

Universidad de Oviedo
Facultad de Formación del Profesorado y Educación

**Adquisición de nuevo vocabulario a
partir de campos semánticos en Primer
Curso de Educación Primaria**

TRABAJO FIN DE GRADO

GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Sheyla Jiménez Sánchez

Tutora: Aída Bárbara Parrales Rodríguez

Junio 2024

ÍNDICE

1.	Introducción	3
2.	Fundamentación teórica.....	3
2.1.	Lenguaje	3
2.2.	Léxico y vocabulario	4
2.3.	Campos semánticos	8
2.4.	Marco legislativo.....	8
3.	Objetivos.....	9
4.	Propuesta didáctica.....	9
4.1.	Cronograma	9
4.2.	Metodología	10
4.3.	Actividades	12
4.4.	Evaluación	20
5.	Resultados.....	22
5.1.	Resultados sesión 1: ¿Qué tan rápido eres?.....	22
5.2.	Resultados sesión 2: Emparejamiento deliciosos	24
5.3.	Resultados sesión 3: ¿Lo puedes adivinar?	25
5.4.	Resultados sesión 4: Kaboom de sabores	25
5.5.	Resultados sesión 5: El supermercado de las categorías	25
5.6.	Resultados sesión 6: Alimento en la mente	26
5.7.	Resultados sesión 7: Sabores en concurso.....	27
5.8.	Resultados sesión 8: Detecta al intruso	27
6.	Conclusiones	28
7.	Referencias bibliográficas	29
8.	Anexos	I

1. INTRODUCCIÓN

En las prácticas que he cursado hasta ahora he observado que la forma de abordar el aprendizaje del léxico no se da de forma específica, pues generalmente se trabaja mediante actividades que aparecen en el libro de texto, lo que resulta poco llamativo y motivador para el estudiantado. Es por ello que se ha decidido plantear una propuesta didáctica con los objetivos, primero de estudiar y contabilizar el vocabulario, a través de los campos semánticos; y segundo, para ampliar el vocabulario del campo semántico de los alimentos, en un grupo de alumnos de primer curso de Educación Primaria. Para conseguir estos objetivos, se han seleccionado metodologías lúdicas y colaborativas con el fin de generar en el estudiantado una actitud activa y participativa en el proceso de aprendizaje. Asimismo, la interacción permite a los estudiantes intercambiar y compartir el conocimiento acerca de los significados de las palabras con las que están trabajando (Maley, 2004 en Núñez y Del Moral, 2010). Esto provoca que el alumnado se muestre más receptivo a la hora de desarrollar las actividades, lo que es clave para mantener la motivación del alumnado. De este modo, se desarrolla la capacidad para utilizar el vocabulario de manera precisa y adecuada en cualquier situación comunicativa. Por otra parte, la propuesta de actividades trata de ofrecer una forma de aprendizaje más contextualizada para que el alumnado consiga dominar los significados. Los campos semánticos son la herramienta elegida porque permiten comprender las palabras y establecer relaciones entre ellas facilitando su memorización y aprendizaje.

Este Trabajo de Fin de Grado se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta una revisión bibliográfica en la que se basa la intervención didáctica planteada. A continuación, se citan los objetivos y la metodología seguida para abordar en el aula el trabajo del léxico, así como las actividades propuestas. Por último, se plantean los resultados y las conclusiones. Asimismo, se añaden los anexos que contienen los materiales empleados en el aula.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. LENGUAJE

El lenguaje es la vía que permite a las personas comunicarse, lo que conlleva poder relacionarse con el resto, compartir ideas, opiniones, sentimientos, etc. En el pasado estaba muy arraigada la creencia de que el lenguaje no se desarrollaba hasta que el niño pronunciase sus primeras palabras, sin embargo, en la actualidad son numerosos estudios los que han investigado y demostrado que esa idea es incorrecta, pues como explica Veiga (2004), el lenguaje comienza a desarrollarse en el momento en el que nuestros órganos auditivos están desarrollados por completo. Para comunicarnos de manera precisa, tanto de manera oral como escrita, es necesario poseer vocabulario, lo que hace que sea un elemento fundamental en la enseñanza de una lengua. Según la Real Academia Española, la primera de las acepciones con las que se define el *vocabulario* es como el “conjunto de palabras de un idioma, vocabulario o idioma de una región”. Asimismo, Loraine (2009)

distingue entre vocabulario expresivo y vocabulario receptivo, el primero abarca las palabras que los hablantes emplean cuando se expresan, y el segundo, las que entienden al leer o al escuchar.

El aumento de vocabulario a lo largo de toda la vida, es inherente a los seres humanos, además su nivel de desarrollo está estrechamente ligado al entorno, a los medios de comunicación y al ámbito escolar de la persona (González, 2009). Cada año que va pasando en la vida de la persona se va produciendo un aumento notable en la cantidad de vocabulario que posee.

2.2. LÉXICO Y VOCABULARIO

Dubois y Dubois-Charlier (2010) explican que el léxico es el conjunto de unidades de la lengua, y el vocabulario, el conjunto de unidades del habla. Pastora (1990) también diferencia entre léxico y vocabulario, el primero lo define como “todas las palabras que un individuo conoce”, y el segundo como “la actualización en el tiempo y la adecuación de ese léxico a cada situación comunicativa” (p.60).

La RAE define *léxico* en la primera acepción como “perteneciente o relativo al léxico, vocabulario de un idioma o región”, y en la segunda, como “vocabulario, conjunto de las palabras de un idioma, o de las que pertenecen al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado, etc.” Por otro lado, el *vocabulario* aparece definido en su primera acepción como “conjunto de palabras de un idioma”, y en su segunda acepción como “conjunto de palabras de un idioma pertenecientes al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado, etc.” Estos dos términos se pueden empear como sinónimos (Parrales y González, 2024, p.65.)

Parrales y González (2024) afirman que el vocabulario es la muestra de la competencia léxica de los hablantes (p.65). La *competencia léxica* es definida por el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL) como el “conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo y se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales” (p.108). Asimismo, desde las aportaciones que dejan la lingüística y la psicolingüística, la competencia léxica se explica como el conocimiento que tienen las personas acerca de las palabras de una lengua (Sanjuán, 2013). Siqueira (2007) específica que adquirir la competencia léxica implica más que simplemente conocer las palabras, recalca que es necesario saber emplear las palabras con precisión en diferentes contextos y situaciones.

La competencia léxica es una parte de la competencia comunicativa (Baralo, 2005), Hymes (1971) citado en Cerdá y Querol (2014), introdujo el concepto de *competencia comunicativa* como el “conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse” (p.18). Con esta definición, Hymes va más allá de la gramática y se centra en la complejidad de factores individuales, sociales y pragmáticos del lenguaje. Esto significa que la *competencia comunicativa* es mucho más que conocer las normas lingüísticas ya que implica saber lo que se dice, a

quién va dirigido, cómo y cuándo decirlo, etc. (Parra, 2004, citado en Cruzata y Salazar, 2012). Así pues, se considera que la comunicación es efectiva si se comprenden las normas sociales, la intención de los hablantes y del contexto en el que se produce la interacción (De Alba, 2011). Esta idea quiere decir que la competencia comunicativa no se limita únicamente al conocimiento de las reglas gramaticales, sino que incluye la habilidad para utilizarlas efectivamente.

Por tanto, el alumnado no debe de poseer únicamente un amplio vocabulario, sino que debe utilizarlo adecuadamente cuando corresponda. Tener un conocimiento pleno de una palabra implica poseer la capacidad de darle un contexto según su significado, en otras palabras, ser capaz de construir oraciones en las que se emplee el significado de manera correcta y adaptada a su contexto. Pongamos por caso que un estudiante está trabajando la palabra *ratón*. Como docentes podemos verificar que ha entendido y ha fijado los significados que esta palabra pueda tener pidiéndole que cree una oración para cada significado. Lo que este alumno nos puede dar como ejemplo es: “En la casa de campo de mi abuela hemos puesto trampas para cazar a los ratones” y “El ratón del ordenador está estropeado”. Con esto, se puede afirmar que este estudiante entiende que el ratón es un animal o un componente del ordenador. Beck, Mckeown y Omanson (1987) citados en Wagner, Muse y Tannenbaum (2007, p.9) consideran que hasta llegar a este punto, el alumnado pasa previamente por otros cuatro niveles: 1) desconocimiento de la palabra; 2) información general de la palabra; 3) significado aplicado a un solo contexto; y, 4) relación de la palabra con algo del entorno, pero sin saber el significado completamente.

Prado (2004) plantea la idea de que la comunicación funciona de manera global gracias a la relación entre la fonología, la morfosintaxis y el léxico en los distintos contextos de expresión y comprensión tanto oral como escrita, por tanto, para integrar plenamente el nuevo léxico, también hay que ser competente en su uso, es decir, se debe desarrollar la competencia léxica. Para aprender nuevas palabras se necesita otorgarles sentido basándose en un contexto o en una situación. Murillo (2010) menciona que para entender un texto en el que aparece léxico desconocido se emplean estrategias que relacionan los aspectos situacionales, conceptuales y gramaticales. Esto ayuda poco a poco a ampliar la memoria a largo plazo, que se activa de manera automática ante situaciones en las que hay palabras desconocidas. Las estrategias para adquirir léxico nuevo y ampliar el conocimiento deben trabajarse antes de que se vuelvan automáticas.

Las estrategias específicas de aprendizaje del vocabulario no son otra cosa que aplicaciones particulares de estrategias generales de aprendizaje. La enseñanza de procesos estratégicos es lo que permite que el alumno organice de manera significativa sus conocimientos previos y los nuevos para aplicarlos en situación de comunicación, de tal modo que el alumno se convierte en una persona aprendiente autónomo y asuma el control de su expresión. (Lescano, 2000, p. 64)

Por tanto, se puede decir que la adquisición de nuevo léxico se fundamenta en un aprendizaje significativo, que debe abordarse desde las aulas. El alumnado no tiene que

conocer únicamente las palabras, también debe saber sus características y funciones en cualquier dimensión de la comunicación. Por ello, sería realmente útil dar un uso real a esas nuevas palabras que aprenden.

En el momento de aprender, el estudiante pone en juego numerosos procesos que le permiten memorizar el léxico nuevo. El proceso de almacenar palabras en la memoria requiere entender el significado (semántica) y la forma de las palabras. Para que se produzca esta asimilación es necesario establecer asociaciones entre las palabras, que están influenciadas por características personales y por el entorno. Dichas asociaciones van cambiando cada vez que se aprende una palabra nueva, lo que hace que la cantidad de palabras aprendidas aumente. Para retener el vocabulario en la memoria existen estrategias como la repetición o la asociación a un sentido o a una sensación. Sin embargo, antes de llegar a esta parte de fijación en la memoria, Navarro (2000) citado en Pérez (2010, p.2) propone seis etapas por las que hay que pasar para incorporar nuevas unidades léxicas:

- a) Necesidad o deseo de aprender una palabra.
- b) Primer encuentro e identificación o comprensión de su significado.
- c) Análisis y procesamiento de su significado.
- d) Aplicación de estrategias de aprendizaje o estudio para la memorización de la palabra.
- e) Reencuentro con la palabra en el mismo contexto o variados.
- f) Uso comunicativo de la palabra.

La persona poco a poco va comprendiendo y tratando de retener el nuevo término, ya sea en un mismo contexto o en otros a través de actividades y tareas. Finalmente, cuando asimila el nuevo concepto, lo utiliza para comunicarse, es decir, lo añade a su vocabulario.

Moreno (2002) citado en Pérez (2010) propone seis metodologías para enriquecer el vocabulario del alumnado en el aula:

- Convencionales: este tipo de tareas son las que aparecen en los libros de texto de lengua castellana y literatura. Se caracterizan por ser muy mecánicas, tradicionales y sin aplicación práctica.
- Lúdicas: son muy similares a las anteriores, pero lo positivo y motivador es que emplean juegos.
- Contextualizadas: son las actividades que dan importancia al contexto en el que aparecen las palabras, de ahí que el alumnado pueda inferir los significados. Entre ellas, destacan las tareas de prensa. El vocabulario se trabaja a través de cualquier tipo de publicidad.
- Realías: son las que engloban el uso de objetos o documentos reales, personas invitadas al aula y fotografías o carteles.

- Constelaciones: son mapas de palabras que se construyen colaborativamente, de forma que las personas pueden explorar y descubrir nuevo vocabulario de manera activa y creativa. Cada palabra está conectada con otras significativamente, lo que permite descubrir relaciones y significados entre ellas. Moreno (2002) afirma que la sinonimia, antonimia, derivación, composición y asociación son las relaciones más importantes que se producen entre las palabras.
- Dramatización: no es una estrategia reservada únicamente para enseñar nuevos términos en el aula, pues ofrece múltiples ventajas pedagógicas. Involucra distintas habilidades comunicativas, así como áreas de conocimiento favoreciendo la cooperación y la diversión. Por tanto, puede ser de gran utilidad para motivar al alumnado.

Siqueira (2007) señala que el vocabulario es imprescindible para comprender, tanto lo oral como lo escrito, y por ello, afirma que conocer el vocabulario significa “dominar todo tipo de palabras (sustantivos, verbos, adjetivos, etc.) (p.458)”. Igualmente, Alvar (2003) aclara que, para adquirir el vocabulario, es necesario enseñarlo previamente, lo que consiste en instruir a los alumnos en el conocimiento, aprendizaje y uso de las palabras. Siqueira (2007) explica que un estudiante aprende una palabra nueva cuando:

- Es capaz de pronunciarla.
- Es capaz de escribirla correctamente.
- Sabe reconocerla al oírla de forma aislada y en combinación con otras palabras o al verla escrita.
- Viene a la mente en el momento en que se la necesita.
- Se sabe cómo funciona gramaticalmente, es decir, si es un verbo se conoce la conjugación; en el caso de un adjetivo, su concordancia, etc.
- Se conocen los significados importantes.
- Se sabe utilizar de forma apropiada en el contexto. Se saben las connotaciones que tiene tanto geográfica como socialmente (pp. 458-459).

En definitiva, enseñar nuevo vocabulario va más allá de proporcionar una definición al alumnado, pues requiere comprender el contexto en el que se utilizan las palabras. En la elección del vocabulario es importante priorizar aquellas palabras que los estudiantes necesitarán con más frecuencia y que les permitirán comunicarse de manera efectiva.

La diversidad de enfoques para enseñar vocabulario en el aula de Educación Primaria demuestra que existen múltiples formas efectivas de tratar este aspecto en el aula. Cada tipo de actividad tiene sus ventajas y desventajas, por eso el docente tiene la responsabilidad de seleccionar la que más se adapte al contexto de la clase y a los estilos de aprendizaje. Así, se pueden ofrecer experiencias de aprendizaje más enriquecedoras y motivadoras para los estudiantes, lo que colabora en un mayor dominio del lenguaje.

Es importante fomentar la adquisición de nuevas palabras, ya que el hecho de poseer un vocabulario pobre se puede ver reflejado en dificultades de comprensión lectora. Cuando se aprende a leer una de las condiciones que hay que conseguir es la *fluidez*, definida por Ferrada y Outón (2017) como “la habilidad para leer un texto con exactitud, de forma automática y con la prosodia adecuada”. Ramírez, Ostrosky, Fernández y Ardila-Ardila (2005) señalan que consiste en evocar con rapidez el máximo número de palabras posible con facilidad semántica o fonológica. Sus componentes son la exactitud y la velocidad. Por un lado, el primero es el que permite al niño leer correctamente la palabra. Hay palabras que van a ser decodificadas con más dificultades que otras, por ejemplo, las desconocidas por el niño (Fischer-Baum, Dickson y Federmeier, 2014). Si un estudiante se topa en un texto con una palabra que nunca ha escuchado o leído anteriormente, es muy posible que la lea con errores o trabándose y sin entenderla. Por otro lado, el segundo elemento dota de velocidad al lector. Cuando un alumno lee las palabras poco a poco, lo que le sucede es que está ocupando toda su atención en decodificar sin error la palabra, por tanto, no va a tener espacio en su memoria para comprender el significado (Ferrada y Outón, 2017). La memoria que entra en juego en esta habilidad es la de a corto plazo porque el significado de las palabras permanece muy poco tiempo almacenado cuando se está leyendo. En consecuencia, el niño al leer perderá el hilo del texto y no entenderá prácticamente nada (Hirsch, 2007). En definitiva, el vocabulario es un factor clave que facilitará el proceso de aprendizaje de los estudiantes, y sobretodo el de lectura que es fundamental para todo.

2.3. CAMPOS SEMÁNTICOS

La *semántica* es la disciplina que estudia los significados de las palabras, sus asociaciones, etc. Esta es definida por la Real Academia Española como “la disciplina que estudia el significado de las unidades lingüísticas y de sus combinaciones”. Asimismo, Fernández (2019) anuncia que la semántica ayuda a entender cómo la lengua se relaciona con el mundo.

Los campos semánticos son “palabras y expresiones que comparten un determinado ámbito” (Del Moral, 2023, p.96). Dicho de otra forma, el ámbito es el tema o campo semántico, y las palabras se relacionan entre sí porque comparten algún rasgo que las hace pertenecer al mismo tema, ámbito o campo semántico. Por ejemplo, las palabras *armario* y *cama* se incluyen en el campo semántico de los muebles. Esto recalca la idea anterior sobre el almacenaje de las palabras en la memoria, ya que se hace a través de conexiones, como los campos semánticos (Cervera, 2012).

2.4. MARCO LEGISLATIVO

La enseñanza-aprendizaje del vocabulario debe trabajarse en todas las áreas, aunque de manera más específica en la de Lengua Castellana y Literatura. Para obtener nuevo vocabulario es fundamental el desarrollo de la competencia comunicativa, y esto se

recoge en el Decreto 57/2022, de 5 de agosto, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria en el Principado de Asturias.

Dentro del área de Lengua Castellana y Literatura, el primer ciclo de Educación Primaria, generalmente se enfoca en aspectos fundamentales del lenguaje como la adquisición de la lectoescritura, la comprensión lectora o habilidades comunicativas básicas. En el currículo del Principado de Asturias dentro del área de Lengua Castellana y Literatura para el primer ciclo de Educación Primaria, sólo existe un saber básico relacionado con el vocabulario, que es el siguiente:

- “Procedimientos elementales de adquisición de vocabulario. Reflexión contextualizada sobre la relación de significado entre unas palabras y otras, teniendo en cuenta el dominio lingüístico de Asturias” (p. 161).

Los criterios de evaluación expuestos en el Currículo de Educación Primaria en la Comunidad del Principado de Asturias que se emplean para valorar la adquisición de vocabulario son:

- Producir textos orales y multimodales coherentes, con planificación acompañada y utilizando recursos no verbales elementales (p. 148).
- Comprender el sentido global y la información relevante de textos cercanos, escritos y multimodales, a partir de estrategias básicas de comprensión antes, durante y después de la lectura (p. 149).
- Producir textos escritos y multimodales sencillos y coherentes en distintos soportes, desde las diferentes etapas del proceso evolutivo de la escritura, ajustándose a modelos dados y movilizándolo, de manera acompañada, estrategias elementales, individuales o grupales, de planificación, textualización y revisión (p. 150).
- Leer con progresiva autonomía textos de distintos autores y autoras acordes con sus gustos e intereses, seleccionados de manera acompañada, desde las diferentes etapas del proceso evolutivo de la lectura (p. 152).

3. OBJETIVOS

Los objetivos de este trabajo son:

- Contabilizar el vocabulario en el campo semántico de los alimentos.
- Elaborar una propuesta didáctica para ampliar el vocabulario del campo semántico de los alimentos, en un grupo de primer curso de Educación Primaria.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1. CRONOGRAMA

Con respecto a la organización temporal, la intervención completa fue llevada a cabo en un total de 8 sesiones, todas ellas de una hora de duración. Se realizaron los

martes y miércoles a primera hora porque es el tiempo en el que el alumnado se encontraba más concentrado. La propuesta didáctica comenzó el día 6 de febrero y terminó el día 5 de marzo (véase Figura 1).

Figura 1

Este Calendario Refleja, en Color Negro, el Día de Inicio y de Final de la Puesta en Práctica de la Propuesta Didáctica



Fuente: Educatur.es (2024)

4.2. METODOLOGÍA

La propuesta didáctica que se expone en el presente trabajo ha sido diseñada para el alumnado del primer curso de Educación Primaria del Colegio Público El Quirinal situado en Avilés. El tema seleccionado fue *Los alimentos* con el objetivo de conectar los contenidos trabajados en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales con el área de Lengua Castellana y Literatura.

La estructura seguida a lo largo de todas las sesiones fue: El docente planteaba la tarea al alumnado mediante una breve explicación, ya que buscaba conceder libertad en la resolución de las tareas sin apenas intervenir. Por ello, la mayoría de actividades eran en grupos heterogéneos, y se corregían o revisaban entre todo el grupo-clase. En las actividades el docente no exponía los contenidos completos, sino que proporcionaba las herramientas necesarias para resolver la tarea. Estas herramientas eran los materiales manipulativos elaborados para cada actividad. El profesor se limitaba a guiar y a dar breves indicaciones con el fin de que el alumnado descubriera los nuevos conceptos. Esto se asemeja a la teoría del aprendizaje significativo planteada por Bruner, en la que recalca la importancia de la participación activa del estudiante y del papel del profesor como mediador del aprendizaje, dando la oportunidad de realizar la tarea libremente (Baro, 2011, pp. 5-7).

El trabajo cooperativo estuvo presente en tres actividades de la propuesta didáctica. Zariquiey (2015) citado en Rodríguez, Álvarez y Ordiales (2020) explica el *aprendizaje cooperativo* como “grupo de procedimientos de enseñanza que parten de la organización

de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada” (p.158). Esto quiere decir que el trabajo cooperativo es un enfoque de enseñanza que implica dividir a los estudiantes en pequeños grupos heterogéneos en cuanto a habilidades y conocimientos. En estos grupos, los estudiantes aprenden mejor cuando trabajan juntos de manera activa y colaborativa, aprovechando las fortalezas individuales de cada miembro del equipo para alcanzar un objetivo común. Para las tareas realizadas en grupo, la clase se dividía en cinco equipos fijos, de modo que se formaban cuatro grupos de tres miembros y uno de cuatro. En las actividades planteadas para trabajar en grupos, los alumnos hablaban entre ellos para dar solución a la tarea, lo que permitía una comunicación e interacción directa impulsando el intercambio de ideas y opiniones. El trabajo cooperativo influye positivamente en la conducta social y motivacional del alumnado (García, Traver y Candela, 2019). Son numerosas las ventajas que proporciona este modo de trabajo: García, Traver y Candela (2019) destacan que “la interacción entre compañeros proporciona oportunidades para practicar conductas como ayudar o compartir” (p.49). Además, Domingo (2008) afirma que el trabajo en grupo mejora y desarrolla las capacidades de liderazgo, de decisión, de gestión de conflictos y de comunicación.

Los juegos son valiosos recursos para hacer que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más entretenido y participativo. En concreto, los juegos educativos son una excelente alternativa a los métodos tradicionales de enseñanza, pues permiten trabajar los contenidos curriculares de forma más dinámica y divertida. Es más, jugar en el aula contribuye en el desarrollo cognitivo y social del alumnado (Baretta, 2006). En esta propuesta didáctica empleo el juego del *Kaboom*. El *kaboom* es una dinámica o juego en la que se da a cada grupo una tabla en la que aparece un número, y junto a este una imagen de un alimento. Con la hoja, se reparten los palos de madera marcados con todos los números que haya en la tabla para que, por turnos, cojan uno. Deben buscar el número que les ha salido en la tabla y describir el alimento correspondiente para que lo adivine el resto. Si los compañeros aciertan el alimento, quien realiza la explicación se queda el palo de madera a modo de punto, sino lo devuelve al montón. Por tanto, el aprendizaje basado en juegos es la metodología aplicada en una sesión. Rodríguez, Álvarez y Ordiales (2020) establecen que el aprendizaje basado en juegos “implica utilizar el funcionamiento y la mecánica del juego en un contexto educativo, aprovechando así sus ventajas como elemento motivador, social e interactivo para el alumnado” (p. 168). Solas, Suárez, Martínez y Ruiz (2023) definen de forma más clara el aprendizaje basado en juegos. Explican que “es una metodología educativa que utiliza el juego para motivar el proceso de enseñanza-aprendizaje y enseñar habilidades y conocimientos” (p.9). De este modo, el aprendizaje se convierte en una experiencia dinámica y estimulante que fomenta la participación y la motivación del alumnado gracias a presentar el contenido académico como un juego.

4.3. ACTIVIDADES

A continuación, se presentan, de manera breve, las ocho actividades implementadas en esta propuesta docente:

Tabla 1

Cuadro Resumen Actividad Sesión 1

Sesión 1 - ¿Qué tan rápido eres?	
Duración: 1 hora	Lugar: Aula ordinaria
Materiales: Folios en blanco y bolígrafo	Agrupamiento: Individual
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none">• Evaluar el conocimiento previo del alumnado.• Identificar los campos semánticos con los que trabajar.	
Desarrollo de la actividad	
<p>Para averiguar las palabras conocidas por el alumnado en el campo semántico de los alimentos, se llevó a cabo una tarea de fluidez verbal. En este caso, era una tarea con facilidad semántica porque pedía que enunciasen en un minuto todos los alimentos que recordasen. Esto se realizó con todos los niños de la clase, de uno en uno, apuntando sus respuestas en un folio en blanco. Posteriormente, se hizo un recuento de las respuestas organizándolas en grupos para analizar los campos semánticos más y menos frecuentes, así como palabras más y menos repetidas. A partir de los resultados se seleccionaron los campos semánticos y alimentos que se emplearon en actividades sucesivas. No obstante, primero se trabajó con alimentos en general para que los conociesen antes de clasificarlos. Los campos semánticos y alimentos elegidos para las siguientes tareas fueron:</p> <ul style="list-style-type: none">• Lácteos: nata, mozzarella, yogur, mantequilla y leche.• Pescado: lenguado, anchoa, salmón, lubina y merluza.• Carne: jamón york, costillas de cerdo, pechuga de pollo, conejo, chorizo y cecina.• Fruta: caqui, piña, pomelo, frambuesas, nectarina y paraguayo.• Verdura: rábanos, coliflor, berenjena, puerro, remolacha y calabacín. <p>Se priorizó seleccionar aquellos alimentos que puedan ser desconocidos o extraños por los niños.</p>	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2*Cuadro Resumen Actividad Sesión 2*

Sesión 2 – Emparejamientos deliciosos	
Duración: 1 hora	Lugar: Aula ordinaria
Materiales: Material Anexo 1 (véase en página I)	Agrupamiento: Grupos heterogéneos (cuatro grupos de tres miembros y uno de cuatro)
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar nuevos significados. • Desarrollar la comprensión lectora. 	
Desarrollo de la actividad	
<p>Se organizó al alumnado en grupos de 3 y 4 personas (cuatro equipos de tres miembros y uno de cuatro miembros). A cada equipo se le entregaron dos bloques de tarjetas (Anexo 1, véase en página I). Un bloque de tarjetas con los nombres de los alimentos, y otro bloque de tarjetas con las imágenes de los alimentos. Lo que tenían que hacer era relacionar cada nombre con una imagen.</p> <p>Para saber si realizaron correctamente las tarjetas, se les dio cinco minutos para contrastar las respuestas con otros equipos. Después, el docente pasó por cada grupo revisando las soluciones.</p> <p>Una vez hechas las asociaciones, se comenzó con la segunda parte. Esta consistía en añadir a cada pareja de tarjetas de nombre e imagen, una de descripción. Estas descripciones mencionan los siguientes aspectos: color, tamaño, sabor, lugar de origen y en qué platos están presentes. Para terminar, se hizo la corrección entre toda la clase.</p>	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3*Cuadro Resumen Actividad Sesión 3*

Sesión 3 - ¿Lo puedes adivinar?	
Duración: 1 hora	Lugar: Aula ordinaria
Materiales: Material Anexo 2 (véase en página VIII), folios en blanco, lápices y gomas de borrar	Agrupamiento: Gran grupo
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre las características de cada alimento para resolver las adivinanzas. • Redactar adivinanzas. 	
Desarrollo de la actividad	
<p>Tras la primera toma de contacto con los nuevos vocablos, se comenzó a analizar y a procesar los significados, a la vez que se aplicaron estrategias de aprendizaje para conseguir recordar los significados.</p> <p>En esta tercera actividad se planteó una serie de adivinanzas sobre los alimentos trabajados en la actividad anterior. El docente leía para toda la clase la adivinanza (Anexo 2, véase en página VIII) y daba tres minutos para pensar la respuesta. Para responder, los alumnos tenían que levantar la mano y esperar a que el docente les señalase. Si la respuesta era correcta, ganaban un punto quedándose con la tarjeta de la adivinanza. Si la respuesta era incorrecta, se saltaba turno a otro alumno. Cuando todas las adivinanzas se completaron, se dieron entre ocho y diez minutos para que cada alumno redactase su propia adivinanza.</p> <p>Luego, quienes quisieron, pudieron leer su adivinanza al resto de la clase. Todas las adivinanzas hechas por los estudiantes se recogieron por el docente. Con esta actividad el alumnado recordaba los significados para poder dar la respuesta a la adivinanza, lo que les ayudó a ir interiorizando la descripción de cada alimento.</p>	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4

Cuadro Resumen Actividad Sesión 4

Sesión 4 – Kaboom de sabores	
Duración: 1 hora	Lugar: Aula ordinaria
Materiales: Material Anexo 3 (véase en página XIII) y palos de madera con números	Agrupamiento: Grupos heterogéneos (cuatro grupos de tres miembros y uno de cuatro)
Objetivo	
Describir las características de cada alimento.	
Desarrollo de la actividad	
<p>En esta actividad se realizó un <i>kaboom</i> para continuar afianzando el significado o descripción de cada alimento. Lo primero fue explicar al alumnado en qué consistía el <i>kaboom</i>. Tras ello, a cada grupo, se le entregó la hoja de juego (Anexo 3, véase en página XIII) y los palos de madera marcados con todos los números de la tabla para que, por turnos, cogiesen uno. Debían buscar el número del palo de madera que les salía en la tabla, y describir el alimento correspondiente para que lo adivinase el resto de miembros del equipo (véase Figura 2).</p>	
<p>Figura 2</p> <p><i>Ejemplo del Material Empleado en un Grupo durante la Sesión</i></p> 	
<p>Si los compañeros acertaban el alimento, quien realizaba la explicación se quedaba el palo de madera a modo de punto, si no lo acertaban, lo dejaba de nuevo en el montón.</p>	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5*Cuadro Resumen Actividad Sesión 5*

Sesión 5 – El supermercado de las categorías	
Duración: 1 hora	Lugar: Aula ordinaria
Materiales: Tarjetas de alimento (Anexo 1, véase en página I) y material Anexo 4 (véase en página XIV)	Agrupamiento: Grupos heterogéneos (cuatro grupos de tres miembros y uno de cuatro)
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre similitudes y diferencias entre los alimentos de la misma categoría. • Reconocer campos semánticos. 	
Desarrollo de la actividad	
<p>Una vez conocidos los alimentos que previamente se han trabajado, se comenzó a clasificarlos en grupos más específicos. Gracias a las descripciones trabajadas en las actividades anteriores, el alumnado distinguía qué alimentos son fruta, verdura, carne...</p> <p>La primera parte de la actividad tuvo una duración de diez minutos. Se inició repartiendo las tarjetas de alimentos (Anexo 1, véase en página I) y las imágenes de la cesta de la compra (Anexo 4, véase en página XIV) a cada equipo. En estas imágenes aparecen los nombres de los campos semánticos en los que tenían que colocar cada alimento. Los campos semánticos eran: fruta, verdura, lácteos, carne y pescado. Una vez estaba todo organizado, cada grupo comenzó a clasificar sus tarjetas de alimentos en su cesta de la compra correspondiente. Por ejemplo, la tarjeta del mango, debía introducirse en la cesta de las frutas.</p> <p>La segunda parte de la sesión comenzó con la siguiente pregunta: <i>¿Por qué habéis agrupado las tarjetas en esa cesta?</i> y <i>¿En qué se parecen las tarjetas de cada cesta?</i> De esta manera, los estudiantes explicaron cómo hicieron la tarea, para lo cual tuvieron que recurrir a las descripciones vistas anteriormente. Luego, se les preguntó acerca de las tarjetas que dejaron sin clasificar con el fin de resolver las dudas y recordar las descripciones entre toda la clase. Las cuestiones planteadas fueron la manera de obligar al alumnado a reflexionar sobre su proceso de resolución de la tarea. También fue una ayuda para el docente para informarse sobre si están entendiendo o no el vocabulario. Por último, se solicitó que cada grupo incluyese dos alimentos más en cada cesta.</p>	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6*Cuadro Resumen Actividad Sesión 6*

Sesión 6 – Alimento en la mente	
Duración: 1 hora	Lugar: Aula ordinaria
Materiales: Material Anexo 5 (véase en página XV)	Agrupamiento: Gran grupo
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> • Activar la memoria léxico-semántica. • Estimular la expresión oral y la habilidad para describir. 	
Desarrollo de la actividad	
<p>En esta actividad se emplearon cinco tarjetas (Anexo 5, véase en página XV), una por cada campo semántico trabajado anteriormente. Todas ellas comparten seis indicaciones como estas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Di un alimento de este grupo. 2. Di un alimento que no pertenezca a este grupo. 3. Indica cuál es la fruta/verdura/carne/pescado/lácteo que más te guste y descríbelo. 4. Di una fruta/verdura/carne/pescado/lácteo que no te guste y descríbelo. 5. Di una fruta/verdura/carne/pescado/lácteo que nunca hayas probado. 6. Indica un plato en el que aparezca un alimento de este grupo. <p>Además, aparecen imágenes de alimentos del campo al que pertenecen.</p> <p>Las tarjetas estaban colocadas boca abajo en la mesa del docente. Cuando elegían la tarjeta, decían en voz alta el campo semántico de esa tarjeta. Luego, lanzaban un dado para buscar el número que les saliese en la tarjeta. Tras leer la indicación en voz alta, daban su respuesta al resto de la clase. Con esta tarea se pretende activar la memoria para que recuerden las descripciones de cada alimento, al mismo tiempo que lo enuncian con sus propias palabras.</p>	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7

Cuadro Resumen Actividad Sesión 7

Sesión 7 – Sabores en concurso	
Duración: 1 hora	Lugar: Aula ordinaria
Materiales: Hojas de papel, lápices y material Anexo 6 (véase en página XVII)	Agrupamiento: Gran grupo
Objetivo	
Evocar el vocabulario relacionado con alimentos.	
Desarrollo de la actividad	
<p>Un concurso de preguntas es una gran opción de actividad lúdica para trabajar en este caso las descripciones o significados de los alimentos. A cada alumno se le leyó una pregunta (Anexo 6, véase en página XVII) según la carta que le tocara. Si lo sabía, enunciaba su respuesta, y si no, se pasaba el turno al siguiente compañero. Cuando acertaban, también debían indicar el campo semántico al que pertenecía el alimento (véase Figura 3).</p> <p>Figura 3</p> <p><i>Ejemplo de Pregunta Realizada Durante la Sesión</i></p> <p>¿A qué campo semántico pertenecen la lechuga y la cebolla? Verdura.</p> <p>Di dos alimentos del campo semántico del pescado.</p> <p>Respuesta libre.</p> <p>Finalmente, se dejaron, aproximadamente unos 5-7 minutos, para que, de manera individual, realizaran una pregunta acerca de un alimento que podían presentar al resto de compañeros.</p>	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8*Cuadro Resumen Actividad Sesión 8*

Sesión 8 - Detecta al intruso	
Duración: 1 hora	Lugar: Aula ordinaria
Materiales: Lápiz, goma y material Anexo 7 (véase en página XX)	Agrupamiento: Individual
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y clasificar alimentos según su campo semántico. • Definir los alimentos. 	
Desarrollo de la actividad	
<p>Para esta actividad se entregó a cada alumno una ficha del modelo A o B (Anexo 7, véase en página XX). La estructura en ambos modelos era igual, pero el contenido era distinto. Cada ficha constaba de tres partes: cada una mostraba las imágenes de cuatro alimentos de los cuales tres pertenecían al mismo campo semántico (carne, pescado, fruta, verdura o lácteo) y el alimento restante, correspondía a uno distinto. Con el color rojo rodeaban el alimento intruso para identificar cuál de ellos no formaba parte del mismo campo semántico que los demás. A continuación, debajo de cada imagen escribían el nombre del alimento y de su campo semántico.</p> <p>A continuación, debían describir/definir el alimento intruso. Para ello, disponían de unas líneas en las que debían redactar todo lo que supiesen de ese alimento. Además, debajo del espacio para escribir, tenían una línea más en la que añadían dos alimentos del campo semántico al que pertenece el alimento intruso. Por ejemplo, si el alimento erróneo era una naranja, añadían dos frutas.</p>	

Fuente: Elaboración propia.

4.4. EVALUACIÓN

En el proceso de evaluación se buscó valorar si el alumnado era capaz de diferenciar entre los distintos campos semánticos, así como de definir cada alimento con lo trabajado a lo largo de las actividades. Las descripciones realizadas en la actividad de la sesión 8 se evalúan a partir de una rúbrica (véase tabla 9). Los indicadores de evaluación son conocidos por el alumnado antes de realizar la actividad.

Tabla 9

Rúbrica para la Evaluar las Producciones del Alumnado realizadas en la Sesión 9

Indicadores	3 Excelente	2 Satisfactorio	1 En proceso
Campo semántico	El nombre de los seis campos semánticos es correcto.	El nombre de tres a cinco campos semánticos es correcto.	El nombre de dos o menos campos semánticos es correcto.
Nombre del alimento	El nombre de los quince alimentos es correcto.	El nombre de seis a quince alimentos es correcto.	El nombre de menos de cinco alimentos es correcto.
Descripciones	La descripción incluye sabor, color, tamaño y forma. Además, añade algún plato en el que se usa como ingrediente.	La descripción incluye sabor, color, tamaño y forma, pero no añade ningún plato en el que se usa como ingrediente.	La descripción es incompleta. Faltan muchos aspectos por definir.
Alimentos extras	Añade los dos alimentos que se piden y ambos se pertenecen al campo semántico correcto.	Añade los dos alimentos que se piden, pero uno no pertenece al campo semántico correcto.	Añade los dos alimentos que se piden, pero ninguno pertenece al campo semántico correcto.

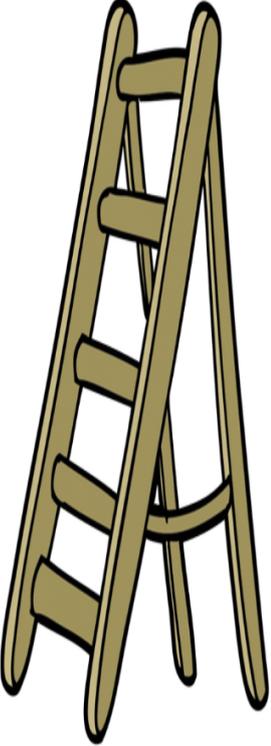
Fuente: Elaboración propia.

En este proceso de evaluación también se consideró muy importante la autoevaluación para hacer consciente al alumnado de su proceso de aprendizaje. Por ello, se decidió llevar a cabo un proceso de reflexión empleando la escalera de la metacognición (véase figura 4). La escalera de la metacognición es una herramienta muy útil para que el alumnado reflexione sobre su aprendizaje. Mediante las preguntas se estructura una reflexión, de modo que, al responderlas, los estudiantes asumen un papel activo y consciente de lo aprendido. Así, el docente puede saber dónde será necesario realizar adaptaciones (Rodríguez, Álvarez y Ordiales, 2020).

Figura 4

Escalera de la Metacognición empleada para la Autoevaluación del Alumnado

ESCALERA DE LA METACOGNICIÓN



4) ¿En qué otras ocasiones puedo usarlo?

3) ¿Para qué me ha servido?

2) ¿Cómo lo he aprendido?

1) ¿Qué he aprendido?

Fuente: Adaptado de Rodríguez, Álvarez y Ordiales (2020).

5. RESULTADOS

Una vez llevadas a cabo las actividades, se han obtenido unos resultados muy interesantes. En términos generales, se ha trabajado el desarrollo del vocabulario a partir una lista fija de alimentos y el campo semántico del que forman parte.

La mayor parte de las actividades se han realizado de forma oral, excepto la actividad ocho y una parte de la actividad tres. Por eso, los resultados expuestos proceden de las observaciones y anotaciones tomadas al final de cada sesión.

5.1. RESULTADOS SESIÓN 1: ¿QUÉ TAN RÁPIDO ERES?

Los resultados en la primera sesión se obtuvieron a partir de la tarea de fluidez verbal. Antes de comenzar con la tarea se explicó a cada alumno de manera individual que tenía que decir a la docente todos los alimentos que supiese en un minuto. A pesar de preguntarles por alimentos, más de la mitad del alumnado respondió con platos de comida. Los más repetidos fueron: *pizza* y *sopa*. También recurrieron a responder con bebidas. La más repetida fue *agua*, seguida de *Coca-Cola* y de *zumos*. Una respuesta llamativa fue la de un niño que contestó tres veces empleando la palabra *huevo*, pero añadiendo detrás algunas formas en las que se puede cocinar: *huevo cocido*, *huevo frito* y *huevo a la brasa*. Otras palabras bastante utilizadas por el alumnado fueron *sal*, *azúcar* y *ketchup*. Si se hace el recuento con palabras similares a estas, se puede aproximar que de manera individual el número de palabras dichas por alumno se halla entre diez y doce vocablos. Cada estudiante en su respuesta nombraba alrededor de cuatro o cinco comidas o bebidas, el resto sí que eran alimentos.

Los alimentos mencionados por el alumnado se muestran en la Tabla 10.

Tabla 10

Resultados Obtenidos en la Tarea de Fluidez Verbal

Alimento	Número de veces nombrado
Plátano	13
Fresa	12
Agua	12
Coca-Cola	11
Macarrones	11
Manzana	10
Tomate	10
Lechuga	10
Fresa	10

Pizza	10
Sopa	10
Espaguetis	10
Pan	9
Uva	9
Huevo	9
Leche	9
Zumo	8
Melón	8
Pollo	8
Patatas	8
Hamburguesa	7
Sandía	7
Pera	7
Azúcar	7
Kétchup	7
Sal	7
Cebolla	6
Brócoli	6
Chocolate	6
Galletas	5
Repollo	4
Pimentón	4
Magdalena	3
Chuche	2
Almendra	2
Huevo cocido	1
Huevo a la brasa	1
Huevo frito	1
Espárrago	1
Avellana	1

Fuente: Elaboración propia.

El campo semántico más repetido fue el de las frutas seguido de las verduras, tras estas, los lácteos y la carne, aunque estos únicamente aparecieron con dos alimentos cada uno (*leche, yogur, pollo y hamburguesa*).

Tras el análisis de los resultados obtenidos en la primera actividad, se elaboró la siguiente lista:

- Lácteos: nata, mozzarella, yogur, mantequilla y leche.
- Pescado: lenguado, anchoa, salmón, lubina y merluza.
- Carne: jamón york, costillas de cerdo, pechuga de pollo, conejo, chorizo y cecina.
- Fruta: caqui, piña, pomelo, frambuesas, nectarina y paraguayo.
- Verdura: rábanos, coliflor, berenjena, puerro, remolacha y calabacín.

Las palabras seleccionadas para trabajar a lo largo de las actividades las pueden encontrar fácilmente en su entorno.

5.2. RESULTADOS SESIÓN 2: EMPAREJAMIENTOS DELICIOSOS

En esta sesión se dividió al alumnado en grupos para que relacionasen cada tarjeta de alimento con su nombre, y posteriormente, con su descripción. Esta actividad se caracterizó por ser muy dinámica, es más, el alumnado la acogió positivamente ya que no estaba acostumbrado a realizar tareas en grupo. Esto facilitó que participasen mucho más y se sintiesen verdaderamente motivados. No obstante, uno de los grupos tuvo un pequeño conflicto debido a que no se ponían de acuerdo con las respuestas que dar. Aun así, dos de los cinco grupos se dividieron las tarjetas para buscar su nombre y luego las comprobaban entre todos. Estos fueron los primeros grupos en acabar y con más tarjetas acertadas que los otros tres equipos.

El campo semántico que tuvo más respuestas incorrectas fue el del pescado seguido del campo semántico de la carne. En el pescado las únicas tarjetas que se emparejaron correctamente con su nombre fueron las del *lenguado* y *anchoas*.

En las asociaciones del campo semántico de las verduras, tres de los cinco grupos relacionaron la *berenjena* con el nombre del *calabacín* y *viceversa*. Lo mismo sucedió con el *rábano* y la *remolacha*. Las frutas que más ocasionaron problemas fueron el *caqui*, el *pomelo*, la *nectarina* y el *paraguayo*. En cuanto a las carnes, casi todos los grupos dejaron de último la imagen de la carne del *conejo*.

La segunda parte de la actividad resultó más compleja, debido a las habilidades incipientes de lectoescritura al tratarse de un grupo de primero de Educación Primaria: ningún equipo consiguió relacionar todas las tarjetas de descripción. La actividad finalmente se modificó en el acto para que la maestra en prácticas leyera las tarjetas y los alumnos contestaran oralmente, lo que supuso un incremento en el tiempo de dedicación de esta actividad. Los cambios que se proponen para mejorar esta actividad son:

- 1) Dividir la actividad en dos partes más claras y emplear una sesión para cada parte.
- 2) En el caso de querer realizarla en una única sesión, la alternativa sería la utilización de menos tarjetas por equipos.

5.3. RESULTADOS SESIÓN 3: ¿LO PUEDES ADIVINAR?

La tercera sesión presentó dificultades: algunas de las adivinanzas propuestas resultaron ser poco claras. Ante esa situación, se les dió la oportunidad de hablar con su compañero de mesa, así como dejarles ver las imágenes y descripciones de cada alimento. Con esta ligera modificación el ritmo de la actividad se pudo retomar, lo que facilitó que el alumnado se mostrase mucho más participativo.

Las adivinanzas propuestas por el alumnado fueron muy creativas. Los alimentos que más emplearon para realizar sus propias adivinanzas pertenecían sobre todo al campo semántico de las frutas y de los lácteos. Esta segunda parte de la sesión fue en la que más implicados se mostraban, pues son pocas veces las que tenían tiempo para crear y pensar por sí solos en tareas de este tipo.

5.4. RESULTADOS SESIÓN 4: KABOOM DE SABORES

La cuarta actividad realmente fue un gran éxito. El alumnado nunca había hecho este juego y les gustó bastante, a pesar de que les costó entender la dinámica, permanecieron toda la hora concentrados.

El sistema de conseguir más palitos de madera generó algo de competitividad entre el alumnado, sin embargo, no causó ningún conflicto. Simplemente hizo que esperasen impacientes a que llegara su turno para dar la respuesta correcta y conseguir el punto.

Las descripciones dadas por los estudiantes fueron bastante completas ya que incluían sobre todo aspectos como el color, la forma, el tamaño y la categoría. Luego, si habían comido el alimento alguna vez, mencionaban el sabor e incluso un plato en el que se usase como ingrediente.

5.5. RESULTADOS SESIÓN 5: EL SUPERMERCADO DE LAS CATEGORÍAS

En esta sesión se tenía que clasificar cada alimento en su campo semántico correspondiente. La actividad resultó sencilla para el alumnado. Todos los equipos clasificaron correctamente los alimentos en su cesta. En esta ocasión, a diferencia de la primera actividad, todos los grupos se repartieron las imágenes de los alimentos para ir más ágiles, y posteriormente, revisaron cada cesta entre todos.

Tras eso, se hicieron dos preguntas: *¿Por qué habéis agrupado las tarjetas en esa cesta?* y *¿En qué se parecen las tarjetas de cada cesta?* Las respuestas que dieron fueron: *porque son frutas, son verduras, todas son carne y son pescado.* Les costó referirse a los lácteos, ninguno conocía esta palabra, pero sí que alguno comentó que *se hacen con leche.*

A partir de eso, se explicó lo qué son los lácteos. Esto fomentó el diálogo entre ellos y solicitaron, incluso, que se les diese más fichas para colocar.

Ante esa situación se decidió que cada grupo podía dibujar dos alimentos más para añadir en cada cesta. Inmediatamente, todos volvieron a trabajar. Prácticamente los cinco grupos decidieron primero qué alimentos añadir en cada cesta, y luego, se repartieron quién iba a dibujar y a colorear. Cuando todos los equipos incluyeron sus alimentos en las cestas, se observó y anotó cuáles habían añadido. La cesta del campo semántico del pescado no se completó en tres de los cinco grupos. Un equipo incluyó *sardinas* y *trucha*, y el otro equipo solo puso *bonito*. En cuanto a las carnes, la más añadida fue *hamburguesa de pollo* y de *vacuno*. También colocaron *salchichas*, *jamón serrano*, *pavo* y *salchichón*. Las frutas y verduras fueron realmente variadas, pero las más repetidas fueron *lechuga*, *tomate* y *cebolla*. En el campo semántico de los lácteos todos los grupos añadieron *helado*.

5.6. RESULTADOS SESIÓN 6: ALIMENTO EN LA MENTE

En esta sexta actividad, casi toda la clase se prestó voluntaria al inicio para salir a tirar el dado y responder, por eso para que participaran todos, se decidió ir en orden de lista.

En la mesa de la tutora se colocaron boca abajo las cinco tarjetas. Cada tarjeta mostraba una imagen de un campo semántico (fruta, verdura, lácteos, carne y pescado) y seis indicaciones:

1. Di un alimento de este grupo.
2. Di un alimento que no pertenezca a este grupo.
3. Indica cuál es tu fruta/verdura/carne/pescado/lácteo favorita y descríbela.
4. Di una fruta/verdura/carne/pescado/lácteo que no te guste y descríbela.
5. Di una fruta/verdura/carne/pescado/lácteo que nunca hayas probado.
6. Indica un plato en el que aparezca un alimento de este grupo.

El alumnado seleccionaba una de esas tarjetas y le daba la vuelta para decir a qué campo semántico correspondía. Tras ello, se lanzaba un dado y se buscaba el número en la tarjeta para responder a lo que pedía.

Al escoger la tarjeta todos dijeron correctamente el campo semántico que reflejaba la imagen. Para responder a los puntos del uno al cinco no presentaron problemas, prácticamente todos dieron una buena solución. El único punto que les llevaba más tiempo pensar fue el seis. Para este punto, en el caso de las frutas, lo que más dijeron fue *batidos*, *zumos* y *macedonia*. También hablaron de las ocasiones en las que tomaron ese alimento. Por ejemplo, un niño contó que probó la berenjena en un restaurante y que estaba rellena de carne. El hecho de incluir anécdotas indica que van conociendo los alimentos que están trabajando.

5.7. RESULTADOS SESIÓN 7: SABORES EN CONCURSO

La actividad siete se realizó en gran grupo. La maestra escogía una pregunta para leer en voz alta, el alumno que primero levantase la mano tenía la oportunidad de responder a la pregunta.

Las preguntas podían ser:

- Verdadero o falso.
- Completar la frase con la palabra que falta.
- Respuesta libre.
- Indicar el campo semántico al que pertenecen determinados alimentos.
- Detectar al intruso.
- Dibujar un alimento.
- Retos grupales: Entre cinco niños tenían que decir un alimento de un campo semántico (fruta, verdura, carne, pescado o lácteo).

Las cuestiones de respuesta libre pedían indicar alimentos del campo semántico de la carne, del pescado, del lácteo, de la fruta o de la verdura. Las respuestas de los campos semánticos de la carne y del pescado fueron siempre alimentos trabajados en clase, en cambio, las respuestas de los campos semánticos de la fruta y de la verdura fueron más variadas porque incluían alimentos distintos a los estudiados en las actividades anteriores.

El campo semántico del pescado fue el que ocasionó más problemas. En el reto grupal algunos estudiantes no supieron indicar un nombre de pescado, y en la tarea de dibujar, no recordaban muy bien las formas de los pescados, los dibujaban todos de manera muy similar.

5.8. RESULTADOS SESIÓN 8: DETECTA AL INTRUSO

La actividad ocho tras ser valorada con la rúbrica se puede destacar que lo peor completado fue el apartado de descripción, pues todavía son de primero de Educación Primaria y no han hecho muchas descripciones, no obstante, ningún alumno obtuvo la calificación roja. Lo que se buscaba con esta actividad era que discriminasen entre los grupos a los que cada alimento pertenece, y se ha logrado. Prácticamente todo el alumnado identificó el intruso de cada grupo, únicamente hubo tres alumnos que se equivocaron en una ocasión, lo que también causó confusión al indicar el campo semántico.

Los nombres de los pescados en nueve de dieciséis fichas no se rellenaron o se señalaron incorrectamente. El más acertado fue el *salmón*, seguido de las *anchoas* y el *lenguado*. La *lubina* se confundía con la *merluza* y a veces dejaban sin indicar el nombre.

En cuanto al grupo de la carne, el fallo más repetido fue que tres de ocho alumnos que hicieron el Modelo B denominaron a la *cecina* como *jamón serrano*. Con las *costillas de cerdo* sucedió algo similar. En lugar de escribir *costillas de cerdo* pusieron *conejo*. Con el *chorizo* y con la *pechuga de pollo* no hubo apenas errores.

En el grupo de los lácteos un alumno de los ocho que realizaron el Modelo A dejó en blanco el hueco de la *nata*, y otro escribió que era un *helado*. Luego, dos alumnos de los ocho que rellenaron el Modelo A cambiaron el nombre entre la *leche* y el *yogur*. Esto puede ser debido a que la imagen de ambos alimentos era confusa.

En el campo semántico de las verduras cuatro de los ocho alumnos que realizaron el Modelo A llamaron *repollo* a la *coliflor*, y uno la denominó como *col*. En este modelo a la *remolacha* la denominaron como *rábano* en dos ocasiones y una la dejaron sin nombre. En el Modelo B, en tres ocasiones cambiaron los nombres entre la *berenjena* y el *calabacín*.

En las frutas todos los nombres los escribieron bien, excepto en la *nectarina*. Tres alumnos de ocho que completaron el Modelo B pusieron que la *nectarina* era un *paraguayo*.

Los errores en esta actividad se deben fundamentalmente al parecido entre alimentos y a que algunos nombres todavía resultan poco comunes para el alumnado.

6. CONCLUSIONES

En términos generales se estima que las actividades han sido adecuadas y con ellas se han cumplido los objetivos.

La actividad de la sesión uno ha permitido averiguar los alimentos más conocidos por el alumnado poniendo en práctica la tarea de fluidez verbal definida por Ramírez, Ostrosky-Solís, Fernández y Ardila-Ardila (2005). Los resultados obtenidos con esta tarea permitieron confeccionar la lista de palabras desconocidas con la que se trabajó durante todas las sesiones.

En la actividad de la sesión dos: *Emparejamientos Deliciosos*, el alumnado pudo identificar y comprender los significados de las palabras desconocidas, tal y como plantea Navarro (2000) en Pérez (2010, p.2) en una de sus etapas propuestas para incorporar nuevo léxico. Gracias a la asociación de imagen-nombre-significado, los alumnos experimentaron un primer encuentro con el nuevo vocabulario. El siguiente paso era interiorizar las definiciones y descripciones. Por eso, con el resto de actividades los estudiantes analizaron e interiorizaron poco a poco los significados.

Moreno (2002) citado en Pérez (2010) expone que el tipo de tareas empleadas en las aulas son mecánicas y sin aplicación práctica. Esto se corroboró con el análisis de un libro de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura de primero de Educación Primaria. Todas las actividades, que aparecían en ese libro, destinadas a trabajar las palabras nuevas consistían en completar huecos, relacionar, etc. Por tanto, el aprendizaje del vocabulario en las aulas de Educación Primaria sigue una metodología convencional. Con el objetivo de cambiar esta forma de enseñanza, la metodología seleccionada en la propuesta de intervención buscó fomentar la participación y la motivación de manera activa y lúdica. El componente lúdico aparece, sobre todo, en las actividades de las

sesiones cuatro y siete. En ellas, el juego es el método utilizado para que el alumnado aprenda.

Los campos semánticos fueron una manera de ayudar al alumnado a retener los significados porque las palabras no se almacenan de manera independiente en la memoria, sino que se hace a través de asociaciones (Cervera, 2012). Los campos semánticos agrupan las palabras según aquellos rasgos que comparten. Todas las palabras con las que se ha trabajado tienen en común que son alimentos, dentro de este gran grupo, cada palabra se organiza en otro subgrupo porque comparten otra característica más (fruta, verdura, lácteo, pescado y carne).

En conclusión, la propuesta de intervención se valora positivamente. La tarea de fluidez verbal permitió cumplir con el objetivo de contabilizar el vocabulario del alumnado en el campo semántico de los alimentos. Con los resultados obtenidos en la tarea se diseñó una serie de actividades basadas en palabras poco conocidas por el estudiantado. Tras analizar las respuestas obtenidas en la última sesión se puede concluir que el alumnado amplió considerablemente su vocabulario en cada uno de los cinco campos semánticos trabajados.

Ha sido sorprendente la implicación de los alumnos en cada una de las sesiones, a pesar de que alguna actividad debería de modificarse para conseguir mejores resultados, así como una mayor participación.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvar, M. (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. La Muralla.
- Baralo, M. (2005). La competencia léxica en el Marco Común Europeo de Referencia. *Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 58, 27-48. Obtenido de Centro Virtual Cervantes: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/58/58_027.pdf
- Baretta, D. (2006). Lo lúdico en la enseñanza aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, 7, 1-2. <http://hdl.handle.net/11162/72147>
- Baro, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Innovación y experiencias educativas*, 7 (40), 5-7. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista//pdf/Numero_40/ALEJANDRA_BARO_1.pdf
- Bermúdez, L. y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 8(15), 95-110. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199018964006>
- Cervera, T. (2012). El léxico y la enseñanza de la lengua: innovación y propuestas didácticas a partir del análisis de un método de enseñanza de español. *Enunciación*, 17(2), 139-154. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782148>

- Cerdá, C. y Querol, M. (2014). El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en lengua inglesa en el aula de primaria. Encuentro: *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 23, 16-29. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/16344>
- Cruzata, R. y Salazar, M. (2012). La competencia comunicativa del maestro de la Educación Primaria. *Ciencias Holguín*, 18(1), 1-12. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181522730009>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (1ª ed.). Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- De Alba, V. (2011). La competencia léxica. Una propuesta de actividades sobre los campos léxicos para las clases de ELE. *Marco ELE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, (13). https://marcoele.com/descargas/13/alba-competencia_lexica.pdf
- Decreto 57/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. <https://www.educastur.es/-/lomloe-curr%C3%ADculo-educaci%C3%B3n-primaria-digital>
- Del Moral, R. (2023). El orden de las palabras en un campo semántico, glotonimia romántica. *Instituto Cervantes*, 96-108. <https://orcid.org/0000-0002-7006-1795>
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, (21), 242-243. <https://core.ac.uk/outputs/38812746?source=oai>
- Dubois, J. y Dubois-Charlier, F. (2010). La combinatoire lexico-syntaxique dans le Dictionnaire électronique des mots. Les termes du domaine de la musique à titre d'illustration, *Langages*, 31-56. <https://doi.org/10.3917/lang.179.0031>
- Fernández, P. (2019). *Didáctica de la lengua española en Educación Primaria*. Ediciones Paraninfo.
- Ferrada, N. y Outón, P. (2017). Estrategias para mejorar la fluidez lectora en estudiantes de educación primaria: una revisión. *Investigación en la Escuela*, 92, 46-59. <https://doi.org/10.12795/IE.2017.i92.04>
- Fischer-Baum, S., Dickson, D. S. y Federmeier, K. D. (2014). Los efectos de la frecuencia y regularidad en la lectura dependen de la tarea: evidencia de los ERP. *Lenguaje, cognición y neurociencia*, 29 (10), 1342-1355. <https://doi.org/10.1080%2F23273798.2014.927067>
- García, R., Traver, J. A. y Candela, I. (2019). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas* (2.ª ed.). CCS.
- Gómez, M. B. (2019). “A propósito de las redes semánticas en el léxico disponible de escolares de primero de Educación Primaria”, *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, (25), 165-183. <https://doi.org/10.24197/ogigia.25.2019.165-183>
- González, A. R. (2009). La adquisición y desarrollo del lenguaje oral. *Innovación y experiencias educativas*, (16).

https://www.csif.es/es/articulo/andalucia/educacion/%C2%A0https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/ANA_ROCIO_GONZALEZ_1.pdf

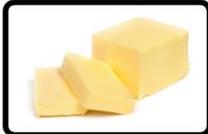
- Hirsch, E. D. (2007). La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y del mundo. Hallazgos científicos sobre el bajón de cuarto grado y el estancamiento en los puntajes nacionales de comprensión. *Estudios públicos (Santiago)*, (108), 229-252. <https://biblat.unam.mx/hevila/EstudiospublicosSantiago/2007/no108/7.pdf>
- Lescano, M. (2000). Desarrollo de la competencia léxica en el tercer ciclo de la EGB. *FiloDigital*, 33(1/2), 59-76. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/17500>
- Lorraine, S. (2009). El desarrollo del vocabulario. *Super Duper*, 149. https://www.terselicesl.com/uploads/1/0/4/5/104597993/vocabdev_spanish.pdf
- Murillo, M. (2010). Análisis morfológico y enseñanza del vocabulario en la educación primaria. *Revista artes y letras*, (1), 139-152. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44248789010>
- Núñez, P. y Del Moral, C. (2010). Competencia léxica y competencia comunicativa: bases para el diseño de programas didácticos en la educación escolar. *Lenguaje y textos*, 23, 91-97. <http://hdl.handle.net/10481/24069>
- Parrales, A. B. y González, X. A. (2024). Competencia léxica y expresión escrita: Un estudio empírico en el aula de ESO. *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, (35), 63-84. <https://doi.org/10.24197/ogigia/35.2024.63-84>
- Pastora, J. F. (1990). *El vocabulario como agente de aprendizaje*. La Muralla.
- Pérez, M. A. (2010). Estrategias y actividades para la enseñanza del vocabulario en el aula. *Innovación y experiencias educativas*, (35), 3-8. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_35/MIGUEL_ANGEL_PEREZ_DAZA_02.pdf
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.
- Ramírez, M., Ostrosky-Solís, F., Fernández, A. y Ardila-Ardila, A. (2005). Fluidez verbal semántica en hispanohablantes: un análisis comparativo. *Revista de neurología*, 41(8), 463-468. https://www.researchgate.net/profile/Alberto-Fernandez-8/publication/7541101_Semantic_verbal_fluency_in_Spanish-speaking_people_A_comparative_analysis/links/56fd913b08ae1408e15b3191/Semantic-verbal-fluency-in-Spanish-speaking-people-A-comparative-analysis.pdf
- Rodríguez, A., Álvarez, E., Ordiales, T. (2020). *Huellas para la inclusión: Fundamentos para responder a la diversidad e implementar el D.U.A.* (1ª ed.). Ediciones de la universidad de Oviedo.
- Rodríguez, A., Álvarez, E., Ordiales, T. (2020). *Huellas para la inclusión: Fundamentos para responder a la diversidad e implementar el D.U.A.* IMAGEN
- Sanjuán, M. (2013). Qué significa "conocer" una palabra: la complejidad de la competencia léxica. *Cuadernos De Investigación Filológica*, 17, 89-101. <https://doi.org/10.18172/cif.2300>

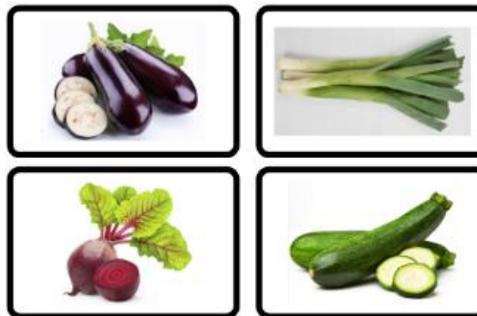
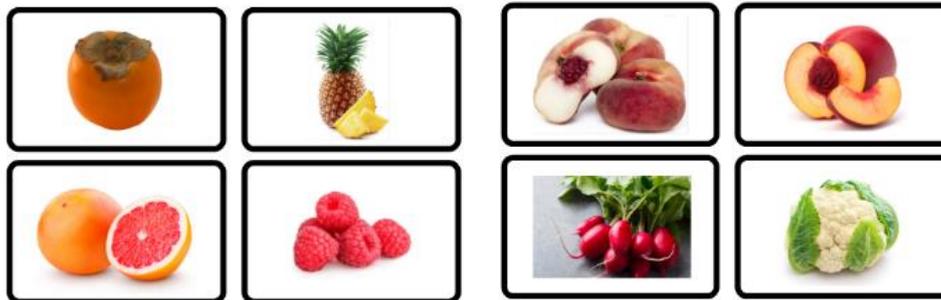
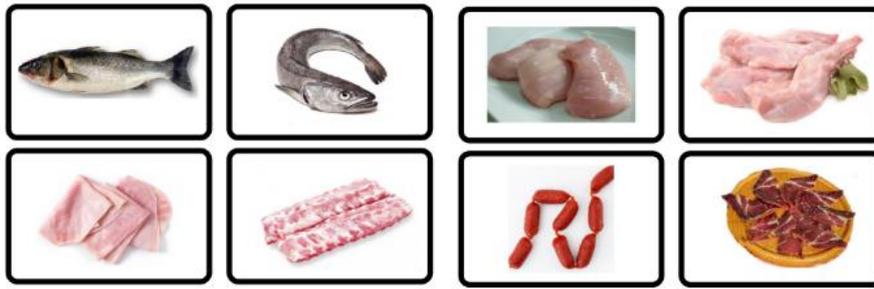
- Siqueira, V. (2007). ¿Por qué y para qué enseñar vocabulario?. *Centro virtual cervantes*, 457-465. https://www.google.com/url?client=internal-element-cse&cx=012366598373861642449:aznhabuw1ei&q=https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/rio_2007/49_siqueira.pdf&sa=U&ved=2ahUKEwiAhbujnaSGAxVGfKQEHe5YBBYQFnoECAAQAQ&usg=AOvVaw25103tC8k65Vx0nme3GoZk&arm=e&fexp=72519171,72519168
- Solas, J., Suárez, S., Martínez, y Ruiz, A. (2023). *Aprendizaje basado en juegos como metodología activa en la etapa de Educación Primaria*. Wanceulen Editorial.
- Veiga, M^a. (2004). *Estimulación del lenguaje en Educación Infantil* (1^a ed.). IdeasPropias.
- Wagner, R., Muse, A. y Tannenbaum, K. (2007). *Vocabulary acquisition. Implications for Reading comprehension*. The Guilford Press.

8. ANEXOS

Anexo 1.

Material para la Sesión 2: Emparejamientos Deliciosos

Nata	Mozzarella	Lubina	
Yogur	Mantequilla	Jamón York	
Lenguado	Leche	Pechuga de pollo	
Anchoas	Salmón	Chorizo	
Merluza	Caqui	Piña	
Costillas de cerdo	Pomelo	Frambuesas	
Conejo	Paraguayo	Nectarina	
Cecina	Rábano	Coliflor	
			
			



Es una verdura de sabor dulce. Su color puede variar desde un rojo intenso hasta un tono amarillo o naranja. Su tamaño es similar al de una manzana. Es originaria de Europa del Este. Se suele hornear como guarnición y rallar para dar color y sabor a las ensaladas.

Es una verdura de sabor suave y con una textura tierna y crujiente. Su forma es alargada y es de color verde claro. Es originario de América Central y del Sur. Se utiliza en salteados, sopas, quisos.

Es una verdura de sabor suave con un toque dulce. Su color es blanco en la base y verde intenso en las hojas. El tamaño varía. Es originario de Europa. Es un ingrediente empleado en guisos y ensaladas.

Es una verdura de piel brillante y morado oscuro. Su sabor es amargo y su tamaño varía. Es originaria de la India. Para cocinar se suelen rellenar con una mezcla de carne, arroz, otras verduras y especias.

Es una verdura de sabor picante y ligeramente dulce. Su color es rojo/rosa intenso, aunque también puede ser de color blanco. Su tamaño suele ser pequeño. Es originario de Asia. Se utiliza mucho en platos asiáticos.

Es una verdura de sabor suave y dulce con una textura crujiente. Es de color blanco con unas pequeñas flores. Es originaria de Asia Menor. Se utiliza en sopas y purés.

Es una fruta cítrica de gran tamaño con piel rugosa que puede variar en color amarillo hasta rosa o rojo. Es ácida y algo amarga. Es originaria del Sudeste Asiático. Se suele consumir como fruta de mesa, pero también se utiliza en zumos. Suele encontrarse de invierno a primavera.

Es una fruta pequeña de color roja o morada. Tiene una textura suave con sabor dulce y algo ácido. Es originaria de Europa y Asia. Se suele consumir como fruta de mesa, pero también se utiliza en postres como tartas. Se encuentra desde primavera hasta otoño.

Es una fruta dulce y jugosa de piel brillante con un color anaranjado. Es originaria de China. Se suele consumir como fruta de mesa y suele encontrarse en otoño.

Es una fruta tropical con una piel áspera y espinosa de color verde oscuro a amarillo. Es dulce, jugosa y refrescante. Su interior es amarillo. Es originaria de América del Sur. Se suele consumir como fruta de mesa, pero también se utiliza en zumos. Suele encontrarse todo el año.

Es un embutido elaborado con carne de cerdo picada y con especias. Su sabor es intenso y es de color rojo oscuro. Suele tener forma cilíndrica. Es originario de España. Se utiliza en quisos, tortillas...

Es una carne curada y deshidratada. Normalmente de vaca, caballo o ciervo. Es de color rojo oscuro o marrón. Su sabor es intenso con un toque salado. Es originaria de España. Se utiliza en tapas, bocadillos...

Es una fruta dulce y jugosa con piel aterciopelada de color amarillo o anaranjado. Su interior es amarillo o blanco. Es originaria de China. Se suele consumir como fruta de mesa y en verano.

Es una fruta jugosa, dulce y algo ácida. Su piel es lisa y brillante. Es originaria de China. Se suele consumir como fruta de mesa y en verano.

Es un embutido de carne de cerdo. Es de color rosa y de sabor suave y dulce. Es muy común en Europa y América Latina. Se utiliza en sándwiches, en tortillas, en pizzas...

Son una parte de la carne de cerdo. Tiene huesos largos y carnosos con una capa de grasa que da sabor. Se suelen preparar en barbacoas.

Es una parte de la carne del pollo. Es tierna, de color blanco y con una textura suave. Se puede preparar de muchas formas diferentes como a la parrilla, asada, salteada... Se utiliza en ensaladas, sándwiches...

Es una carne tierna con sabor suave similar al pollo, pero algo más dulce. Es de color rosada o blanca. Las piezas de esta carne tienden a ser pequeñas y delgadas. Es originaria de Europa y el Norte de África. Se emplea en quisos y estofados.

Es un pescado de color rosa o naranja y muy sabroso. Es originario del Océano Pacífico y del Atlántico. Es empleado en el sushi.

Es un lácteo producido principalmente por vacas, ovejas y cabras. Es un líquido de color blanco. Se puede consumir de muchas maneras y con ella se elaboran quesos, yogures...

Es un pescado de cuerpo plano y ovalado con ojos en un solo lado de la cabeza. Su piel es marrón con manchas y rayas. Su sabor es suave y dulce. Es originario del Atlántico Norte y del Mediterráneo. Se utiliza en sopas y guisos.

Es un pescado pequeño y plateado. Su sabor es salado e intenso. Son comunes en España e Italia. Se utilizan en ensaladas, pastas...

Es un lácteo con sabor ácido y textura cremosa. Se puede encontrar de muchas formas: natural, con frutas, griego, con azúcar...

Es un lácteo de color amarillo y con una textura suave y cremosa. Es un ingrediente que se utiliza en muchas recetas. Es común para hacer tostadas con mermelada, salsas, para freír...

Es un lácteo espeso de sabor dulce y de color blanco. Se utiliza sobretodo en repostería para hacer cremas, glaseados, mousses... También se puede comer con frutas como las fresas.

Es un tipo de queso elaborado con leche (lácteo). Es de color blanco con una textura suave y con sabor dulce. Se presenta en forma de bola. Es muy utilizada en ensaladas y pizzas.

Es un pescado alargado de piel grisácea. Es de sabor suave y dulce. Es originaria del Mediterráneo y del Atlántico Oriental. Se utiliza en sopas y quisos.

Es un pescado alargado y delgado de piel grisácea con una línea lateral bien marcada. Su sabor es dulce y suave. Es originaria del Atlántico Norte y del Mediterráneo. Se prepara en salsa verde y se puede cocinar diversas formas.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 2.

Material para la Sesión 3: ¿Lo Puedes Adivinar?

De la vaca, oveja y cabra vengo, y a muchos niños sostengo.

Respuesta: la leche

Tiene ojos y no ve, posee corona y no es rey, tiene escamas sin ser pez, ¿qué rara cosa ha de ser?

Respuesta: la piña

Redondo como la luna y blanco como la cal. Me hacen de leche... ¡y ya no te digo más!

Respuesta: mozzarella

Una señorita va por el mercado con su cola verde y su traje morado.

Respuesta: la berenjena

Blanco como el papel, colorado y no es clavel,
pica y pimienta no es.

Respuesta: el rábano

Roja por fuera, dulce por dentro,
Pequeña y jugosa, un gran alimento.
Entre espinas crece, en arbustos está,
Si adivinas qué es, ¡bien lo sabrás!

Respuesta: la frambuesa

Estrecha no soy, pero nado a mis anchas por
el mar.

Respuesta: la anchoa

Casi me caigo de aquí. Con el inicio y el final,
sabrás quien soy.

Respuesta: el caqui

Soy una lengua con espinas que vive en el
mar.

Respuesta: el lenguado

No vivo en Nueva York, pero York es mi
apellido.

Respuesta: el jamón york

Piensa en una col con flores y sabrás quien
soy.

Respuesta: la coliflor

Bajo tierra crezco, de color intenso soy,
Y de mi raíz sacan un rico manjar.

Respuesta: la remolacha

Si no sabes quién soy, eres un poco merluzo.

Respuesta: la merluza

No soy chope ni soy chocolate, pero "cho" me
rizo el pelo y soy más sabroso.

Respuesta: el chorizo

Blanca como la nieve, suave como el algodón.

De la leche provengo y montada en los
postres me encuentro.

Respuesta: la nata

Blanco y cremoso, azucarado o amargo, con o sin frutas. Sea como sea soy el mismo.

Respuesta: el yogur

Me llamo Luz Divina, con mi cuerpo alargado y plateado, nado el mar de lado a lado.

Respuesta: la lubina

Por mi largo cuello soy el más esbelto del huerto, y mi capa verde y blanca me hace ser el más elegante.

Respuesta: el puerro

Mi vestido verde y mi cuerpo alargado, me convierten en un excelente candidato para ser el primero en la crema de tu plato.

Respuesta: el calabacín

Seca y salada, roja y deshidratada, en tierras leonesas estoy a toneladas.

Respuesta: la cecina

En el desayuno o en la merienda, con mermelada o para cocinar, como ves, soy multidisciplinar.

Respuesta: la mantequilla

Por fuera lisa y brillante,
por dentro amarilla,
y con un corazón en el centro.

Respuesta: la nectarina

Doy nombre a un pez,
y también a un color.

Respuesta: el salmón

Soy un tanto huesuda,
pero a la parrilla y con salsilla,
soy de lo más sabrosilla.

Respuesta: las costillas de cerdo

Carne pequeña y delgada,
puedo parecer el pollo porque también soy
rosada.

Respuesta: la carne de conejo

A la familia de cítricos pertenezco,
de piel rugosa y color amarillento,
preparo zumos que te dejarán sin aliento.

Respuesta: el pomelo

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 3

Material para la sesión 4: Kaboom de sabores



Fuente: Elaboración propia

Anexo 4

Material para la sesión 5: El supermercado de las categorías



Fuente: Elaboración propia

Anexo 5

Material para la sesión 6: Alimento en la mente



1. Di un alimento de este grupo.
2. Di un alimento que no pertenezca a este grupo.
3. Indica cuál es tu fruta favorita y descríbela.
4. Di una fruta que no te guste y descríbela.
5. Di una fruta que nunca hayas probado.
6. Indica un plato en el que aparezca un alimento de este grupo.



1. Di un alimento de este grupo.
2. Di un alimento que no pertenezca a este grupo.
3. Indica cuál es tu verdura favorita y descríbela.
4. Di una verdura que no te guste y descríbela.
5. Di una verdura que nunca hayas probado.
6. Indica un plato en el que aparezca un alimento de este grupo.



1. Di un alimento de este grupo.
2. Di un alimento que no pertenezca a este grupo.
3. Indica cuál es tu carne favorita y descríbela.
4. Di una carne que no te guste y descríbela.
5. Di una carne que nunca hayas probado.
6. Indica un plato en el que aparezca un alimento de este grupo.



1. Di un alimento de este grupo.
2. Di un alimento que no pertenezca a este grupo.
3. Indica cuál es tu pescado favorito y descríbelo.
4. Di un pescado que no te guste y descríbelo.
5. Di un pescado que nunca hayas probado.
6. Indica un plato en el que aparezca un alimento de este grupo.



1. Di un alimento de este grupo.
2. Di un alimento que no pertenezca a este grupo.
3. Indica cuál es tu lácteo favorito y descríbelo.
4. Di un lácteo que no te guste y descríbelo.
5. Di un lácteo que nunca hayas probado.
6. Indica un plato en el que aparezca un alimento de este grupo.

Fuente: Elaboración propia

Anexo 6

Material para la sesión 7: Sabores en concurso

Di tres lácteos que puedas comer con las fresas.
Leche, nata y yogur.

En el supermercado los hay de muchos sabores.
Yogur.

Todas las mañanas te preparas el desayuno con
ella. Leche.

Es el queso más famoso de las pizzas. Mozzarella.

¿A qué campo semántico pertenecen las uvas y las
cerezas? Fruta.

¿A qué campo semántico pertenecen la lechuga y
la cebolla? Verdura.

Di dos alimentos del campo semántico del pescado.
Respuesta libre.

Di dos alimentos del campo semántico de la carne.
Respuesta libre.

Di dos alimentos del campo semántico de la fruta.
Respuesta libre.

Di dos alimentos del campo semántico de la
verdura. Respuesta libre.

Di dos alimentos del campo semántico de los
lácteos. Respuesta libre.

¿A qué campo semántico pertenecen la hamburguesa de vacuno? Carne.

¿A qué campo semántico pertenecen las anchoas y la lubina? Pescado.

VERDADERO O FALSO: El queso se elabora con leche, por eso no es un lácteo. Falso.

VERDADERO O FALSO: El queso se elabora con leche, por eso es un lácteo. Verdadero.

VERDADERO O FALSO: Las frambuesas son una fruta de gran tamaño. Falso.

VERDADERO O FALSO: La piña es una fruta tropical. Verdadero.

VERDADERO O FALSO: El calabacín es de color amarillo. Falso.

VERDADERO O FALSO: El lenguado es un tipo de carne. Falso.

¿Qué alimento es de color blanco y tiene unas pequeñas flores? Coliflor.

¿Qué puedes preparar con las berenjenas? Respuesta libre.

Dibuja un queso y tus compañeros tienen que adivinarlo.

Dibuja un chorizo y tus compañeros tienen que adivinarlo.

Dibuja un rábano y tus compañeros tienen que adivinarlo.

Dibuja el alimento de cualquier campo semántico que quieras y tus compañeros tienen que adivinarlo.

¿Qué carne es parte de los cocidos, de las lentejas...?
Chorizo.

COMPLETA LA FRASE: El sándwich de _____ y queso es mi favorito. Jamón York. ¿A qué grupo de alimentos pertenece el jamón york? Carne.

¿Qué alimento es el intruso? Costillas de cerdo/cecina/merluza/pechuga de pollo.

¿Qué alimento es el intruso? ¿Qué alimento es el intruso? Tomate/judías/berenjena/nectarina

¿Qué alimento es el intruso?
Leche/huevo/queso/mantequilla

¿Qué alimento es el intruso?
Anchoa/lechuga/lenquado/salmón/lubina

RETO GRUPAL: Entre cinco niños/as tenéis que decir un alimento del campo semántico de la fruta.

No se puede repetir.

RETO GRUPAL: Entre cinco niños/as tenéis que decir un alimento del campo semántico de la verdura. No se puede repetir.

Dibuja una piña y tus compañeros tienen que adivinarlo.

Fuente: Elaboración propia

Anexo 7

Material para la sesión 8: Detecta al intruso

MODELO A

Nombre _____

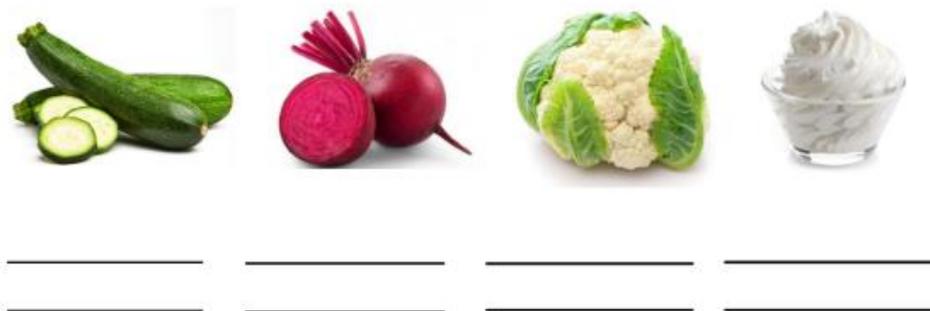
Rodea con el color rojo el alimento intruso. Luego, escribe el nombre de cada alimento y el campo semántico al que pertenece.



Describe con tus palabras el alimento intruso.

Escribe dos alimentos del mismo campo semántico que el alimento intruso: _____

Rodea con el color rojo el alimento intruso. Luego, escribe el nombre de cada alimento y el campo semántico al que pertenece.



MODELO A

Describe con tus palabras el alimento intruso.

Escribe dos alimentos del mismo campo semántico que el alimento intruso: _____

Rodea con el color rojo el alimento intruso. Luego, escribe el nombre de cada alimento y el campo semántico al que pertenece.



Describe con tus palabras el alimento intruso.

Escribe dos alimentos del mismo campo semántico que el alimento intruso: _____

MODELO B

Nombre _____

Rodea con el color rojo el alimento intruso. Luego, escribe el nombre de cada alimento y el campo semántico al que pertenece.



Describe con tus palabras el alimento intruso.

Escribe dos alimentos del mismo campo semántico que el alimento intruso: _____

Rodea con el color rojo el alimento intruso. Luego, escribe el nombre de cada alimento y el campo semántico al que pertenece.



MODELO B

Describe con tus palabras el alimento intruso.

Escribe dos alimentos del mismo campo semántico que el alimento intruso: _____

Rodea con el color rojo el alimento intruso. Luego, escribe el nombre de cada alimento y el campo semántico al que pertenece.



_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

Describe con tus palabras el alimento intruso.

Escribe dos alimentos del mismo campo semántico que el alimento intruso: _____

Fuente: Elaboración propia