores o menores, y obtener un resultado acorde con las posibilidades de cada uno; que trabajar desde este enfoque contribuyó a la generar en mi alumnado la conciencia de que aprender a recurrir a las fuentes con una visión crítica forma parte del bagaje vital que cualquier persona necesita para poder seguir aprendiendo el resto de su vida, y, por último, que al integrar el uso de las herramientas informáticas se minimizaron las diferencias entre el alumnado. El producto final obtenido por este medio, que cada cual consideró suyo y pudo mostrar con satisfacción, reforzó la autoestima del alumnado con menos posibilidades y les animó a seguir trabajando y aprendiendo.

Bibliografía

- Björk, Lennart, Blomstand, Ingegerd (2000) LA ESCRITURA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA. LOS PROCESOS DEL PENSAR Y EL ESCRIBIR. Barcelona. Graó.
- Fernández Conte, Natalio. (2002) APUNTES DE ACENTUACIÓN, SINTAXIS, NORMAS Y ESTILO. Editorial Anaya.
- Fuster, Ágata (2002) LA AUTOCORRECCIÓN COMO APRENDIZAJE. Cuadernos de Pedagogía, noviembre 2002, n. 318 (pgs. 32 a 34)
- Kaufman, Ana M^a; Rodríguez, M^a Elena (2001) LA ESCUELA Y LOS TEXTOS. Buenos Aires. Santillana.
- Maruny Curto, Ll. y otros. LEER Y ESCRIBIR (I, II, III) (1997) Barcelona. MEC/ Edelvives.
- Nemirovsky, Myriam (1999) SOBRE LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ESCRITO... Y TEMAS ALEDAÑOS. México. Paidós.
- Teberovsky, Ana; Tolchisnky, Liliana (1995) MÁS ALLÁ DE LA ALFABETIZACIÓN. Buenos Aires. Santillana.
- Smith, Frank (1990) PARA DARLE SENTIDO A LA LECTURA. Madrid. Visor.