

# Eficacia de un programa de entrenamiento en el vocabulario en niños

Francisco Manuel Morales

*Universidad de Málaga, España.*

## Resumen

La forma de afrontar o abordar la enseñanza del vocabulario no está suficientemente sistematizada en las escuelas. Los niños no suelen adquirir el significado completo de los términos hasta muy avanzada la escolarización, lo que dificulta la comprensión y uso del lenguaje pertinente en todos los campos temáticos en los que se desenvuelve su proceso educativo y de adaptación escolar y social. En este contexto, la intervención que se presenta en este estudio pretende facilitar la adquisición del vocabulario de los campos semánticos de los términos de parentesco que se considera prioritaria para el desarrollo de los procesos cognitivos fundamentales en Educación Infantil. Para ello es necesario que el niño supere la utilización de las palabras como meras etiquetas de las cosas, haciendo referencia a tipos de relaciones entre objetos y fenómenos que faciliten la manipulación intelectual de la realidad. El objetivo de este estudio es comprobar si la intervención sistemática y secuencial que se ha desarrollado, basada en la teoría de los rasgos semánticos o de la complejidad semántica, favorece la adquisición del léxico. Los participantes han sido setenta alumnos de 3º Curso de 2º Ciclo de Infantil. Los resultados demuestran que la intervención para fomentar la adquisición del vocabulario ha sido eficaz.

*Palabras clave:* Intervención; Niños; Programa; Vocabulario.

## Effectiveness of a programme to promote the acquisition of vocabulary in Children

### Abstract

The way vocabulary is taught is not enough structured in schools. Children do not usually process the full meaning of words until later on in schools. This makes it difficult for them to understand and use the appropriate language in all areas of their learning, which involves their educational process as well as their social and school adjustment. In this context, the intervention introduced in this study is intended to facilitate the acquisition of family-related semantic field lexicon that is considered a priority for the development of essential cognitive processes in Preschool Education. To do so, children are required to do more than understand the use of words as mere labels of things, in order to be able to refer to the relationships between objects and other phenomena that makes it easier to intellectually manipulate their reality. The present study aims to determine whether the systematic and sequential intervention that has been carried out - based on the theory of semantic features - benefits the acquisition of lexicon. Participants were 70, 3rd Year, Preschool students. Results show that the intervention to promote the acquisition of vocabulary has been effective.

*Key words:* Children; Intervention; Programme; Vocabulary.

---

Correspondencia con el autor: [framorrod@uma.es](mailto:framorrod@uma.es)

Recibido 2 de febrero 2013. Primera revisión 18 de marzo de 2013. Aceptado 30 de mayo de 2013.

## **Introducción**

La lengua y, en concreto, la posibilidad de utilizar la expresión verbal como el vocabulario de las diferentes materias de enseñanza es el soporte de todas las materias del currículum escolar (Boehm, 1971; Guerrero y López, 1993; Yuste y García, 1991; Suárez, Moreno y Godoy, 2010). La forma de abordar la enseñanza del vocabulario parece no estar suficientemente sistematizada, olvidándose el proceso cognitivo y de maduración lingüística así como lo referente a la propia estructura de los campos semánticos (Agustín y Barreras, 2007; Galeote, Peraita y Méndez, 1997; Hasbún, 2005; Mohseni-Far, 2008; Penny, 1996; Pleyán, 1975). De este modo, en muchas ocasiones, el niño no adquiere el significado completo de los términos hasta bien avanzada la escolarización.

Una parte importante del fracaso escolar se puede justificar por el desconocimiento de los alumnos de ciertos términos básicos relacionados con las distintas enseñanzas curriculares de la Educación Infantil (Boehm, 1971; Boehm, Kaplan y Preddy, 1980; Galve, García y Yuste, 1993). García-Hoz (1988, 1999) puso de manifiesto la necesidad de resolver el problema de la integración de los distintos aprendizajes específicos para analizar con posterioridad en qué medida las enseñanzas pueden fundamentar la orientación y formación total del estudiante. Precisamente plantea que para dicha integración se requiere algún elemento que, siendo común a todas las materias, no destruya la singularidad de cada una. Para ello plantea la posibilidad de utilizar la expresión verbal y más concretamente el fomento y desarrollo del vocabulario de las diferentes materias de enseñanza como posible vía de integración. Ello es debido, según este investigador, a que en el vocabulario puede encontrarse ese elemento común que necesariamente coexiste con los elementos específicos de cada materia y de ahí la importancia de una enseñanza que tome como base el vocabulario común como elemento curricular integrador. Otras investigaciones más recientes también encuentran que la pobreza de vocabulario en escolares es uno de los factores explicativos del déficit en lectura comprensiva (Suárez, et al., 2010). Estos autores matizan que precisamente la comprensión lectora es uno de los principales temas de estudio en el ámbito educativo, tanto por la complejidad de los procesos y habilidades implicados como por la importancia que tiene en la adquisición de los contenidos escolares. Por ello se hace necesario, como se plantea en estos estudios, contribuir a una mayor sistematización en la enseñanza/adquisición del vocabulario con programas

de entrenamiento destinados mejorar la adquisición del vocabulario desde las etapas de Educación Infantil.

Se considera en este trabajo que, en contra de argumentos como los de Quine (1968) hacia el estudio del significado -quien llega a clasificarlo como un tema imposible y sin esperanza-, las preguntas sobre la posibilidad de una teoría de las palabras son absolutamente pertinentes. Además, los fenómenos semánticos pueden ayudar a clarificar los trabajos sobre clasificación, prototipos y semejanza en el campo de la Psicología Cognitiva de la Educación. De hecho, las aportaciones de los siguientes trabajos pioneros permitieron dar un giro enorme a la investigación en el campo del desarrollo conceptual y semántico:

a) Los estudios de Moore (1973) y Rosch (1978) introdujeron el concepto de prototipo y la versión de “cluster de los conceptos”. Según esta teoría el significado de una palabra referencial es adquirido inicialmente en la forma de un referente prototípico para esa palabra. Estos referentes prototípicos le sirven al niño para hacer más clara la palabra referencial. Así los niños construyen un primer molde para una palabra que aplicarían a otras cosas que comparten semejanza familiar. Generalizan hacia los referentes por tanto. Esta teoría, sin embargo, no explica la adquisición de palabras ligadas al contexto y a la pragmática, o el proceso de descontextualización.

b) La teoría representacional del evento que defiende Nelson (1985) postula que las primeras palabras que el niño emite están unidas al contexto, a lo pragmático. Plantea que antes de que los niños adquieran sus primeras palabras construyen un conocimiento de eventos extraídos a partir de sus contextos diarios (alimentación, cambiado, baño, dormir, etc.). Este conocimiento de eventos son representaciones mentales que ocurren regularmente en sus juegos con objetos, en su rutina social, de los intercambios en los que participan y otros eventos perceptivos que nacen de su propia experiencia. La crítica que se le hace a esta teoría es que no explica las palabras referenciales; hay excepciones de palabras emitidas por vez primera que no están unidas al contexto y que estas palabras no siempre son de naturaleza pragmática.

c) La “hipótesis de los rasgos semánticos” (HRS en adelante) o de la “complejidad semántica”, que ha sido una de las teorías pioneras con mayor influencia en este ámbito (Clark, 1971, 1972; Moore, 1973), tiene en cuenta la semántica generativa del momento (Bierwisch, 1967; Bierwisch y Schreuder, 1992; Katz y Fodor, 1963). Este modelo se fundamenta en una concepción del significado que propone que los significados de las

palabras pueden ser descompuestos en rasgos para determinar su referencia. La HRS postula una secuenciación o jerarquía en la adquisición de los diferentes términos lingüísticos; considerando distintos niveles de dificultad y, por tanto, diferentes ritmos de adquisición en función de la generalidad de los rasgos que definen dichos términos, en otras palabras, en función de su complejidad semántica.

El enfoque de nuestro trabajo reconoce que es posible llevar a cabo un análisis teórico del significado de las palabras al adoptar como clave de definición de las mismas el concepto de “rasgos semánticos”, lo que es congruente con la teoría o supuestos teóricos de Clark (1971, 1972). Este enfoque inicial es aceptado por teóricos actuales de la adquisición del vocabulario, que ponen de manifiesto que posiblemente las palabras y campos semánticos no posean todas el mismo estatus (Galeote, Soto, Sebastián, Rey y Checa, 2012). Los términos naturales (ej. ave); los de parentesco (padre) y los sociales (ej. democracia) no pueden ser explicados de la misma manera. Tomando como referencia el modelo teórico de los rasgos semánticos, Galeote et al., (2012) proponen hacer predicciones como que hay ciertos campos léxico-semánticos más complejos que otros en función del número de rasgos semánticos que lo definen así como la generalidad de los mismos. Concretamente, en el presente estudio, nos centraremos en el campo semántico de los términos de parentesco: padre, hijo, hermano, tío y primo.

En cuanto al campo semántico de los términos de parentesco, hay que partir del trabajo realizado por Piaget (1929) al que le siguieron otros como el de Dazinger (1957) o Haviland y Clark (1974), abordados desde la complejidad semántica. Otros estudios más recientes, basándose en dicha teoría de los rasgos semánticos (Agustín y Barreras, 2007; Galeote, et al., 1997; Galeote et al., 2012) examinan las características de los niños en lo que a su proceso de adquisición de vocabulario se refiere, considerando que los principales campos semánticos que sería necesario identificar y analizar -al ser los más recurrentes e importantes a estas edades- son los campos semánticos del hogar y la familia, del tiempo libre y los juegos y de la escuela. Asimismo hacemos notar que es muy poco usual trabajar el campo semántico de los términos de parentesco en la escuela, ya que se cae en el error de dar por supuesta su correcta adquisición. Precisamente, en este estudio, por su mayor relevancia, y teniendo en cuenta también dicha teoría, la intervención se va a centrar el campo léxico-semántico de los términos de parentesco.

En la actualidad se encuentran estudios que, considerando los planteamientos teóricos desarrollados anteriormente como la hipótesis de los rasgos semánticos, están interesados en evaluar la adquisición y desarrollo del vocabulario tanto en niños con desarrollo normal como en el caso de las segundas lenguas y en niños con síndrome de Down (Cervero y Pichardo, 2000; Galeote, et al., 2012; Gómez, 2004a, 2004b; Schmitt y McCarthy 1997). Otros estudios también encuentran que el manejo y conocimiento de un vocabulario o léxico básico es imprescindible para el desenvolvimiento adecuado del alumno en todas las áreas curriculares, así como en la comprensión de instrucciones y resolución de problemas (Hasbún, 2005; Izquierdo, 2005; Penny, 1996). Asimismo, puede observarse un interés creciente por abordar de una forma más sistemática y organizada la adquisición de competencias relacionadas con el lenguaje oral en el diseño de contenidos curriculares elaborados por el Ministerio de Educación. El desarrollo de programas de entrenamiento del vocabulario es prioritario para garantizar el éxito de la intervención psicoeducativa y la orientación escolar para la prevención del fracaso escolar.

Aunque está bien fundamentada la importancia de fomentar la adquisición y desarrollo del vocabulario en niños desde distintos presupuestos teóricos, en nuestro contexto aún se requieren de evaluaciones más precisas y de programas para mejorar el desarrollo del vocabulario de los alumnos que permitan abordar este tipo de cuestiones desde un punto de vista más práctico (en especial, en lo que al campo semántico trabajado se refiere), con programas de intervención como el que se presenta en este estudio.

Como se ha planteado ya en esta introducción, consideramos necesario contribuir a una mayor sistematización en la enseñanza del vocabulario en los contextos escolares. Consecuentemente, el objetivo de este estudio es comprobar si este programa de entrenamiento del vocabulario sistemático y secuencial, basado en la teoría de los rasgos semánticos o de la complejidad semántica, favorece la adquisición del léxico de los términos de parentesco en la muestra de niños en los que se ha aplicado, es decir, el objetivo general del programa ha sido el de facilitar el proceso de adquisición del vocabulario del campo semántico de los términos de parentesco en niños. En este sentido, estudios recientes indican que uno de los campos semánticos más relevantes para la mejora del vocabulario es el de los términos de parentesco ya que se trata de uno de los principales y más recurrentes campos semánticos en estas edades (Agustín y

Barreras, 2007). Se realiza la hipótesis de que se encontrarán diferencias estadísticamente significativas entre el conocimiento de los términos de parentesco sometidos a estudio antes y después del programa de intervención en los niños en los que se lleva a cabo el trabajo.

El presente estudio evalúa los resultados de un programa de entrenamiento del vocabulario en niños. Este estudio se relaciona con otros previos sobre adquisición del léxico en niños de Educación Infantil desarrollados en distintos contextos (Galeote et al., 1997; Pich y Davies, 1999).

## **Método**

### **Participantes**

El estudio fue aprobado por el correspondiente Comité de Ética de la institución que llevó a cabo la investigación. Se informó sobre el carácter voluntario de la participación y la confidencialidad de los datos.

La muestra total del grupo experimental fue de setenta participantes, alumnos de 3º Curso de 2º Ciclo de Infantil (29 niños y 41 niñas). El grupo control y el grupo experimental pertenecen a colegios públicos de Málaga capital. Los setenta participantes estaban repartidos en tres clases. El nivel socioeconómico de las familias de los sujetos de la muestra era medio y de ambiente urbano. Se utilizó un grupo control, formado por 55 estudiantes (25 niños y 30 niñas) de los mismos colegios, de grupos que no participaron del programa.

### **Instrumentos**

#### *Contenidos y tareas del programa*

La principal tarea ha sido la de responder a una serie de preguntas para cada término. Las preguntas a modo de ejemplo, fueron: Para el término padre: ¿Cómo se llama tu padre?, ¿Por qué es tu padre?, ¿Qué hace falta para ser papá?, etc. Para el término hermano: ¿Tienes hermanos?, ¿Por qué eres su hermano?, ¿Por qué un señor/a puede ser hermano/a?, etc. Para el término hijo se realizaron preguntas tales como: ¿Qué es un hijo?, ¿Por qué un señor/a puede ser hijo/a?, etc. e igualmente se formularon también preguntas para el resto de los términos tío y primo.

El número total de preguntas para cada término es de 6 para el término padre y para el término hermano, de 7 preguntas para el término hijo, de 4 preguntas para el

término tío y de 5 preguntas para el término primo. Para el análisis de los datos, las respuestas correctas se puntuaron con 1 mientras que las respuestas incorrectas fueron puntuadas con 0. Por tanto, la puntuación máxima de la prueba es de 28 puntos. La prueba empleada en este programa tiene adecuadas propiedades psicométricas, fiabilidad y validez, habiendo sido empleadas las preguntas que forman parte de la misma en otros estudios sobre adquisición del vocabulario de los términos de parentesco (Galeote et al., 1997; Soto, 1981).

No todos los términos que componen la muestra inicial son instruidos en el grupo experimental sino que aquellas palabras conocidas por los sujetos del grupo determinado no son incluidas en el programa de intervención. El criterio decisorio es considerar que la relación lógica de cada término fuese conocida para el 85% de los niños evaluados.

### **Procedimiento**

Se realizó una evaluación antes de comenzar el programa y otra evaluación después del término del programa en las variables de interés para registrar el efecto del programa. Se realizó una evaluación inicial consistente en la comparación entre grupo control y experimental en el vocabulario del campo semántico de los términos de parentesco padre, hermano, hijo, tío y primo en las tareas de comprensión y producción de los mismos mediante análisis de diferencia de medias para muestras independientes.

Las actividades específicas del programa de intervención para trabajar el entrenamiento del campo semántico de los términos de parentesco pueden verse en el Anexo 1 para una mayor claridad expositiva.

Al plantear la metodología para la instrucción se han tenido en cuenta los siguientes principios de carácter general: a) Insistir en la importancia de observar el significado de cada palabra; b) Aprender cada palabra en relación con otras con las que forman algún tipo de sistema; c) La enseñanza del vocabulario ha de hacerse a través de un método eminentemente activo. El programa de intervención se basó tanto en tareas de comprensión como de producción procurando un método activo donde el alumnado no fuese un ente pasivo del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Debido a que los términos de parentesco no tienen un evidente carácter perceptual, se intentó enseñar al niño explícitamente la serie de rasgos de dicho campo, esperando que con este procedimiento se facilite su adquisición. Asimismo dada la

importancia de los factores perceptuales y contextuales en el proceso de adquisición de los campos semánticos, se utilizó preferentemente material gráfico y de la vida real y no una mera explicación lingüístico-oral. También se empleó material artificial como fotos, diapositivas e imágenes que permitían generalizar los rasgos aplicados a la comprensión de los objetos de la serie presentada.

Otros principios más específicos considerados en función de la teoría de los rasgos semánticos o de la complejidad semántica, en la que se basa el presente estudio, fueron los siguientes: 1) Instruir los rasgos de cada término empezando por el más genérico y terminando por los más específicos o más restrictivos; 2) Comenzar por los términos menos complejos, es decir, aquellos que poseían menor número de rasgos con objeto de que el niño aprendiera cada palabra con sus rasgos pertinentes, asociando y diferenciando unas de otras de acuerdo con el número de rasgos comunes o diferentes.

El programa se aplicó durante el curso académico 2011-2012 y se trabajó durante un mes. La aplicación se llevó a cabo en días lectivos semanales de lunes a viernes. El examen se hizo individualmente a cada niño en dos sesiones entre las que medió una semana.

## Resultados

Con respecto a las estadísticas previas al programa de intervención, no se encuentran diferencias en la proporción de aciertos en los grupos control y experimental en la medida inicial para el campo semántico de los términos de parentesco padre ( $t(108)=-.851, p=.396$ ), hermano ( $t(108)=.00, p=1$ ), hijo ( $t(108)=-1.026, p=.307$ ), tío ( $t(108)=.00, p=1$ ) y primo ( $t(108)=.00, p=1$ ). Estos resultados nos permiten aplicar el programa al grupo experimental en condiciones de partida equiparables al grupo control.

En relación a las estadísticas posteriores a la aplicación del programa se aplicó la prueba  $t$  de Student para muestras relacionadas para ver si existen diferencias estadísticamente significativas en las proporciones de aciertos en la adquisición del vocabulario, antes y después de la aplicación del programa.

Los resultados muestran que los estudiantes a los que se aplicó estas actividades con la metodología propuesta en el programa de intervención han obtenido mayores puntuaciones totales (puntuación total media de aciertos) en dicho campo semántico que los que no las usaron ( $t(68)= -29.96, p=.01$ ). Los valores medios de la puntuación total



de aciertos en este campo semántico difieren en función de la aplicación ( $M=.81$ ;  $DT=.38$ ) o no aplicación del programa ( $M=.09$ ;  $DT=.29$ ).

Con respecto al objetivo de este trabajo, en la Tabla 1 pueden verse las medias y desviaciones típicas para los términos de parentesco padre, hermano, hijo, tío y primo antes (pre) y después (post) de la aplicación del programa.

Tabla 1. Comparación de medias pre-post en el grupo de estudiantes de educación infantil participantes en el programa

Término	Pre	Post
	M (DT)	M (DT)
Padre	.18 (.39)	.97 (.17)
Hermano	.17 (.38)	.93 (.26)
Hijo	.10 (.30)	.84 (.37)
Tío	.01 (.11)	.70 (.46)
Primo	.00 (.00)	.62 (.47)

Los resultados de contraste muestran diferencias estadísticamente significativas en la adquisición del léxico del campo semántico de dichos términos de parentesco en los datos tomados al finalizar el programa; padre ( $t(69)=-15.91$ ,  $p=.001$ ); hermano ( $t(69)=-14.67$ ,  $p=.001$ ); hijo ( $t(69)=-14.12$ ,  $p=.001$ ); tío ( $t(69)=-12.27$ ,  $p=.001$ ); y primo ( $t(69)=-10.81$ ,  $p=.001$ ).

### Discusión

Los resultados demuestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la adquisición del léxico de cada uno de los términos de parentesco que se han trabajado, cuya proporción de aciertos incrementó tras la aplicación de las tareas propuestas en este programa de intervención. Los datos demuestran que el grupo que ha realizado las actividades propuestas en el programa de intervención obtuvo una mayor

proporción de respuestas correctas en los datos tomados al finalizar dicho programa en comparación con el que no participó en el programa. Esto ocurre así tanto al considerar de forma individual cada término, como cuando se analizan los resultados globalmente. Los resultados demuestran por tanto que la intervención para este importante campo semántico de los términos de parentesco bajo la teoría de los rasgos semánticos ha resultado ser eficaz, lo que resulta coherente con los datos ofrecidos por Galeote et al., (1997) y Pich y Davies (1999).

Como decimos, según los datos obtenidos, las actividades y tareas de este programa de intervención contribuyen a fomentar la adquisición del significado léxico de los términos de parentesco en niños de Educación infantil. En nuestro contexto se hace especialmente necesaria la presencia de intervenciones que se revelen eficaces para la adquisición del campo semántico de los términos de parentesco ya que es más inusual trabajar en los centros de Educación Infantil con los términos que forman este campo que con otros. Ello quizás sea debido al error de dar su conocimiento y adquisición por supuesto en muchos casos, a diferencia de lo que ocurre con otros campos semánticos que se trabajan algo más en los centros, aunque sea generalmente de un modo un tanto arbitrario. Estos datos son relevantes para la mejora de la enseñanza del léxico en nuestros centros y escuelas, ya que permiten defender un cambio en el modo de instruir el vocabulario a través de un método más activo mediante ejercicios apropiados que pongan en juego diversos mecanismos y procesos cognitivos de la mente del niño. Se aporta en este contexto un método eficaz y eminentemente activo de instrucción del vocabulario en niños basándose en la teoría de los rasgos semánticos o contraste léxico en la que se enfatiza la importancia de observar el significado de cada palabra y aprehenderlo en relación con otras con las que forman algún tipo de sistema.

Puede señalarse que aunque esta investigación se ha llevado a cabo con términos de parentesco, puede, a priori, ser útil para el vocabulario en general. Las actividades propuestas en el programa se pueden adaptar, de forma congruente con los principios de la teoría de la complejidad semántica, para generalizar su aplicabilidad a la adquisición del vocabulario de otros campos semánticos como el de los seres vivos y no-vivos, de los adjetivos dimensionales, de los verbos de movimiento, etc.

Un aspecto importante a considerar en la adquisición de estos términos puede relacionarse con el hecho de que la cercanía afectiva, así como el tipo de relaciones que establece el niño con los distintos miembros familiares en función del grado de

parentesco, pueden ser elementos relevantes e influyentes en el tipo de teorías que se formulan en este ámbito y en los resultados experimentales (Galeote et al., 1997; Morales-Rodríguez, 2012). En esta línea, autores como Keil (1986) ponen de manifiesto que ciertos términos (“tío/a”) pueden ser definidos por las relaciones biológicas subyacentes más que venir determinados por la base perceptual que tienen todos los rasgos definitorios de las palabras basadas en nuestra forma de percibir y conceptualizar el mundo, restringida o determinada de manera innata. En otro estudio, Carey (1985), refiriéndose al término “hermano”, realiza una consideración similar indicando la necesidad por parte del niño de aprender el contexto biológico del parentesco para poder alcanzar el concepto apropiado para estos términos.

En nuestro contexto, el programa de entrenamiento que se presenta constituye también una propuesta didáctica para la integración del componente léxico de una manera más efectiva en los procesos de enseñanza/aprendizaje y para la mejora de la competencia comunicativa en educación infantil. Es necesario hacer más hincapié en la selección del vocabulario que se trabaja en clase considerando criterios como la utilidad del mismo para la comunicación cotidiana del estudiante. Asimismo, la adquisición del vocabulario será más eficaz si este componente se pone en relación con otros componentes del sistema tales como la fonética, la morfología, la sintaxis, etc. adoptando una concepción global del aprendizaje que permita al alumnado fijar con más facilidad los nuevos contenidos. Aunque el profesorado es consciente de la importancia de la adquisición del vocabulario a veces no se le dedica suficiente atención a este aspecto ya que se trata el componente léxico sin mucha sistematicidad y sin una tipología amplia de actividades claramente encaminadas a la consecución de dicho objetivo. Se hace necesario planificar intervenciones que presenten mejor contextualización y una tipología más amplia de actividades que permita la asimilación de las nuevas unidades léxicas y la revisión de las ya conocidas, como las que se proponen en este trabajo. Para ello se sugiere considerar aspectos tales como el nivel del alumnado, relación con otras disciplinas, actividades teórico-prácticas más sistemáticas, útiles y motivantes para el alumnado.

Entre las posibles limitaciones que presenta este trabajo se encuentra la recomendación de seguir empleando en futuros estudios análisis multivariados más robustos que permitan llegar a conclusiones más precisas y con mayor certeza. También sería interesante controlar el estilo parental de crianza empleado en niños y niñas y su

posible influencia en la adquisición del vocabulario. A pesar de estas limitaciones, los hallazgos obtenidos resultan relevantes para el desarrollo de acciones preventivas e intervenciones psicoeducativas más eficaces para la adquisición del vocabulario en niños, ayudando a diseñar mejores tratamientos. Estas implicaciones conllevan un enfoque de prevención del fracaso escolar en escolares a través de programas y actividades educativas, como el que se presenta, dirigidos al entrenamiento del vocabulario mediante el empleo de estrategias más productivas y eficaces en el ámbito escolar y clínico.

## Referencias

- Agustín, M. P., y Barreras, A. (2007). Children's characteristics in vocabulary acquisition and use in the written production. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 20, 9-26.
- Bierwisch, M. (1967). Some semantic universals of German adjectivals. *Foundations of Language*, 3, 1-36.
- Bierwisch, M., y Schreuder, R. (1992). From concepts to lexical items. *Cognition*, 42, 23-60. doi: 10.1016/0010-0277(92)90039-K.
- Boehm, A. E. (1971). *Boehm test of basic concepts: forms A and B*. New York: The Psychological Corporation.
- Boehm, A. E., Kaplan, C. H., y Preddy, D. (1980). *How important are Basic Concepts to instruction: Validation of the Boehm Test of Basic Concepts*. Teacher's College: Columbia University.
- Carey, S. (1985). *Conceptual change in childhood*. Cambridge, MA: Bradford Books.
- Cervero, M. J., y Pichardo, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.
- Clark, E. V. (1971). On the acquisition of the meaning of before and after. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10, 266-275. doi: 10.1016/S0022-5371(71)80054-3
- Clark, E. V. (1972). On the child's acquisition of antonyms in two semantic fields. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 750-758. doi: 10.1016/j.bbr.2011.03.031.
- Dazinger, K. (1957). The Child's understanding of kinship terms: A study in the development of relational concepts. *Journal of Genetic Psychology*, 91, 213-232.

- Galeote, M., Peraita, H., y Méndez, L. (1997). *Programa de intervención en adquisición del léxico en niños de Educación Infantil*. Madrid: UNED.
- Galeote, M., Soto, P., Sebastián, E., Rey, R., y Checa, E. (2012). La adquisición del vocabulario en niños con síndrome de Down: datos normativos y tendencias de desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, 35, 111-122. doi: 10.1174/021037012798977502
- Galve, J. L., García, E. M., y Yuste, J. (1993). *CONCEBAS: Test de conceptos básicos para Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Ed. CEPE.
- García-Hoz, V. (1988). *Educación personalizada*. Madrid: Ediciones RIALP.
- García-Hoz, V. (1999). Vocabulario común y su utilización didáctica. *Bordón*, 51, 141-158.
- Gómez, J. R. (2004a). La subcompetencia léxico-semántica. En J. Sánchez e I. Santos (coord.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp.491-508). Madrid: SGEL.
- Gómez, J. R. (2004b). Los contenidos léxico-semánticos. En J. Sánchez e I. Santos (coord.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 789-810). Madrid: SGEL.
- Guerrero, P., y López, A. (1993). La didáctica de la lengua y de la literatura y su enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 21-27.
- Hasbún, L. (2005). The effect of explicit vocabulary teaching on vocabulary acquisition and attitude towards reading. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5, 1-21.
- Haviland, S. E., y Clark, E. (1974). This man's father is my father's son: A study of the acquisition of English kind terms. *Journal of Child of Language*, 1, 23-47.
- Izquierdo, M. C. (2005). *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Su aplicación al nivel elemental en estudiantes francófonos*. (Tesis doctoral, Universitat de València). Recuperado de [www.tdx.cesca.es/TDX-0425105-135323/](http://www.tdx.cesca.es/TDX-0425105-135323/) [19/06/06]
- Katz, J. J., y Fodor, J. A. (1963). The structure of a semantic theory. *Language*, 39, 170-210.
- Keil, F. C. (1986). The acquisition of natural kind and artifact terms. En W. Demopoulos y A. Marras (Eds), *Language, learning and concept acquisition* (133-153). Norwood, NJ: Ablex.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes (2002). *Marco Común*

- Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, evaluación.* Madrid: Grupo Anaya.
- Mohseni-Far, M. (2008). A cognitively-oriented encapsulation of strategies utilized for lexical development: in search of a flexible and highly interactive curriculum. *Porta Linguarum: Revista internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 9, 35-52.
- Moore, T. E. (1973). *Cognitive development and the acquisition of language*. New York: Academic Press.
- Morales-Rodríguez, F. M. (2012). *Información emocional en el discurso*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Nelson, K. (1985). Le développement de la représentation sémantique chez l'enfant. *Psychologie Française*, 30, 261-267.
- Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Penny, U. (1996). *A course in language teaching: practice and theory*. New York: Cambridge University Press.
- Pich, J., y Davies, I. (1999). La adquisición de los términos para el color en niños castellano y catalanoparlantes. *Infancia y Aprendizaje*, 85, 95-112.
- Pleyán, C. (1975). *Comprensión y Expresión*. Barcelona: Teide.
- Quine, D. O. (1968). *Palabra y Objeto*. Barcelona: Labor.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. En E. Rosch y B. Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization* (27-48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schmitt, N. y McCarthy, M. (Eds.) (1997). *Vocabulario: Descripción, adquisición y pedagogía*. Cambridge: University Press.
- Soto, P. (1981). *No es tu hija, es mi mamá: la adquisición de los términos de parentesco*. Madrid: Pablo del Río Editor, S.A.
- Suárez, A., Moreno, J. M., y Godoy, M. J. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: Algo más que causa y efecto. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 1, 0-10.
- Yuste, C., y García, N. (1991). *Reforzamiento y desarrollo de habilidades básicas*. Madrid: ICCE.

### **Anexo 1. Actividades del programa.**

1) Para la adquisición del término de parentesco “padre” se trabajaron estas actividades:  
a) Leer el cuento número uno; b) Dibujar los personajes del cuento (Francisco, los papás de Francisco, la clase y la profesora); c) Dibujar a sus papás; d) Contar cosas de sus padres (cómo son, qué hacen, cuál es su nombre, etc.); e) Traer fotografías de su padres y describirlas a sus compañeros; f) Realizar un debate en torno a las siguientes preguntas sobre el cuento: - Un Sr. que tiene hijos, ¿puede ser llamado papá?, - Una señora que no tiene hijos, ¿puede ser llamada mamá?, - Un Sr. que no tiene hijos, ¿puede ser llamado papá?, - Una sra. que tiene dos hijos, puede ser llamada mamá, - ¿Puede un sr. mayor ser hijo?, - ¿Puede un sr. muy mayor ser papá?; g) Dramatización (varios niños hacen de papás y otros de hijos y hermanos); h) Leer de nuevo el cuento el último día de aplicación y volver a hacer comentarios recapitulando lo más significativo.

2) Para la adquisición del término de parentesco “hermano” las actividades trabajadas fueron las siguientes: a) Leer el cuento número dos; b) Dibujar situaciones y personajes del cuento (María, papá, jardín, etc); c) Dibujar a sus hermanos; d) Contar cosas de sus padres (cómo son, qué hacen, sus nombres, etc.); e) Traer fotografías de sus hermanos y describirlas a sus compañeros; f) Realizar un debate en torno a las siguientes preguntas sobre el cuento: - ¿Son hermanos los niños que tienen la misma madre?, - ¿Son hermanos los niños que no tienen la misma madre?, - ¿Son hermanos los señores mayores que tienen la misma madre?, - ¿Son hermanos los señores mayores que no tienen la misma madre?, - ¿Se puede ser hermano y papá a la vez? (se hace un dibujo en la pizarra aclarándoles como los papás pueden tener también hermanos), - ¿Se puede ser hermano y abuelo a la vez? (se hace un dibujo para clarificar cómo las personas mayores pueden ser y tener hermanos); g) Dramatización (varios niños hacen de hermanos y otros de papás); h) Leer de nuevo el cuento el último día de aplicación y volver a hacer comentarios recapitulando lo más significativo;

3) Para la adquisición del término de parentesco “hijo” las actividades trabajadas fueron las siguientes: a) Leer el cuento número tres; b) Dibujar situaciones y personajes del cuento (el campo, el coche, etc.); c) Dibujar a sus padres y a sus hermanos y, si no tiene, a sí mismo y a sus padres. Que diga sus nombres, etc. d) Contar cosas de ellos mismos y sus padres, repitiendo que ellos son hijos de sus padres; e) Traer fotografías de ellos mismos con sus padres y hermanos. Que respondan quiénes son los padres y quiénes

son los hijos; f) Realizar un debate en torno a las siguientes preguntas sobre el cuento: - ¿Tenemos todos padres?, - ¿Somos todos hijos?, - ¿Es hijo un niño pequeño?, - ¿Es hijo un sr. mayor?, - ¿Se puede ser hijo y padre a la vez? (hacer un dibujo en la pizarra y aclararles como el papá es hijo de los abuelos, etc.), - ¿Se puede ser hijo y hermano a la vez? (hacer dibujo en la pizarra), - ¿Se puede ser hijo y abuelo a la vez? (mostrar dibujo); g) Dramatización: Un niño hace de hijo y otros hacen de papás; h) Leer de nuevo el cuento el último día de aplicación y volver a hacer comentarios recapitulando lo más significativo;

4) Para la adquisición del término de parentesco “tío” las actividades trabajadas fueron las siguientes: a) Leer el cuento número cuatro; b) Dibujar situaciones y personajes del cuento (comiendo, la llegada del tío Carlos, etc.); c) Dibujar a sus tíos; d) Contar cosas de sus tíos (dónde viven, sus nombres, etc.); e) Traer fotografías de sus tíos y que digan de quién son hermanos; f) Realizar un debate en torno a las siguientes preguntas: - ¿Son tíos nuestros los hermanos de nuestros padres?, - ¿Son tíos nuestros los hermanos de nuestros abuelos?, - ¿Se puede ser papá y tío a la vez? (hacerles un dibujo en la pizarra y aclararles cómo el papá puede ser tío de los hijos de su hermano y padre de sus hijos), - ¿Se puede ser abuelo y tío a la vez?; g) Dramatización: Un niño hace de tío y otros de papás, de modo que el tío es hermano de uno de los papás, etc. h) Leer de nuevo el cuento el último día de aplicación y volver a hacer comentarios deteniéndose en lo más significativo;

5) Para la adquisición del término de parentesco “primo” las actividades trabajadas fueron las siguientes: a) Leer el cuento número cinco; b) Dibujar situaciones y personajes del cuento (en el jardín, la llegada del tío y del primo, etc); c) Dibujar a sus primos; d) Contar cosas de sus primos (cómo se llaman, qué hacen, etc); e) Traer fotografías de sus tíos y primos y que digan de quién son hermanos los padres de sus primos; f) Realizar un debate en torno a las siguientes preguntas: - ¿Es primo nuestro el vecino de al lado?, - ¿Qué hace falta para ser primo?, - ¿Son primos nuestros los hijos de los hermanos de nuestros padres?, - ¿Se puede ser primo y hermano a la vez? (se puede hacer un dibujo en la pizarra), - ¿Pueden ser primos las personas mayores? (hacer dibujo explicativo en la pizarra); g) Dramatización: Dos niños hacen de papás y simulan la llegada de un tío (hermano del padre) con su hijo (primo); h) Leer de nuevo el cuento el último día de aplicación y volver a hacer comentarios deteniéndose en lo más significativo;



6) Repaso de todos los términos de parentesco enseñados a lo largo del programa: a) Se pueden leer de nuevo todos los cuentos y discutir las relaciones de parentesco que se instruyen en ellos; b) El profesorado puede volver a repetir las actividades que más le hayan gustado a los niños según su criterio.

Para la aplicación del programa el profesorado trató de adaptar cada actividad a las características del niño en cuestión. No obstante, siguieron las siguientes instrucciones:

a) Se aplicaron las actividades durante un mes con una duración de media hora un día lectivo a la semana para cada término de parentesco; b) Durante los dos últimos días de aplicación del mes correspondiente se realiza un repaso del término de parentesco con el que se ha trabajado.