



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

LA COCINA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EDUCACIÓN INFANTIL

TRABAJO FIN DE GRADO
GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL
MENCIÓN EN LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS

AUTORA: Ana Prádanos Nieto

TUTORA: Ilda Laorga Sánchez

Palencia, 19 de Junio de 2015

“El mundo está lleno de cosas asombrosas que pueden comprenderse con el necesario esfuerzo. El hecho de comprender lo desconcertante es delicioso y vigorizador, y todo buen maestro puede proporcionarlo.”

Bertrand Russell

“Uno de los principales objetivos de la educación debe ser ampliar las ventanas por las cuales vemos al mundo.”

Arnold H. Glasow

RESUMEN

El presente trabajo se centra en descubrir las posibilidades que aporta la cocina en un aula de Educación Infantil cuya metodología está basada en el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). A través del mismo se ha puesto en marcha un proyecto en un aula de tres años en el cual se han desarrollado actividades relacionadas con la cocina para cotejar los aprendizajes que se pueden alcanzar gracias a ella.

ABSTRACT

The present academic work is focused on discovering the possibilities that brings the cooking in a Kindergarten classroom whose methodology is based on the Content and Language Integrated Learning (CLIL). By means of this work a project in a three years classroom has been launched in which several activities related to cooking has been developed in order to compare the learnings which can be got thanks to it.

PALABRAS CLAVE

Cocina, Alimentación Saludable, Bilingüismo, Descubrir, Manipular, Juego Simbólico, Cooperación

KEYWORDS

Cooking, Healthy Eating, Bilingualism, Discover, Manipulate, Symbolic Play, Cooperation

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. OBJETIVOS.....	7
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	9
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	14
4.1 APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO	14
4.2 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	14
4.3 APRENDIZAJE COOPERATIVO	15
4.4 APRENDIZAJE SOCIAL	17
4.5 APRENDIZAJE DIALÓGICO	18
4.6 JUEGO SIMBÓLICO O DE FICCIÓN	19
5. METODOLOGÍA Y DISEÑO	20
5.1 METODOLOGÍA.....	20
5.2 CONTEXTO DEL COLEGIO	23
5.3 DESCRIPCIÓN DEL AULA	24
5.4 CONTEXTO DE LOS ALUMNOS/AS.....	26
5.5 BASES DEL DISEÑO	27
5.6 DISEÑO-PROYECTO	28
6. RESULTADOS Y ALCANCE DEL TRABAJO.....	37
7. CONCLUSIONES.....	38
8. REFERENCIAS	40
8.1 BIBLIOGRAFÍA	40
8.2 WEBGRAFÍA	41

ANEXOS

ANEXO 1: CALENDARIO SEMANAL.....	42
ANEXO 2: MATERIALES ACTIVIDAD 1.....	44
ANEXO 3: MATERIALES ACTIVIDAD 2.....	45
ANEXO 4: MATERIALES ACTIVIDAD 3.....	45
ANEXO 5: MATERIALES ACTIVIDAD 4.....	46

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo refleja la adquisición de las competencias básicas que se requieren para la obtención del Grado de Educación Infantil con Mención en Lengua Extranjera: Inglés. Por este motivo a través de este trabajo académico se pretende exponer diferentes prácticas educativas llevadas a cabo en un aula de primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil, en concreto en una clase de tres años.

Todo ello está debidamente justificado y engloba las tres áreas de Educación Infantil, es decir, el conocimiento de sí mismo y la autonomía personal, conocimiento del entorno y lenguajes: comunicación y representación. A continuación se va a comentar cada una de ellas en lo que concierne al presente Trabajo de Fin de Grado (TFG):

El conocimiento de sí mismo y la autonomía personal está presente a la hora de adquirir unos buenos hábitos de salud, higiene y nutrición, promoviendo el cuidado del propio cuerpo y de los espacios donde transcurre la vida del niño/a. Asimismo se pretende que los alumnos/as logren un progreso en cuanto a su capacidad de desenvolverse en las diferentes sesiones.

El conocimiento del entorno hace referencia al proceso de descubrimiento y representación de los diferentes contextos que conforman el entorno del niño/a, por lo que se intenta facilitar su inclusión en él de forma participativa y a la vez reflexiva. Las interacciones que surgen entre los alumnos/as y los elementos de su entorno posibilitan la construcción de situaciones que les van a ayudar a crecer, así como ampliar sus conocimientos y desarrollar habilidades, destrezas y competencias nuevas.

El área de lenguajes: comunicación y representación sigue la misma línea del anterior ya que busca la mejora de las relaciones del niño/a con el medio, en este caso posibilitando la comunicación a través de instrumentos para expresar sus pensamientos, sentimientos e ideas. En esta área se incluye el aprendizaje de una lengua extranjera, como es inglés, ya que para su aprendizaje también se necesitan estrategias de comunicación.

Las tres áreas comentadas se van a trabajar de manera conjunta e integrada para facilitar el desarrollo óptimo de los alumnos/as.

Para que los alumnos/as logren un adecuado progreso en las tres áreas es preciso proporcionales las herramientas necesarias para su consecución, así como dotarles de un contexto apropiado donde se va a desarrollar la propuesta.

El presente trabajo titulado “LA COCINA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EDUCACIÓN INFANTIL” aporta una visión del desarrollo de las sesiones centrada en la manipulación y experimentación con la comida como foco principal. A través del mismo se pretende llegar a conocer las posibilidades que esto aporta a los más pequeños y también a las docentes.

Para poder descubrir todo lo anteriormente expuesto se ha llevado a cabo un diseño a través del cual se ha integrado la cocina en un aula y después se han cotejado resultados para poder extraer conclusiones respecto al tema.

Todo ello se ha desarrollado desde una perspectiva bilingüe puesto que el colegio se rige por una metodología de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE).

2. OBJETIVOS

El objetivo general del que parte el presente TFG es conocer y transmitir las posibilidades que nos aporta la cocina en un aula de Educación Infantil, contenido que se desarrolla a lo largo del mismo. Otros objetivos específicos que derivan del objetivo anteriormente expuesto y que se pretenden conseguir como maestra de Educación Infantil en un aula de tres años y como maestra especialista en Lengua Extranjera: Inglés son los siguientes:

- Promover una alimentación saludable a través de elaboraciones sencillas de cocina.
- Promover el trabajo en equipo para la consecución de logros comunes.
- Despertar o acrecentar el interés por la cocina para poder desarrollar distintos aprendizajes.
- Establecer un ambiente en el que los niños/as sean capaces de desarrollar habilidades comunicativas permitiéndoles a su vez adquirir nuevo vocabulario en español y en inglés.

- Introducir la lengua extranjera a través de actividades cotidianas.

Teniendo en cuenta los objetivos de Educación Infantil planteados en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre¹, se va a establecer una relación entre los mismo y los que acabamos de conocer del presente TFG.

El primer objetivo (Promover una alimentación saludable a través de elaboraciones sencillas de cocina) y el segundo (Promover el trabajo en equipo para la consecución de logros comunes) se puede encajar en el área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal y están relacionados con los siguientes objetivos expuestos en el R/D previamente citado:

- Realizar, de manera cada vez más autónoma, actividades habituales y tareas sencillas para resolver problemas de la vida cotidiana, aumentando el sentimiento de autoconfianza y la capacidad de iniciativa, y desarrollando estrategias para satisfacer sus necesidades básicas.
- Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.
- Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con la seguridad, la higiene y el fortalecimiento de la salud, apreciando y disfrutando de las situaciones cotidianas de equilibrio y bienestar emocional.

El tercer objetivo (Despertar o acrecentar el interés por la cocina para poder desarrollar distintos aprendizajes) está relacionado con el área de conocimiento del entorno y esta integrado dentro de estos objetivos:

- Observar y explorar de forma activa su entorno, generando interpretaciones sobre algunas situaciones y hechos significativos, y mostrando interés por su conocimiento.

¹ Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

- Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio.

Y por último el cuarto objetivo (Establecer un ambiente en el que los niños/as sean capaces de desarrollar habilidades comunicativas permitiéndoles a su vez adquirir nuevo vocabulario en español y en inglés) y el quinto (Introducir la lengua extranjera a través de actividades cotidianas) están vinculados al área de lenguajes: comunicación y representación, y están relacionados con los siguientes objetivos:

- Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.
- Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajusta a la intención y a la situación.
- Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y adultos, adoptando una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera.
- Iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera para comunicarse en actividades dentro del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios comunicativos.

A través de estos objetivos se pretende que los alumnos/as logren un progreso en su autonomía en cuanto al desempeño de actividades habituales y el uso del lenguaje, así mismo se pretende que tengan un óptimo desarrollo en cuanto a destrezas y capacidades individuales.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Partiendo de la influencia que tienen los medios de comunicación en la sociedad y en particular en los niños/as, se pueden apreciar cómo los programas de televisión provocan determinadas conductas y comportamientos en las aulas, que los maestros observan día a día durante la jornada escolar. En los últimos años se ha acrecentado la programación

relacionada con la cocina y también existe dicha programación destinada exclusivamente al público infantil, en cadenas que son para todos los públicos o en cadenas propuestas únicamente para los más pequeños.

Estos programas pretenden inspirar a los niños/as mientras aprenden de cocina y sobre todo de hábitos de vida saludable. También tratan de promover distintos valores como pueden ser el respeto, la solidaridad y el trabajo en equipo. Además cuentan con participantes infantiles por lo que consiguen mayor atención por parte de los niños/as. Aparte de darse a conocer por televisión, estos programas tienen su propia página web en internet donde almacenan las retransmisiones de la televisión y consejos sobre cocina y alimentación saludable. De modo que los padres puedan consultar y transmitir a sus hijos/as aquello que crean saludable, incluso cocinar con ellos en casa las recetas sanas que se planteen, incrementando un conocimiento en los más pequeños sobre estilos de vida saludable y saberes culinarios.

Todo ello desencadena ciertas demandas e intereses en los alumnos/as, como por ejemplo, elegir la cocinita durante el juego libre, aspecto que se ha podido observar repetidas veces a lo largo del Practicum II. Otro ejemplo son las frases que los niños/as realizaban en algunas ocasiones que indudablemente han extraído de la televisión y que se podían apreciar en sus conversaciones mantenidas en el aula.

Esto evidencia que los más pequeños están influenciados por su entorno, lo que ha posibilitado la realización de actividades relacionadas con los intereses propios de los alumnos/as y ha provocado la elaboración de un diseño relacionado con la temática de la cocina.

Además las familias también están implicadas en las demandas de los niños/as ya que este tipo de programación también ha surgido para los adultos y desencadena que la cocina se configure en un escenario habitual, asimismo en casa elaboran recetas para llevar al aula y que los alumnos/as compartan en el recreo con sus compañeros/as e integran a los más pequeños en elaboraciones sencillas. A través de estas elaboraciones y de los almuerzos se puede comprobar los hábitos alimenticios de las familias, lo cual nos va a permitir incidir en la alimentación saludable mediante un calendario de almuerzos y la elaboración de platos sencillos en el aula.

Asimismo se ha intentado integrar la lengua extranjera, en este caso inglés, a través de los alimentos, para facilitar a los alumnos vocabulario que les permita desarrollar habilidades comunicativas cotidianas. Estas habilidades van a permitir a los más pequeños adquirir competencias y destrezas a través de las cuales puedan desempeñar y regular la actividad comunicativa.

Por lo que a partir de todo esto, se plantea descubrir todas aquellas posibilidades que nos aporta la cocina en un aula de educación infantil, objetivo principal del TFG, teniendo en cuenta las teorías y metodologías conocidas a lo largo del Grado de Educación Infantil.

Las competencias básicas del Grado de Educación Infantil² que se pretenden alcanzar a través de este trabajo son las siguientes:

- El conocimiento, comprensión y dominio de metodologías y estrategias de autoaprendizaje. Para poder asentar las bases de este trabajo es necesario conocer metodologías cercanas al objeto de estudio así como estrategias de aprendizaje.
- Ser capaces de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje. Poniendo en práctica el diseño, que se detallará más adelante, se puede apreciar todo lo que engloba este contenido por lo que es esencial en este trabajo.
- Ser capaces de analizar críticamente las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos. Es un aspecto muy importante pues las decisiones van a marcar el desarrollo del diseño y por consiguiente la consecución o no de los objetivos planteados.
- Conocer fundamentos de dietética e higiene infantil. En el proyecto que incluye el presente TFG es necesario conocer hábitos de vida saludable para educar a los alumnos/as en este aspecto y asesorar de la mejor forma posible a las familias.
- Promover la experimentación. Al ser un continuo aprendizaje por descubrimiento el docente tiene que desencadenar una curiosidad por experimentar en sus alumnos/as.
- El fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de la profesión de maestra de Educación Infantil. La propuesta del

² Universidad de Valladolid. *Competencias Generales y Específicas del Grado en Educación Infantil*.
Universidad de Valladolid.

presente TFG está basada en la innovación, puesto que la cocina aunque posiblemente se haya introducido en algunas aulas no es un tema muy desarrollado.

- Promover el juego simbólico y de representación de roles como principal medio de conocimiento de la realidad social. Este tipo de juego está presente en todo momento durante la propuesta y nos permite apreciar los roles que van desarrollando los más pequeños.
- Ser capaz de transmitir a los niños/as el aprendizaje funcional de una lengua extranjera, proporcionándoles destrezas comunicativas y vocabulario para que sean capaces de iniciarse en el aprendizaje de la lengua extranjera.
- Ser capaces de utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos. El desempeño de este tipo de actividades provoca mayor atención por parte del alumnado por este motivo decidimos llevar a cabo dichas dinámicas.

Cabe destacar que existen otro tipo de competencias relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, son las correspondientes a los docentes que forman parte de centros que siguen una metodología de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) y que se comentan a continuación³:

- Diseñar y aplicar instrumentos de evaluación y autoevaluación. Tomando como punto de partida la observación el diseño de este tipo de instrumentos es necesario para una adecuada evaluación y autoevaluación.
- Utilizar lenguaje objetivo en cuanto a la gestión del grupo, gestión del tiempo, gestión del ruido del aula y dando instrucciones. Es decir, un lenguaje que llegue a los alumnos/as, para que ellos/as sean capaces de comprenderlo.
- Utilizar el lenguaje oral como herramienta para la enseñanza.
- Diseñar material de aprendizaje, estructurándolo y adaptándolo a las necesidades del aula. En cuanto a que todo lo que se diseñaba iba evolucionando en relación con el desarrollo de la jornada escolar.
- Crear un ambiente de aprendizaje alentador y enriquecedor. Aspecto muy importante para el óptimo desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

³ Bertaux, P., Coonan, C. M., Frigols-Martín, M. J. & Mehisto, P. (2009). *The CLIL teacher's competences grid*. Common Constitution and Language Learning (CCLL). Comenius-Network.

- Identificar los componentes del lenguaje que necesitan los alumnos para la comprensión oral o la comprensión escrita y producir apoyo material.
- Analizar los resultados del aprendizaje identificando el suministro necesario en cuanto al andamiaje y la evaluación formativa.

Por último, cabe destacar que todo profesor/a de Educación Infantil tiene que tener una serie de competencias específicas de formación disciplinar y profesional, las cuales se dividen en tres categorías, saber, saber ser y saber hacer⁴.

- El saber hace referencia a los conocimientos disciplinares, como puede ser conocer el desarrollo del lenguaje en la etapa de Educación Infantil y diseñar estrategias didácticas orientadas al enriquecimiento de las competencias comunicativas o conocer los fundamentos lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos y didácticos del aprendizaje de las lenguas y ser capaz de evaluar su desarrollo y competencia comunicativa.
- Las competencias profesionales son lo que es el llamado saber hacer, entre ellas destaca el ser capaz de crear, seleccionar y evaluar materiales curriculares destinados a promover el aprendizaje a través de actividades con sentido para el alumnado de estas edades.
- El saber ser son las competencias académicas, como pueden ser, ser capaz de utilizar la observación sistemática como principal instrumento de evaluación global, formativa y continua de las capacidades de los alumnos, planificar las actividades educativas en función de la progresiva cohesión-integración del grupo/clase y ser capaz de crear y mantener líneas y lazos de comunicación coordinados con las familias para incidir más eficazmente en el proceso educativo.

Todas las competencias mencionadas se han puesto en práctica durante el desarrollo del proyecto que se comenta más adelante.

⁴ AA. VV. (2005). *Libro Blanco: Título de grado en magisterio. Vol. I*. ANECA. Madrid.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El punto de partida de este trabajo son las teorías conocidas a lo largo de los cuatro años de estudios del Grado de Educación con Mención en Lengua Extranjera: Inglés, que encajan perfectamente con el diseño que se ha llevado a cabo sobre la cocina en Educación Infantil.

4.1 APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO

El aprendizaje por descubrimientos de Jerome Bruner (1969, 1973) otorga gran importancia al sujeto que aprende, y por lo tanto el maestro no es el que le da todo el conocimiento ya hecho, sino que le presta las herramientas para descubrir y que de este modo sea capaz de incorporarse en la sociedad de la mejor forma posible. Según Bruner el aprendizaje se da en tres etapas, las cuales son las siguientes:

- La etapa ejecutora donde el alumno/a aprende a concebir los objetos actuando sobre ellos, es decir, aprenden haciendo y viendo como los demás hacen las cosas.
- La etapa icónica que consiste en representar cosas mediante una imagen o esquema espacial independiente de la acción para llegar a conocer los objetos. Estas imágenes son cercanas al niño/a y a su experiencia sensible.
- La etapa simbólica a través de la que tratamos de representar una cosa mediante un símbolo arbitrario que no guarda relación con la cosa representada en cuanto que la acción y las imágenes se convierten en lenguaje. Por lo tanto se trata de estructurar jerárquicamente el lenguaje a través de la realidad.

En este tipo de aprendizaje el estudiante no recibe los contenidos de forma pasiva, sino que descubre los conceptos y sus relaciones y los reordena para adaptarlos a su esquema cognitivo previo.

4.2 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Según David Ausubel (1986) citado por Barriga (2002)⁵: “El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente...”

⁵ Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México. McGraw Hill.

Se trata de una teoría cognitiva que tiene por objeto explicar teóricamente el proceso de aprendizaje. Se preocupa de los procesos de comprensión, transformación, almacenamiento y uso de la información envueltos en la cognición. La estructura cognitiva de los humanos es el resultado de una compleja organización de los procesos cognitivos a través de los cuales se llega a adquirir y utilizar el conocimiento. Las nuevas ideas e informaciones pueden llegar a ser aprendidas en cuanto a que los conceptos sean claros para la estructura cognitiva del individuo y sirvan de retención de las nuevas ideas y conceptos.

Para poder llegar a alcanzar un aprendizaje significativo el material que se utilice tiene que tener una significatividad lógica y psicológica y el alumno/a tiene que presentar una actitud favorable.

Ausubel distingue tres tipos de aprendizaje significativo, los cuales son aprendizaje de representaciones, aprendizaje de conceptos y aprendizaje de proposiciones.

En el aprendizaje de representaciones el alumno/a da significado a los símbolos verbales o escritos a través de la asociación de estos con sus referentes objetos.

En el aprendizaje de conceptos el sujeto abstrae de la realidad objetiva aquellos atributos comunes a los objetos que les hace pertenecer a una cierta clase.

En el aprendizaje de proposiciones el niño/a trata de asimilar ideas que resultan de una combinación lógica de términos.

Por lo tanto, es el aprendizaje en el que el alumno/a, desde lo que sabe y gracias a la función mediadora del profesor, reorganiza su conocimiento del mundo y transfiere ese conocimiento a nuevas situaciones o realidades.

4.3 APRENDIZAJE COOPERATIVO

La teoría del aprendizaje cooperativo se basa en el trabajo en equipo de los educandos. Son muchas las técnicas con las que los alumnos/as trabajan conjuntamente para lograr determinados objetivos comunes de los cuales son responsables todos los miembros del equipo. Son varios los autores que lo definen entre los que destacan Kagan y Johnson & Johnson.

Spencer Kagan se refiere al aprendizaje cooperativo como “una serie de estrategias instruccionales que incluyen a la interacción cooperativa de estudiante a estudiante, sobre algún tema, como una parte integral del proceso de aprendizaje” (Kagan, 1994)⁶. Este aprendizaje tiene como base la teoría constructivista desde la que se otorga un papel primordial a los alumnos/as, como auténticos protagonistas de su proceso de aprendizaje.

Por otro lado David and Roger Johnson comentan que el aprendizaje cooperativo “es el uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y el que se produce en la interrelación” (Johnson & Johnson, 1991)⁷.

En definitiva estos autores afirman que cooperar significa trabajar juntos para lograr objetivos compartidos y así los alumnos sean capaces de buscar aquellos resultados beneficiosos para sí mismos y para sus compañeros/as dentro de las actividades cooperativas.

Siguiendo con Johnson & Johnson y Holubec (1999) se pueden distinguir cinco elementos básicos que forman el aprendizaje cooperativo, los cuales son:

- La interdependencia positiva, es decir, cuando los miembros del grupo sienten que están vinculados entre sí para realizar una determinada tarea y que no pueden lograr el éxito a menos que cada uno de ellos lo consiga.
- La interacción “cara a cara” o simultanea donde los estudiantes tienen que trabajar juntos, compartiendo sus propios conocimientos, recursos o pidiendo apoyo a sus compañeros.
- La responsabilidad individual que tienen que conseguir para alcanzar los objetivos que se les han planteado.
- Las habilidades sociales imprescindibles para lograr una buena sintonía en el grupo.
- La autoevaluación del grupo siendo capaces de evaluar su propio proceso de aprendizaje.

⁶ Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan

⁷ Johnson, D. Y Johnson, R. (1991). *Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning*. Needham Heights. Allyn and Bacon

4.4 APRENDIZAJE SOCIAL

Esta teoría destaca la capacidad de aprender observando un modelo de referencia o aceptando instrucciones, sin que el sujeto tenga experiencia directa.

El principal representante de esta teoría es Albert Bandura, que afirma que había ciertos fenómenos que no podían explicarse desde un punto de vista conductista y que marcaban la dirección de las investigaciones hacia variables cognitivas.

Bandura (1987) implantó su teoría en base a dos supuestos, es decir que la conducta humana es aprendida y no innata y que la mayor parte del aprendizaje es asociativo y simbólico. Además estableció que el aprendizaje se produce por la asociación de los factores personales, ambientales y la conducta propia del individuo (reciprocidad triádica). Estos tres elementos están constantemente interactuando, por lo que si alguno de ellos sufre un pequeño cambio los otros se ven afectados igualmente.

Este autor afirma que la mayoría de nuestras conductas son aprendidas mediante la imitación de los demás, ya que observamos ciertas conductas, guardamos una imagen mental de la misma y no la reproducimos necesariamente en el momento en el que la vemos, sino que la repetimos posteriormente en otro momento.

Por otro lado Lev Vygotsky (1978), considerado el precursor del aprendizaje sociocultural, considera al individuo como el resultado del proceso histórico-social de su entorno donde el lenguaje desempeña un papel primordial. Esto se puede decir que es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero este último entendido como algo social, no solamente físico.

Para Vygotsky los procesos de desarrollo y aprendizaje interactúan entre sí, considerando de esta forma el aprendizaje como un factor del desarrollo. Existen cinco conceptos principales en esta teoría de Vygotsky.

En primer lugar, las funciones mentales que pueden ser inferiores o superiores. Las primeras son aquellas con las que nacemos y están determinadas genéticamente y las segundas son las que se adquieren a través de la interacción social por lo que dependen del contexto en el que se desenvuelva el individuo.

En segundo lugar, las habilidades psicológicas ya que Vygotsky considera que se desarrollan a lo largo de dos momentos o etapas, la primera cuando dichas habilidades se manifiestan en el ámbito social y la segunda cuando lo hacen en el ámbito individual o dicho de otra forma, las habilidades psicológicas primeros son interpsicológicas (cuando son sociales) y después pasan a ser intrapsicológicas (propias del individuo).

El tercer concepto característico de este psicólogo es la zona de desarrollo próximo la cual posibilita que los individuos aprendan en el ambiente social. Para que una habilidad interpsicológica pase a ser intrapsicológica se necesita de los demás, es decir, de la sociedad y esta interacción es lo que pretende definir este concepto.

En cuatro lugar se encuentran las herramientas psicológicas que funcionan de puente entre las funciones mentales inferiores y las funciones mentales superiores así como entre las habilidades interpsicológicas y las habilidades intrapsicológicas. Probablemente la herramienta más significativa que poseemos es el lenguaje ya que actúa como medio de comunicación entre la sociedad.

Y por último se encuentra la mediación que se refiere a las posibilidades que brindan las herramientas psicológicas a los individuos, puesto que para alcanzar un conocimiento se necesita de interacción con los demás la cual esta mediada por la cultura y el entorno.

4.5 APRENDIZAJE DIALÓGICO

“El aprendizaje dialógico se produce en diálogos que son igualitarios, en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas y que están orientadas a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todas y todos. El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores” (Aubert et al., 2008, p.167)⁸

⁸ Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.

Este tipo de aprendizaje de basa en siete principios, es decir, el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la solidaridad y la igualdad de diferencias.

- El diálogo igualitario se centra en proporcionar la misma validez a todas y cada una de las intervenciones y aportaciones siempre y cuando tenga argumentos.
- La inteligencia cultural según Flecha (1997) engloba las inteligencias académica, práctica y comunicativa. Y afirma que todas las personas disponen de inteligencia cultural independientemente del nivel educativo, la lengua, el nivel socioeconómico, la cultura y los rasgos propios de cada uno.
- La transformación es necesaria para mejorar el aprendizaje renovando y transformando las interacciones.
- La dimensión instrumental se traduce en que el aprendizaje esté al alcance de todos los alumnos/as cubriendo las carencias y problemáticas sociales.
- Uno de los mayores problemas con los que se topan los centros educativos es la desmotivación por parte de los alumnos/as, los cuales no encuentran sentido a lo que están haciendo. Por este motivo el aprendizaje dialógico busca la creación de sentido tratando igualitariamente las aportaciones y las diferencias culturales o lingüísticas de cada niño/a.
- La solidaridad es otro aspecto que engloba este tipo de aprendizaje promoviendo una educación igualitaria que otorgue las mismas posibilidades a todos y que promueva la colaboración y el consenso mutuo.
- Y por último a través la igualdad de diferencias se pretende conseguir una educación democrática así como una mayor cohesión social.

4.6 JUEGO SIMBÓLICO O DE FICCIÓN

Jean Piaget (1962) señalaba que la capacidad de pensar en objetos, hechos o personas ausentes era el inicio de la etapa preoperacional, en esta etapa o estadio los niños/as demuestran una mayor destreza en el manejo de símbolos (gestos, palabras, números e imágenes) con los que poder representar cosas reales de su entorno.

Este autor fue quien habló acerca de los primeros juegos simbólicos, los cuales son los juegos de imitación que consisten en «como sí» los niños/as realizaran una actividad sin llegar a realizarla realmente.

El juego simbólico se inspira en hechos cercanos a la vida del niño/a como por ejemplo ir a la tienda, ir de viaje o cocinar en la cocinita.

Muchos son los autores que afirman que este tipo de juego favorece al desarrollo del lenguaje de los niños/as, así como a las habilidades cognoscitivas y sociales.

5. METODOLOGÍA Y DISEÑO

Teniendo en cuenta la fundamentación teórica decidimos diseñar una propuesta didáctica que parte de los modelos anteriormente expuestos y que pretende introducir la cocina en un aula de Infantil para poder desarrollar diversas destrezas en los alumnos.

5.1 METODOLOGÍA

- **Andamiaje**

Jerome Bruner (1976) considera que el conocimiento es susceptible de ser depurado, perfeccionado, por este motivo pretender potenciar aprendizajes activos en los que el compañerismo y el trabajo en equipo jueguen un importante papel. Este psicólogo y pedagogo fue el propulsor del término andamiaje.

El concepto de andamiaje, proviene del término inglés “scaffolding”. Este término está relacionado con las teorías de Vygotsky (1978) que nos dicen que la resolución de problemas puede dividirse en 3 categorías:

- Las que el alumno puede realizar independientemente, es decir cuando ha logrado la autonomía suficiente para desarrollarlo.
- Las que no es capaz de realizar incluso con ayuda.

- Las que es capaz de realizar con ayuda de otros. Necesita de los demás para su consecución.

Esta última categoría se relaciona con la “*Zona de Desarrollo Próximo*” (ZPD) de Vygotsky, que hace referencia a la distancia existente entre el nivel real de desarrollo del alumno, determinado por su capacidad de resolver un problema por él mismo y el nivel de desarrollo potencial que el alumno puede conseguir si es ayudado por otro. Es aquí donde juega un papel importante el andamiaje que el profesor prepara para que el alumno vaya tomando control de la situación poco a poco, hasta que alcanza el nivel de competencia necesario para realizar la tarea por sí solo.

El andamiaje es por tanto todas las estrategias o actividades de apoyo que el profesor aporta para que el alumno/a construya el conocimiento, es decir el proporcionar a los alumnos/as un soporte para ayudarles, si lo necesitan, a lograr un objetivo de aprendizaje.

Siguiendo la clasificación que hace Dodge (2001) se pueden distinguir tres tipos de andamiaje:

El andamiaje de recepción es aquel que se utiliza para asegurar que los alumnos/as extraen la información necesaria y relevante, con el fin de que los mismos/as procesen y comprenda mejor el contenido que se le da y preste su atención en lo que el profesor/a pretende hacer. Algunos ejemplos de este tipo de andamiaje son las "guías de observación y audición, gráficos y tablas organizativas para completar, glosarios comentados, etc.

El andamiaje de transformación trata de proporcionar estrategias que permitan la transformación de la información recibida en algo novedoso. Este tipo de andamiaje ayuda a los niños/as a comparar, contrastar, valorar y decidir.

Y por último el andamiaje de producción se define como el apoyo que el alumno necesita para crear algo nuevo. Lo más apropiado en este caso es facilitar al alumnado todo aquello necesario para producir aprendizajes.

Esta metodología se relaciona con el diseño del presente TFG en cuanto que todo lo que se va a desarrollar tiene raíces en este concepto, ya que se pretende alcanzar un conocimiento escalonado, partiendo de elaboraciones sencillas de cocina para llegar a otras que requieren mayor esfuerzo y dedicación.

- **Aprender haciendo (learning by doing)**

Según Jhon Dewey esta metodología se centra en una enseñanza de forma práctica y en la experiencia propia de los estudiantes. Este pedagogo afirma que el trabajo práctico aporta grandes oportunidades para adquirir conocimiento mediante situaciones reales de la vida.

Para que sea un buen método de enseñanza tiene que estar en relación con las preocupaciones de la experiencia propia de los alumnos/as, logrando que estos tengan una visión clara de su experiencia así como un incremento de eficacia en el desempeño de las tareas.

Todas las actividades diseñadas para el estudio del presente TFG se centran en esta metodología, ya que pretenden que el aprendizaje de los alumnos/as se alcance a través de acciones.

- **Metodología Bilingüe**

El desarrollo de la propuesta del presente TFG ha sido en un colegio cuya metodología estaba basada en el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE), esto quiere decir que todas las situaciones de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan cuentan con un doble objetivo: el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje de una lengua extranjera.

Para Marsh (2002) el AICLE “es un término genérico y se refiere a cualquier situación educativa en la que una lengua adicional-y, consecuentemente, no la más frecuentemente utilizada en el contexto- se usa para la enseñanza de asignaturas diferentes a la lengua” (Marsh, 2002)⁹

Siguiendo con el término del bilingüismo, Jim Cummins y Merrill Swain (1998) afirman que es un proceso dinámico que se refiere a la manera en que un individuo es capaz de utilizar todas las habilidades lingüísticas en más de un idioma en diferentes niveles de competencia.

⁹ Marsh, D. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Eds. D. Marsh - G. Langé. Finland: University of Jyväskylä.

En las aulas te puedes encontrar niños/as que les cueste desarrollar más unas capacidades que otras, pero esto no significa que no vayan a ser capaces de aprenderlas. Por este motivo el docente tiene que proporcionarle las herramientas necesarias para un adecuado desarrollo de todas las competencias comunicativas en el nuevo idioma.

Esto se pone de manifiesto a la hora de enseñar una lengua extranjera en el aula, como es en este caso inglés, a través de la cocina, ya que se les va a proporcionar todo lo necesario para que puedan adquirir conocimientos en otro idioma a parte del suyo y así convertirse en personas bilingües.

- **Evaluación y Autoevaluación**

Sans (2005) aporta que la evaluación “no es simplemente una actividad técnica o neutral, sino que constituye un elemento clave en la calidad del aprendizaje, ya que condicionará su profundidad y nivel” (Sans, 2005)¹⁰ por este motivo es imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La autoevaluación es la capacidad que presenta el alumno/a para juzgar sus logros en cuanto al desempeño de una tarea determinada. Esto permite a los niños/as afianzar conocimientos y darse cuenta de cómo se logran las cosas, cuándo se logran y qué se puede hacer para mejorar. La autoevaluación no solo forma parte del proceso de evaluación sino que además permite producir aprendizajes.

Esta metodología, como hemos comentado, es esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que no podía faltar en el diseño propuesto en el presente TFG, se trata de una evaluación continua y observacional por parte de la profesora, además de una autoevaluación por parte de los alumnos/as a través de un juego para afianzar y ser conscientes de sus conocimientos.

5.2 CONTEXTO DEL COLEGIO

El colegio donde se llevó a cabo la propuesta se trata de un centro concertado (AICLE) localizado en la periferia de la ciudad de Palencia.

¹⁰ Sans, A. (2005). La evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos. *Cuadernos de Docencia universitaria*, 2, ICE-Universidad de Barcelona.

Dicho centro está situado en una zona que está notando un notable crecimiento por la construcción de nuevas viviendas, que en su mayor parte están ocupadas por parejas jóvenes con la consiguiente demanda de escolarización de sus hijos.

Este centro está integrado por los niveles de Educación Infantil (EI), Educación Primaria y Educación Secundaria. Su modelo educativo está abierto a la transcendencia, opta por una educación integral que se fundamenta en la orientación, preparación y guía del alumnado. Además abarca una dimensión intelectual, afectiva, social, corporal y ética.

Al ser concertado también incluye una educación cristiana situada en el marco del pluralismo de opciones educativas dentro de una sociedad en la que coexisten varias visiones del hombre, la sociedad y el mundo.

Como se refleja en su Proyecto Educativo la finalidad de su acción educativa es “la formación integral de los alumnos”, que estos lleguen a ser capaces de comunicarse, de ser autónomos, mantengan una buena relación con los demás y con el entorno, así como un desarrollo corporal y una apertura a la transcendencia. El diseño que se plantea tiene en cuenta dichos principios puesto que se enmarca dentro de dicho contexto, por este motivo se ha intentado integrar de la mejor forma posible para seguir la misma línea que se lleva en el colegio.

5.3 DESCRIPCIÓN DEL AULA

A lo largo del desarrollo de la propuesta fueron varios los espacios de aula utilizados para llevarla a cabo, cada uno con su propia funcionalidad.

En primer lugar es el rincón de juego simbólico donde se sientan las bases del presente TFG, puesto que es donde observamos las conductas de los alumnos/as respecto a la cocina. En este espacio podemos encontrar un taller, una cuna con bebés y otros juegos con los que los niños/as pueden escenificar múltiples situaciones cotidianas. Con todo ello los alumnos/as son capaces de representar roles similares a los de los adultos, de trabajar la realidad mediante la fantasía y de expresar sentimientos e ideas a través del juego. Pero principalmente se encuentra la cocinita, un área donde los niños/as se desenvolvían imitando esos programas de televisión que suscitan su atención.



Imagen 1. Rincón juego simbólico: Niños y niñas jugando a ser cocineros

En la zona de trabajo individual o en pequeño grupo se encuentran las mesas de los alumnos/as para desarrollar sus habilidades gráficas, artísticas y de escritura. En este espacio los niños/as realizaban partes de la receta en las que necesitaban un espacio donde poder manipular la comida.

Por otro lado está la zona de asamblea donde se realizan las asambleas diarias (se cuentan vivencias personales, se pasa lista y se observa el tiempo atmosférico y el calendario entre otras cosas). En este lugar se ponían en común los conocimientos que los niños/as tenían sobre los alimentos con los que posteriormente iban a trabajar, así como de la receta si alguno/a de ellos/as ya la conocía. Otro espacio que conformaba esta zona era el lugar donde se encontraba el calendario, este se utilizó para trabajar los días de la semana en ambas lenguas, es decir, español e inglés y además era un recurso para que los niños/as apreciaran qué era lo que se iba a realizar durante el día, ya que se colocaban imágenes de las actividades a desarrollar.

En la zona de asamblea también se disponía de pizarra digital, recurso que posibilitó la proyección de material complementario en las sesiones, para llevar a cabo las explicaciones pertinentes sobre los alimentos u otros aspectos relacionados con la temática.

El rincón de proyectos está compuesto por dos mesas las cuales sirven para depositar aquellos materiales necesarios para los proyectos desarrollados en el aula. Estos materiales

suelen llevarlos las familias o la profesora. Este es un rincón esencial para la puesta en marcha de las propuestas ya que es el punto de partida de las mismas. Durante el tiempo en que duró el diseño este rincón estuvo repleto de delantales, utensilios de cocina, gorros de cocina y otros materiales relacionados con la temática.

Otro espacio que se utilizó diariamente para el desarrollo de la propuesta fue la pizarra. En ella se anotaban los ingredientes necesarios para la elaboración y los pasos que había que dar para elaborar la receta.

El hall del colegio era muy amplio y en él se podían realizar actividades con todo el ciclo de infantil, además está tematizado con los proyectos que se llevan a cabo en las aulas. Al estar en la estación de primavera había un árbol con flores, por lo que decidimos aprovechar este recuso para colocar las frutas provenientes de los arboles como que habían caído del mismo para su posterior uso en la realización de las recetas.



Imagen 2. Árbol del hall: niño recogiendo naranjas.

5.4 CONTEXTO DE LOS ALUMNOS/AS

La clase en la que se ha desarrollado la propuesta es la de tres años (1º Educación Infantil), con un grupo de 25 alumnos/as. En concreto, el aula está compuesta por 12 niños y 13 niñas. El equilibrio entre ambos sexos ha posibilitado la organización de los alumnos/as en

equipos homogéneos compuestos por el mismo número de niños y niñas en cada uno de ellos.

El grupo de alumnos/as es en gran medida independiente y autónomo pero no dejan de ser el primer curso de infantil por lo que se notaba que continuaban en un proceso de adaptación al centro conociendo diversas dinámicas que se desarrollan en el mismo.

En estas edades todo es llamativo para los alumnos/as, lo cual permite conducir las sesiones con mayor facilidad y provocar su atención. A pesar de esto hay que tener en cuenta que la atención tiene una capacidad limitada que depende de la cantidad de información que los alumnos/as deben procesar, por ello todo tiene que estar ligado a sus intereses, necesidades y capacidades.

Entrando en los intereses del alumnado, se puede apreciar que los más patentes son los ligados a las series de televisión, ya que intentan imitar programas como “Mater chef”¹¹ o “Un, dos, ¡Chef!”¹². La cocinita era su escenario habitual como se ha comentado en la Justificación del presente TFG, en este lugar desarrollaban todo tipo de comentarios relacionados con estos programas además de acciones altamente relacionadas con el desempeño de habilidades en la cocina.

Para poner en práctica esta propuesta se tuvieron en cuenta las características del aprendizaje y crecimiento de los niños/as, partiendo en todo momento de sus conocimientos previos, necesidades y motivaciones.

Se intentó proporcionar una participación activa de los más pequeños para que ellos formen parte de su proceso de aprendizaje, estimulando el desarrollo de sus potencialidades y facilitando a su vez su interacción con sus iguales, con el medio y con personas adultas.

5.5 BASES DEL DISEÑO

Como se menciona a lo largo de este TFG el punto de partida de este diseño son las necesidades e intereses del alumnado. Cómo estos centran sus expectativas en la cocina y

¹¹ Macías, F. *Programa Master Chef Junior*. Recuperado de <http://www.rtve.es/television/masterchef-junior/> (Consulta: 17 de mayo de 2015)

¹² Sopena, R. *Programa Un, Dos, Chef*. Recuperado de <http://www.disney.es/disney-channel-un-dos-chef/> (Consulta: 18 de mayo de 2015)

todo lo que ello engloba se decidió poner en práctica un proyecto que tenía en cuenta todo lo que surgía en el entorno de los niños/as.

Otro de los propósitos iniciales de este proyecto es asentar hábitos de alimentación saludable en los más pequeños, realizando elaboraciones sencillas en el aula para paliar los malos hábitos alimenticios que pudieran existir. Para llevarlo a cabo se tuvo en cuenta de dónde surgía esa necesidad, que como se ha mencionado anteriormente, el foco principal es la televisión y lo que deriva de ella. Por ello, se decidió documentarse sobre dichos programas televisivos para ver qué información transmitían a los alumnos/as.

Se pudo apreciar que estos programas promueven la participación infantil dentro de la cocina, por lo que como en estas edades se desarrolla el proceso de imitación y los niños/as tienden a imitar todo lo que sucede en su entorno, este hecho provoca que los más pequeños quieran intervenir en la cocina o simulen que están en ella aunque sea en un lugar diferente. Por ejemplo, se pudo observar que en los recreos los alumnos/as jugaban con la arena y mostraban todo tipo de platos y elaboraciones.

Como se ha comentado previamente a través de estas imitaciones en la cocina, los niños/as producían diálogos con sus compañeros e incluso con la profesora, por lo que se procurará que el diálogo siga dándose a lo largo de las sesiones de forma que los alumnos/as compartan experiencias sobre la temática que se está trabajando y también se alentará a que empiecen a utilizar ambos lenguajes, es decir expresiones tanto en español como en inglés. En este caso la profesora intentará reproducir expresiones en ambos lenguajes así como el vocabulario que se esté trabajando.

5.6 DISEÑO-PROYECTO

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente expuesto en cuanto a teorías, metodologías y los antecedentes propios del proyecto vamos a pasar a comentar la evolución del mismo a través de las distintas actividades desarrolladas.

Todas las actividades están centradas en la manipulación con frutas por lo que se propone el aprendizaje de nuevo vocabulario en español e inglés referido a estos alimentos, sus colores y otros términos y frases relacionadas con la temática.

La metodología patente a grosso modo ha sido el andamiaje puesto que se parte de elaboraciones sencillas para llegar a otras que sustentan mayor dificultad y dedicación. Es decir, sigue una línea ascendente en la que se parte de una elaboración en la que se incluyen pocos alimentos para llegar a otra en la que se trabajan más alimentos, por lo tanto también incrementa la complejidad en las recetas.

El aprender haciendo también se encuentra constantemente en desarrollo ya que todas las actividades están diseñadas para que los niños/as aprendan realizando las recetas y manipulando los alimentos.

El desarrollo de este proyecto se ha llevado a cabo durante la quinta semana del mes de abril, para su realización se han necesitado cuatro días de los cuales se han utilizado entre treinta y cuarenta minutos de la jornada escolar para llevar a cabo el desarrollo de las sesiones.

Todas las actividades que se han puesto en práctica, excepto la de autoevaluación, contaban con la misma estructura es decir:

- En primer lugar se comprobaba en el calendario cual era la receta que se iba a realizar. Esto se debe a que en el calendario semanal había unas imágenes para que los niños leyesen y fuesen capaces de descifrar que es lo que se iba a desarrollar durante la sesión. (Anexo 1)



Imagen 3. Calendario con imágenes del Munes y Martes

- Después se presentaban los productos y se hablaba de sus propiedades.

- Se ponía en común el proceso para elaborar la receta y se escribía en la pizarra a modo recordatorio y por puntos la misma, para que los niños/as se diesen cuenta de todo lo que había que realizar y el número de pasos que había que cumplir.
- Se preparaba todo lo necesario para conseguir la elaboración deseada
- Se procedía a la organización de los niños/, en caso de ser necesario, es decir, en algunas elaboraciones se establecían pequeños grupos para el reparto de tareas y en otras se dividía a la clase para que unos realizaran una cosa y otros otra y posteriormente se rotaba.

También es importante decir que durante el desarrollo de las sesiones se ha intentado establecer conversaciones bilingües en las que se combinaba español e inglés de modo que los niño/as podían conocer la terminología tratada en ambos idiomas además de determinadas expresiones. Para introducir la lengua extranjera en el aula se han establecido rutinas a través de canciones, como puede ser el lavarse las manos mediante la canción “Clean your hands”¹³ o la rutina de recoger a través de la canción “Clean up”¹⁴. Aparte del uso de la terminología tratada en inglés, es decir, el nombre de los alimentos y de los utensilios utilizados también se han utilizado expresiones para animar a los niños/as durante el desarrollo de las sesiones (“very good”¹⁵, “great”¹⁶, “wonderful”¹⁷, “perfect”¹⁸) y verbos para describir acciones (“cut”¹⁹, “clean”²⁰, “whip”²¹).

A continuación se expone cada uno de las actividades con su consiguiente desarrollo particular.

- **Actividad 1: Elaboración de zumo de naranja**

El primer contacto que los niños tuvieron con el proyecto fue elaborar zumo de naranja, para ello necesitaban una serie de utensilios y elementos que fueron conociendo poco a poco o que ya conocían por haberlos visto alguna vez.

¹³ Lávese las manos

¹⁴ Limpiar

¹⁵ Muy bien

¹⁶ Estupendo

¹⁷ Maravilloso

¹⁸ Perfecto

¹⁹ Verbo cortar

²⁰ Verbo limpiar

²¹ Verbo batir

En primer lugar entraron en contacto con el producto que iba a sufrir una transformación, es decir la naranja. Descubrieron su procedencia y crecimiento en el árbol a través de imágenes preparadas previamente en la pizarra digital (Anexo 2), así como otras características propias (rugosidad de la piel, olor, color y propiedades).

Posteriormente ya pasaron a intervenir en el proceso de forma activa ya que al descubrir de donde procedía la naranja tenían que buscar un árbol que proporcionara este fruto, dicho árbol se encontraba en el hall del colegio, para poder elaborar la receta. Una vez encontrado ya tenían el ingrediente principal, por lo que se podía proceder a repasar los pasos que tenían que seguir en la receta y escribirlo en la pizarra. Esta elaboración constaba únicamente de dos pasos (Anexo 2) y un ingrediente, por lo que era sencilla y fácil de ejecutar.

Por lo tanto comenzó la exploración y experimentación con las naranjas, todos la querían oler y tocar para descubrir cuáles eran sus características principales. Mientras unos manipulaban el resto iba saliendo en parejas a exprimir las naranjas que tenían en sus manos. Este momento fue único para los niños/as ya que podían utilizar un instrumento que en su mayoría era desconocido o jamás habían tocado. La cara de satisfacción de los pequeños era evidente, no paraban de girar y experimentar con aquel utensilio.

Una vez elaborado el zumo de naranja tenían que proceder a probarlo, para ello era necesario servirlo por lo que cada alumno/a cogió un vaso de plástico y se sirvió el zumo con ayuda de la profesora.

Por último solo quedaba probar la elaboración la cual entusiasmó a los pequeños, todos expresaban lo delicioso que estaba su zumo e incluso lo comparaban con los zumos prefabricados afirmando que el que ellos/as mismos/as habían realizado estaba aún más exquisito.



Imagen 4. Niño y niña experimentando con el exprimidor

- **Actividad 2: Elaboración de batido de fresa**

La segunda receta que se planteó elaborar fue un batido de fresa, en esta actividad había un incremento de complejidad, puesto que para su realización se necesitaban dos ingredientes en vez de uno (fresa y yogurt) y la receta constaba de tres pasos.

En primer lugar descubrieron la procedencia de la fresa, es este caso no procede de un árbol sino de una planta, por lo que tuvieron que buscar la planta de la fresa que un niño había llevado al colegio días previos a la elaboración. Una vez localizada se diferenciaron sus partes (raíz, tallo y flor) en ambos idiomas, en esta planta todavía no había frutos por lo que se utilizó la pizarra digital para descubrir la evolución de la misma (Anexo 3). Seguidamente se expusieron las características de la fresa con los conocimientos previos de los niños/as, así como la procedencia del yogurt.

Una vez descubierto todo lo necesario empezaron con la elaboración, la cual constaba de tres pasos (Anexo 3) como se ha comentado anteriormente. Por este motivo se dividió a la clase en tres grupos.

Un grupo se encargaba de quitar las hojas de las fresas y llevar la cantidad de fresas exacta, que la profesora indicaba, a sus compañeros que estaban en el grupo encargado de batirlas. Este grupo era el responsable de triturar las fresas con la batidora para extraer zumo de fresas (los niños/as comprobaron que las fresas no se pueden exprimir como la naranja, ya

que son un poco más duras, por lo que se necesita la batidora para lograrlo). Una vez trituradas pasaban al grupo encargado de mezclar el zumo de fresa con el yogurt. Es importante decir que la distribución de los equipos fue rotando y todos los pequeños grupos pasaron por las tres fases.



Imagen 5. Proceso de elaboración de la receta

Por último ya solo quedaba servir la receta para probarla, por lo que de uno en uno fueron sirviéndose su propio batido, pero esta vez decoraron un poquito el vaso ya que esta receta pretendía ser un poco más complicada que la anterior. En la siguiente imagen se puede comprobar como los niños/as se sirven el batido y decoran el vaso con una rodaja de fresa que la profesora previamente había cortado.



Imagen 6. Proceso de servir el batido

- **Actividad 3: Elaboración de macedonia**

La tercera elaboración llevada a cabo fue la que mayor cantidad de alimentos necesitaba, se trataba de una macedonia en la que la colaboración de las familias jugó un importante papel para el desarrollo de la misma.

El día anterior los niños/as llevaron una nota a casa elaborada por ellos, donde cada uno llevaban escrito la fruta que tenían que llevar al aula, de esta forma podían informar a sus familias para que les ayudaran a prepararlo (Anexo 4). Cada alumno/a era el encargado de llevar una fruta diferente al aula. Nos encontramos con mango, papaya, piña, kiwi y otras tantas frutas desconocidas para muchos niños/as por lo que fue un auténtico descubrimiento. Para recordar todas esas palabras se necesitó más tiempo que en las anteriores recetas, por lo que se llevó a cabo un juego en el que cada alumnos/a tenía que memorizar la fruta que él dijera y la de su compañero/a anterior o compañeros/as anteriores según iba avanzando la dinámica, este juego se denominó “En la macedonia de mi clase eché...”. A través del mismo se fomentó la cooperación puesto que si algunos niños/as no recordaban las frutas de sus compañeros/as, el resto podía ayudarle para recordar todos aquellos nombres que en su mayoría eran nuevos para el alumnado.

Posteriormente se pasó a la elaboración propia de la receta, por lo tanto se establecieron los pasos en la pizarra, los cuales eran tres (Anexo 4). En esta dinámica volvió a primar el trabajo cooperativo ya que para conseguir un logro común, como es en este caso elaborar la macedonia, se necesitaban los unos a los otros. Esto es debido a que se dividió la clase en equipos, los cuales tenían una misión individual, cortar cada uno una fruta diferente para posteriormente mezclarlas y formar la macedonia.



Imagen 7. Equipos cortando fruta

Para que los niños/as pasaran a probar su creación previamente tenían que servirse la macedonia ellos mismos/as con ayuda de una cuchara. Todos iban llenando sus vasos con aquella variedad de frutas que desprendía tantos olores.

- **Actividad 4: Juego de Autoevaluación**

Este juego sirve por un lado a la maestra para conocer los conocimientos adquiridos por los alumnos/as y por otro les sirve a ellos para darse cuenta del aprendizaje logrado hasta el momento. Además permite recordar aspectos trabajados durante el proyecto, por lo que sigue siendo una fuente de enseñanza.

Para desarrollar la actividad previamente se habían elaborado unas tarjetas en las que se encuentran todos los alimentos y elementos utilizados durante las tres actividades llevadas a cabo (Anexo 5). Además eran necesarias tres cajas en las cuales había una imagen con las

6. RESULTADOS Y ALCANCE DEL TRABAJO

Mediante este trabajo se ha podido comprobar que la cocina es un recurso enriquecedor para el aula, ya que preparar nuevas recetas ayuda a los alumnos/as a desarrollar una conexión positiva con todo tipo de alimentos, como lo fueron en este caso las frutas y los productos lácteos. Conformar una experiencia real estando en contacto con los alimentos permite asentar las bases de una adecuada alimentación. Además les ha permitido aprender capacidades básicas de cocina que les van a servir a lo largo de su vida.

A través de estas prácticas los niños/as pueden experimentar muchas capacidades esenciales como puede ser la lectura mediante las recetas, la motricidad fina a la hora de manipular la comida o conceptos matemáticos en el conteo de alimentos. Se puede afirmar que se ha notado un incremento de estas capacidades en los alumnos/as durante el desarrollo de la propuesta.

También se ha podido comprobar que el estar en contacto con alimentos les permite descubrir y explorar diferentes texturas, colores y sabores. Esto a su vez ha provocado que los alumnos/as presenten un desarrollo de su inteligencia, un crecimiento social y emocional y un crecimiento físico. A continuación se va a exponer cada uno de estos crecimientos:

- Se puede hablar de un desarrollo de su inteligencia ya que su interés por explorar le posibilita la utilización de los sentidos y gracias a ellos es capaz de diferenciar unas cosas de otras, es decir, unas texturas de otras, unos sabores de otros, etc.
- Un crecimiento emocional y social en cuanto que explorando y experimentando necesita de los demás para la consecución de determinados logros, como es en este caso la realización de una receta y su resultado, por lo que es patente un desarrollo en estos aspectos.
- Y es evidente un crecimiento físico ya que el alumno/a establece la coordinación ojo-mano para el desempeño de las tareas a lo largo del proyecto.

Es importante decir que este diseño ha favorecido el desarrollo del lenguaje de los más pequeños, tanto en su lengua materna (español) como en la lengua extranjera (inglés), proporcionándoles vocabulario útil para su día a día.

Además el proyecto que se ha llevado a cabo, fue aceptado por los niños/as con gran entusiasmo y motivación. En todo momento estaban dispuestos a aprender con la predisposición de querer participar en cuanto se les daba una pequeña oportunidad. Por lo tanto las actitudes del alumnado mostradas en el aula fueron muy positivas y alentadoras de que el trabajo se estaba desarrollando adecuadamente.

Al principio, al ser todo novedoso para ellos, no tenían establecidas las rutinas de ir a lavarse las manos y de recoger al final, por este motivo durante la primera sesión era evidente que necesitaban más ayuda por parte de la docente. Pero a lo largo del resto de actividades ya asociaban por ellos/as solos/as las rutinas con otras similares que tenían establecidas en el aula. El hábito de trabajo y la responsabilidad de los alumnos/as tuvieron un notable incremento a lo largo de las sesiones y los niños/as se fueron habituando progresivamente a la propuesta.

Por último es importante decir que la cocina no solo nos aporta el saber preparar comida y comerla, sino que a través de ella también se puede educar a los niños/as y tanto docentes como alumnos/as pueden aprender durante el proceso.

7. CONCLUSIONES

Tras haber concluido el presente TFG se puede apreciar que la consecución de objetivos (pág. 6) planteados inicialmente se ha cumplido y se puede comprobar por toda la información aportada a lo largo del desarrollo del mismo.

La puesta en marcha de este trabajo fue un poco complicada puesto que el tema de la cocina en Educación Infantil está en auge en estos momentos y por ese motivo no existen evidencias de estudios realizados, pero una vez entrados en el tema todo fue fluido puesto que la Fundamentación Teórica propuesta ha facilitado el proceso de creación.

El contexto donde se ha llevado a cabo la propuesta también ha facilitado la puesta en marcha del mismo, pues sin la colaboración del colegio hubiese sido imposible comprobar todo lo que se detalla en el presente trabajo. Es importante decir que la participación de las familias también ha sido imprescindible, puesto que gracias a ellos los alumnos/as han podido continuar su contacto con la cocina, esto se puede evidenciar por la elaboración de

algunos platos que posteriormente llevaban al aula (este aspecto también se comprobó previo al trabajo, por lo que se demuestra que las familias incitaron la propuesta, pero seguidamente la apoyaron).

Por otro lado es importante comentar la relación del presente TFG con las teorías y metodologías en las que está asentado. De una forma u otra se ha comprobado que la puesta en marcha del proyecto relacionado con la cocina tiene su fundamentación teórica, por lo que no se trata de una idea sin sustentar, sino que adopta sus bases de estudios realizados hace años sobre la conducta y el aprendizaje. Se ha podido comprobar que este tipo de aprendizajes basado en el descubrimiento, significativo, cooperativo, social y dialógico aportan luz al diseño ya que aparecen a lo largo de las sesiones. Del mismo modo tiene gran importancia el juego simbólico de donde se extrajo la idea de la puesta en marcha del presente trabajo.

Las metodologías seleccionadas también han jugado un importante papel en la elaboración del diseño ya que todo profesor debe de poseer una competencia metodológica a la hora de seleccionar cuáles van a ser los aprendizajes que quiere transmitir a sus alumnos, y es en el cómo donde tiene que demostrar dicha competencia. Por lo tanto desde un punto de vista profesional se puede afirmar que las metodologías utilizadas están en completa concordancia con las actividades desarrolladas.

Por último es importante comentar que a través del presente TFG se puede comprobar la adquisición de conocimientos a lo largo del Grado de Educación Infantil con Mención en Lengua Extranjera: Inglés, así como su puesta en marcha para la elaboración de un proyecto que engloba a su vez planificación, evaluación y comprobación de resultados.

8. REFERENCIAS

8.1 BIBLIOGRAFÍA

- **Justificación**

AA. VV. (2005). *Libro Blanco: Título de grado en magisterio. Vol. I.* ANECA. Madrid.

Bertaux, P., Coonan, C. M., Frigols-Martín, M. J. & Mehisto, P. (2009). *The CLIL teacher's competences grid.* Common Constitution and Language Learning (CCLL). Comenius-Network.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.* Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

Universidad de Valladolid. *Competencias Generales y Específicas del Grado en Educación Infantil.* Universidad de Valladolid.

- **Teorías y Metodologías**

Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información.* Barcelona: Hipatia.

Bandura, A. (María Zaplana, trad.) (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales.* Barcelona, Spain: Martínez Roca.

Cummins, J., & Swain, M. (1998). *Bilingualism in Education.* Malasia: Longman.

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista.* México. McGraw Hill.

Johnson, D. Y Johnson, R. (1991). *Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning.* Needham Heights. Allyn and Bacon.

Johnson, D., Johnson, R., Y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan

Marsh, D. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Eds. D. Marsh - G. Langé. Finland: University of Jyväskylä.

Sans, A. (2005). La evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos. *Cuadernos de Docencia universitaria*, 2, ICE-Universidad de Barcelona.

Vigotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

- **Proyecto**

Molina, M.T. (2009). A Cocinar. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 23, 1-12.

8.2 WEBGRAFÍA

Macías, F. *Programa Master Chef Junior*. Recuperado de <http://www.rtve.es/television/masterchef-junior/> (Consulta: 17 de mayo de 2015)

Sopeña, R. *Programa Un, Dos, Chef*. Recuperado de <http://www.disney.es/disney-channel-un-dos-chef/> (Consulta: 18 de mayo de 2015)

ANEXOS

ANEXO 1: CALENDARIO SEMANAL

Como se ha comentado en el presente trabajo para llevar un orden en la realización de las actividades se modificó el calendario semanal del aula, incluyendo los días de la semana en inglés a través de las tarjetas que se muestran a continuación:

MONDAY

TUESDAY

WEDNESDAY

THURSDAY

FRIDAY

SATURDAY

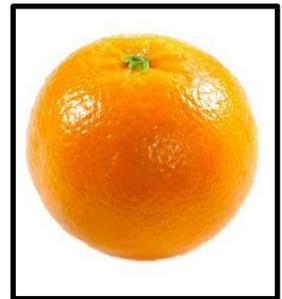
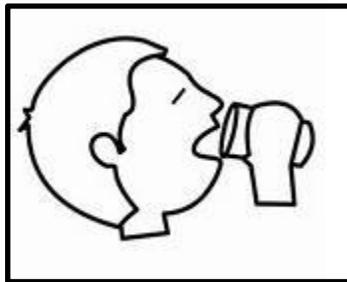
SUNDAY

El color rojo con el que se representan estas tarjetas se debe a que todo lo que se realizaba en la clase en inglés, se colocaba en este color, así los niños/as podían relacionar el color con el idioma.

Además en el calendario se iban colocando otras tarjetas para que los niños/as las pudiesen leer y descubrir que receta se iba a realizar ese día. Dichas tarjetas junto con las anteriores forman el siguiente recurso de lectura:

LUNES

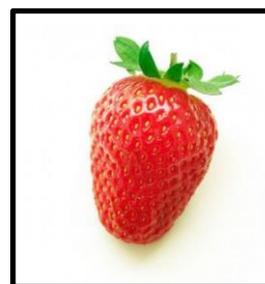
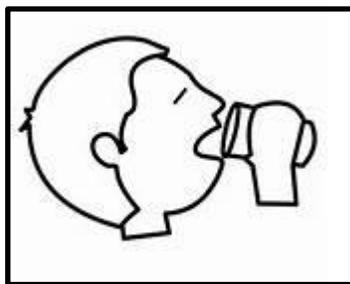
MONDAY



LECTURA: El lunes bebemos zumo de naranja. / On Monday we drink orange juice.

MARTES

TUESDAY



LECTURA: El martes bebemos batido de fresa. / On Tuesday we drink strawberry milkshake.

MIÉRCOLES

WEDNESDAY



LECTURA: El miércoles comemos macedonia de frutas. / On Wednesday we eat fruit salad.

ANEXO 2: MATERIALES ACTIVIDAD 1

Estos son las imágenes que se utilizaron durante la actividad en la pizarra digital.



Árbol naranjo → Flor del naranjo → Fruto: Naranja

Estos son los pasos que se escribieron en la pizarra para la posterior elaboración de la receta.

- CORTAR LA NARANJA
- EXPRIMIR LA NARANJA

ANEXO 3: MATERIALES ACTIVIDAD 2

A continuación se muestran las imágenes utilizadas durante la sesión en la pizarra digital.



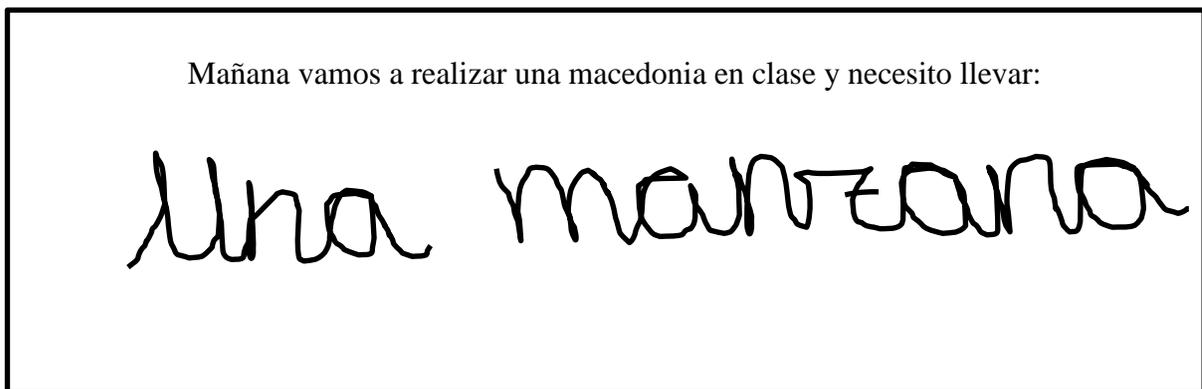
Hojas —————> Flor —————> Fruto: Fresa

Los pasos que se llevaron a cabo para la elaboración de la receta y que fueron escritos en la pizarra fueron los siguientes:

- QUITAR LAS HOJAS DE LA FRESA
- TRITURAR LAS FRESAS
- BATIR EL ZUMO DE FRESA CON EL YOGURT

ANEXO 4: MATERIALES ACTIVIDAD 3

Esta es la nota que se les envió a los padres, en ella los niños/as escribieron la fruta que debían llevar al día siguiente, la profesora les escribió las palabras en la pizarra para que los alumnos/as copiaran la escritura (en este ejemplo la escritura no es la de los alumnos/as):



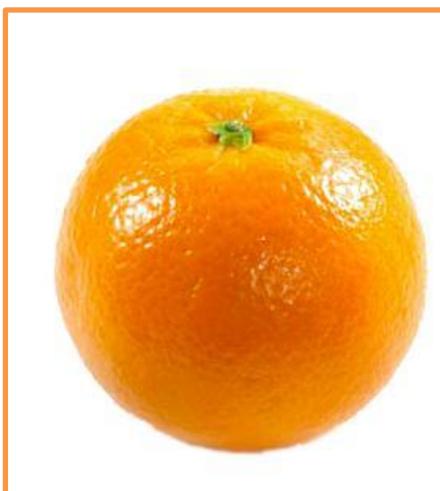
Estos son los tres pasos que se siguieron para la elaboración de la receta y que quedaron reflejados en la pizarra durante la sesión:

- PELAR LAS FRUTAS
- CORTAR LAS FRUTAS EN TROZOS PEQUEÑOS
- MEZCLAR TODOS LOS TROZOS DE FRUTA

ANEXO 5: MATERIALES ACTIVIDAD 4

Estas son las tarjetas que se utilizaron para la realización del juego y que previamente fueron elaboradas por la profesora.

- Tarjetas sobre la primera receta:



- Tarjetas sobre la segunda receta:





- Tarjetas sobre la tercera receta:

