

**Universidad Internacional de La Rioja  
Facultad de Educación  
Máster en Enseñanza de Español como  
lengua extranjera**

**Trabajo fin de máster**

# (Re)aprender español con la gastronomía

**Presentado por:** Mirtza López Gutiérrez  
**Tipo de TFM:** Propuesta didáctica  
**Director/a:** María Teresa Ortego Antón

**Ciudad:** Sabadell  
**Fecha:** 20 de julio de 2016  
**Firma:**



## **Resumen**

La gastronomía es una parte muy importante de cualquier cultura y la gastronomía hispana no es una excepción, por eso es el hilo que une la propuesta de manera que los estudiantes apasionados de la cocina se sientan motivados durante su aprendizaje del español.

En este Trabajo de Fin de Máster se presenta un curso monográfico de cinco sesiones de tres horas repartidas en dos semanas. En los contenidos del curso, que se encuadran en nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia, se trabajan diferentes contenidos y todos ellos están relacionados con la gastronomía (entrevistas a cocineros, vídeos de recetas, presentaciones de varios cocineros españoles, etc.).

Debido a la duración del curso, hay muchos contenidos que no se recogen en la propuesta, pero hay que verla desde una perspectiva de reciclaje, de repaso de los conocimientos de español adquiridos con anterioridad y quizás algo olvidados con el tiempo.

**Palabras clave:** gastronomía, curso monográfico, ELE, nivel B1, adultos

## **Abstract**

A country's cuisine is very important in any culture and Hispanic cuisine is not an exception. And this is the reason why Hispanic cuisine is the topic of this project for cuisine connoisseurs, so they feel motivated during their process of learning Spanish.

This paper consists of a five-lesson monographic course; each lesson is of three hours, and the course is divided into two consecutive weeks. The course contents belong to the B1 level described in the Common European Framework of Reference; and all of them are related to Hispanic cuisine (interviews, recipes, Spanish chefs, etc.).

Due to the limited hours, there are contents that do not appear in the project, but the project is to be seen as a refresher course, as a review of the knowledge previously acquired.

**Keywords:** cuisine, monographic course, Spanish as a Foreign Language, B1 level, adults

# Índice

1.	<i>Introducción al trabajo</i> .....	4
1.1.	Justificación del trabajo y planteamiento del problema.....	4
1.2.	Objetivos del TFM.....	5
2.	<i>Marco conceptual</i> .....	6
2.1.	Enfoques pedagógicos.....	6
2.2.	Otros enfoques y métodos.....	9
2.3.	Español con fines específicos .....	10
2.4.	La gastronomía en el Marco Común Europeo de Referencia y el Plan Curricular del Instituto Cervantes .....	12
2.5.	Oferta de cursos relacionados .....	14
3.	<i>Propuesta didáctica</i> .....	16
3.1.	Presentación.....	16
3.2.	Metodología didáctica .....	16
3.3.	Objetivos .....	16
3.4.	Contenidos .....	17
3.5.	Destrezas .....	18
3.6.	Contexto .....	18
3.7.	Recursos y materiales .....	18
3.9.	Actividades .....	20
3.10.	Evaluación .....	42
4.	<i>Conclusiones</i> .....	43
4.1.	Líneas de investigación futuras.....	43
4.2.	Limitaciones.....	43
5.	<i>Referencias bibliográficas</i> .....	44
6.	<i>Anexos</i> .....	50

## 1. Introducción al trabajo

Tras cursar las asignaturas del primer cuatrimestre del máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Internacional de La Rioja, hemos afianzado los conocimientos necesarios para la formación de profesores de español como lengua extranjera, que se complementan con las asignaturas de este cuatrimestre que presentan una mayor practicidad. Para demostrar que la adquisición ha sido plena, se plantea la elaboración de un Trabajo de Fin de Máster (TFM de ahora en adelante), que recoge los contenidos y la experiencia en forma de propuesta didáctica.

Concretamente, este TFM persigue el objetivo de ofrecer a los estudiantes la posibilidad de que, mediante el uso del ámbito de la gastronomía en el aula, retomem su aprendizaje del español o lo continúen. Si bien en un primer momento podría parecer un curso centrado en el léxico, los contenidos van a abarcar las destrezas receptivas y productivas y las subcompetencias de la competencia comunicativa porque todas son necesarias para la comunicación y deben trabajarse en el aula de español como lengua extranjera (ELE de ahora en adelante).

### 1.1. Justificación del trabajo y planteamiento del problema

Como se sabe, todo aprendizaje es más eficaz si el alumno se siente motivado y no hay mejor motivación que una afición o un interés. Además, entrando ya en materia, si se relaciona con un aspecto cultural de la lengua extranjera que se quiere aprender, o aprende, este resulta ser un factor de motivación significativo que, como docentes, podemos explotar en un curso de ELE. Concretamente, la cocina hispana es de fama mundial y suele ser uno de los motivos para aprender la lengua española; por eso, la hemos elegido como elemento vertebrador de este TFM, pues nos brinda la oportunidad de motivar a los alumnos de ELE a través de los contenidos del curso.

Aparentemente no hay ningún problema en aprender español ni en aprender a cocinar platos de procedencia hispana. No obstante, durante la búsqueda de información previa a la propuesta inicial de TFM, observamos que no existen cursos de español y de cocina, sino que se imparte el curso de español por un lado y el curso de cocina por otro. Por lo tanto, el problema que se plantea en la enseñanza combinada de la lengua y la cocina españolas es la inexistencia de cursos que incluyan ambas con el objetivo de aprender español. Así, aprender, o reaprender, español a partir de la gastronomía hispana, con énfasis en la española por cercanía geográfica, es una forma de integrar una parte importante de la cultura en los contenidos y que suele atraer la atención tanto de los turistas como de los interesados en el estilo de vida hispana.

## 1.2. Objetivos del TFM

Tras haber conseguido los objetivos, interiorizado los contenidos y aplicado las competencias de las asignaturas, con este TFM tenemos la intención de recoger los conceptos teóricos y las herramientas necesarias para elaborar una propuesta didáctica sobre el español y la gastronomía en el aula y para ser capaces de aplicar sus principios a la enseñanza y evaluación dentro y fuera del aula.

Los objetivos específicos, que nos permitirán conseguir el general, son:

- aplicar las competencias y los conocimientos adquiridos a lo largo del máster;
- recoger herramientas que nos sean de utilidad para nuestro futuro como profesores de ELE;
- practicar la creación de materiales para el aula de ELE;
- practicar la elaboración de una propuesta didáctica formal;
- ser conscientes de los contenidos propios de cada nivel;
- tener en cuenta los objetivos de cada actividad durante la planificación y la elaboración de la misma;
- aprender a organizar una sesión o conjunto de sesiones.

## 2. Marco conceptual

Como hemos comentado en la introducción, no existen cursos que incluyan tanto la enseñanza de la lengua como la de la cocina con el objetivo de aprender español. Por lo que en este apartado vamos a dar una visión global de la oferta de cursos relacionados con el tema del TFM y a revisar el fundamento teórico en el que basaremos la propuesta didáctica.

### 2.1. Enfoques pedagógicos

#### 2.1.1. El enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo es el resultado de la evolución de los enfoques anteriores y de la respuesta a los cambios en la concepción de las lenguas. Antes de empezar a detallar las características del enfoque comunicativo, es útil saber de qué conceptos y teorías se compone para comprender mejor su esencia.

El enfoque comunicativo parte de la teoría de la interacción social (Halliday, 1975) y de las funciones de Halliday (1973), el modelo comunicativo propuesto por Canale y Swain<sup>1</sup> (1980), los tres actos de habla de Searle (1980) y el análisis del discurso (Van Dijk, 1997). Se describen brevemente a continuación:

- La teoría de la competencia comunicativa<sup>2</sup> se basa en el modelo de Canale y Swain (1980), que desglosa la competencia comunicativa en la subcompetencia lingüística, la subcompetencia sociolingüística, la subcompetencia discursiva y la subcompetencia estratégica, que a las que posteriormente se añadieron la subcompetencia sociocultural y la social, como indica el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002).

---

<sup>1</sup> Si bien su modelo no fue primero, es el que se usó para describir la competencia comunicativa.

<sup>2</sup>En primer lugar, el concepto de «competencia comunicativa» expresado por Canale y Swain (1980) procede de la diferenciación realizada por Chomsky (1965) entre competencia, que se refiere al conocimiento de la lengua, y actuación, que corresponde al uso de dicha lengua en una situación determinada. Hymes (1972) es el primero en utilizar el término «competencia comunicativa», concepto que presenta cuatro grados: «el grado en que algo resulta formalmente posible (gramaticalidad), el grado en que algo resulta factible, el grado en que algo resulta apropiado y el grado en que algo se da en la realidad» (Cenoz, 2005, p.451). Con la aparición de este concepto, la investigación avanza y se proponen tres modelos de competencia comunicativa: el modelo de Canale y Swain (ya mencionado), el modelo de Bachman (1990) que diferencia entre cuatro competencias (la competencia gramatical, la competencia textual; la competencia ilocutiva, la competencia sociolingüística) que recoge en dos (las dos primeras las engloba la competencia organizativa y las dos segundas, la competencia pragmática) y el modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) que divide la competencia en cinco componentes: la competencia discursiva, la competencia lingüística, la competencia accional, la competencia sociocultural y la competencia estratégica.

- La teoría de la interacción social<sup>3</sup> de Halliday (1975) diferencia siete funciones del lenguaje: «instrumental, para satisfacer necesidades; reguladora, para ejercer control sobre otros; interaccional, para establecer y mantener contacto; personal, para expresar su individualidad; heurística, para explorar su entorno; informativa, para dar información a los demás; imaginativa, para crear un mundo propio» (Halliday, 1975, p. 148).
- Los actos de habla<sup>4</sup> de Searle (1980) pueden ser directos, si su intención es explícita, o indirectos, si, por el contrario, su intención no concuerda con el significado denotativo. Por otro lado, según la teoría de los actos de habla de Austin (1962), estos se clasifican en actos locutivos, ilocutivos y perlocutivos. Se aclara con ejemplo muy ilustrativo: el acto locutivo es decir «¿tiene hora?»; el ilocutivo, la formulación de una pregunta y el perlocutivo, conocer la hora.
- Según Van Dijk (1997), siguiendo la definición de «acto de habla» propuesto por Searle (1980) que recoge cualquier enunciado que persiga una acción de manera que se dé la comunicación, el concepto del análisis del discurso responde al interés sociológico y a la lengua como interacción, pues el análisis de los datos ya no parte de fragmentos descontextualizados, sino del proceso comunicativo en su totalidad. En el análisis del discurso, lo que primero se tiene en cuenta es que la comunicación sea efectiva y después se pasa al análisis de las unidades menores (el texto, los párrafos, las unidades léxicas, la gramática; la pragmática, la sociolingüística).

A partir de estos cuatro puntos, Hymes (1984) presenta los conceptos de adecuación y aceptación e indica que el mensaje debe adaptarse al contexto comunicativo. Más tarde, aparece la competencia intercultural, que implica que tanto los profesores como los alumnos toleren y acepten las culturas que confluyen en un aula de lengua extranjera.

Se puede afirmar que, tras haber analizado los contenidos de los estudios realizados y haber leído diversos artículos al respecto, consideramos que las principales características del enfoque comunicativo son: la lengua se usa como medio de comunicación; el alumno es el centro de la enseñanza; mediante las cuatro destrezas

---

<sup>3</sup>La interacción social consiste en el comportamiento de los seres humanos durante los intercambios de contenido lingüístico o extralingüístico que tienen en cuenta los numerosos factores que intervienen y afectan dicho intercambio. La teoría de la interacción social es parte del enfoque comunicativo porque la comunicación en sí misma es una forma de interacción social que se adquiere mediante la práctica de la misma.

<sup>4</sup>Un acto de habla es cualquier enunciado, formado por palabras, aunque no debe necesariamente ser una oración formal, que tiene como objetivo una acción.

fundamentales y a partir de muestras de lengua reales, se simulan situaciones comunicativas; en la medida de lo posible la metodología es inductiva y la complejidad de las estructuras estudiadas va de menor a mayor; el aprendizaje de léxico es siempre contextualizado, no se proporcionan listas de vocabulario, sino que se presentan las unidades a través de ejemplos de uso; y, por último, el trabajo en clase es tanto individual como en parejas, en grupos o en grupo-clase.

No obstante, como suele ocurrir en la definición y caracterización de los conceptos, no todos los autores están de acuerdo con todas ellas. Por ejemplo, Littlewood (2013) diferencia entre el enfoque comunicativo de la lengua y el del aprendizaje; el primero se refiere al objeto del aprendizaje, normalmente funciones como pedir información que se practican en actividades que implican el uso «real» de la lengua; el segundo se centra en la manera de aprender, siguiendo el proceso de adquisición natural de la lengua, sin aprendizaje consciente ni instrucción formal.

#### 2.1.2. El enfoque por tareas

Así como el enfoque comunicativo parte de varias teorías anteriores, el enfoque por tareas es un paso más del enfoque comunicativo. De forma resumida, si el enfoque comunicativo no determina los objetivos, el programa ni las actividades, el enfoque por tareas es un caso concreto del enfoque comunicativo porque se parte del producto final, o tarea final<sup>5</sup>, que se persigue con la unidad didáctica o unidades didácticas.

Por lo tanto, la tarea<sup>6</sup> comunicativa, que Nunan (2002, p.10) define «como una parte del trabajo en clase que hace que los alumnos, comprendan, manipulen, produzcan, y se comuniquen en la lengua meta centrandó su atención más en el significado que en la forma», es el núcleo de este enfoque. Es importante no perder de vista la tarea final, pues es el objetivo que vertebra toda la propuesta, la unidad o el curso, aunque tampoco hay que olvidar que para llegar a realizar dicha tarea son necesarias otras que posibiliten la producción final a través de los contenidos y las competencias pertenecientes al nivel de los alumnos. Estas tareas son las que se conocen como tareas posibilitadoras, que se dividen en secuencias, que a su vez se dividen en

---

<sup>5</sup>Si se siguen los preceptos que representan el enfoque metodológico por tareas, esta tarea final es el resultado de la negociación de todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, los alumnos como protagonistas de su propio aprendizaje y el profesor como guía y evaluador. La razón de esta negociación es en parte afectiva, pues los alumnos que sienten propia la tarea final y esta está relacionada con algún tema, ámbito o campo que les resulte de interés están más motivados para realizarla con éxito, y en parte se debe a la adecuación de la tarea final propuesta a los objetivos que se ha planteado conseguir a lo largo del curso, además de tener en cuenta si esta realmente demuestra que se han conseguido dichos objetivos.

<sup>6</sup>Si bien se mencionan a lo largo del apartado, hay que tener en cuenta que, dentro del enfoque por tareas, se diferencian tres tipos de tareas: la tarea final, las tareas posibilitadoras y las tareas complementarias.



actividades preparatorias o iniciales, intermedias o de desarrollo y finales o de consolidación. Podría decirse que estas tareas posibilitadoras han sido las actividades propias del enfoque comunicativo, pero con un objetivo común: la tarea final.

En el enfoque por tareas se busca siempre usar la lengua con un objetivo comunicativo, que puede representarse con tareas posibilitadoras, si son las que ayudan a que el alumno sea capaz de realizar la tarea final, o con la tarea final en sí. Es decir, el conocimiento se adquiere mediante la aplicación práctica de situaciones comunicativas reales; por ejemplo, cuando se trata el tema de la comida en el aula, la tarea final puede ser la realización de un vídeo en el que aparezcan dos alumnos interpretando a un cliente y un camarero, para eso hay que trabajar los diálogos propios de esa situación, el léxico de ese contexto, la pragmática de la petición de un menú, etc., que serían las tareas posibilitadoras.

De todas formas, además de la tarea final, facilitada por las tareas posibilitadoras, también hay que tener en cuenta que dentro de cada nivel se enumeran contenidos muy diversos que deben estar presentes en el curso. Por ejemplo, siguiendo con el ejemplo anterior, a pesar de que en un vídeo en el que aparezcan un cliente y un camarero y sea lo más completo posible en cuanto a los contenidos del PCIC (Instituto Cervantes, cop. 2016) y el MCER, es posible que no se traten todos los puntos propios de cada nivel, pero eso no implica que no se vayan a tratar en el mismo curso. Esto último se puede integrar en las sesiones de varias maneras; dos de ellas podrían ser: o bien intercalar sesiones de las tareas posibilitadoras con sesiones de tareas complementarias<sup>7</sup> o bien intercalar secuencias de tareas complementarias con secuencias de tareas posibilitadoras dentro de una misma sesión.

## 2.2. Otros enfoques y métodos

En este breve apartado se enumeran algunos aspectos de otros métodos o de otros enfoques cuya aplicación puede ser de utilidad en un momento dado o para la presentación y el trabajo de algún contenido específico.

### 2.2.1. Los métodos estructuralistas

El método audio-oral de Fries (1945) es útil para la mejora de la pronunciación o, según el estilo de estudio de los alumnos, la memorización de las conjugaciones verbales porque se basa en la formación de hábitos mediante la repetición. Para los ejemplos proporcionados, se podrían usar listas de vocabulario, trabalenguas, poemas

---

<sup>7</sup>Aquí aparece el tercer tipo de tareas que componen el enfoque por tareas. Estas tareas complementarias pueden reforzar aspectos de las tareas posibilitadoras o presentar contenidos que no sean directamente necesarios para la tarea final, pero que sí formen parte del currículo del nivel.

cortos, microcuentos, relatos o palabras sin significado<sup>8</sup> y las conjugaciones de los verbos<sup>9</sup>.

### 2.2.2. Los métodos humanistas

El método silencioso de Gattegno (1972) es interesante para aquellos estudiantes que dependen de forma considerable de las intervenciones del profesor, ya que favorece el aumento de la autonomía. Según cómo se plantee el uso en el aula, los preceptos del método silencioso se pueden aplicar en actividades<sup>10</sup> de mímica con una explicación introductora clara para practicar el léxico o las estructuras gramaticales trabajadas con el grupo-clase.

La sugestopedia de Lozanov (1978) puede parecer innecesaria y poco útil en un primer momento, pero el hecho de que el entorno de aprendizaje que haya dentro del aula sea distendido y de confianza es positivo para los factores afectivos como la motivación o la ansiedad. Posibles aplicaciones prácticas podrían ser la exposición de pósteres relacionados con la cultura hispana o con aficiones de los estudiantes relacionadas con el español (música, festivales, recortes de prensa, etc.), un clima de interacción amigable entre los compañeros y entre el profesor y los alumnos, etc.

A partir de aquí ya siguen el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas.

## 2.3. Español con fines específicos

En general, las personas aprenden idiomas extranjeros porque persiguen un objetivo. Este objetivo suele ser profesional, académico o circunstancial; no obstante, hay quien estudia lenguas por placer.

En los primeros casos, la necesidad y la especificidad de la lengua estudiada complementan los conocimientos. Por ejemplo, si un médico angloparlante quiere estudiar español para dar conferencias en los países de habla hispana, el español que más le interesa aprender es el propio del ámbito médico; o, si un estudiante sinohablante quiere irse de intercambio a Madrid, el español que va a necesitar es el académico, aquel que le permita relacionarse con el entorno académico; o, si un inmigrante acaba de llegar a un país hispanohablante, el español que le resulta más

---

<sup>8</sup> Por ejemplo, para practicar la diferencia entre «r» y «l»: ala, arra, ele, erre, ara, ere; alala, elele, erere, arara, arrarra, ererre.

<sup>9</sup> Depende del estilo de aprendizaje de cada alumno, pero la repetición de las conjugaciones es un buen ejercicio para recordar la forma de las mismas. Por ejemplo, aprender el presente de subjuntivo añadiendo *que* al principio: que yo coma, que tú comas, que él coma, que nosotros comamos, que vosotros comáis, que ellos coman.

<sup>10</sup> Una posibilidad sería que, tras haber trabajado el presente de indicativo y la perífrasis estar + gerundio junto con el léxico de lo cotidiano, el profesor o los compañeros gesticularan de manera que los demás pudieran narrar lo que observan.

útil es el cotidiano y el burocrático, que le permita ir al supermercado, al banco o al ayuntamiento.

Por lo tanto, el español con fines específicos está relacionado con las lenguas de especialidad, ya que depende del ámbito en el que va a tener lugar la comunicación.

Antes de proceder a la definición propia del concepto «lengua de especialidad», queremos presentar las definiciones de varios autores. Para Cabré y Gómez (2006, p. 12), las lenguas de especialidad son «subconjuntos de recursos específicos, lingüísticos y no lingüísticos, discursivos y gramaticales, que se utilizan en situaciones consideradas especializadas por sus condiciones comunicativas»; no obstante, hay autores que no consideran las lenguas de especialidad como lenguas, sino como registros dentro de una lengua, como Rey (1976), Quemada (1978) y Rondeau (1983). Por otro lado, existe una tercera teoría, la que concibe «las lenguas de especialidad como subconjuntos [...] del lenguaje [...], que se actualizan en determinadas circunstancias de comunicación», como Picht y Draskau (1985).

Las lenguas de especialidad, como bien indica la denominación, son los conjuntos de la lengua española que se conforman con los elementos comunicativos propios de un ámbito concreto; no especificamos el tipo de elemento, como el léxico, la sintaxis, la pragmática, etc., porque hasta cierto punto una lengua de especialidad puede llegar a abarcarlos todos.

Tras haber mencionado los fines específicos y las lenguas de especialidad, nos gustaría justificar que la gastronomía también puede considerarse como una lengua de especialidad. Si bien esta tecnicidad no debe aparecer necesariamente en nuestra propuesta, nos apoyamos en que es un ámbito de la realidad que puede llegar a ser muy técnico, lo suficiente para que se hable de ciencias culinarias y gastronómicas y se oferte un grado universitario sobre este campo<sup>11</sup>.

Además de los tecnicismos propios del ámbito, como palabras estándar con otro significado («asustar», «desangrar») o términos propios («glasa», «rebozado»), que ya caracterizan la gastronomía como lengua de especialidad, el hecho de que la cocina sea un ámbito cercano para todos los hablantes implica que existe una gran variedad de términos diatópicos, diastráticos y diafásicos, como la denominación de la fruta, de los alimentos que han dejado de usarse o que han ido apareciendo, etc.

---

<sup>11</sup>La Universitat de Barcelona está en proceso de aprobar este grado.

## 2.4. La gastronomía en el Marco Común Europeo de Referencia y el Plan Curricular del Instituto Cervantes

Puesto que la propuesta se centra en la gastronomía, hemos recogido la información al respecto en los siguientes dos apartados.

### 2.4.1. Marco Común Europeo de Referencia (MCER)

La cocina es parte del conocimiento de la vida diaria de cualquier hablante y de las convenciones sociales y es uno de los temas que corresponden a diferentes situaciones comunicativas, como pedir comida en restaurantes o hacer la compra (Consejo de Europa, 2002).

El MCER (Consejo de Europa, 2002) diferencia varios ámbitos y el que tiene más relación con la cocina es el ámbito público, pues incluye:

- Dentro de los lugares, las tiendas, los mercados y los supermercados; los restaurantes y los bares;
- Dentro de las personas, los empleados de comercios y los camareros;
- Dentro de los objetos, las comidas, las bebidas y las tapas.

### 2.4.2. Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

A partir del MCER se creó el PCIC teniendo en mente el español como lengua extranjera y se planificaron los contenidos de todos los niveles, de A1 a C2, de cara a la enseñanza de los mismos y su evaluación y certificación.

El PCIC se divide en los siguientes apartados: objetivos generales, gramática, pronunciación y prosodia, ortografía, funciones, tácticas y estrategias pragmáticas, géneros discursivos y productos textuales, nociones generales, nociones específicas, referentes culturales y procedimientos de aprendizaje.

A pesar de que no se incluya la gastronomía de manera explícita en ninguno de ellos, hay varios apartados que comprenden léxico gastronómico, funciones comunicativas en un contexto relacionado con la gastronomía, estructuras gramaticales usadas en dichos contextos, etc. Por lo que, a continuación, presentamos los contenidos extrapolados para este TFM (Centro Virtual Cervantes, cop. 2016):

- Dentro de los objetivos, se presentan las transacciones para procurarse alimento y adquirir productos en diferentes negocios con la correspondiente expresión de satisfacción o insatisfacción tras su consecución; los intercambios de información en el día a día; la concienciación de la diversidad gastronómica de todos los países hispanos, así como de las normas y convenciones sociales en situaciones derivadas

de la gastronomía; la participación en interacciones sociales en el ámbito personal, público, académico y profesional relativas a la gastronomía (cenas con amigos en casa, reuniones sociales, pausas para comer en congresos o cursos, etc.); y la expresión de gusto, disgusto o interés en relación con los alimentos, las bebidas y los platos típicos de cada zona.

- El apartado que corresponde a la gramática se incluye íntegro porque todas las categorías gramaticales se emplean en los textos gastronómicos, ya sean orales o escritos, en un momento dado.
- Dentro de las funciones comunicativas, se indican dar y pedir información sobre la gastronomía; expresar opiniones, actitudes y conocimientos acerca de los alimentos, así como gustos, deseos y sentimientos; y proponer y sugerir dentro de las situaciones comunicativas derivadas de las comidas.
- En el apartado de tácticas y estrategias pragmáticas se recogen aquellas herramientas, estrategias y conocimientos de las que dispone un hablante para comunicarse de forma efectiva y eficaz usando el español en un contexto determinado. Por ejemplo, se incluyen las reformulaciones, la deixis, la expresión de la negación, etc.
- Si bien no hay géneros discursivos y productos textuales que solo se den en la gastronomía, sí existen ciertos textos que son propios de este ámbito, como las recetas en todos los soportes, las conferencias de chefs, las guías de los mejores restaurantes de algún país, etc.
- Las nociones generales se clasifican en siete tipos (nociones existenciales, cuantitativas, espaciales, temporales, cualitativas, evaluativas y mentales). De estas siete, las nociones cuantitativas, espaciales, temporales, cualitativas y evaluativas son las que más elementos comparten con la gastronomía: se utilizan para hablar de cantidades y medidas, de localización, de aspectos de desarrollo, de las formas, el color y la consistencia de los objetos y de las diferentes cualidades susceptibles de valoración.
- Las nociones específicas se centran sobre todo en el léxico y, por lo tanto, en este apartado incluimos todas las unidades léxicas de cualquier categoría gramatical relacionadas con la gastronomía, como las recogidas en la dimensión perceptiva, la alimentación (quinto apartado), el trabajo, el ocio, los medios de comunicación, los objetos domésticos, los servicios financieros y las compras.
- Dentro de los referentes culturales, que se complementan con los comportamientos socioculturales y las habilidades y actitudes interculturales, es

difícil delimitar cuáles guardan mayor relación con la gastronomía, pues al ser esta parte de la cultura están todas relacionadas. Por ejemplo, las horas de las comidas no son las mismas en todo el mundo hispano o hay situaciones que requieren de conocimientos sociales como los modales en la mesa o la forma de pedir comida en un restaurante.

## 2.5. Oferta de cursos relacionados

Tras una búsqueda más a fondo, hemos clasificado los cursos que hemos encontrado en tres grupos: el primero se trata de un curso de inmersión gastronómica, el segundo incluye los cursos de español que se complementan con un curso de cocina y el tercero comprende los materiales en soporte escrito que van desde libros de recetas hasta cursillos de cocina para autodidactas.

A continuación, presentamos una tabla con ejemplos de estos tres grupos, cuyas referencias bibliográficas están en el apartado correspondiente del TFM:

---

### **Curso de inmersión gastronómica**

Celia Díez Huertas, del Instituto Cervantes de Nápoles, ha elaborado un curso del español de la cocina para italianos. Es parecido a la idea que tenemos, pero este curso no tiene una parte práctica y muchas de las actividades propuestas están enfocadas a la realidad italiana.

Hispania Estudio 2 ofrece un curso que, como el anterior, se parece a la idea que nos habíamos formado para este TFM, pero en este caso la parte teórica es más bien escasa (cuatro horas de cada diecisiete).

### **Curso de español y curso de cocina separados**

AIL Málaga ofrece un curso de español, que incluye veinte clases en grupos de entre cuatro y ocho personas, y un curso de cocina, que se compone de cinco sesiones; no obstante, los contenidos del segundo no están relacionados con los del primero.

Plaza Rosetta imparte cursos de español y de vez en cuando organiza encuentros gastronómicos para consumir productos españoles, como una actividad extracurricular puntual.

En don Quijote, una academia malagueña, se sigue la misma línea que los dos ejemplos anteriores, pero en vez de centrarse únicamente en la cocina española oferta también cursos de cocina sudamericana y de cocina mexicana.

### **Materiales en soporte escrito**

El libro *Español en la cocina*, coordinado por Marisa de Prada y Clara María Molero, recoge treinta y seis recetas escritas por profesores de ELE y propone actividades de comprensión lectora sobre las recetas.

El libro *Del aula al fogón: aprender español cocinando B1* de Sonia Bajo presenta ocho recetas de la gastronomía española<sup>12</sup>, que se complementan con los vídeos de las recetas alojados en YouTube.

En *Yo cocino en español. ¿Y tú?*, Pilar Couceiro y M.<sup>a</sup> Luisa Bernal han recopilado recetas tradicionales y han añadido ejercicios, juegos y un diccionario básico en inglés, francés e italiano.

¡Hablamos! SLE pone a disposición de los visitantes de la página tres platos y el correspondiente cuaderno con ejercicios de explotación según el nivel. Esta fuente de información nos puede resultar de utilidad en la planificación de la propuesta didáctica del TFM.

Si bien la oferta de cursos de los tres grupos es amplia y variada, no hemos hallado nada que sea como la propuesta didáctica que nos ha llevado a este TFM. Parece que lo más común es estudiar español por un lado y aprender a preparar los platos de la cocina hispana por otro, aunque consideramos que incluir la gastronomía como eje vertebrador de la propuesta es una buena oportunidad para motivar a los estudiantes y para introducirlos en un aspecto cultural tan importante como la gastronomía.

---

<sup>12</sup>La crema catalana, el gazpacho andaluz, la fabada asturiana, la tarta de Santiago, la tortilla de patatas, la paella de marisco, el cocido madrileño y el pisto manchego (Bajo Paredero, 2013).

### 3. Propuesta didáctica

#### 3.1. Presentación

Nuestra propuesta didáctica consiste en un curso monográfica de español a través de contenidos gastronómicos. Debido a que no existen cursos que incluyan tanto el español como la cocina, sino que ofrecen un curso de lengua y otro de cocina por separado, nuestro objetivo es enseñar español con la cocina española. Hemos decidido centrarnos en la cocina española, pero es una propuesta que se puede adaptar a la zona geográfica y, por lo tanto, a la cocina de dicha zona.

#### 3.2. Metodología didáctica

La metodología didáctica que hemos empleado en la elaboración de esta propuesta se corresponde con el enfoque comunicativo y por tareas, pues perseguimos el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos con la culminación del curso en forma de tarea final, resultado de tareas posibilitadoras.

Además, la presentación de los contenidos ante el grupo-clase es inductiva en la medida de lo posible porque de esta manera son los alumnos los protagonistas indiscutibles de su proceso de aprendizaje. No obstante, en un momento dado podemos introducir la metodología deductiva, y convertirla entonces en ecléctica, si los contenidos resultan demasiado ajenos para los estudiantes o si el estilo de aprendizaje del grupo-clase lo requiere.

Como se trata de una propuesta didáctica, hasta que esta no la pongamos en práctica con un grupo-clase concreto todo lo que podamos decir es a nivel teórico, ya que el tipo de alumnos que formen el grupo determina en gran medida la metodología y las técnicas que, como profesores de ELE, utilizamos en el aula.

#### 3.3. Objetivos

El objetivo principal de la propuesta es ayudar a que los estudiantes recuperen la seguridad en su competencia comunicativa, debido a que lo hemos concebido como un curso de repaso o reciclaje para aquellos aprendientes que ya hayan estudiado español, pero que por los motivos que sean no lo han usado y lo han olvidado en parte. Sin embargo, se trata de un público objetivo que tal vez sea demasiado reducido; por lo tanto, también contemplamos la participación de alumnos cuyo nivel corresponda al intermedio (B1 o umbral), en este caso el objetivo general es continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Los objetivos específicos que van a llevar a la consecución del general son:



- repasar los contenidos del nivel B1 que se relacionen con el ámbito gastronómico y culinario, en el primer caso, o tratar los contenidos del nivel B1 que se relacionen con el ámbito gastronómico y culinario, en el segundo;
- desfossilizar los errores que cometan;
- gestionar la autonomía de los alumnos;
- practicar todas las destrezas;
- conocer los géneros discursivos que aparecen en el ámbito ya mencionado;
- conocer algunas personalidades del mundo gastronómico español;
- ser capaces de desenvolverse con relativa confianza en las situaciones comunicativas propias del ámbito.

### 3.4. Contenidos

Como ya se ha mencionado anteriormente, los contenidos de nuestra propuesta didáctica se centran en el ámbito gastronómico y culinario, por lo que en la medida de lo posible cualquier actividad de la propuesta está relacionada con algún aspecto propio de dicho ámbito, ya sea el léxico, los géneros discursivos, las situaciones comunicativas, etc.

Los contenidos propuestos pertenecen al nivel B1 o umbral y, según el tipo de contenido, también contengan parte de la información del nivel A2. A continuación enumeramos los contenidos que los alumnos van a aprender o a repasar:

- contenidos funcionales: hablar del pasado, hablar del presente, expresar deseos y planes de futuro, preguntar por preferencias y responder;
- contenidos gramaticales: tiempos verbales del pasado, tiempos verbales del futuro, tiempos verbales del presente, ser vs. otros verbos, marcadores temporales, conectores discursivos y estructuradores de la información, sustantivos acotadores, sustantivación mediante determinante, pronombres de objeto directo y de objeto indirecto, valor del *se* impersonal;
- contenidos acerca de los géneros discursivos: conversaciones cara a cara, entrevistas en periódicos y revistas, recetas de cocina, adivinanzas y chistes, cuestionario con respuestas cerradas y abiertas;
- contenidos léxicos: cantidades, volúmenes, temperatura, posterioridad, cualidades, alimentación.

### 3.5. Destrezas

En la propuesta didáctica incluimos actividades para practicar todas las destrezas. Abarcamos las destrezas receptivas a través de textos escritos, orales y audiovisuales y las productivas, a través de la elaboración de textos escritos y orales. La interacción oral se da entre los alumnos y entre los alumnos y el profesor y la interacción escrita, en el blog de clase, aunque esta no sea sincrónica.

Siempre que sea posible, los materiales que empleemos en las sesiones van a ser muestras reales de la lengua española, como programas de cocina o una entrevista a un chef, aunque, si observamos que pueden suponer serias dificultades para los estudiantes que pueden llegar a desmotivarlos, los adaptaremos.

La tarea final de la propuesta es la redacción de una receta de cocina como entrada en el blog de clase, así que trabajan la expresión escrita, pero, además, deben presentarla a los demás compañeros oralmente, por lo que practican la expresión e interacción oral, ya que los compañeros les pueden plantear preguntas.

### 3.6. Contexto

El contexto en el que hemos supuesto que tendría lugar las sesiones de la propuesta didáctica es un contexto de L2, es decir, en un país de habla hispana, presumiblemente España. En un contexto de L2, los alumnos se pueden encontrar en una situación de inmersión que favorece de forma significativa la capacidad de refrescar y poner en práctica los conocimientos tratados en el aula. Por lo tanto, es un contexto de L2 con instrucción formal, que corresponde a nuestra propuesta didáctica y el trabajo autónomo de cada aprendiente.

En cuanto al grupo-clase, esta propuesta es para personas mayores de edad y de diferentes nacionalidades, aunque bien podría ser para un grupo de una única nacionalidad. Lo ideal es que el número de estudiantes por grupo no supere las quince personas; es más, dadas las características del curso, si el número máximo es diez, permite que el profesor pueda satisfacer las necesidades de los alumnos con más eficacia.

### 3.7. Recursos y materiales

Los recursos y materiales necesarios para realizar la propuesta son:

- fotocopias con las fichas de las actividades;
- ordenador con conexión a Internet para acceder a los recursos en línea;
- ordenador conectado a un proyector o a una pizarra digital.

### 3.8. Cronograma

El cronograma de la propuesta presenta cinco sesiones repartidas en dos semanas: tres días durante la primera semana (martes, miércoles y jueves) y dos durante la segunda (lunes y martes). Cada sesión dura tres horas, con un descanso de veinte minutos; un posible horario sería de diez a once y veinte y doce menos veinte a una.

---

#### **Primera sesión: presentémonos**

Primera parte de la clase (80')	Segunda parte de la clase (80')
Presentación (15')	Quién es quién de las personalidades del mundo culinario español (20')
Cuestionario (20')	Lectura de la presentación de una cocinera española (30')
Juego para conocerse (25'): somos periodistas	Presenta a un cocinero (30')
Lluvia de ideas sobre personalidades del mundo culinario español (20')	

#### **Segunda sesión: somos lo que comemos**

Primera parte de la clase (80')	Segunda parte de la clase (80')
Dudas (15')	Lluvia de ideas de alimentos (20')
La comida típica española (20')	Presentación del blog de clase (15')
¿Qué comes normalmente? (25')	¿Qué te gusta comer? (25')
Comidas del día (20')	Canción <i>Sabor de amor</i> (20')

#### **Tercera sesión: vamos a cocinar**

Primera parte de la clase (80')	Segunda parte de la clase (80')
Dudas (10')	Va de pronombres (30')
¿Qué plato español te gusta más? (20')	Seamos poetas gastronómicos (20')
Receta del pisto manchego (30')	La oca de los alimentos (15')
¿Cómo escribimos una receta? (20')	Presentación de la tarea final (15')

#### **Cuarta sesión: ¿comemos fuera?**

---

Primera parte de la clase (80')	Segunda parte de la clase (80')
Deberes (20')	¿Cuál era tu comida favorita cuando eras niño? (30')
¿Dónde se puede ir a comer? (25')	
Vídeo <i>Comer fuera</i> (35')	La receta de uno de los platos mencionados en clase (25')
	Ordena la receta (25')

### Quinta sesión

Primera parte de la clase (80')	Segunda parte de la clase (80')
Dudas (10')	Visualización y presentación de las recetas publicadas en el blog (5' por estudiante)
Creemos una receta en grupo (30')	
Chistes, acertijos y adivinanzas (20')	Fiesta de despedida con platos elaborados por todos
¿Cuál será el siguiente país que visites para conocer su gastronomía? (20')	Despedida

### 3.9. Actividades

En este apartado detallamos la temporalización, el agrupamiento, los recursos y materiales, los objetivos, los contenidos, el desarrollo y la evaluación de las actividades siguiendo el orden establecido en el cronograma.

#### Primera sesión

<b>Actividad</b>	Cuestionario
<b>Temporalización</b>	20'
<b>Agrupamiento</b>	Individual
<b>Recursos y material</b>	Fotocopias con el cuestionario
<b>Objetivos</b>	<p>Conocer a los alumnos</p> <p>Conocer a los compañeros</p> <p>Practicar la comprensión escrita</p> <p>Practicar la interacción oral</p>

<b>Contenidos</b>	Expresar deseos Expresar preferencias Tiempos verbales del presente y del pasado Uso de un cuestionario con respuestas abiertas
<b>Desarrollo</b>	Tras la presentación del profesor y del curso, explicamos que la primera actividad es para conocerlos mejor y para que se conozcan entre ellos, les entregamos una fotocopia a cada uno y lo rellenan. El segundo paso es la puesta en común de algunas preguntas, como países en los que les gustaría vivir, cuál es su libro favorito, etc. Por último, para cerrar la actividad, pueden hacer alguna pregunta a los demás compañeros o al profesor.
<b>Evaluación</b>	La evaluación es formativa, se centra en la consecución de los objetivos. El profesor puede utilizar la corrección colaborativa o implícita si detecta errores.
<b>Actividad</b>	Somos periodistas
<b>Temporalización</b>	25'
<b>Agrupamiento</b>	Por parejas que van cambiando
<b>Recursos y material</b>	Fotocopias con la tabla
<b>Objetivos</b>	Conocer a los compañeros Practicar la interacción oral con el reflejo escrito de las respuestas recibidas
<b>Contenidos</b>	Hablar del pasado y del presente Preguntar por preferencias y responder Tiempos verbales del pasado y del presente Cualidades
<b>Desarrollo</b>	El profesor les presenta la actividad como un juego en el que deben ser periodistas y descubrir la información que podrían encontrar en el perfil de cualquier red

---

social de sus compañeros.

La dinámica es en parejas, pero deben entrevistar a cinco compañeros distintos.

Tras unos quince minutos ponen en común las respuestas y, para plasmarlo en la pizarra, se puede buscar lo que es común para la mayoría (rango de edad, país de origen, motivo del aprendizaje de español, etc.).

<b>Evaluación</b>	La evaluación es formativa, se centra en la consecución de los objetivos, sobre todo en la formulación de preguntas y respuestas. El profesor puede utilizar la corrección colaborativa o implícita si detecta errores. En esta actividad el profesor puede detectar si los alumnos tienen dificultades para expresarse oralmente en español.
-------------------	---

---

<b>Actividad</b>	Lluvia de ideas sobre personalidades del mundo culinario español
------------------	--

<b>Temporalización</b>	20'
------------------------	-----

<b>Agrupamiento</b>	En grupo-clase
---------------------	----------------

<b>Recursos y material</b>	Portátil con proyector y editor de textos
----------------------------	---

<b>Objetivos</b>	Conocer el alcance del saber de los estudiantes sobre las personalidades del mundo culinario español  Practicar la expresión oral
------------------	---

<b>Contenidos</b>	Verbo ser  Profesiones relacionadas con el mundo de la cocina
-------------------	---

<b>Desarrollo</b>	El profesor introduce la actividad preguntando si conocen a personas del mundo de la cocina española; entre otros se elabora una lista con todos los nombres que aparezcan. Esta actividad se relaciona con la siguiente, pues seguramente algunos de los nombres de esta lluvia de ideas aparezcan en la siguiente
-------------------	---

---

---

	actividad.
<b>Evaluación</b>	La evaluación es formativa, se centra en la consecución de los objetivos. En esta actividad es interesante fijarse en quién participa y quién no para saber cómo es cada alumno, además de asegurar que aparezcan las profesiones del ámbito.
<b>Actividad</b>	Quién es quién
<b>Temporalización</b>	20'
<b>Agrupamiento</b>	En grupo-clase
<b>Recursos y material</b>	Fotos de las personalidades e información de cada una de ellas
<b>Objetivos</b>	<p>Practicar la comprensión oral</p> <p>Practicar la expresión oral</p> <p>Usar estrategias de comprensión para descubrir de quién se habla a través de la información</p>
<b>Contenidos</b>	<p>Hablar del pasado y del presente</p> <p>Tiempos verbales del pasado y del presente</p> <p>Ser vs. otros verbos</p> <p>Cualidades</p> <p>Aspecto físico</p> <p>Alimentación</p>
<b>Desarrollo</b>	<p>El profesor explica que la actividad consiste en relacionar la información con las fotografías. Por eso, la actividad es rápida y lo que persigue es la práctica de las destrezas orales.</p> <p>Se hace una primera lectura de la información, se deja que los tiempos formulen sus hipótesis, se ponen en común y se dan las soluciones, siempre que la corrección colaborativa no las haya proporcionado.</p>

---

<b>Evaluación</b>	La evaluación es formativa, se centra en la consecución de los objetivos, sobre todo en las destrezas orales. El profesor puede utilizar la corrección colaborativa o implícita si detecta errores.
<b>Actividad</b>	Carme Ruscalleda
<b>Temporalización</b>	30'
<b>Agrupamiento</b>	Individual
<b>Recursos y material</b>	Lectura, ejercicios sobre la lectura
<b>Objetivos</b>	<p>Practicar la comprensión escrita</p> <p>Practicar la expresión oral</p> <p>Recordar la estructura de una presentación</p>
<b>Contenidos</b>	<p>Ser vs. otros verbos</p> <p>Tiempos verbales en presente y en pasado</p> <p>Cualidades</p> <p>Aspecto físico</p> <p>Alimentación</p>
<b>Desarrollo</b>	El profesor explica la actividad de lectura, las actividades previas se pueden realizar como grupo-clase. La lectura es individual, durante quince minutos, y los alumnos responden a las preguntas y se pone en común. Las actividades posteriores son para abrir un debate en el aula.
<b>Evaluación</b>	La evaluación es formativa, se centra en la consecución de los objetivos, sobre todo en la comprensión global del texto y en la expresión e interacción oral en la última parte de la actividad. En esta actividad el profesor toma nota de los errores cometidos durante el debate y hace un comentario general al final del mismo sin indicar quién sino qué.



<b>Actividad</b>	Presenta a un cocinero
<b>Temporalización</b>	30'
<b>Agrupamiento</b>	En parejas
<b>Recursos y material</b>	Material de escritura
<b>Objetivos</b>	<p>Presentar a una tercera persona</p> <p>Practicar la expresión escrita</p> <p>Utilizar los contenidos presentados previamente</p> <p>Trabajar en grupo</p>
<b>Contenidos</b>	<p>Hablar en presente y pasado</p> <p>Tiempos verbales en presente y pasado</p> <p>Alimentación</p>
<b>Desarrollo</b>	Tras haber trabajado el texto de Carme Rusalleda y haber presentado otros seis cocineros españoles, por parejas, los alumnos deben escribir la presentación de uno de ellos o de otro que conozcan (también pueden inventarlo) y presentarlo a los compañeros. La extensión es de ciento veinte palabras.
<b>Evaluación</b>	La evaluación es formativa, se centra en la consecución de los objetivos, y explícita por parte del profesor, pues marca los fallos cometidos en la redacción.

#### Segunda sesión

<b>Actividad</b>	La comida típica española
<b>Temporalización</b>	20'
<b>Agrupamiento</b>	En grupo-clase
<b>Recursos y material</b>	<p>Vídeo</p> <p>Portátil con conexión a Internet</p> <p>Portátil conectado a un proyector</p>
<b>Objetivos</b>	Conocer algunos alimentos típicos de España

<b>Contenidos</b>	Alimentación
<b>Desarrollo</b>	El vídeo se ve tres veces. La primera es sin audio para reconocer los platos que aparecen, los alumnos pueden anotar los que nos conozcan. En la segunda se escucha el audio, que contiene otros platos, y pueden revisar los ya vistos en el primer visionado y extraer los del audio. En la tercera, comprueban que lo entienden todo y se extraen otras expresiones relacionados con la comida («un cuerpo Danone», por ejemplo).
<b>Evaluación</b>	La evaluación es formativa, se centra en la consecución de los objetivos, en el reconocimiento de los platos del vídeo.
<b>Actividad</b>	¿Qué comes normalmente?
<b>Temporalización</b>	25'
<b>Agrupamiento</b>	Por parejas
<b>Recursos y material</b>	Fotocopia con la tabla
<b>Objetivos</b>	Practicar la interacción oral Conocer los horarios de comida en España Comparar los horarios españoles con los propios
<b>Contenidos</b>	Hablar del presente Tiempos verbales del presente Conversaciones cara a cara Cantidades Alimentación
<b>Desarrollo</b>	El profesor presenta la actividad explicando que la comida está muy ligada a la cultura, pues en cada país, en cada región, se comen alimentos distintos o se beben bebidas diferentes. Así pues la actividad consiste en que se cuenten qué desayunan, comen o cenan y a qué hora lo hacen. Para cerrarla, es

	interesante que compartan qué les ha llamado la atención.
<b>Evaluación</b>	La evaluación es formativa, se centra en la consecución de los objetivos, y, mientras tiene lugar la actividad, el profesor anota los errores cometidos y los comenta en la puesta en común.
<b>Actividad</b>	Comidas del día
<b>Temporalización</b>	20'
<b>Agrupamiento</b>	En grupo-clase
<b>Recursos y material</b>	Fotocopia de la actividad anterior
<b>Objetivos</b>	Reconocer y diferenciar los horarios de comida según la región o el país  Practicar la interacción oral
<b>Contenidos</b>	La hora  Verbo ser  Alimentación
<b>Desarrollo</b>	A partir de las preguntas sobre la hora de las comidas de la actividad anterior, se presenta las horas más usuales de desayuno, almuerzo, comida, merienda y cena en la zona del curso y se debate acerca de las horas en otras regiones o países.  Se pueden abarcar cuestiones como el ayuno, costumbres culturales relacionadas con los alimentos o el tipo de platos propios de cada comida.
<b>Evaluación</b>	La evaluación es formativa, se centra en la consecución de los objetivos. El profesor puede utilizar la corrección colaborativa o implícita si detecta errores.
<b>Actividad</b>	Lluvia de ideas de alimentos
<b>Temporalización</b>	20'

<b>Agrupamiento</b>	En grupo-clase
<b>Recursos y material</b>	Portátil con proyector y editor de textos
<b>Objetivos</b>	<p>Activar los conocimientos previos sobre la alimentación</p> <p>Presentar alimentos que no conozcan</p> <p>Recordar el género de los alimentos</p> <p>Hacer hincapié en los sustantivos que cambien de género según el idioma</p> <p>Practicar la expresión oral</p>
<b>Contenidos</b>	<p>Alimentación</p> <p>Concordancia de género</p>
<b>Desarrollo</b>	La actividad consiste en el recuerdo de aquellas palabras que ya conozcan los estudiantes y en la presentación de otras que no conozcan.
<b>Evaluación</b>	La evaluación es formativa, se centra en la consecución de los objetivos.
<b>Actividad</b>	Presentación del blog de clase
<b>Temporalización</b>	15'
<b>Agrupamiento</b>	En grupo-clase
<b>Recursos y material</b>	<p>Portátil con acceso a Internet</p> <p>Blog en Wordpress</p>
<b>Objetivos</b>	<p>Presentar la herramienta</p> <p>Introducir a los estudiantes en el uso de la herramienta</p>
<b>Contenidos</b>	Herramientas 2.0
<b>Desarrollo</b>	El profesor explica que el grupo-clase tiene un blog en el que pueden publicar las redacciones que hagan en el curso, cualquier información que les parezca interesante o útil sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje, etc. Además, les comunica que en el blog

---

se debe publicar la tarea final (que se explica en la siguiente sesión) y que también pueden encontrar los documentos elaborados para y en la clase, como la lluvia de ideas sobre comida.

<b>Evaluación</b>	La evaluación es formativa, se centra en la consecución de los objetivos, y explícita si los alumnos no entienden el funcionamiento de la herramienta en las siguientes actividades.
-------------------	--

---

<b>Actividad</b>	¿Qué te gusta comer?
------------------	----------------------

<b>Temporalización</b>	25'
------------------------	-----

<b>Agrupamiento</b>	Por parejas
---------------------	-------------

<b>Recursos y material</b>	Fotocopia con la tabla
----------------------------	------------------------

<b>Objetivos</b>	Preguntar por preferencias y responder Practicar la interacción oral
------------------	---

<b>Contenidos</b>	Conversaciones cara a cara Verbos para expresar preferencias Alimentación
-------------------	---

<b>Desarrollo</b>	La actividad consiste en intercambiar información sobre los gustos gastronómicos de cada estudiante con varios compañeros para practicar el uso del léxico propio, la interacción oral y la expresión escrita de las respuestas. Para cerrar la actividad, se ponen en común las respuestas.
-------------------	--

<b>Evaluación</b>	La evaluación es formativa, se centra en la consecución de los objetivos, y el profesor anota los errores que cometen los alumnos y los comenta en general.
-------------------	---

---

<b>Actividad</b>	Canción <i>Sabor de amor</i>
------------------	------------------------------

<b>Temporalización</b>	20'
------------------------	-----

<b>Agrupamiento</b>	En grupo-clase, individual
---------------------	----------------------------

---

<b>Recursos y material</b>	<p>Canción</p> <p>Portátil con acceso a Internet</p> <p>Portátil con altavoces y conectado a un proyector</p> <p>Fotocopia con las actividades</p>
<b>Objetivos</b>	<p>Practicar la comprensión audiovisual</p> <p>Reconocer los alimentos que aparecen en la letra</p> <p>Utilizar estrategias metacognitivas para relacionar las frutas con las partes del cuerpo</p>
<b>Contenidos</b>	<p>Tiempos verbales del presente</p> <p>Tiempos verbales del futuro</p> <p>Alimentación</p>
<b>Desarrollo</b>	<p>Se presenta el grupo Danza invisible brevemente, se realizan las actividades antes de escuchar la canción. Se escucha dos veces y se pueden comparar las expresiones de la canción con las de las lenguas de los alumnos, además de tratar por encima la música hispana que ellos conocen, si conocen otras canciones sobre comida, etc.</p>
<b>Evaluación</b>	<p>La evaluación es formativa, se centra en la consecución de los objetivos. El profesor puede utilizar la corrección colaborativa o implícita si detecta errores.</p>

### Tercera sesión

<b>Actividad</b>	¿Qué plato español te gusta más?
<b>Temporalización</b>	20'
<b>Agrupamiento</b>	Individual, en grupo-clase
<b>Recursos y material</b>	<p>Fotografías extraídas de Skyscanner (cop. 2016)</p> <p>Google Images si los alumnos nombran otros platos</p>
<b>Objetivos</b>	<p>Introducir varios platos españoles</p> <p>Practicar la interacción oral</p>

<b>Contenidos</b>	Expresar preferencia Alimentación
<b>Desarrollo</b>	El profesor enseña varias fotografías extraídas de Skyscanner (cop. 2016), pregunta si conocen los platos y si tienen algún plato español favorito.
<b>Evaluación</b>	La evaluación es formativa, se centra en la consecución de los objetivos, sobre todo la aparición de los platos típicos. En la interacción, el profesor puede utilizar la corrección colaborativa en primera instancia.

<b>Actividad</b>	Receta del pisto manchego
<b>Temporalización</b>	30'
<b>Agrupamiento</b>	En grupo-clase, individual
<b>Recursos y material</b>	Vídeo Portátil con altavoces, conectado a un proyector y con acceso a Internet Fotocopias con las actividades
<b>Objetivos</b>	Practicar la comprensión audiovisual Conocer el género discursivo de las recetas
<b>Contenidos</b>	La primera persona del plural del presente de indicativo como imperativo Pronombres de objeto directo y de objeto indirecto Cantidades Alimentación
<b>Desarrollo</b>	El profesor introduce la actividad preguntando si alguna vez han preparado platos españoles, en el caso afirmativa sigue preguntando cómo lo han hecho, qué han seguido, etc. para llegar a las recetas.  Se realiza el primer ejercicio, previo al visionado, para activar los conocimientos ya adquiridos. Tras el primer visionado, tienen tiempo para contestar las preguntas.

	<p>En el segundo visionado, además de comprobar sus respuestas, deben comparar lo que tienen escrito en su fotocopia y lo que dicen en el vídeo porque hay algunos cambios.</p> <p>Por último, reflexionan sobre el contenido del vídeo, por ejemplo, el acento de la mujer, si hay algún plato similar en su país, etc.</p>
<b>Evaluación</b>	La evaluación es formativa, se centra en la consecución de los objetivos, sobre todo en la estructura de una receta.
<b>Actividad</b>	¿Cómo escribimos una receta?
<b>Temporalización</b>	20'
<b>Agrupamiento</b>	En grupos de tres
<b>Recursos y material</b>	La receta de la actividad anterior
<b>Objetivos</b>	<p>Extraer la estructura de una receta</p> <p>Utilizar estrategias para extraer la estructura</p> <p>Practicar la interacción oral</p>
<b>Contenidos</b>	<p>Recetas de cocina</p> <p>Cantidades</p> <p>Volúmenes</p> <p>Alimentación</p>
<b>Desarrollo</b>	A partir de la receta de la actividad anterior, el profesor pide que se extraiga la estructura o las características de una receta. Este ejercicio es en parejas y después se pone en común y se crea una estructura conjunta.
<b>Evaluación</b>	La evaluación es formativa e implícita en la medida de lo posible. Si entre todos los alumnos no logran extraer la estructura el profesor da pistas.



<b>Actividad</b>	Va de pronombres
<b>Temporalización</b>	30'
<b>Agrupamiento</b>	En grupo-clase
<b>Recursos y material</b>	Fotocopias Presentación de PowerPoint
<b>Objetivos</b>	Presentar la forma de los pronombres de objeto directo e indirecto  Presentar el uso de los pronombres de objeto directo e indirecto
<b>Contenidos</b>	Pronombres de objeto directo  Pronombres de objeto indirecto
<b>Desarrollo</b>	Esta es quizás la actividad que el profesor presenta con un enfoque más ecléctico.  Se trata de presentar la forma de los pronombres a través de una sencilla explicación que deben extraer los mismos alumnos de la receta.  Para reforzar este contenido los alumnos tiene <a href="#">estos</a> ejercicios para la siguiente sesión.
<b>Evaluación</b>	La evaluación es formativa y, siempre que sea posible, implícita, pues suele haber algún alumno que lo entiende y ayuda a los demás y así se evita la corrección centrada en un solo alumno por parte del alumno, que puede ser un motivo de desmotivación.

<b>Actividad</b>	Seamos poetas gastronómicos
<b>Temporalización</b>	20'
<b>Agrupamiento</b>	Individual
<b>Recursos y material</b>	-
<b>Objetivos</b>	Practicar la expresión escrita  Practicar la lectura en voz alta

<b>Contenidos</b>	Hablar del presente, pasado o futuro Tiempos verbales del presente, pasado o futuro Alimentación
<b>Desarrollo</b>	<p>La actividad consiste en la creación de un poema gastronómico a partir de seis palabras elegidas por los compañeros.</p> <p>Se reparte una hoja para cada alumno y se les pide que escriban una palabra relacionada con la cocina, después le pasan la hoja al compañero de la derecha para que escriba otra palabra y así sucesivamente hasta que haya seis palabras. Entonces se pasa por última vez al compañero de la derecha y este debe escribir un poema o un cuento de diez líneas como mucho a partir de esas palabras.</p> <p>Para cerrar la actividad se leen en voz alta y se le pide que o bien lo publiquen en el blog o bien se lo entreguen al profesor para que lo corrija y se lo devuelva.</p>
<b>Evaluación</b>	La evaluación es explícita porque el profesor corrige el poema o cuento en algún momento, ya sea durante la actividad o fuera de clase.
<b>Actividad</b>	La oca de los alimentos
<b>Temporalización</b>	15'
<b>Agrupamiento</b>	En grupos de tres o cuatro
<b>Recursos y material</b>	Tableros de la oca de los alimentos Dados Fichas
<b>Objetivos</b>	Repasar los alimentos con el género Formular frases que contengan los alimentos
<b>Contenidos</b>	Alimentación

<b>Desarrollo</b>	El profesor les pregunta a los alumnos si conocen el juego de la oca. Si lo conocen, se les explica que este juego es algo diferente y que, en vez de solo tirar y mover la ficha, hay que decir una frase con el alimento de la imagen para poder quedarse en la casilla. Si no lo conocen, se les explica primero que es un juego de mesa.
<b>Evaluación</b>	La evaluación es colaborativa y, si el profesor lo detecta, implícita.

<b>Actividad</b>	Presentación de la tarea final
<b>Temporalización</b>	15'
<b>Agrupamiento</b>	En grupo-clase
<b>Recursos y material</b>	-
<b>Objetivos</b>	Presentar la tarea final
<b>Contenidos</b>	Tarea final
<b>Desarrollo</b>	El profesor explica que para el primer día de la segunda semana del curso deben escribir una receta, ya sea española o no, y presentarla, ya corregida, el último día del cursillo.
<b>Evaluación</b>	-

#### Cuarta sesión

<b>Actividad</b>	¿Dónde se puede ir a comer?
<b>Temporalización</b>	25'
<b>Agrupamiento</b>	En grupo-clase
<b>Recursos y material</b>	Portátil con acceso a Internet Editor de textos Google Images
<b>Objetivos</b>	Conocer los diferentes lugares a los que se puede ir a

---

	comer
	Practicar la expresión oral
<b>Contenidos</b>	Expresar preferencia Tiempos verbales del presente Alimentación
<b>Desarrollo</b>	El profesor empieza pregunta a todos si conocen algún sitio donde, por ejemplo, comer pastel de chocolate, a lo que los alumnos pueden contestar en la pastelería x o el restaurante y. De esta manera, salen los lugares donde se puede comer y también practican aconsejar.
<b>Evaluación</b>	Debido a que es una actividad en grupo, la evaluación es colaborativa porque los compañeros se ayudan entre sí y, si no funciona, el profesor interviene con la evaluación implícita, dando pistas.
<b>Actividad</b>	Vídeo <i>Comer fuera</i>
<b>Temporalización</b>	35'
<b>Agrupamiento</b>	Individual, en grupo-clase
<b>Recursos y material</b>	Vídeo Portátil con altavoces, con acceso a Internet y conectado a un proyector Fotocopias con las actividades
<b>Objetivos</b>	Introducir el presente de subjuntivo Practicar la comprensión audiovisual Practicar la expresión oral
<b>Contenidos</b>	Presente de subjuntivo Alimentación
<b>Desarrollo</b>	Esta actividad se realiza a partir de una secuencia creada por VideoEle, pero no se llevan a cabo todos los <a href="#">ejercicios</a> (solo 2, 5, 7, 8, 11, 12, 13, 18).

---

---

A través de estos ejercicios se empieza con diferentes platos de pescado o marisco, que hay que clasificar, se trata el tema cultural de las tapas, se practica la comprensión audiovisual y se introduce el presente de indicativo.

Lo ideal es seguir el orden de los ejercicios, ya que están ordenados según el momento en que tiene lugar el visionado.

<b>Evaluación</b>	La evaluación es, en la medida de lo posible, colaborativa y, si la primera no funciona, se pasa a la heteroevaluación implícita.
-------------------	---

---

<b>Actividad</b>	¿Cuál era tu comida favorita cuando eras niño?
------------------	--

<b>Temporalización</b>	30'
------------------------	-----

<b>Agrupamiento</b>	Individual, en grupo-clase
---------------------	----------------------------

<b>Recursos y material</b>	-
----------------------------	---

<b>Objetivos</b>	Practicar la expresión escrita mediante la descripción (creativa, si se desea) de la experiencia de comer ese plato
------------------	---

Practicar la lectura en voz alta y la entonación

<b>Contenidos</b>	Hablar del pasado Describir Tiempos verbales del pasado Alimentación
-------------------	---

<b>Desarrollo</b>	El profesor introduce la actividad contando qué le gustaba comer cuando era niño y a partir de ahí da pie a la explicación en sí: los estudiantes deben escribir, de una forma creativa si lo desean, la experiencia de comer aquel plato de su niñez (la sensación, el sabor, el olor, etc.). La redacción debe ser de unas ciento veinte palabras.
-------------------	--

Para cerrar la actividad, aquellos que se presten

---

	voluntarios pueden compartir su experiencia con la clase.
<b>Evaluación</b>	Como las redacciones pasan en algún momento por las manos del profesor, la evaluación es heterogénea, aunque en la medida de lo posible implícita (marca el error, pero no da la respuesta). Al final de las presentaciones voluntarias, el profesor puede comentar los errores que haya detectado.
<b>Actividad</b>	La receta de uno de los platos de la actividad anterior
<b>Temporalización</b>	25'
<b>Agrupamiento</b>	En grupos de tres
<b>Recursos y material</b>	-
<b>Objetivos</b>	Negociar con los compañeros el contenido de la receta Practicar la expresión escrita
<b>Contenidos</b>	Recetas de cocina Cantidades Volúmenes Alimentación
<b>Desarrollo</b>	El profesor escribe en la pizarra los platos que han aparecido en la actividad anterior y se reparten por grupos. (Si por lo que fuera no hubiese suficientes o no funcionaran para el grupo-clase, se usarían otros.)  Cada grupo debe escribir cómo cree que se prepara el plato que le haya tocado y después presentarlo a la clase. La extensión no debe ser mayor de diez líneas.
<b>Evaluación</b>	La evaluación es formativa, lo más importante es que sigan una estructura propia de receta y que se entienda lo que quieran comunicar.
<b>Actividad</b>	Ordena la receta

<b>Temporalización</b>	25'
<b>Agrupamiento</b>	En grupos de tres
<b>Recursos y material</b>	Tarjetas con las partes de la receta desordenadas, extraídas de Zona ELE (2016)
<b>Objetivos</b>	Repasar la estructura de la receta de cocina Practicar la comprensión escrita
<b>Contenidos</b>	Recetas de cocina Estrategias de comprensión escrita
<b>Desarrollo</b>	Esta actividad es un juego que consiste en ordenar las partes de una receta, se puede hacer como un torneo para motivar a los alumnos.  A cada grupo se le entregan cinco recetas y el primero en acabar es el ganador.  Antes de acabar la sesión el profesor debe explicar que al ser el día siguiente el último se prepara una pequeña fiesta de despedida con comida elaborada por todos después de presentar las tareas finales.
<b>Evaluación</b>	La evaluación es ante todo colaborativa porque los alumnos tienen algunas recetas iguales y deben decidir ellos si el orden propuesto es correcto. En el caso de que no lo fuese, el profesor intervendría de la forma menos agresiva posible, con preguntas como «¿Cuál iba antes?», por ejemplo.

#### Quinta sesión

<b>Actividad</b>	Creemos una receta
<b>Temporalización</b>	30'
<b>Agrupamiento</b>	En grupos de tres
<b>Recursos y material</b>	-
<b>Objetivos</b>	Practicar la expresión oral

	Usar estrategias de compensación
	Negociar con los compañeros
<b>Contenidos</b>	Recetas de cocina Alimentación Cantidades Volúmenes
<b>Desarrollo</b>	El profesor da a cada grupo varias tarjetas con ingredientes. Cada grupo debe crear una receta en la que se usen al menos cuatro de los ingredientes que aparecen en las tarjetas.  En los últimos minutos de la actividad, se puede hacer una votación para decidir cuál es la receta más apetitosa.
<b>Evaluación</b>	La evaluación es colaborativa en primera instancia y, si esta no es suficiente, el profesor corrige de forma implícita con la entonación o preguntas metalingüísticas.
<b>Actividad</b>	Chistes, acertijos y adivinanzas
<b>Temporalización</b>	20'
<b>Agrupamiento</b>	En grupo-clase
<b>Recursos y material</b>	Adivinanzas en una presentación de PowerPoint Chistes gráficos
<b>Objetivos</b>	Introducir el humor gastronómico en el aula  Introducir elementos culturales relacionados con la cocina  Gestionar la autonomía de los estudiantes
<b>Contenidos</b>	Alimentación  Juegos de palabras
<b>Desarrollo</b>	El profesor se limita a presentar el texto o la imagen y



	los alumnos son quienes ayudan a los demás a entender, si estos últimos no siguen el chiste.
<b>Evaluación</b>	La evaluación de esta actividad es totalmente colaborativa. El profesor solo intervendría en un caso extremo, cuando nadie entendiera el texto o la imagen.
<b>Actividad</b>	¿Cuál será el siguiente país que visites para conocer su gastronomía?
<b>Temporalización</b>	20'
<b>Agrupamiento</b>	En grupo-clase
<b>Recursos y material</b>	Google Images, si es necesario.
<b>Objetivos</b>	Hablar del futuro  Cerrar los contenidos del curso hablando de las expectativas futuras
<b>Contenidos</b>	Tiempos verbales del futuro  Geografía  Alimentación
<b>Desarrollo</b>	El profesor introduce la última actividad formal del curso con su propia respuesta y luego invita a los alumnos a compartir la suya.
<b>Evaluación</b>	El profesor anota los errores cometidos y hace un comentario general al final de la actividad, se centra sobre todo en la reflexión metalingüística.

### 3.10. Evaluación

La evaluación cuantitativa mediante una prueba final no se va a dar en este curso, pues el objetivo del mismo es devolver cierta confianza al estudiante, cosa que un examen disminuiría. Si bien el profesor pueda calificar las diversas redacciones elaboradas durante el curso, la evaluación es formativa, se centra, como ya se observa en las actividades anteriores, en la consecución de los objetivos planteados al inicio de la propuesta y en cada una de las actividades que la componen.

El hecho de que no haya un examen final no implica que los alumnos dejen de ser evaluados, pues el profesor observa en todo momento su evolución, su progreso, sus dificultades y su participación. Mediante la observación y la corrección en el aula, se lleva a cabo la evaluación formativa.

En cuanto a la corrección, esta presenta cuatro niveles: el primero corresponde con la corrección colaborativa, es decir, aquella que ofrecen los compañeros; el segundo es el de la corrección implícita mediante la entonación, el humor (siempre evitando ofender: reírse de un alumno no es una opción), la comunicación verbal, etc.; el tercero incluye la corrección explícita sin dar la respuesta, sino que se informa de que hay un error o se formulan preguntas metalingüísticas; y, por último, el siguiente nivel de la corrección explícita consiste en indicar que hay un error, cuál es el error e incluso dar la respuesta. En la medida de lo posible, es mejor para el aprendizaje del estudiante y la gestión de su autonomía mantenerse en los dos primeros niveles.

Por lo que a la certificación respecta, debido a que no tiene lugar una evaluación cuantitativa, se ofrece un certificado de aprovechamiento conforme se ha asistido al curso propuesto.

## 4. Conclusiones

Tras la elaboración de este TFM, nos gustaría volver a los objetivos iniciales para evaluar su consecución. Nuestro objetivo principal era doble: recoger los conceptos teóricos y las herramientas necesarias para elaborar una propuesta didáctica sobre el español y la gastronomía en el aula, por un lado, y ser capaces de aplicar sus principios a la enseñanza y evaluación dentro y fuera del aula, por otro. Creemos que hemos conseguido el primero, pues hemos dispuesto de los conceptos teóricos y las herramientas para elaborar la propuesta didáctica del apartado anterior, pero debido al carácter teórico del trabajo no la hemos podido aplicar ni probar.

En cuanto a los objetivos específicos, los hemos realizado en su totalidad porque, gracias a las competencias y los conocimientos adquiridos en el máster, hemos podido encontrar herramientas útiles para la labor docente, como la aplicación para crear tableros de la Oca o páginas web con vídeos de ELE, y usarlos en la elaboración de una propuesta didáctica de cinco sesiones con materiales propios o de otras fuentes referenciadas teniendo en cuenta los contenidos del nivel B1, los objetivos de la propuesta didáctica y la carga de trabajo para los estudiantes.

A pesar del elevado volumen de trabajo al que nos enfrentamos este segundo cuatrimestre, hemos disfrutado de la elaboración de este TFM tanto por haber sido capaces de utilizar lo aprendido durante el máster como por haber podido implicarnos personalmente en la propuesta en sí gracias a nuestra pasión por la gastronomía. Esperamos que en algún momento de nuestra labor docente podamos incluir esta propuesta didáctica.

### 4.1. Líneas de investigación futuras

Debido a que la propuesta se ha quedado en un plano teórico, una línea de investigación posible sería llevarla a la práctica y analizar la aceptación de la misma en un grupo-clase determinado.

Otra línea posible, puesto que nos hemos centrado en un grupo ficticio de nivel B1, podría ir encaminada a adaptar la propuesta a los diferentes niveles del MCER, así como elegir otros ámbitos específicos (medicina, turismo, burocracia, etc.) y rehacer la propuesta sobre uno de los mencionados campos de especialidad.

### 4.2. Limitaciones

Además de la limitación de la extensión del escrito, la única limitación con la que nos hemos encontrado es la imposibilidad de llevar la propuesta didáctica al aula debido al carácter teórico del trabajo.

## 5. Referencias bibliográficas

- AIL Málaga. (cop. 2015) *Estudia español y cocina española*. Recuperado el 11 de mayo de 2016 de <http://www.ailmalaga.es/estudia-espanol-y-cocina-espanola/>.
- Bajo Paredero, S. (2013). *Del aula al fogón: Aprender español cocinando B1*. Barcelona: Octaedro.
- Biografías y Vidas. (cop. 2016). *Carme Ruscalleda*. Recuperado de <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/r/ruscalleda.htm>.
- Biografías y Vidas. (cop. 2016). *Ferran Adrià*. Recuperado de <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/a/adria.htm>.
- Brines Gandía, J. (2013). *Lucha y resiste*. Recuperado de [http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2013/05/R5\\_COMECOCOS\\_Objeto-directo-e-indirecto\\_RepasocomplementeODOI\\_JB\\_A2-B1.pdf](http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2013/05/R5_COMECOCOS_Objeto-directo-e-indirecto_RepasocomplementeODOI_JB_A2-B1.pdf).
- Cabré, M. T. y Gómez de Enterría, J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.
- Canal Cocina. (cop. 2015). *Alma Obregón*. Recuperado de <http://canalcocina.es/cocinero/alma-obregon>.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Cenoz, J. (2005). El concepto de competencia comunicativa. En Sánchez, J. y Santos, I. (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 449-465). Madrid: SGEL. Recuperado el 27 de junio de 2016 de [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/cenoz01.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz01.htm).
- Centro Virtual Cervantes. (cop. 2016). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm).
- Cocineando.com. (cop. 2016). *Elena Arzak y el restaurante Arzak*. Recuperado el 13 de junio de 2016 de <http://www.cocineando.com/03-gastronomia/chefs-restaurantes/Elena-Arzak-chef-restaurant.html>.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las*

lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf).

- Couceiro Méndez, P. y Bernal Martín, M. L. (S. l.). *Yo cocino en español. ¿Y tú?* Recuperado de <http://aprenderespanolcocinando.com/>.
- De Prada, M. y Molero, C. M. (s. n.). *Español en la cocina*. Recuperado de [http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/978-3-19-474507-0\\_Muster\\_1.pdf](http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/978-3-19-474507-0_Muster_1.pdf).
- Díez Huertas, C. (2013). *¿Cómo se come en España? Un curso gastronómico pensado para italianos*. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/napoles\\_2015/18\\_diez.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2015/18_diez.pdf).
- don Quijote. (cop. 2016). *Clases de cocina mediterránea y mexicana*. Recuperado el 11 de mayo de 2016 de <http://www.donquijote.org/es/spanish-courses/cooking>.
- Educatodo. (cop. 2014). *Tapetijuego oca de los alimentos 2 x 2 m*. Recuperado de <http://www.educatodonayarit.com/tienda/tapetijuego/1941382116-tapetijuego-oca-de-los-alimentos-2-x-2-m.html>.
- *El cocido madrileño. Aprender español cocinando*. Octaedro Ele. (2013). [Vídeo] Youtube.
- *El gazpacho andaluz. Aprender español cocinando*. Octaedro Ele. (2013). [Vídeo] Youtube.
- *El pisto manchego. Aprender español cocinando*. Octaedro Ele. (2013). [Vídeo] Youtube.
- Escudero, F. (2014). *Sabor de amor*. Recuperado el 13 de junio de 2016 de <http://federicoescudero.blogspot.com.es/2014/06/sabor-de-amor.html>.
  - El archivo pdf con la ficha se encuentra en el siguiente enlace: <http://bscw.rediris.es/pub/bscw.cgi/d5237179/Sabor%20de%20amor.pdf>.
- Fries, C. (1945). *Teaching and Learning English as Foreign Language*. Michigan: University of Michigan Press.
- Gattegno, C. (1972). *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. Nueva York: Educational Solutions.
- ¡Hablamos! SLE. (cop. 2013). *Aprende español cocinando*. Recuperado el 11 de

mayo de 2016 de

<http://www.hablamossle.com/6.3%20Aprende%20cocinando.html>.

- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning How to Mean*. Londres: Edward Arnold.
- Hispania Estudio 2. *Curso de inmersión gastronómica*. Recuperado el 11 de mayo de 2016 de <http://www.hispaniaestudio2.com/es/cursos/culturagastronomica.html>.
- hungrysofia. (2011). *Pisto manchego*. Recuperado de <https://hungrysofia.com/2011/08/11/pisto-manchego/>.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence, en Pride, J.B.; Holmes, J. *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier.
- Instituto Cervantes. (cop. 2016). *Contenido de los cursos de nivel intermedio B1*. Recuperado el 13 de mayo de 2016 de [http://tetuan.cervantes.es/es/cursos\\_espanol/estudiantes\\_espanol/cursos\\_generales\\_espanol/Cursos\\_generales\\_de\\_nivel\\_intermedio/contenidos\\_generales\\_intermedio\\_B1.htm](http://tetuan.cervantes.es/es/cursos_espanol/estudiantes_espanol/cursos_generales_espanol/Cursos_generales_de_nivel_intermedio/contenidos_generales_intermedio_B1.htm).
- Iruela, A. (cop. 2016). *Comer fuera. VideoEle*. Recuperado de [http://www.videoele.com/B1\\_Comer\\_fuera.html](http://www.videoele.com/B1_Comer_fuera.html).
- Keywords&Suggestions. (cop. 2016). *Chistes de comida*. Recuperado de <http://www.keyword-suggestions.com/Y2hpc3RlcyBkZSBjb21pZGE/>.
- *La crema catalana. Aprender español cocinando*. Octaedro Ele. (2013). [Vídeo] YouTube.
- *La fabada asturiana. Aprender español cocinando*. Octaedro Ele. (2013). [Vídeo] YouTube.
- La Finca. (cop. 2016). *Cocinera Susi Díaz*. Recuperado de <http://www.lafinca.es/susi-diaz/susi-diaz>.
- *La tarta de Santiago. Aprender español cocinando*. Octaedro Ele. (2013). [Vídeo] YouTube.
- *La tortilla de patatas. Aprender español cocinando*. Octaedro Ele. (2013). [Vídeo] YouTube.

- Littlewood, W. (2013). *Developing a Context-Sensitive Pedagogy for Communication-Oriented Language Teaching*. Recuperado de <https://www.koreatesol.org/sites/default/files/pdf/Littlewood%20-%20Teaching%20English%20PDF.pdf>.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*. Nueva York: Gordon and Breach.
- Mesa López, M. A. (2009). El lenguaje específico de cocina. *Innovación y experiencias educativas*, 19, 1-10. Recuperado el 8 de junio de 2016 de [http://www.csic.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_19/MIGUEL%20AL EJANDRO %20MESA%20LOPEZ\\_1.pdf](http://www.csic.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/MIGUEL%20AL EJANDRO %20MESA%20LOPEZ_1.pdf).
- Nunan, D. (2002). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.
- Ortego Antón, M. T. (2008). *La enseñanza de las lenguas de especialidad: el español de las ciencias de la salud*. (Tesis de Maestría). Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares.
- Parapensar.com. (cop. 2011). *Acertijos*. Recuperado de <http://www.parapensar.com/acertijos.html>.
- Parapensar.com. (cop. 2011). *Adivinanzas*. Recuperado de <http://www.parapensar.com/adivinanzas.html>.
- Picht, H. y Draskau, J. (1985). *Terminology: an introduction*. Surrey: University of Surrey.
- Pinterest. (2016). *Bromas de comida*. Recuperado de <https://es.pinterest.com/explore/bromas-de-comida-893475803657/>.
- Quemada, B. (1978). *Technique et langage*, en E. Gille, *Histoire des techniques*. París: Pléiade.
- Rey, A. (1976). *Néologie en marche série B: langues de spécialité 2*. Quebec: Gouvernement du Québec.
- Rondeau, G. (1983). *Introduction à la terminologie*. Chicoutimi: Gaëtan Morin.
- Sánchez, A. (2015). Conozca a Karlos Aguiñano como la palma de su mano. *El Periódico*. Recuperado de <http://www.elperiodico.com/es/noticias/dominical/conozca-karlos-arguinano->

[como-palma-mano-3829888](#).

- Sánchez, O. (2016). *Chistes gráficos*. Recuperado de <https://es.pinterest.com/walzack/chistes-graficos/>.
- Searle, J. (1980). *Minds, brains, and programs*. Cambridge: Cambridge Press University.
- Serrano, E. (2014). *Aprende español cocinando*. Plaza Rosetta. Recuperado el 11 de mayo de 2016 de <http://plazarosetta.com/blog/aprende-espanol-cocinando/>.
- Skyscanner. (cop. 2016). *10 platos típicos de España que debes probar una vez en la vida*. Recuperado de <https://www.skyscanner.es/noticias/10-platos-tipicos-de-espana-que-debes-probar-una-vez-en-la-vida>.
- Suárez, D. (2016). *Chistes gráficos*. Recuperado de <https://es.pinterest.com/davidgsuarezp/chistes-gr%C3%A1ficos/>.
- Torres, A. (cop. 2016). *Psicología y Mente*. Recuperado el 10 de junio de 2016 de <https://psicologiymente.net/curiosidades/preguntas-conocer-mejor-persona#!>.
- Universidad Internacional de La Rioja. (2015). *Tema 2: Adquisición de segundas lenguas en el contexto de la LA*. Recuperado el 11 de mayo de 2016 de [http://mastereduonline.unir.net/cursos/lecciones/ARCHIVOS\\_COMUNES/versiones\\_para\\_imprimir/ele04/tema2.pdf](http://mastereduonline.unir.net/cursos/lecciones/ARCHIVOS_COMUNES/versiones_para_imprimir/ele04/tema2.pdf).
- Universidad Internacional de La Rioja. (2015). *Tema 3: El análisis de datos*. Recuperado de [http://mastereduonline.unir.net/cursos/lecciones/ARCHIVOS\\_COMUNES/versiones\\_para\\_imprimir/ele04/tema3.pdf](http://mastereduonline.unir.net/cursos/lecciones/ARCHIVOS_COMUNES/versiones_para_imprimir/ele04/tema3.pdf).
- Universidad Internacional de La Rioja. (2015). *Tema 4: La competencia pragmática*. Recuperado el 11 de mayo de 2016 de [http://mastereduonline.unir.net/cursos/lecciones/ARCHIVOS\\_COMUNES/versiones\\_para\\_imprimir/ele05/tema4.pdf](http://mastereduonline.unir.net/cursos/lecciones/ARCHIVOS_COMUNES/versiones_para_imprimir/ele05/tema4.pdf).
- Universidad Internacional de La Rioja. (2015). *Tema 7: Metodología de enseñanza de L2 (III)*. Recuperado el 11 de mayo de 2016 de [http://mastereduonline.unir.net/cursos/lecciones/ARCHIVOS\\_COMUNES/versiones\\_para\\_imprimir/ele04/tema7.pdf](http://mastereduonline.unir.net/cursos/lecciones/ARCHIVOS_COMUNES/versiones_para_imprimir/ele04/tema7.pdf).
- Universidad Internacional de La Rioja. (2015). *Tema 11: La enseñanza del español con fines específicos*. Recuperado el 1 de junio de 2016 de



[http://mastereduonline.unir.net/cursos/lecciones/ARCHIVOS\\_COMUNES/versiones\\_para\\_imprimir/ele04/tema11.pdf](http://mastereduonline.unir.net/cursos/lecciones/ARCHIVOS_COMUNES/versiones_para_imprimir/ele04/tema11.pdf).

- Van Dijk, T. (comp.). (1997). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa, 2003.
- Vázquez López, M. (2009). Aplicaciones prácticas del enfoque por tareas. *Marcoele*, 9, 237-262. Recuperado de [http://marcoele.com/descargas/expolingua1996\\_vazquez.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_vazquez.pdf).
- *Vocabulario ELE – Comidas españolas*. MrRobertglez. (2010). [Vídeo] YouTube.
- Zanón, J. y Estaire, S. (2010). El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español. *Marcoele*, 21, 1-9. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/navas/21.zanon-estaire.pdf>.
- Zeleb.es. (cop. 2016). *Alberto Chicote*. Recuperado de <http://www.zeleb.es/c/biografia-de-alberto-chicote>.
- Zona ELE. (2016). *Recetas*. Recuperado de <http://www.zonaele.com/category/cocina-espanola/recetas/>.

## 6. Anexos

En este apartado se adjuntan una propuesta de las actividades que hemos elaborado para nuestra unidad didáctica.

Primera sesión

Cuestionario

Nombre	
Edad	
Profesión	
Nacionalidad	
¿Dónde te gustaría vivir?	
¿En qué lugar transcurrirían tus vacaciones perfectas?	
¿Cómo es tu habitación?	
¿A quién te gustaría entrevistar?	
¿Qué tipo de ropa no llevarías nunca?	
¿Qué tipo de música te gusta?, ¿algún grupo o cantante hispano?	
¿Cuál es el aspecto que más te gusta de ti?	
¿Cuál es tu libro preferido?	
¿Qué superpoder te gustaría tener?	
¿Qué aspectos aprecias en una persona? Escribe dos.	
Si fueses un animal, ¿cuál serías?	
¿Qué canción te describe mejor?	
¿Qué adjetivos te describen mejor? Escribe cuatro.	

Extraído y adaptado de Torres (cop. 2016)

En la página siguiente está la tabla correspondiente a la actividad de «Somos periodistas».

	<b>Compañero 1</b>	<b>Compañero 2</b>	<b>Compañero 3</b>	<b>Compañero 4</b>	<b>Compañero 5</b>
<b>Pregunta</b>					
¿De dónde eres?					
¿Dónde naciste?					
¿Qué edad tienes?					
¿Cuándo es tu cumpleaños?					
¿Qué haces en tu tiempo libre?					
¿Por qué aprendes español?					

## Quién es quién



Elena Arzak

Nació en San Sebastián en el año 1969. Su familia lleva cuatro generaciones regentando el restaurante Arzak y sigue con la tradición. Por eso estudió en Suiza y también realizó prácticas en Francia e Inglaterra.



Karlos Arguiñano

Chef de más de sesenta y cinco años que ha escrito más cincuenta libros de cocina y que lleva unos cinco mil programas de televisión. Además de por sus recetas y su popularidad, se le conoce por sus innumerables chistes.



Alberto Chicote

Nació en Madrid en 1969, estudió en la Escuela Superior de Hostelería y Turismo de la Casa de Campo de Madrid, trabajó en restaurantes muy famosos en el Madrid de los años noventa y estuvo en Suiza perfeccionando su técnica.



Alma Obregón

Nació y creció en Bilbao, pero vive en Madrid donde está su taller. Se licenció en Comunicación Audiovisual, pero tras una estancia en Alemania y la publicación de su blog con el tiempo se dedica a la creación de cupcakes, tartas, galletas y cakepops. Ha publicado cuatro libros de recetas.



Ferran Adrià

Nació en L'Hospitalet de Llobregat en 1962 y, aunque las generaciones anteriores de su familia no se dedicaron a la cocina, desde su primer trabajo de lavaplatos demostró tal interés en la gastronomía que, poco a poco, se hizo un sitio en el mundo culinario español.



Susi Díaz

Siempre le gustó estar en la cocina, gracias a la influencia de sus dos abuelas. Es propietaria de La Finca, un restaurante de Elche, y su cocina se basa en cítricos, hierbas aromáticas y flores. Es interesante saber que aprendió de forma autodidacta.

## Carme Ruscalleda

Carme Ruscalleda Serra nació en Sant Pol de Mar (Barcelona) en 1952. Cocinera de formación autodidacta, sus platos han buscado siempre la difusión de una cultura gastronómica elaborada y al mismo tiempo cercana al gusto popular. Cinco estrellas Michelin avalan su trayectoria: tres por el restaurante Sant Pau de Sant Pol de Mar (Barcelona) y dos por el que tiene en Japón.

Nacida en el seno de una familia de agricultores y comerciantes, la joven Ruscalleda parecía tener aptitudes artísticas, pero sus maestros desaconsejaron ese tipo de estudios y se preparó para formar parte del negocio que su familia poseía. En junio de 1968 Ruscalleda finalizó sus estudios de comercio mercantil. Ya en el verano de 1968, se incorporó al negocio familiar, un pequeño colmado.



El local, regentado por su padre, Ramón Ruscalleda, podría considerarse de *delicatessen*, ya que, además de los embutidos, en él se podía encontrar una gran selección de conservas, quesos y vinos procedentes de todo el mundo. En octubre de 1975, Carme Ruscalleda contrajo matrimonio con Toni Balam, a quien conoció en la charcutería familiar. La pareja tuvo dos hijos, Raül (1976) y Mercè (1982).

En junio de 1976, Carme Ruscalleda y Toni Balam inauguraron una sección de platos para llevar en el negocio de Ramón Ruscalleda. En 1988 ella y su marido decidieron transformar en restaurante un viejo inmueble de 1881, situado justo enfrente del negocio familiar en el que trabajaban y que, desde los años sesenta, había funcionado como hostel durante la temporada veraniega. Así nació, en el verano de 1988, el restaurante Sant Pau, ubicado en esa antigua casa señorial con jardín y vistas al mar, en el mismo corazón de Sant Pol. En un principio, el restaurante únicamente abría al mediodía y la carta, aunque de calidad y con personalidad propia, como se habían propuesto sus propietarios, era modesta y consistía fundamentalmente en embutidos de la casa, quesos y patés, junto con algún guiso, canelones y ensaladas.

Pese a esos inicios modestos, los medios de comunicación y las guías gastronómicas empezaron a incluir el Sant Pau en sus listas de locales recomendados. La cocina de Carme Ruscalleda, autodidacta en cuanto a formación culinaria, ha estado siempre inspirada en el entorno mediterráneo de su Sant Pol de Mar natal, así como en la

variedad de productos que la rica huerta del Maresme ha aportado de forma estacional a sus platos.

La preocupación de Rusalleda por difundir una gastronomía elaborada, pero a la vez cercana a la gente, respetando los mejores productos y sus temporadas, la hizo acreedora de los máximos galardones. En marzo de 1991 el restaurante de Carme Rusalleda obtuvo su primera estrella Michelin. A partir de ese momento la lista de reconocimientos sería imparable. En septiembre de 1992 el Sant Pau fue seleccionado para representar a la cocina catalana en el pabellón de Cataluña de la Exposición Universal de Sevilla y en diciembre de ese mismo año recibió el Diploma de Turismo de la Generalitat de Catalunya. En diciembre de 1995 Rusalleda ganó el premio al Mejor Cocinero de la guía *Lo mejor de la gastronomía* y en la primavera de 1996 obtuvo la segunda estrella de la guía Michelin.

Poco a poco la cocinera catalana fue cimentando su fama en un mundo, el de los grandes chefs, que tradicionalmente había estado en manos de los hombres. En 1997 la Academia Española de Gastronomía, la Cofradía de la Buena Mesa y la Secretaría de Estado y Turismo otorgaban a Rusalleda el premio Nacional de Gastronomía 1998. En 1999, la guía Campsa le otorgó los tres soles, su máxima calificación.

En la primavera de 2000, el IntxaurrenGastronomiaElkarteari la distinguió con el “Cocinero de oro 2000”. También en 2000, la cocinera fue la protagonista del libro *Carme Rusalleda, del plato a la vida* (2000), de Jaume Coll. La Fundació Internacional de la Dona Emprenedora (FIDEM) concedió a Carme Rusalleda el premio Mujer Emprenedora 2001, por su trayectoria profesional.

El comedor del Sant Pau recibió siempre comensales llegados de todos los lugares del mundo y, a partir de 2004, muchos más de Japón, donde Carme Rusalleda y su marido abrieron un restaurante de idéntico nombre y calcada filosofía en el barrio de Nihonbashi, en Tokio, en el interior de un parque situado en el corazón de la ciudad.

En noviembre de 2005 la guía roja Michelin le concedió la tercera estrella, siendo la primera cocinera española en poseerla y convirtiéndose en una de las cuatro mujeres en el mundo con esa preciada distinción. Este galardón situó al Sant Pau entre los más importantes restaurantes españoles, igualando a Ferran Adrià (El Bulli), Santi Santamaria (Can Fabes), Juan Mari Arzak (Arzak) o Martín Berasategui (Martín Berasategui).

Además de su dedicación a los fogones desde la cocina del Sant Pau, Ruscalleda emplea su tiempo y su pasión a difundir el arte culinario a través de la publicación de diversos libros, como *Diez años de cocina en el Sant Pau* (1998), fruto de una década de restauración pública y libro con el que la cocinera conmemoraba los primeros diez años de vida del restaurante, o *Cocinar para ser feliz* (2001), recetas fáciles de seguir y elaboradas con productos naturales.

Adaptado de Biografías y Vidas (cop. 2016)

Antes de leer

1. ¿Conoces a Carme Ruscalleda? Si es así, ¿qué sabes de ella?
2. Si echas un vistazo al texto, ¿qué te llama la atención: la estructura, el título, etc.?, ¿qué información puedes extraer del texto fijándote en la estructura?

Durante la lectura

3. ¿De dónde es Carme Ruscalleda?
4. ¿Cuántos restaurantes ha abierto con su marido?
5. ¿Cuántas estrellas Michelin posee?, ¿están todas en el mismo restaurante?
6. ¿Ha publicado libros? Pon un ejemplo.
7. Nombra dos cocineros que aparezcan en el texto.

Después de leer

8. ¿Cuál fue la formación de Carme Ruscalleda?
  - a. Se menciona que es autodidacta, ¿qué significa?
9. En el texto aparecen palabras en otra lengua, ¿la conoces? Debatid entre los compañeros qué implica que haya dos lenguas en una misma zona.

Segunda sesión

¿Qué comes normalmente?

<b>Pregunta</b>				
¿Qué desayunas normalmente?				
¿A qué hora desayunas?				
¿Prefieres el té o el café?				
¿Almuerzas a media mañana?				
¿Qué comes normalmente a mediodía?				
¿A qué hora comes?				
¿Meriendas?				
¿Qué cenas normalmente?				
¿A qué hora cenas?				



¿Qué te gusta comer?

<b>Pregunta</b>				
¿Qué fruta te gusta?				
¿Prefieres el pescado o la carne?				
¿Prefieres las bebidas frías o las calientes?				
¿Qué verdura prefieres?				
¿Cuál es tu plato favorito?				
¿Qué comida no te gusta nada de nada?				
¿Cuál es tu bebida preferida?				

## Tercera sesión

### Antes de la receta

1. ¿Conoces el pisto manchego?, ¿has oído hablar de él?, ¿lo has probado?, ¿qué crees que lleva?, ¿cómo crees que se prepara?

### El pisto manchego



- Ingredientes
- 1 kg de tomate de bote, frito, triturado
  - 2 cebollas
  - 2 pimientos amarillos
  - 2 pimientos verdes
  - 2 calabazas
  - Sal y pimienta
  - Aceite de girasol

Elaboración Cortamos la cebolla, los pimientos y las calabazas y los colocamos separados.

Calentamos un poco de aceite en una sartén y colocamos la cebolla.

Cuando la cebolla está blanda, añadimos el tomate y ponemos un poco de sal y pimienta.

Dejamos unos treinta y cinco minutos.

Retiramos el tomate y lo dejamos en un recipiente.

En la misma sartén ponemos los pimientos y los sofreímos.

Retiramos los pimientos y en la misma sartén ponemos la calabaza y lo sofreímos.

Ahora añadimos los pimientos y le damos vueltas.

Lo dejamos unos diez minutos.



Añadimos el tomate reservado y dejamos que se mezclen bien todos los ingredientes a fuego lento durante quince minutos.

### Durante la receta

2. ¿Cuántos ingredientes hay?
  - a. ¿Los usamos todos?
3. ¿Cuántos apartados tiene la receta?
4. ¿En la receta usamos carne o pescado?
5. ¿Una persona vegetariana puede comer este plato?

### Después de la receta

6. En el segundo visionado, fíjate en si la receta es correcta o no. ¿Hay algún error? Si encuentras alguna diferencia, anótala.
7. ¿Te parece que es una receta típica española?, ¿en tu país hay alguna similar?
8. ¿Has notado algo diferente en la voz del vídeo?

Receta original	Receta cambiada
<p data-bbox="451 416 632 443" style="text-align: center;">El pisto manchego</p>  <p data-bbox="293 703 788 927"><b>Ingredientes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 kg de tomate de bote, <b>natural</b>, triturado</li> <li>- 2 cebollas</li> <li>- 2 pimientos <b>rojos</b></li> <li>- 2 pimientos verdes</li> <li>- 2 <b>calabacines</b></li> <li>- Sal y <b>azúcar</b></li> <li>- Aceite de <b>oliva</b></li> </ul> <p data-bbox="293 949 788 1727"><b>Elaboración</b></p> <p>Cortamos la cebolla, los pimientos y los <b>calabacines</b> y los colocamos separados.</p> <p>Calentamos un poco de aceite en una sartén y colocamos la cebolla.</p> <p>Cuando la cebolla está blanda, añadimos el tomate y ponemos un poco de sal y <b>azúcar</b>.</p> <p>Dejamos unos <b>treinta</b> minutos.</p> <p>Retiramos el tomate y lo dejamos en un recipiente.</p> <p>En la misma sartén ponemos los pimientos y los sofreímos.</p> <p>Retiramos los pimientos y en la misma sartén ponemos <b>el calabacín</b> y lo sofreímos.</p> <p>Ahora añadimos los pimientos y le damos vueltas.</p> <p>Lo dejamos unos <b>cinco</b> minutos.</p> <p>Añadimos el tomate reservado y dejamos que se mezclen bien todos los ingredientes a fuego lento durante quince minutos.</p>	<p data-bbox="1002 416 1182 443" style="text-align: center;">El pisto manchego</p>  <p data-bbox="849 703 1343 927"><b>Ingredientes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 kg de tomate de bote, <b>frito</b>, triturado</li> <li>- 2 cebollas</li> <li>- 2 pimientos <b>amarillos</b></li> <li>- 2 pimientos verdes</li> <li>- 2 <b>calabazas</b></li> <li>- Sal y <b>pimienta</b></li> <li>- Aceite de <b>girasol</b></li> </ul> <p data-bbox="849 949 1343 1749"><b>Elaboración</b></p> <p>Cortamos la cebolla, los pimientos y las <b>calabazas</b> y los colocamos separados.</p> <p>Calentamos un poco de aceite en una sartén y colocamos la cebolla.</p> <p>Cuando la cebolla está blanda, añadimos el tomate y ponemos un poco de sal y <b>pimienta</b>.</p> <p>Dejamos unos <b>treinta y cinco</b> minutos.</p> <p>Retiramos el tomate y lo dejamos en un recipiente.</p> <p>En la misma sartén ponemos los pimientos y los sofreímos.</p> <p>Retiramos los pimientos y en la misma sartén ponemos <b>la calabaza</b> y lo sofreímos.</p> <p>Ahora añadimos los pimientos y le damos vueltas.</p> <p>Lo dejamos unos <b>diez</b> minutos.</p> <p>Añadimos el tomate reservado y dejamos que se mezclen bien todos los ingredientes a fuego lento durante quince minutos.</p>

## Va de pronombres

Busca los pronombres lo, la, los, las, le, les en la receta del pisto manchego y copia las frases aquí. Recuerda que los pronombres no tienen un nombre después.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_

¿Qué crees que significan los pronombres?, ¿qué nos indican? Busca a qué hacen referencia y apúntalo a continuación:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_

Usamos los pronombres para hacer referencia a algo que ya habíamos dicho antes en el texto y para recuperarlo.

A mi perro le gusta jugar con los palos: cuando **le** tiro uno siempre me **lo** vuelve a traer.

le = a mi perro

lo = un palo

Pronombres de objeto directo

Los pronombres de objeto directo son lo, la, los, las.

	Masculino	Femenino
Singular	el	la
Plural	los	las

1. Cambia los sintagmas subrayados por el pronombre más adecuado:

Adora la carne. \_\_\_\_\_

Da el beso a regañadientes. \_\_\_\_\_

Traes las muñecas siempre que vienes. \_\_\_\_\_

Deja los juguetes por el suelo. \_\_\_\_\_

2. Cambio los pronombres subrayados por un sintagma adecuado:

Lo cambia cada dos por tres. \_\_\_\_\_

La pinta cada tres años. \_\_\_\_\_

Los construye en dos días. \_\_\_\_\_

Las cierro por la noche. \_\_\_\_\_

Pronombres de objeto indirecto

Los pronombres de objeto indirecto son le y les.

	Masculino	Femenino
Singular	le	le
Plural	les	les

Cuando sustituimos el objeto directo y el indirecto, le o les cambian y son se.

Le trajo **el perro** a su primo. = Se **lo** trajo.

El perro = objeto directo = lo

A su primo = objeto indirecto = le

Lo + le = se lo

Se lo trajo

La oca de los alimentos



## Cuarta sesión

### Ordena la receta

#### Receta 1

Yemas de Santa Teresa
Ingredientes (para 4 personas)
1 limón, 10 yemas de huevo, 250 g de azúcar lustre y manteca de cerdo.
Preparación
<ul style="list-style-type: none"><li>• Rallamos la corteza del limón; después exprimimos el limón y reservamos el zumo.</li><li>• En un recipiente hondo se baten las yemas de huevo con el azúcar. Añadimos el zumo y las raspaduras del limón.</li><li>• Formamos unas bolitas del tamaño de una nuez.</li><li>• Se unta una bandeja de horno con manteca de cerdo y se ponen en ella las bolas.</li><li>• Se hornean las yemas unos 10 minutos a fuego moderado.</li><li>• Se sirven frías sobre hojas de papel decorado.</li></ul>

#### Receta 2

Turrón de crema
Ingredientes
Para el mazapán: 500 g de azúcar, 500 g de almendras molidas y 4 yemas de huevo.
Para la crema quemada: 2 yemas y 150 g de azúcar.
Preparación
<ul style="list-style-type: none"><li>• En un recipiente, a ser posible de barro (nunca de aluminio), se echan 500 g de azúcar junto con un poco de agua. La mezcla se calienta, removiendo constantemente, hasta conseguir el punto de hebra (se toman unas gotas de almíbar entre los dedos pulgar y anular; se unen y se separan estos dos dedos para comprobar la</li></ul>

<p>consistencia del azúcar; en el punto de hebra el almíbar es ligeramente pegajoso).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se retira la mezcla del fuego y se añaden las almendras molidas. Removemos bien. Si la mezcla resulta demasiado líquida, la calentaremos un poco más. Fuera del fuego añadiremos 4 yemas de huevo y volveremos a remover.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con papel para cocinar forraremos un molde de 12 x 24, u otro molde rectangular de medidas similares; se vierte la mezcla en el molde uniformemente. Durante dos días dejaremos un peso sobre el turrón para prensarlo.</li> <li>• Mezclaremos 2 yemas con 150 g de azúcar. Se distribuye esta mezcla por la superficie del turrón y se quema con una plancha especial (muy caliente) o bajo un gratinador, sin sacar el turrón del molde.</li> </ul>

### Receta 3

Tortilla de patatas
Ingredientes
500 g de patata, aceite de oliva, sal y 4 huevos.
Preparación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se pelan las patatas y se dejan en remojo para que no se vuelvan negras. Se cortan las patatas en rodajas muy finas.</li> <li>• En abundante aceite caliente se fríen las patatas con un poco de sal. Cuando las patatas ya están blandas, las retiramos del fuego, las escurrimos y las aplastamos con un tenedor.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se cascan los huevos y se baten con un poco de sal.</li> <li>• Se mezcla el puré de patatas y los huevos batidos en un bol grande.</li> <li>• Se pone la sartén al fuego con un poco de aceite y, cuando este está muy caliente, se vierte la mezcla de huevos y puré.</li> </ul>

- Primero, sin timidez, se remueve la mezcla con un tenedor (así la tortilla no quedará cruda por dentro) y después se reparte uniformemente el huevo semicuajado por la superficie de la sartén. Ahora ya no podemos remover más, a fuego moderado haremos cuajar del todo el huevo en contacto directo con la sartén.
- Con la ayuda de un plato se gira la tortilla; se deja que el huevo cuaje por ese lado y listo. La tortilla puede comerse caliente o fría.

#### Receta 4

Sopa de pan
Ingredientes
1 barra de pan seco, 2 l de agua, 1 cabeza de ajo, 1 dl de aceite de oliva, 1 cucharada de pimentón dulce, 1 pellizco de sal y 1 huevo.
Preparación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El pan se corta a rodajas finas.</li> <li>• El agua se lleva al punto de ebullición en una olla.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se pela el ajo y se fríen sus dientes en una sartén con el aceite. Cuando estén dorados, se retiran.</li> <li>• Se baja el fuego de la sartén y se fríe durante unos segundos (10-15) el pimentón. Hay que tener cuidado porque si el pimentón se quema, amarga.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se vierte el contenido de la sartén en la olla de agua hirviendo; además se añade el pan en rodajas. Con una espumadera se sumerge el pan, que tiende a flotar. También es el momento de salar la sopa. Dejar hervir unos 20 minutos.</li> <li>• Batimos el huevo y lo añadimos a la sopa. Esta sopa se sirve caliente.</li> </ul>



## Receta 5

Pan con tomate
Ingredientes
1 pan (una barra de pan, una hogaza), 1 tomate maduro (o más según su tamaño y jugo), sal y aceite de oliva.
Preparación
<ul style="list-style-type: none"><li>• Se corta el pan a rebanadas.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Se parte un tomate por la mitad (por el diámetro más ancho).</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Cogemos una de las mitades y la frotamos por una cara del pan. Cuando esa cara esté de un color rosa intenso, giramos la rebanada y frotamos el tomate por la otra cara del pan. Cuando una mitad de tomate se queda sin pulpa, se toma otra.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Finalmente salamos el pan y lo rociamos con un buen chorro de aceite (también por las dos caras). El pan con tomate debe prepararse y comerse a continuación; con el tiempo, los ácidos del tomate se oxidan y dan mal sabor al pan.</li></ul>

## Quinta sesión

### Creemos una receta

huevos	espaguetis	margarina	canela	queso	galletas
ternera	lacitos	leche	sal	nata	tomate
pollo	arroz	yogur	pimienta	sandía	lechuga
salmón	fideos	zumo	pimentón	melón	mayonesa
merluza	pan	agua	orégano	judías	mostaza
gambas	harina	vino	naranja	lentejas	aceite
mejillones	azúcar	chocolate	limón	garbanzos	vinagre
almejas	mantequilla	vainilla	plátano	acelgas	salchichas

### Adivinanzas, acertijos y chistes

#### Adivinanzas y acertijos

Oro parece, plata no es. El que no lo adivine listo no es.

Plátano

Blanca por dentro, amarilla por fuera. Si quieres saber qué es, espera.

Pera

En el campo me crie cubierta de verdes lazos y la que llora por mí es la que me corta a pedazos.

Cebolla

Tiene dientes y no come, tiene cabeza y no piensa. ¿Qué es?

Ajo

Un pastor tiene que pasar un lobo, una cabra y una lechuga a la otra orilla de un río, dispone de una barca en la que solo caben él y una de las otras tres cosas. Si el lobo se queda solo con la cabra se la come, si la cabra se queda sola con la lechuga se la come, ¿cómo debe hacerlo?

El pastor para primero la cabra, la deja en la otra orilla y regresa a por el lobo; al cruzar deja al lobo y vuelve con la cabra, deja la cabra y cruza con la lechuga; deja la lechuga con el lobo y regresa a por la cabra.

Dos pastores hablan.

A: ¿Por qué no me das una oveja, así tendremos las mismas?

B: Mejor dame una de las tuyas, así yo tendré el doble de ovejas.

¿Cuántas ovejas tiene cada uno?

A tiene cinco y B, siete.

Chistes gráficos



