



GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL  
(VALLADOLID)

TRABAJO FIN DE GRADO

**“La enseñanza-aprendizaje de las asociaciones  
semánticas en inglés en alumnos de Educación Infantil  
a través del cuento: Los animales y su entorno”**

Presentado por Andrea García González para optar al Grado de  
Educación Infantil por la Universidad de Valladolid

Tutelado por:

Silvia Sánchez Calderón

Año: 2017



## **AGRADECIMIENTOS**

Quisiera expresar mi agradecimiento a todas las personas que me han apoyado a lo largo de mi trayectoria académica y, especialmente, a lo largo de este Trabajo de Fin de Grado.

En primer lugar, quiero agradecer la ayuda, la crítica constructiva y la constante dedicación de mi tutora Silvia Sánchez Calderón. No sólo me ha guiado en su elaboración, sino que también me ha aportado las herramientas metodológicas necesarias para el diseño de intervenciones didácticas con análogas características a la propuesta en este trabajo.

También, me gustaría agradecer a la profesora-tutora de inglés, Kathryn, y a la profesora-tutora de español, Beatriz, del CEIP Narciso Alonso Cortés, por el apoyo incondicional, por la contribución de ideas y por compartir su pasión por la actividad docente.

Un agradecimiento especial va dirigido a mi familia por apoyarme en todo lo que me he propuesto en la vida y por darme los ánimos que necesitaba en cada momento. Me gustaría resaltar el apoyo incondicional de Emilio con quien he podido compartir momentos de alegría y de angustia a lo largo de este trabajo, con él todo ha sido más sencillo. Gracias también a mis amigos por escucharme cuando lo he necesitado, por estar siempre a mi lado y por animarme a lograr este sueño que se está haciendo realidad.

Y, por último, agradecer a los maestros que han pasado por mi trayectoria académica, ellos han sido referente en la transmisión de su pasión por la educación y en el buen hacer profesional.

Sin todos ellos, este trabajo no hubiese sido posible.



## **Resumen**

El presente trabajo consiste en la elaboración y puesta en práctica de una propuesta didáctica que tiene como objetivo la enseñanza y el aprendizaje de un tipo de relaciones semánticas entre palabras en inglés, los hipónimos (término específico) y los hiperónimos (término general) en alumnos de Educación Infantil de 4 años del colegio bilingüe Narciso Alonso Cortés (Valladolid). Parte de los conocimientos léxicos previos en inglés acerca de los animales y acerca de dos tipos de localizaciones geográficas (Castilla y León y el mundo), que son evaluados por separado y en asociación léxico-geográfica a lo largo de tres sesiones. En una cuarta sesión, se realiza una intervención didáctica donde se enseña y se evalúa la asociación específico-genérica entre los animales y su origen (Castilla y León y el mundo) a través del cuento “*Peter the pilot*”. Los resultados muestran que, durante las tres primeras sesiones, la mayoría de los alumnos no están familiarizados con el léxico de los animales y de las localizaciones en inglés y, aproximadamente la mitad de los alumnos presenta conocimientos previos de estos dos campos léxicos en asociación léxico-geográfica. En la cuarta sesión, un 83% de los alumnos ha comprendido la relación entre los animales y su origen geográfico. Por tanto, se observa un progreso en el aprendizaje respecto a las dos primeras sesiones, y especialmente, respecto a la tercera sesión, motivado por el uso del cuento como herramienta metodológica de enseñanza.

**Palabras clave:** Asociaciones semánticas, hipónimo, hiperónimo, enseñanza, animal, localización, cuento, L2.

## **Abstract**

This present work consists of the design and the practical application of a didactic proposal which aims at the teaching and the learning of a type of semantic relations in English, hyponyms (specific term) and hyperonyms (general term) with 4 year-old students of Infant Education at the bilingual school Narciso Alonso Cortés (Valladolid). This study sets as a point of departure the students' previous English lexical knowledge about animals and two types of locations (Castile and León and the world), which are assessed individually and in a lexical-geographical association along three sessions. In a fourth session, a didactic intervention is carried out to teach and to assess the specific-generic association between animals and their origin (i.e. Castile and León and the world) through the use of a story called “*Peter the pilot*”. Results show that, during the first three sessions, most students are not familiar with the lexicon related to animals and the locations in English and, approximately half of the students are previously familiar with the lexical-geographical associations. In the fourth session, 83% of the students has understood the relation between animals and their geographical origin. Therefore, a progress is observed with respect to the two first sessions, and especially with respect to the third session, caused by the use of the story as a methodological teaching tool.

**Key words:** Semantic association, hyponym, hiperonym, teaching, animal, location, story, L2.



## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>4</b>
<b>2. OBJETIVOS</b> .....	<b>5</b>
<b>3. JUSTIFICACIÓN</b> .....	<b>6</b>
<b>4. VINCULACIÓN DEL TRABAJO CON LAS COMPETENCIAS DEL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL</b> .....	<b>8</b>
<b>5. ESTUDIOS FORMALES Y DE ADQUISICIÓN</b> .....	<b>10</b>
5.1 EL LÉXICO .....	10
5.1.1 Definición del léxico .....	10
5.1.2 Clasificación del léxico .....	10
5.2 LAS ASOCIACIONES SEMÁNTICAS ENTRE PALABRAS: LOS HIPÓNIMOS .....	11
5.2.1 Modelos sobre el estudio de la semántica de la palabra.....	11
5.2.2 Tipos de relaciones semánticas .....	13
5.2.3 Clasificación de las relaciones entre hipónimos e hiperónimos.....	14
5.3 ESTUDIOS PREVIOS SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL LÉXICO.....	15
<b>6. PROPUESTA Y APLICACIÓN DE UNA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA</b> .....	<b>18</b>
6.1 CONTEXTO .....	18
6.2 DISEÑO Y DESARROLLO DE LA METODOLOGÍA .....	20
6.2.1 Sesión 1. Conocimientos previos del léxico: Los animales .....	21
6.2.2 Sesión 2. Conocimientos previos de localización: Castilla y León y el mundo.....	22
6.2.3 Sesión 3. Conocimientos previos de las capacidades semántico-asociativas: Los animales y su localización geográfica (Castilla y León; el mundo).....	23
6.2.4 Sesión 4. El cuento y las asociaciones léxico-geográficas: Los animales y su entorno geográfico.....	25
<b>7. RESULTADOS</b> .....	<b>27</b>
7.1 Sesión 1. Conocimientos previos del léxico: Los animales .....	27
7.2 Sesión 2. Conocimientos previos de localización: Castilla y León y “the world” .....	29
7.3. Sesión 3. Conocimientos previos de las capacidades semántico-asociativas: los animales y su localización geográfica (Castilla y León; el mundo).....	30
7.4. Sesión 4. El cuento y las asociaciones léxico-geográficas: los animales y su entorno geográfico.....	32
<b>8. CONCLUSIONES</b> .....	<b>34</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>36</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>38</b>





## 1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) elabora y pone en práctica una propuesta didáctica acerca de un tipo de asociaciones de palabras en inglés como son los hipónimos (o términos específicos) y los hiperónimos (o términos generales) con alumnos de 4 años del colegio bilingüe Narciso Alonso Cortés (Valladolid).

Se parte del conocimiento léxico previo de los alumnos en su segunda lengua (es decir, el inglés) acerca de diez animales y de dos localizaciones geográficas, Castilla y León y el mundo; ambos campos léxicos son evaluados por separado (a través del uso de animales de juguete para los primeros y *mapas* para los segundos) y en asociación léxico-geográfica (a través de animales de juguete asociados con los mapas). En base a esto, se lleva a cabo la puesta en práctica de una unidad didáctica que persigue (a) evaluar las capacidades asociativas de los alumnos entre diez de los animales y su localización abstracta en Castilla y León y en el mundo y (b) aportar estrategias de enseñanza y de aprendizaje en inglés como segunda lengua, en particular, y en segundas lenguas, en general, en conceptos que están semánticamente relacionados.

El presente trabajo se organiza como sigue. La sección 2 describe los objetivos que se persiguen en la puesta en el desarrollo y en la puesta en práctica de la propuesta didáctica. La sección 3 presenta la justificación acerca del tema elegido en este trabajo. La sección 4 incluye la vinculación de los contenidos con las competencias del Grado en Educación Infantil. La fundamentación teórica y los estudios previos de adquisición se presentan en la sección 5. La propuesta didáctica se detalla en la sección 6. Los resultados que se extraen de la puesta en práctica de esta propuesta se incluyen en la sección 7. La sección 8 ofrece una visión general de las conclusiones.



## 2. OBJETIVOS

Los objetivos que se persiguen en este trabajo son los que se enumeran a continuación:

- Examinar los conocimientos léxicos previos (animales y localización abstracta de Castilla y León y del mundo) en inglés en alumnos de Educación Infantil y cuya lengua materna es el español.
- Evaluar las capacidades previas de asociación léxico-geográfica entre los animales y su localización geográfica (Castilla y León y el mundo).
- Poner en práctica el proceso de enseñanza, partiendo, especialmente, de las capacidades asociativas léxico-geográficas previas entre los animales y su localización (Castilla y León o el mundo) a través de la herramienta metodológica del cuento “*Peter the pilot*”.
- Evaluar los conocimientos adquiridos tras la intervención didáctica del cuento “*Peter the pilot*”, y compararlos con los conocimientos previos de los que partían los alumnos.



### 3. JUSTIFICACIÓN

Desde que comencé mi andanza en la educación, he considerado que el aprendizaje del inglés como segunda lengua (L2) es más sencillo y más confortable desde la etapa de Educación Infantil ya que el proceso de aprender un segundo idioma es paralelo a la adquisición de la lengua materna (Diez, 2010; Lightbown y Spada, 2006, entre otros). El presente estudio se basa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de asociaciones léxico-semánticas en inglés como L2 y, en concreto, de las relaciones entre términos específicos (o hipónimos) y términos generales (o hiperónimos). La elaboración de la propuesta de intervención didáctica se centra en la enseñanza-aprendizaje de las asociaciones de palabras basada en la clasificación de hipónimos e hiperónimos propuesta por Chauffin y Herrmann (1987), según el enfoque perceptual, centrado en el aprendizaje de los animales (hipónimos), y geográfico, a través de la localización abstracta de Castilla y León y el mundo (hiperónimos). Antes de la puesta en práctica de la propuesta didáctica, se considera esencial la evaluación de los conocimientos previos de los alumnos a lo largo de tres sesiones acerca de su bagaje léxico en inglés de diez animales y de dos localizaciones abstractas como son Castilla y León y el mundo. Estos conocimientos previos se examinan por separado (dos primeras sesiones), como también se examinan sus capacidades asociativas entre ambos grupos léxicos (tercera sesión). Como argumenta Ausubel (1983), la clave del aprendizaje significativo reside en la relación que se pueda establecer entre el nuevo material y las ideas ya existentes en la estructura cognitiva del alumno.

En una cuarta sesión, se lleva a cabo la puesta en práctica de la unidad didáctica a través del recurso educativo de un cuento titulado *“Peter the pilot”*. El cuento tiene múltiples beneficios como recurso educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asociaciones de palabras: (a) se produce una interacción comunicativa entre el alumno y el profesor y (b) se estimula la imaginación en el alumno, además de fomentar el enriquecimiento léxico y de producción en la L2. De hecho, como se observa en los resultados de este trabajo (véase sección 7), el uso del cuento ha dado lugar a una alta comprensión y producción (83%) entre los dos tipos de asociaciones de palabras (los animales y la localización abstracta).

Es de especial relevancia la enseñanza de las asociaciones de palabras en las aulas, y desde las primeras etapas de la educación, para facilitar la familiarización de los alumnos en la comprensión semántica o la implicación en procesos creativos, como por ejemplo, la producción de las palabras nuevas o derivadas de las que el alumno ya conoce. Cabe destacar



que la presente propuesta de intervención didáctica puede ayudar a otros profesionales de la educación en el uso del cuento como herramienta metodológica en la enseñanza y en el aprendizaje de los animales y su localización geográfica. Sin embargo, esta metodología es extensible a cualquier asociación entre dos términos, ya sea semántica, léxica o sintáctica.



#### **4. VINCULACIÓN DEL TRABAJO CON LAS COMPETENCIAS DEL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL**

La alumna del presente trabajo (o profesora-investigadora, de aquí en adelante) ha desarrollado una serie de competencias generales y específicas; las primeras vinculadas a los contenidos abordados en el Grado en Educación Infantil y las segundas enmarcadas en la asignatura TFG del mismo grado. Dentro de las competencias se enmarca tanto la evaluación de conocimientos previos como la propuesta de intervención didáctica.

- Aplicar los conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y poseer las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio, la Educación.
- Tener la capacidad de reunir y de interpretar datos esenciales para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
- Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- Desarrollar aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
- Desarrollar un compromiso ético en su configuración como profesional, el cual debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables.

En cuanto a las competencias específicas, se incluyen las siguientes:

- Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
- Ser capaces de aplicar los procesos de interacción y de comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y las habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- Tutorizar y mantener un seguimiento del proceso educativo y, en particular, de la enseñanza y del aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias.
- Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.



- Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.
- Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que un centro pueda ofrecer.
- Ser capaces de regular los procesos de interacción y de comunicación en grupos de alumnos y de alumnas de 0 a 3 años y de 3 a 6 años.



## 5. ESTUDIOS FORMALES Y DE ADQUISICIÓN

### 5.1 EL LÉXICO

#### 5.1.1 Definición del léxico

El léxico hace referencia a un conjunto de palabras que constituyen una lengua o una región (diccionario de la Real Academia Española de la Lengua). Varias son las disciplinas que se encargan del estudio del léxico entre ellas, la lexicografía, la semiótica, la filosofía del lenguaje, la pragmática y la semántica (Medina Orozco, 2010). Es en la semántica donde se enfoca el presente TFG y, más en concreto, en su enseñanza y en su aprendizaje.

#### 5.1.2 Clasificación del léxico

Como muestra la tabla 1, el léxico se clasifica en varios factores, siendo éstos los siguientes: (a) el origen, (b) el grado de difusión, (c) el registro lingüístico empleado, (d) las funciones, (e) el tipo de categorías semánticas, y (g) la relación semántica.

Origen	Léxico patrimonial	
	Léxico de préstamo	
Grado de difusión	Léxico activo	
	Léxico pasivo	
	Léxico dominante	
Registro lingüístico empleado	Cultismo	
	Estándar	
	Coloquialismo	
	Vulgarismo	
Función	Dialectalismo	
	Jerga o argot	
Categorías semánticas	Léxico abierto	
	Léxico cerrado	
Relación semántica	Identidad significados	de Sinonimia
	Identidad significantes	de Polisemia
	Oposición significados	de Homonimia
	Jerarquización significados	de Antonimia
		de Hiperonimia
		de Hiponimia

Tabla 1. Clasificación del léxico (adaptación de Naoki y Spears, 1986)



Según el origen, podemos diferenciar léxico patrimonial y léxico de préstamos. En el primer caso, se trata de palabras derivadas de dialectos originarios y que a lo largo de los siglos han sufrido una evolución. En el segundo caso, se trata de palabras que pertenecen a un idioma y que son prestadas con poca o ninguna adaptación.

Según el grado de difusión, podemos diferenciar léxico activo (palabras que las personas utilizan en su vida cotidiana), léxico pasivo (palabras que las personas no utilizan normalmente, pero forman parte de la comprensión del hablante) y léxico dominante (palabras que las personas no usan habitualmente).

Según el registro lingüístico empleado, se diferencian los cultismos (vocablo procedente de una lengua clásica que se toma como préstamo en una lengua moderna y no pasa por transformaciones fonéticas propias de las voces populares o patrimoniales), los coloquialismos (palabras o expresiones coloquiales), el léxico estándar (aquel que ha recibido un estatus legal y es considerado el "más correcto") y los vulgarismos (palabra, expresión o giro que no se considera correcto en una lengua porque vulneran la norma establecida).

Según la función del léxico, se observan dialectismos (palabra, expresión o giro propios de un dialecto) y jerga o argot (lenguaje específico usado por un grupo de personas que tienen unas características en común, ya sea por su categoría social, profesión, procedencia, o aficiones).

Según el tipo de categorías semánticas, se distinguen categorías léxicas o abiertas (palabras con contenido referencial y semántico, por ejemplo, sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios.) y categorías funcionales o cerradas (palabras que tienen una función estrictamente gramatical, como por ejemplo, los determinantes).

## **5.2 LAS ASOCIACIONES SEMÁNTICAS ENTRE PALABRAS: LOS HIPÓNIMOS**

Esta sección incluye tres modelos sobre el estudio de la semántica de la palabra (sección 5.2.1). Además, se presentan los tipos de relaciones semánticas (sección 5.2.2) y se detalla su clasificación a un tipo de asociaciones semánticas como son los hipónimos, puesto que será el objeto de estudio de este presente trabajo (sección 5.2.3).

### **5.2.1 Modelos sobre el estudio de la semántica de la palabra**

La semántica es la ciencia lingüística que estudia el significado de las palabras y expresiones (Bréal 1833, Lyons 1968, Palmer 1976, entre otros). Hay tres modelos pioneros que se han encargado de estudiar la semántica de la palabra: (a) el modelo propuesto por



Saussure (1916), (b) el modelo propuesto por Ogden y Richards (1923) y (c) el modelo propuesto por Bühler (1934).

Saussure (1916) establece que el signo lingual se caracteriza por ser un concepto bilateral compuesto por significado y significante, caracterizados por una relación semántica (por ejemplo, circunstancial o cualitativa, entre otras). Esta concepción léxica la podemos entender visualmente mediante un esquema, propuesto por Heger (2013), como muestra en el gráfico 1.

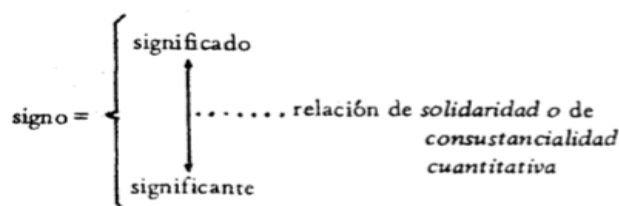


Gráfico 1. El signo lingual (Heger 2013:62)

Un ejemplo de significante es la palabra árbol, como se indica en el extremo izquierdo del gráfico 2, y el concepto o la imagen que asociamos en nuestra mente al significante “árbol”, es el significado, como es representa en el extremo derecho del gráfico 2.

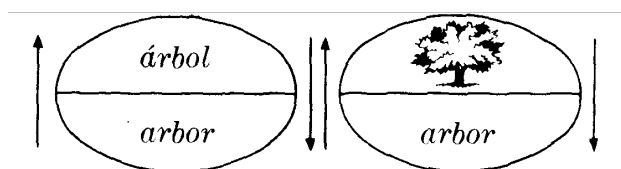


Gráfico 2. Ejemplo de signo lingual (Saussure 1916:92)

Otro de los modelos en semántica es el propuesto por Ogden y Richards (1923) que, como se representa en el gráfico 3, muestra una reformulación de la concepción de signo lingual de Saussure (1916).

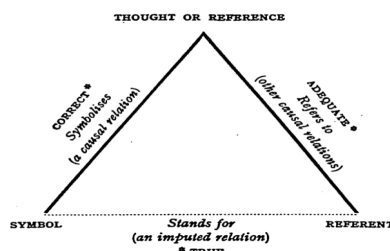


Gráfico 3. El signo lingual (Ogden y Richards 1923: 11)

En concreto, Ogden y Richards (1923) argumentan que hay tres componentes lingüísticos que forman un signo, como se indica en los vértices del triángulo en el gráfico 3; el significante (o forma sensible del signo lingüístico), el significado (o concepto abstracto asociado a dicho significante) y el referente (u objeto real del mundo al que se asocian tanto significado como significante).

El modelo para el estudio de la semántica propuesto por Bühler (1934) se representa a través de un esquema más complejo que el de los autores mencionados anteriormente (Saussure 1916, Ogden y Richards 1923) representado por Heger (2013) como se indica en el gráfico 4.



Gráfico 4. El signo lingüístico (Heger 2013: 64)

Según Bühler (1934), el signo lingüístico debe cumplir las siguientes funciones en el acto de comunicación: (a) la función de síntoma del hablante o emisor, (b) la función señal del oyente o receptor y (c) la función del símbolo o signo de aquello que se dice.

### 5.2.2 Tipos de relaciones semánticas

Según los componentes del signo lingüístico propuestos por los tres principales modelos semánticos (Bühler 1934, Ogden y Richards 1923, Saussure 1916), hay varios tipos de relaciones léxico-semánticas (Garrido y Campoy Garrido 2010): (a) sinonimia (la relación entre varias unidades léxicas con diferente significante; por ejemplo, morir y fallecer), (b) polisemia (varias acepciones para un mismo significante; por ejemplo, “banco” pueden referirse a una institución bancaria o un asiento), (c) homonimia (términos que fonológicamente son iguales pero tienen significado diferente; por ejemplo, baya (fruta) y valla (cerca o vallado)), (d) antonimia (la oposición de significados; por ejemplo, frío y caliente), y (e) hiponimia e hiperonimia (palabras cuyo significado es más específico (hipónimo) que el de otra en la que está englobada (hiperónimo); por ejemplo, lunes es un hipónimo de hiperónimo días de la semana puesto que poseen rasgos semánticos específico-genéricos).



El presente estudio se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las relaciones léxico-semánticas descritas en (e). En la siguiente sección, se detallan las características específicas de estas asociaciones específico-genéricas.

### 5.2.3 Clasificación de las relaciones entre hipónimos e hiperónimos

Esta sección presenta tres propuestas de relaciones de hiponimia e hiperonimia según el tipo de asociación semántica: (a) el modelo taxonómico de Miller (1993), (b) los modos de ver de Croft y Cruse (2004) y (c) la clasificación de Chauffin y Herrmann (1987).

El modelo taxonómico de Miller (1985, 1993) afirma que todos los nombres están contenidos en una jerarquía simple en la que los niveles más altos y los niveles más bajos de una abstracción se denominan hiperónimos e hipónimos, respectivamente. De esta forma, la taxonomía de un hiperónimo desciende gradualmente hasta llegar al significado más específico o hipónimo.

Según Miller (1985, 1993), las relaciones semánticas se enmarcan en 25 primitivos semánticos, que son conceptos específicos (o hipónimos) que abarcan el significado de todos los hipónimos, como se indica en la tabla 2.

Act, action, activity	Food	Process
Animal, fauna	Group, collection	Quantity, amount
Artifact	Location, place	Relation
Attribute, property	Motive	Shape
Body, corpus	Natural object	State, condition
Cognition, knowledge	Natural phenomenon	Substance
Communication	Person, human being	Time
Event, happening	Plant, flora	-
Feeling, emotion	Possession	

Tabla 2. Los 25 primitivos propuestos por Miller (1993:16)

Más en concreto, en el nivel más alto de esta relación semántica se encuentran los hiperónimos; un nivel está semánticamente vacío, en contraposición al nivel inferior donde se incluyen los hipónimos que se detallan en la tabla 2 más arriba. De este modo, el nivel de jerarquía asociativa continúa hacia abajo para dar lugar a otros significados más específicos, es decir, otros hipónimos que deriven de los 25 primitivos dentro de cada campo semántico.

Los modos de ver, estudiados por Croft y Cruse (2004), aportan un enfoque pragmático. Se trata de puntos de partida para crear taxonomías, que se dividen en varios tipos: (a) parte – todo (un todo formado por partes; por ejemplo, el brazo como parte integrante del cuerpo), (b)



clase (considera la entidad como una clase entre otras; por ejemplo, un caballo y sus respectivas razas), (c) funcional (ve la entidad en interacción con otras entidades, a través de la que comprende el propósito y la función del objeto; por ejemplo, los instrumentos musicales), e (d) historia vital (considera la entidad en términos de trayectoria vital; por ejemplo, fases del proceso metamorfosis de la rana).

Chauffin y Herrman (1987) distinguen seis tipos de relaciones entre hipónimos e hiperónimos, en función del tipo de información que proporcionan: (a) acciones (términos que se relacionan por las asociaciones que incluyen actividades; por ejemplo, cocinar (hiperónimo), dentro del cual encontramos freír (hipónimo)), (b) actividad (términos que se caracterizan por sus tipos de acciones; por ejemplo, deporte (hiperónimo), dentro del cual encontraríamos el término fútbol (hipónimo)), (c) estado (términos que se caracterizan por sus estados emocionales o físicos; por ejemplo, las emociones (hiperónimo) y el miedo (hipónimo)), (d) funcional (términos que se caracterizan por sus funciones; por ejemplo, un instrumento musical (hiperónimo) y violín (hipónimo)), (e) geografía (términos que se relacionan entre sí de forma geográfica; por ejemplo, los países (hiperónimo), dentro de los cuales encontramos España (hipónimo)), y por último, (f) perceptual (las propiedades físicas visibles; por ejemplo, animal (hiperónimo) y caballo (hipónimo)).

El presente TFG se va a centrar en dos tipos de asociaciones léxicas entre hiperónimos e hipónimos, que son las siguientes: (a) aquellas que hacen referencia a relaciones perceptuales a través del aprendizaje de los animales (hiperónimo) y diez subtipos (hipónimo) y (b) aquellas que se asocian con relaciones geográficas a través del aprendizaje de la localización abstracta en un mapa (hiperónimo) y dos tipos de ubicaciones (hipónimo) como son Castilla y León y el mundo. Además, combinaremos las asociaciones perceptuales y geográficas en el aprendizaje de las asociaciones léxico-geográficas entre los animales (como hipónimo) y su localización geográfica (como hiperónimo).

### **5.3 ESTUDIOS PREVIOS SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL LÉXICO**

El aprendizaje del léxico es una actividad progresiva en la que el *input* que recibe el alumno juega un papel importante (Izquierdo Gil 2004). Pero, ¿a qué nos referimos cuando hablamos del aprendizaje del léxico en una L2? ¿en qué se diferencia de la adquisición del léxico en una primera lengua (L1)? Varios autores han dado respuesta a estas preguntas (Gómez Molina 2004; Izquierdo Gil 2004; Meara 1982; Medrano Pastrana 2013; Singleton 1999), y todos ellos coinciden en que aprender una unidad léxica implica conocer sus



respectivos significados, sus propiedades gramaticales y morfológicas, su reconocimiento tanto oral como escrito, su pronunciación y su producción según el contexto comunicativo, reconocer y ser capaz de producir las unidades léxicas con otras unidades con las cuales típicamente suele combinarse (por ejemplo, colocaciones o relaciones sintagmáticas) entre otras.

Izquierdo Gil (2004) argumenta que el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico debe realizarse de manera aleatoria en niveles elementales, es decir, sin un programa léxico establecido. Además, postula que alcanzar un enfoque implícito del aprendizaje del vocabulario es muy difícil en un contexto escolar en el que no se hace uso de la L2 de forma usual, ya que las condiciones en las que se efectúa el aprendizaje distan de aquellas en las que tiene lugar la adquisición de una L1.

Una de las preguntas clave en la enseñanza de vocabulario es la siguiente: ¿Cómo puede el docente incrementar la frecuencia del *input* en la L2? Como se indica anteriormente, el aprendizaje del léxico conlleva un proceso gradual, por lo que, en contraposición a Izquierdo Gil (2004), hay argumentos a favor de la enseñanza del léxico siguiendo un programa determinado donde el docente haga uso del mayor número posible de unidades léxicas (Medrano Pastrana 2013).

Gómez Molina (2004) analiza cuál debe ser el papel del profesor y destaca tres elementos relevantes en la enseñanza del léxico: (a) debe estar centrado en las necesidades del alumno, (b) debe ser significativo para que el alumno procese el *input* y lo relacione con sus conocimientos previos, y (c) el alumno debe aprender a enfrentarse al léxico de manera autónoma a través de estrategias aportadas por el profesor.

En relación al rol que debe cumplir el docente, Gómez Molina (2004) añade que cada unidad léxica que se enseña es presentada al alumno con la ayuda de imágenes, definiciones, traducciones, etc. para que éste relacione el significado con el significante (es decir, la forma) y vice versa. Es necesario que el proceso mencionado anteriormente se reitere en sucesivas sesiones para que el aprendizaje de la unidad léxica sea duradero en el tiempo. De hecho, diversos trabajos han demostrado que entre 6 y 10 repeticiones son suficientes para asimilar el léxico en una L2; sin embargo, se deben distribuir paulatinamente en el tiempo (Medrano Pastrana 2013).

Existen varios estudios que han estudiado la adquisición y el aprendizaje de las asociaciones de palabras en segundas lenguas (Meara 1982, Singleton 1999; entre otros). Uno de los estudios pioneros es “*The Birkbeck Vocabulary Project*”, desarrollado por Meara



(1982) y publicado por la Universidad de Birkbeck. Utiliza el método de las asociaciones de palabras para comprender cómo se organiza el léxico bilingüe en la mente. Para ello, compara las respuestas de hablantes nativos de francés con las de aprendices de francés cuya lengua materna es el inglés. Las respuestas de los hablantes nativos franceses presentan una relación semántica. Sin embargo, los aprendices de francés como L2 establecen asociaciones fonológicas, es decir, entre palabras que se asemejan en su pronunciación que dan lugar a respuestas erróneas; por ejemplo, la palabra *béton*, que significa “concreto”, los aprendices lo asocian con la palabra “animal” por analogía fonológica con la palabra *bête*, que significa bestia. Por tanto, Meara (1982) llega a la conclusión de que los aprendices de una L2 ofrecen respuestas variables e idiosincrásicas ya que, en ocasiones, no entienden el significado de la palabra y la confunden con otra similar.

En cambio, Singleton (1999) sugiere que las conexiones léxicas en realizadas por 150 aprendices de inglés como L2 (cuya lengua materna es el chino) con un nivel de conocimiento léxico avanzado no se basan en asociaciones semánticas, sino en las gramaticales. Las discrepancias entre los resultados obtenidos entre los estudios de Singleton (1999) y el llevado a cabo por Meara (1982) pueden encontrar su explicación en las características de las pruebas o en el uso del léxico. Más específicamente, Meara (1982) utiliza palabras que se usan con poca frecuencia que pueden ser desconocidas por los aprendices y, por tanto, el reconocimiento del léxico se basa más en la forma que en la semántica. Por contra, Singleton (1999) también muestra a los aprendices una serie de palabras poco frecuentes: 29 sustantivos (*music, sickness, man, mountain, house, mutton, comfort, hand, fruit, butterfly, chair, woman, wish, river, window, citizen, foot, spider, needle, whistle, carpet, girl, command, earth, trouble, soldier, cabbage, eagle y stomach.*), 18 adjetivos (*dark, soft, black, short, smooth, sweet, cold, slow, white, beautiful, rough, red, anger, high, hard, sour y able.*) y 3 verbos (*eating, working y sleep*).

Posteriormente, Singleton (1999) propone a los participantes producir tantas asociaciones de palabras como sea posible en un tiempo determinado (como por ejemplo la búsqueda de todos los hipónimos posibles de la palabra “*music*”-”música”). Los resultados revelan que los aprendices establecen, en su mayoría (85%), asociaciones semánticas.

Otros estudios relacionados con los descritos anteriormente también se centran en dar respuesta al proceso de aprendizaje de las asociaciones léxicas entre aprendices de una L2 (Greidanus y Nienhuis 2001; Norby y Håkansson 2007; Sökmen 1993;). Greidanus y Nienhuis (2001) estudian las asociaciones de palabras en seis grupos universitarios de



hablantes de francés como L2 cuyo nivel es intermedio-avanzado; su lengua materna es el español. El objetivo de su estudio es analizar el grado de conocimiento léxico de dos tipos de asociaciones: (a) paradigmáticas (léxico que pertenece a una misma categoría sintáctica) y (b) y sintagmáticas (entre dos sintagmas). También, se hace uso de distractores (o *false friends*) relacionados con las palabras objeto de estudio. Así, Greidanus y Nienhuis (2001) llegan a la conclusión de que los participantes muestran una preferencia por las respuestas paradigmáticas donde existe una relación entre la frecuencia de uso de una palabra y su aprendizaje, es decir, cuando una palabra se ha usado con más frecuencia, mayor es el conocimiento de dicha palabra. Además, los distractores han dado lugar a respuestas erróneas; por ejemplo, la palabra *accoster*, que significa “atracar” se confunde con la palabra acostar por analogía fonológica y sintáctica, es con el español.

Norrby y Håkansson (2007) hacen un estudio con participantes austriacos en el que una pequeña parte de ellos cuentan con un alto nivel gramatical en sueco como L2. Este estudio demuestra que existe una relación entre las competencias gramaticales y pragmáticas (para el uso del idioma) en estudiantes de sueco. Más en concreto, los participantes presentan comandos pragmáticos y gramaticales similares a los de un hablante nativo sueco. Las respuestas de asociaciones sintagmáticas (por ejemplo, amigo – sintagma nominal (SN) mi amigo) muestran que los aprendices de sueco asocian el léxico en base a su forma con un porcentaje mayor (46%) que los L1 (29%), quienes asociaron las unidades léxicas en base a su significado.

Debido a los escasos estudios de adquisición acerca de las asociaciones léxico-semánticas, el presente estudio aporta las herramientas metodológicas necesarias para la enseñanza y el aprendizaje de los hiperónimos y de los hipónimos en alumnos de Educación Infantil aprendices del inglés como L2. Estas herramientas metodológicas se detallan en la siguiente sesión a través de una propuesta de intervención didáctica, acompañada de datos empíricos derivados de su aplicación en el aula.

## **6. PROPUESTA Y APLICACIÓN DE UNA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA**

### **6.1 CONTEXTO**

La presente propuesta de intervención didáctica se ha llevado a cabo en el Colegio Narciso Alonso Cortés (Valladolid) con alumnos de Educación Infantil de 4 años. Cuando se hace referencia al conjunto de alumnos y de alumnas, se utilizará el genérico “alumnos” o “alumnado” con el fin de preservar el anonimato de los participantes.



Se trata de un centro de titularidad pública y consta de alrededor de 370 alumnos procedentes de los barrios de Campo de Tiro, Las Flores, Páramo, Pajarillos y San Isidro, entre otras zonas. Del total del alumnado, entre el 20% y el 25% pertenece a minorías étnicas (destaca la etnia gitana), culturales y/o sociales.

El centro cuenta con 34 profesores y 9 ellos se dedican a la etapa de Educación Infantil. En esta etapa, hay 6 tutores, una profesora que realiza tareas de apoyo y dos profesoras de inglés (una de ellas pertenece al proyecto *British*). Cabe destacar que el proyecto *British* se centra en el estudio de distintas áreas (por ejemplo, el triángulo alimenticio) a través del uso del inglés como lengua vehicular; además, incluye contenidos y enfoques metodológicos del currículo británico que son impartidos por un profesor nativo.

La clase de 4 años cuenta con 25 alumnos (14 niños y 9 niñas). Hay 6 alumnos (26%) con necesidades educativas especiales (NEEs), donde tres de estos alumnos presentan un retraso madurativo del lenguaje (uno de ellos recibe *input* árabe de ambos padres), dos alumnos son de etnia gitana y no cuentan con apoyo extra-curricular en el entorno familiar y otro alumno es bilingüe simultáneo desde nacimiento, es decir, recibe *input* español de ambos padres (cuya primera lengua es el español) además de *input* inglés (donde el nivel lingüístico de los padres es avanzado). Esto sugiere que el hecho de ser bilingüe implica un mayor conocimiento de la lengua estudiada en esta propuesta didáctica, en comparación con el resto de alumnos.

Los alumnos siguen el horario lectivo que se muestra en la tabla 3. Se dedican 4 horas y media de inglés a la semana que son impartidas por la profesora-tutora de inglés; 1 hora es impartida por un profesora española.





	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00-10:00	Religión	Asamblea	Asamblea	Asamblea	Inglés (P.British)
10:00-10:30	Asamblea	Actividad individual	Inglés /ABN (P.British)	Psicomotricidad	Asamblea
10:30-11:00	Asamblea	Actividad individual	Inglés (P.British)	Psicomotricidad	Asamblea
11:00-11:15	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo
11:15-12:00	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
12:00-12:30	Vídeo de inglés	Lecto-escritura	Actividad individual con apoyo	Inglés /ABN (P.British)	
12:30-13:00	Inglés (P.British)	Actividad individual método	Actividad individual con apoyo	ABN	Vídeo de inglés
13:00-13:30	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
13:30-14:00	Informática	Inglés (P.British)	Audiovisuales	Cuentos	Apoyo

Tabla 3. Horario de la clase de Educación Infantil en el colegio Narciso Alonso Cortés.

Además, la profesora-tutora de español trabaja las matemáticas a través del método algoritmo basado en números (ABN) y cuyo planteamiento fomenta el cálculo mental a través de la utilización de materiales y objetos cotidianos.

## 6.2 DISEÑO Y DESARROLLO DE LA METODOLOGÍA

La propuesta de intervención didáctica se ha llevado a cabo a lo largo de 4 sesiones durante 8 días. En cada sesión, los alumnos se han evaluado de forma individual.

Durante las dos primeras sesiones, se han evaluado los conocimientos léxicos previos en inglés acerca de los animales y de la localización abstracta de Castilla y León y del mundo, respectivamente. En la tercera sesión, se han examinado las capacidades previas de asociación léxico-geográfica (es decir, asociaciones específico-genéricas) entre los animales cuyo origen es Castilla y León y aquellos cuyo origen es el mundo. En la cuarta sesión, se han enseñado las asociaciones léxico-geográficas, partiendo de los conocimientos previos que se muestran en la tercera sesión a través del uso del cuento “*Peter the pilot*”. Cabe destacar que estas dos últimas sesiones están estrechamente relacionadas dado que la evaluación de los conocimientos previos y la evaluación de los conocimientos posteriores a la intervención didáctica tienen como objetivo la observación del progreso en su aprendizaje antes y después de su enseñanza, respectivamente. En cada una de las sesiones, se ha hecho uso de Peter (un piloto), como personaje principal para crear un contexto de juego que resulte motivante en el aprendizaje. En cuanto al espacio, las tres primeras sesiones han tenido lugar en un aula multiusos donde la profesora-tutora de inglés imparte clases habitualmente. La intervención



didáctica (cuarta sesión) se ha desarrollado en el aula habitual de los alumnos, concretamente, en la zona de asamblea.

La profesora-investigadora ha participado activamente en la puesta en práctica de cada una de estas sesiones. La lengua vehicular de comunicación con los alumnos es el inglés a través de instrucciones y comentarios, acompañados de gestos para facilitar su comprensión (por ejemplo, “*point to* Castilla y León” ( señala Castilla y León)).

Los contenidos trabajados durante las sesiones están ligados a la semana cultural y han servido de introducción a esta propuesta didáctica. En concreto, el tema principal que trabajan los alumnos de 4 años es la provincia de Palencia ( como objetivo didáctico principal) y Castilla y León, (como elemento contextualizador) divididos en cuatro bloques interconectados: El respeto al patrimonio, la cultura local, el ahorro de energía y la compra local.

Para la selección de los animales y sus respectivas localizaciones, se han tenido en cuenta las condiciones adecuadas para que dichos animales logren vivir y reproducirse. Por ejemplo, la oveja churra, originaria de Castilla y León, es un animal que soporta las condiciones climáticas extremas de la comunidad, en contraposición al león, originaria del mundo (aunque no se requiere que los alumnos aprendan su localización precisa), el cual necesita vivir en zonas extremadamente secas y cálidas.

### **6.2.1 Sesión 1. Conocimientos previos del léxico: Los animales**

#### Contenidos y desarrollo

Antes de comenzar la sesión 1, se ha presentado al alumno quién es Peter, un piloto que no conoce los nombres de los animales que están montados en su avión. A continuación, se ha preguntado al alumno si puede ayudar a Peter a recordar sus nombres. Por tanto, se ha establecido un contexto de juego para motivar al alumno durante el proceso de aprendizaje y de evaluación. Los diez animales que se trabajan en esta primera sesión se muestran en la tabla 4.

<i>Bear</i>	<i>Lion</i>
<i>Cow</i>	<i>Panda bear</i>
<i>Giraffe</i>	<i>Sheep</i>
<i>Horse</i>	<i>Wolf</i>
<i>Hippopotamus</i>	<i>Zebra</i>

Tabla 4. Léxico de los animales (sesión 1).



Esta sesión evalúa los conocimientos léxicos previos de los animales en inglés. Por tanto, servirá como punto de partida para la cuarta sesión donde los animales adoptan el rol de término específico (o hipónimo). Para ello, la profesora–investigadora ha mostrado al alumno un animal de juguete al mismo tiempo que pregunta “*What is this?*” (“¿Qué es esto?”). De hecho, los alumnos ya están familiarizados con esta fórmula puesto que la profesora-tutora de inglés la había utilizado previamente. En otras palabras, los alumnos contaban con un nivel de inglés suficiente para llegar a comprender esta pregunta.

### Temporalización

La sesión 1 ha transcurrido en una única sesión de 4 minutos por alumno (en total, 92 minutos).

### Materiales

Los materiales que se han utilizado han sido 10 animales de juguete, mostrados en la tabla 4, originarios tanto de Castilla y León como del mundo.

### Criterios de evaluación

Para determinar los conocimientos previos, se ha llevado a cabo un sistema dual de evaluación (“conoce”-“no conoce”), como se muestra en la tabla 6. Es decir, se ha percibido si el alumno está familiarizado o no con cada uno de los animales en inglés.

	<i>Cow</i>		<i>Sheep</i>	
	Conoce	No conoce	Conoce	No conoce
Alumno				

Tabla 5. Evaluación de los conocimientos léxicos previos acerca de la familia léxica “animales”.

Si el alumno produce los animales correctamente marca una X en “conoce”; si el alumno no los identifica en su producción, se marca una X en “no conoce”.

## **6.2.2 Sesión 2. Conocimientos previos de localización: Castilla y León y el mundo**

### Contenidos y desarrollo

En la sesión 2, la profesora-investigadora se ha servido de dos mapas (en forma de silueta ubicada en un folio blanco), uno de Castilla y León y otro del mundo (véase anexo 1). Se ha hecho saber al alumno que Peter no conoce cuál es la ubicación de los animales y necesita ayuda. La profesora–investigadora pide al alumno que señale Castilla y León o el



“the world” a través de instrucciones como ejemplo: “point to Castilla y León” (“señala Castilla y León”) o “point to the world” (“señala el mundo”).

Esta sesión tiene como objetivo examinar los conocimientos previos de localización abstracta de Castilla y León y del mundo. Al igual que en la primera sesión, se han establecido las bases para desarrollar la cuarta sesión, donde la localización sirve como término general (o hiperónimo).

### Temporalización

Al igual que en la sesión 1, esta actividad se ha llevado a cabo durante 4 minutos con cada alumno (en total, 92 minutos).

### Materiales

Los materiales utilizados han sido dos mapas de Castilla y del “the world” (véase anexo 1).

### Criterios de evaluación

Para evaluar los conocimientos previos de localización se ha hecho uso del sistema dual (“conoce”-“no conoce”), al igual que en la sesión 1, como se representa en la tabla 6. Es decir, se analiza si el alumno está familiarizado o no con la ubicación abstracta de Castilla y León y de “the world”.

	Castilla y León		“The world”	
	Conoce	No conoce	Conoce	No conoce
Alumno				

Tabla 6. Evaluación de los conocimientos previos de localización: Castilla y León y “the world”.

Si el alumno localiza las ubicaciones objeto de estudio correctamente, se marca una X en la casilla “conoce”; si el alumno no las señala adecuadamente, se marca una X en la celda “no conoce”.

### **6.2.3 Sesión 3. Conocimientos previos de las capacidades semántico-asociativas: Los animales y su localización geográfica (Castilla y León; el mundo)**

#### Contenidos y desarrollo de la actividad

Como en las dos primeras sesiones, se comenta al alumno que Peter no sabe dónde viven los animales. A continuación, se le pregunta si puede ayudar a Peter a colocar a los



animales en su hábitat correspondiente. Los contenidos léxicos que se trabajan en esta sesión son los que se muestran en la tabla 7.

Castilla y León	<i>The world</i>
<i>Cow</i>	<i>Giraffe</i>
<i>Bear</i>	<i>Hippopotamus</i>
<i>Horse</i>	<i>Lion</i>
<i>Sheep</i>	<i>Panda Bear</i>
<i>Wolf</i>	<i>Zebra</i>

Tabla 7. Asociaciones entre los animales según su origen geográfico (sesión 3).

El objetivo de esta sesión ha sido comprobar las capacidades de asociación léxico-geográficas previas de los alumnos entre 10 animales (como términos específicos o hipónimos) y dos ubicaciones (como términos generales o hiperónimos) que son Castilla y León y el mundo. Para ello, la profesora-investigadora introduce los mapas (por ejemplo, “*this is Castilla y León and this is the world*” (“ésta es Castilla y León y éste es el mundo”)).

La profesora-investigadora ha formulado al alumno una pregunta del tipo “*where does the (animal) live: In Castilla y León or in the world?*” (“¿Dónde vive (el animal): En Castilla y León o en el mundo?”). Los alumnos contestan verbalmente “Castilla y León” o “*the world*” (“el mundo”) y colocan el animal correspondiente según la localización.

### Temporalización

La sesión 3 es llevada a cabo en una única sesión de 5 minutos por cada alumno (en total, 120 minutos).

### Materiales

Se han utilizado dos tipos de materiales. Por un lado, se hace uso de los mapas utilizados anteriormente durante la sesión 2 (es decir, Castilla y León y el mundo) (véase anexo 1). Por otro lado, se utilizan varios materiales de juguete para trabajar los animales, utilizados previamente en la sesión 1.

### Criterios de evaluación

La evaluación de los conocimientos previos se ha realizado mediante el sistema de evaluación dual “conoce”-“no conoce” como se representa en la tabla 8.



	Castilla y León		The world	
	Cow		Lion	
	Conoce	No conoce	Conoce	No conoce
Alumno				

Tabla 8. Evaluación de los conocimientos léxico-geográficos previos entre los animales y su localización.

Se evalúa si el alumno está familiarizado (“conoce”) o no está familiarizado (“no conoce”) con la asociación léxico-geográfica animal-Castilla y León y animal-”the world”. Es decir, si el alumno coloca correctamente (o no) cada uno de los animales con sus correspondientes ubicaciones (Castilla y León o el mundo).

#### 6.2.4 Sesión 4. El cuento y las asociaciones léxico-geográficas: Los animales y su entorno geográfico

##### Contenidos y desarrollo de la actividad

Se lee a los alumnos el cuento “*Peter the pilot*” (véase anexo 2), que ha sido previamente elaborado por la profesora-investigadora. Este cuento se basa en pictogramas ya que la mayoría de los alumnos a los que está dirigido aún no han desarrollado sus capacidades lectoras. El cuento consiste en 17 hojas plastificadas para poderlas utilizar por separado y, a su vez, poderlas visualizar sobre el suelo de forma simultánea.

El cuento consta de 17 páginas. En la primera página, Peter saluda a los alumnos desde un avión para crear una relación de cercanía entre los alumnos y el protagonista del cuento. En la segunda página, aparecen todos los animales colocados en las ventanas del avión y, es aquí, donde la profesora-investigadora señala cada uno los animales al mismo tiempo que pregunta a todos los alumnos “*What is this?*” (“¿Qué es esto?”). Los alumnos levantan la mano y cuando la profesora-investigadora les da paso, responden el nombre del animal.

En las siguientes cinco páginas del cuento, los alumnos observan 5 fotos de los hábitats de cada uno de los animales que se colocan en el suelo formando una fila. La profesora explica (en inglés) que tres de los hábitats (montaña, bosque y granja) hacen referencia a Castilla y León y dos de los hábitats (montaña de China y sabana de África) tratan el mundo<sup>1</sup>. Posteriormente, la profesora-investigadora lee en voz alta cada uno de los pictogramas (por

---

<sup>1</sup> A pesar de que la actividad de localización geográfica de los animales haga referencia a términos más concretos como África o China (por ejemplo, el animal león tiene su localización en la sabana Africana), los alumnos deben relacionarlo con el término general objeto de estudio, es decir Castilla y León o el mundo. De hecho, en etapas tan tempranas, no se espera que los alumnos presenten un conocimiento tan focalizado de la localización geográfica de los animales.



ejemplo, “*I live in the African savannah*” “yo vivo en la sabana africana”) y los alumnos deben buscar el animal y colocarlo sobre la imagen de su hábitat correspondiente en el cuento.

A medida que el cuento avanza, los alumnos leen los pictogramas en inglés sin ayuda de la profesora-investigadora ya que se trata de un patrón gramatical que se repite a lo largo del cuento “*I live in...*” (“yo vivo en...”).

Posteriormente, se plantea el juego “*where do I live?*” (“¿dónde vivo?”) que se lleva a cabo con los 23 alumnos de forma grupal en asamblea, divididos en dos equipos que competirán entre ellos. Un alumno de cada equipo se posiciona en uno de los lados de la fila de imágenes de hábitats que se colocan sobre el suelo. La profesora-investigadora introduce el animal (por ejemplo, “*I am the lion, where do I live?*” (“yo soy el león, ¿dónde vivo?”) y los alumnos señalan su hábitat correspondiente. Se asigna un punto al equipo que establezca la asociación correcta entre animal y hábitat.

Se trabajan los mismos contenidos que en la sesión 3 para poder evaluar el progreso entre los conocimientos previos de los alumnos (sesión 3) y los resultados que se obtienen tras su aprendizaje en esta sesión 4.

### Temporalización

Esta sesión tiene una duración de una hora donde 30 minutos se emplean para la lectura del cuento y los 30 minutos restantes se destinan al juego “*where do I live?*”. Finalmente, se realiza una evaluación de los conocimientos, posteriores al cuento, que tiene una duración 5 minutos por cada alumno (en total, 120 minutos).

### Materiales

El material principal que se ha utilizado es un cuento de 17 páginas cuyo título es “*Peter the pilot*”. Como se indica anteriormente, su elaboración ha sido manual e incluye los siguientes elementos (véase anexo 2): (a) presentación de Peter (página 1), (b) presentación de todos los animales del cuento (página 2), (c) presentación de los diferentes hábitats de los animales (páginas 3-7) y (d) explicación de cada animal a través de globos de cómic que incluyen los diversos hábitats (páginas 7-17). Otro de los materiales utilizados son diez animales de juguete, correspondientes a los animales trabajados en el cuento.

### Criterios de evaluación

La evaluación de los conocimientos se ha realizado a través del sistema dual (“conseguido”-“no conseguido”), como se representa en la tabla 9, donde se evalúa si el



alumno ha logrado comprender la asociación léxico-geográfica animal-hábitat a través de instrucciones en inglés.

	Castilla y León		The world	
	Cow		Lion	
	Conseguido	No conseguido	Conseguido	No conseguido
Alumno				

Tabla 9. Evaluación de los conocimientos de asociación léxico-geográfica entre los animales y su ubicación (Castilla y León y “the world”).

Se marcó una X en “conseguido” o “no conseguido” en función de si el alumno ha identificado/colocado correctamente la asociación de cada uno de los animales (como términos específicos o hipónimos) con sus correspondientes ubicaciones (como términos generales o hiperónimos).

## 7. RESULTADOS

### 7.1 Sesión 1. Conocimientos previos del léxico: Los animales

De los 23 alumnos evaluados (el 100% de los educandos), más de la mitad (58%) han demostrado que están familiarizados con diez de los animales en inglés. Como se muestra en el gráfico 5, “cow” (vaca) y “zebra” (cebra) no son conocidos previamente por 20 alumnos (87%), mientras que tres alumnos (13%) sí que han producido estas dos unidades léxicas en inglés.

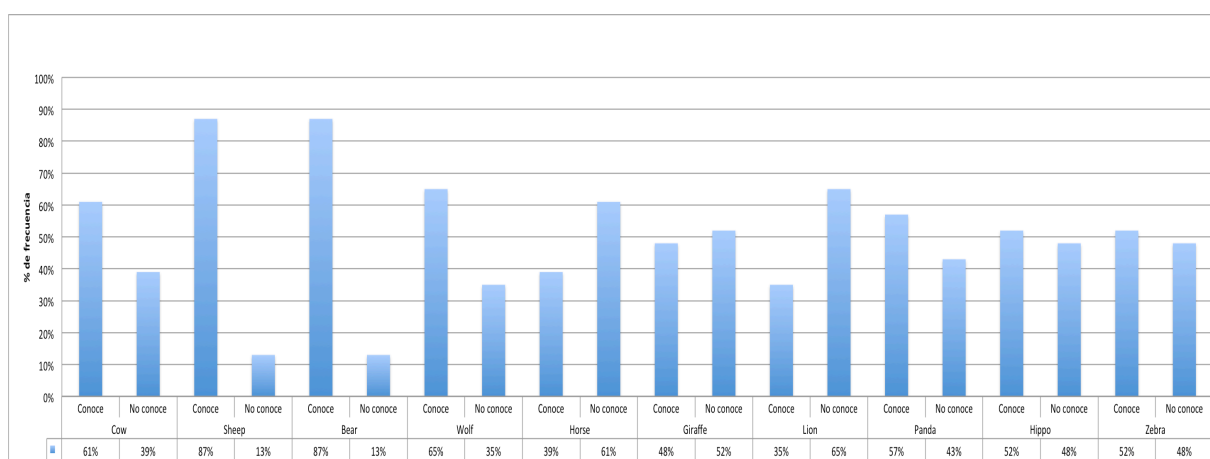


Gráfico 5. Conocimientos previos acerca del léxico de los animales.





Un total de 20 alumnos (87%) no conocen previamente los términos “*cow*” (vaca) y “*zebra*” (cebra), mientras que tres alumnos (13%) sí los produjeron. Cabe destacar en dichos tres alumnos que dos de ellos asisten a clases extraescolares de inglés y otro alumno es bilingüe.

En cuanto a “*sheep*” (oveja) y “*bear*” (oso), también se ha observado un número mayor de alumnos, en concreto, 18 (78%), que no conocen este término en inglés, en comparación con cinco alumnos (22%) que han mostrado un conocimiento previo a través de su correcta producción. El conocimiento de estos cinco alumnos puede estar ligado al *input* que han recibido durante la semana cultural, ya que se asignó a cada equipo (o mesa de clase) el nombre de un animal de Castilla y León. De hecho, en numerosas ocasiones la profesora-tutora de inglés ha hecho referencia a los equipos como “*the sheep team*” (“el equipo oveja”) o “*the bear team*” (“el equipo oso”), lo que hace que incremente la frecuencia del *input* en estos dos casos léxicos.

“*Wolf*” (lobo) es conocido previamente por 4 alumnos (17%), siendo éstos el alumno bilingüe y dos alumnos que asisten a clases extraescolares de inglés. Por tanto, la mayoría de los alumnos, 19 de ellos (83%), no están familiarizados con este término en inglés.

A pesar de que “*horse*” (caballo), “*giraffe*” (jirafa), “*lion*” (león) y “*hippo*” (hipopótamo) ya han sido trabajados anteriormente por la profesora-tutora de inglés en el colegio, la mayoría de los alumnos aún no los han asimilado y, por tanto, continúan sin producirlos en la lengua meta. Los resultados que se han observado son los siguientes: “*horse*” (9 alumnos conocen (48%); 12 alumnos no conocen (52%)), “*giraffe*” (8 alumnos conocen (35%); 15 alumnos no conocen (65%)), “*lion*” (16 alumnos conocen (70%); 7 alumnos no conocen (30%)) y “*hippo*” (7 alumnos conocen (30%); 16 alumnos no conocen (70%)). El conocimiento de estos términos puede ser debido a que “*horse*” ha sido trabajado previamente por la profesora-tutora de inglés a través de una canción, y “*giraffe*”, “*lion*” y “*hippo*” han sido también previamente trabajados por la profesora-tutora a través de un cuento cuya temática es la sabana Africana.

Por último, “*panda*” (oso panda) es producido por 7 alumnos (70%) y no producido por 16 alumnos (70%). Cabe destacar que, entre los siete alumnos que conocen este concepto en inglés, tres de ellos han recibido clases extraescolares de inglés y el otro alumno es bilingüe.

En términos generales, la mayoría de los alumnos (71%) no están familiarizados con el vocabulario de los diez animales en inglés, en contraposición a una minoría de alumnos (29%) que han demostrado un conocimiento previo, como se ilustra en el gráfico 6.

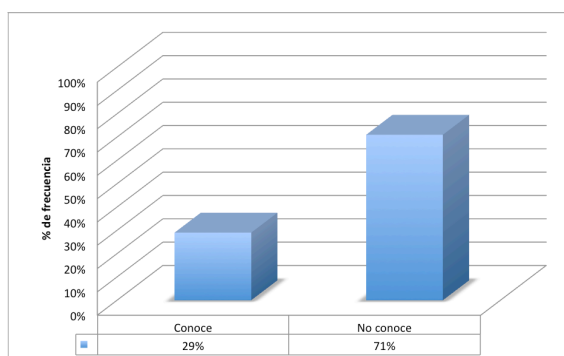


Gráfico 6. Frecuencia de producción global de léxico relacionado con los animales.

Como se indica anteriormente, la razón por la que la mayoría de estos términos no han sido producidos es por la ausencia de *input* previo, a excepción de tres alumnos que ya han sido reforzados previamente en su *input*, bien sea desde su nacimiento o a través de clases extraescolares. De hecho, aunque algunos de los términos fueran previamente trabajados en sesiones ordinarias por la profesora-tutora de inglés, los resultados no han sido positivos como así lo han demostrado en su producción.

## 7.2 Sesión 2. Conocimientos previos de localización: Castilla y León y “the world”

En esta segunda sesión, la mayoría de los alumnos han presentado un conocimiento previo en relación a la localización de Castilla y León y “the world” (el mundo). Como se muestra en el gráfico 7, Castilla y León ha resultado ser conocido por la mayoría de los alumnos, es decir, 15 de ellos (65%); en cambio, 8 alumnos (35%) no han evidenciado un conocimiento previo de esta localización. Estos resultados se deben a que la localización abstracta de Castilla y León ya ha sido trabajada previamente durante la semana cultural.

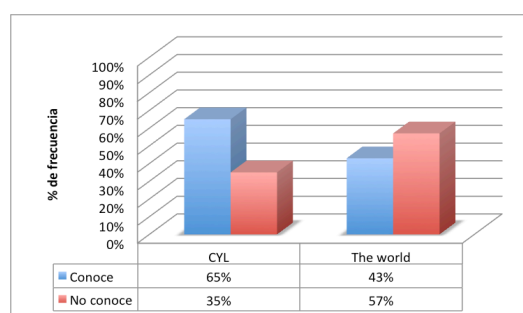


Gráfico 7. Conocimientos previos de localización abstracta: Castilla y León y “the world”.



Por otro lado, la mayoría de los alumnos, es decir, 13 alumnos (57%), muestra un desconocimiento acerca del término “*the world*” (el mundo), y 10 alumnos (43%) lo conocen. Entre los 13 alumnos que desconocen la localización de “*the world*”, se encuentran los 8 alumnos que también desconocen la localización de “Castilla y León”. Por tanto, estos resultados negativos, coincidentes entre ambas ubicaciones, sugieren que los alumnos no han entendido correctamente el *input* de la profesora-investigadora durante esta segunda sesión.

En resumen, la mayoría de los alumnos conocen la localización abstracta de Castilla y León; sin embargo, no han mostrado una familiarización con respecto a aquella relacionada con “*the world*”. Estas diferencias se explican en el papel que ha jugado el *input* en cada uno de los casos.

### **7.3. Sesión 3. Conocimientos previos de las capacidades semántico-asociativas: los animales y su localización geográfica (Castilla y León; el mundo)**

En esta tercera sesión, se han puesto en relieve los conocimientos previos de las dos primeras sesiones y se evalúa la capacidad de asociación semántica en inglés entre los animales (como hipónimos o términos específicos) y su localización en Castilla y León o en “*the world*” (el mundo), como hiperónimos o términos generales. Según se muestra en el gráfico 8, son siete las asociaciones léxico geográficas que han revelado un mayor conocimiento por los alumnos: (a) “*cow*” (vaca) y Castilla y León (14 alumnos (61%) conocen y 9 alumnos (39 %) no conocen), (b) “*sheep*” (oveja) y Castilla y León (20 alumnos (87%) conocen y 3 alumnos (13%) no conocen), (c) “*bear*” (oso) y Castilla y León (20 alumnos (87%) conocen y 3 alumnos (13%) no conocen), (d) “*wolf*” (lobo) y Castilla y León (15 alumnos (65%) conocen y 8 alumnos (35%) no conocen), (e) “*panda*” (oso panda) y “*the world*” (13 alumnos conocen (57%) y 10 alumnos (43%) no conocen), (f) “*hippo*” y “*the world*” (12 alumnos (52%) conocen y 11 alumnos (48%) no conocen) y (g) “*zebra*” (cebra) y “*the world*” (12 alumnos (52%) conocen y 11 alumnos (48%) no conocen).

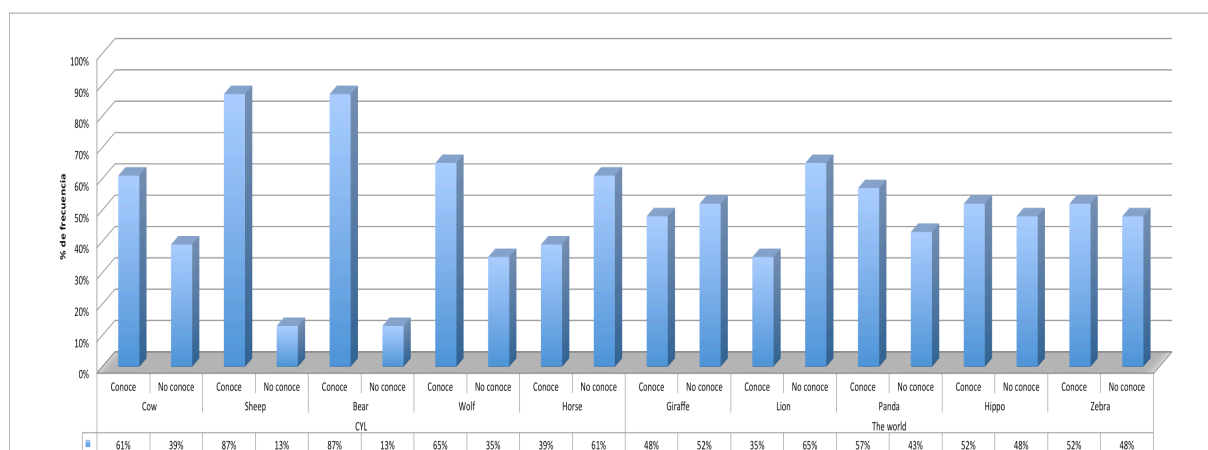


Gráfico 8. Conocimientos previos acerca de las asociaciones léxico geográficas entre los animales y su localización (Castilla y León y “the world”).

De hecho, los alumnos han mostrado un conocimiento previo de asociación acerca de “bear” y “sheep” con su respectiva localización, motivado por el *input* que han recibido durante la semana cultural. Además, los alumnos están familiarizados con el término “Wolf” por su previa enseñanza a través de una canción por la profesora-tutora de inglés .

Por el contrario, tres asociaciones léxico-geográficas han presentado un mayor desconocimiento en su identificación léxica: (a) “horse” (caballo) y Castilla y León (9 alumnos conocen (61%) y 14 alumnos no conocen (39%)), (b) “giraffe” (jirafa) y “the world” (“el mundo”) (11 alumnos (43%) conocen, 12 alumnos (57%) no conocen) y (c) “lion” (león) y “the world” (8 alumnos conocen (35%) y 15 alumnos (65%) no conocen).

Como visión general de los resultados obtenidos, un mayor número de alumnos han conseguido identificar la asociación entre los animales y su localización geográfica (colapsada en Castilla y León y “the world”), como se muestra en el gráfico 9.

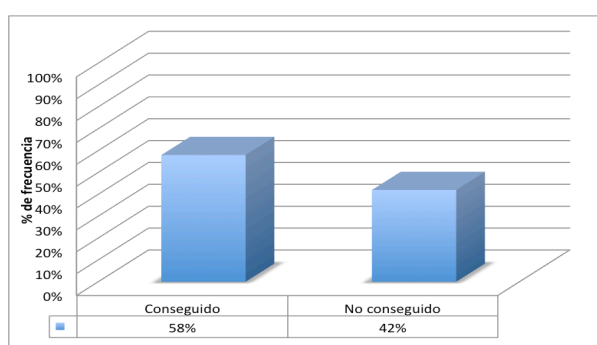


Gráfico 9. Conocimiento global previo de la asociación léxico-geográfica entre animales y su localización (Castilla y León; “the world”).

En concreto, un 58% de los alumnos ha asociado correctamente los animales con sus respectivas localizaciones, en comparación con un 42% que revelan un desconocimiento entre la asociación de dichos términos.

#### 7.4. Sesión 4. El cuento y las asociaciones léxico-geográficas: los animales y su entorno geográfico

En esta cuarta y última sesión, la profesora-investigadora enseña las asociaciones léxico-geográficas entre los animales (hipónimos) y su localización en Castilla y León y “*the world*” (hiperónimos) a través del cuento “*Peter the pilot*”. Según se muestra en el gráfico 10, la mayoría de los alumnos han demostrado unas capacidades asociativas léxico-geográficas entre los diez animales y las dos localizaciones. Sin embargo, los alumnos que no han conseguido relacionar estos dos conceptos genérico-específicos son aquellos que tampoco han demostrado una familiarización en las tercera sesión cuando se evalúan sus conocimientos previos.

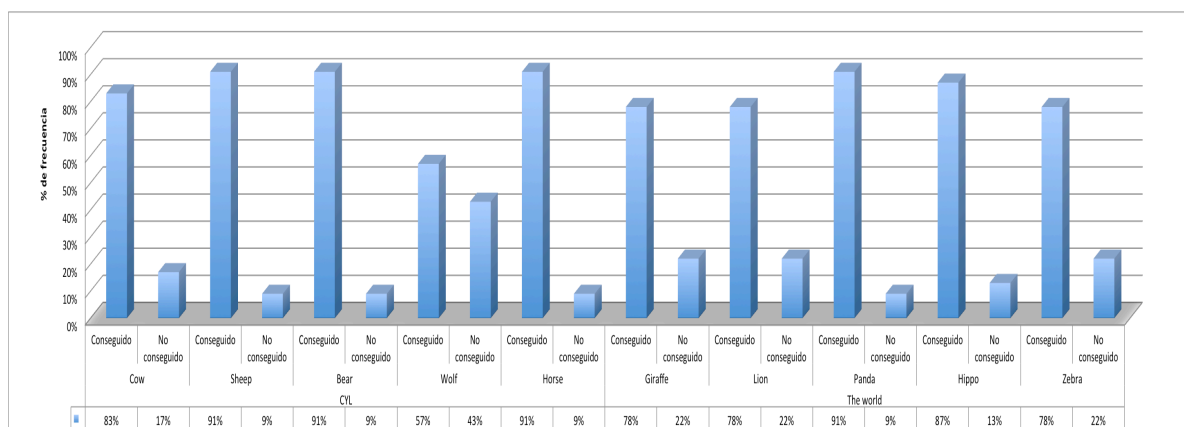


Gráfico 10. Capacidades de asociación léxico-geográfica (animales-ubicación) posterior a la intervención didáctica del cuento “*Peter the pilot*”.

Los resultados de cada una de las asociaciones son los siguientes: (a) “*cow*” (vaca) - Castilla y León (19 alumnos (83%) conocen; 4 alumnos (17%) no conocen), (b) “*hippo*” (hipopótamo) - “*the world*” (20 alumnos (87%) conocen; 3 alumnos (13%) no conocen), (c) “*giraffe*” (jirafa) – “*the world*” (18 alumnos (78%) conocen; 5 alumnos (22%) no conocen), (d) “*panda*” (oso panda) – “*the world*” (21 alumnos (91%) conocen; 2 alumnos (9%)), (e) “*zebra*” (cebra) – “*the world*” (18 alumnos (78%) conocen; 5 alumnos (22%) no conocen), (f) “*sheep*” (oveja) – Castilla y León (21 alumnos (91%) conocen; 4 alumnos (9%) no conocen), (g) “*wolf*” (lobo) - Castilla y León (13 alumnos (57%) conocen; 10 alumnos (43%) no conocen), (h) “*bear*” (oso) - Castilla y León (21 alumnos (91%) conocen; 2 alumnos (9%) no



conocen), (i) “horse” (caballo) - Castilla y León (21 alumnos (91%) conocen; 2 alumnos (9%) no conocen) y (j) “lion” (león) – “the world” (18 alumnos (78%) conocen; 5 alumnos (22%) no conocen).

Como visión general de los resultados obtenidos en esta cuarta sesión, representados en el gráfico 11, cabe destacar que la mayoría de los alumnos han conseguido comprender e identificar la asociación entre los animales (hipónimos) y sus respectivas localizaciones, tanto Castilla y León como el mundo (hiperónimos).

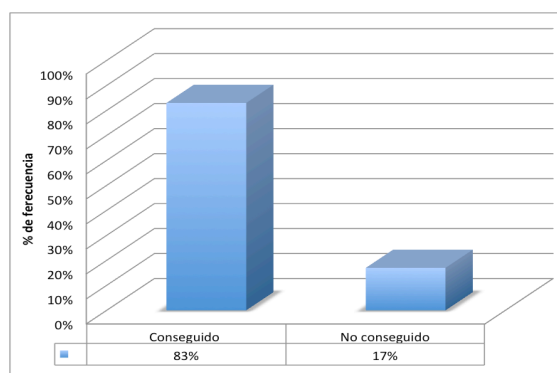


Gráfico 11. Frecuencia de la asociación léxico-geográfica: Los animales y su ubicación posterior a la intervención didáctica del cuento “Peter the pilot”.

Concretamente, un 83% de los alumnos han demostrado las capacidades asociativas objeto de estudio, en contraposición a un 17% de los alumnos que no lo han conseguido. Por tanto, se observa una evolución en los resultados con respecto a la sesión anterior; motivada por la herramienta metodológica del cuento “Peter the pilot”.

Si comparamos estos resultados generales de esta sesión con los obtenidos en la sesión 3, se observa un progreso gradual entre las capacidades de asociación previas y posteriores a la intervención didáctica, (58% de los alumnos presentan conocimientos previos de asociaciones durante la sesión 3; 83% de los alumnos lo han conseguido en la sesión 4). En conclusión, la enseñanza-aprendizaje de las asociaciones semánticas entre los animales y su localización facilitan su comprensión a través de actividades lúdicas como son el cuento o juegos varios.



## 8. CONCLUSIONES

La presente propuesta didáctica ha partido de los conocimientos léxicos previos en inglés de 23 alumnos de 4 años en la etapa de Educación Infantil. En concreto, se ha evaluado la producción léxica de diez animales (sesión 1), la localización abstracta de Castilla y León y el mundo (sesión 2), además de las capacidades asociativas entre los animales y su ubicación tanto en Castilla y León como en el mundo (sesión 3). En la sesión 4, se ha llevado a cabo la puesta en práctica la propuesta didáctica donde se han enseñado los contenidos que previamente han sido evaluados en la sesión 3 a través de un cuento titulado “*Peter the pilot*”, que se combina con diversos juegos. De este modo, se compara el progreso entre estas dos últimas sesiones.

En la sesión 1, se ha observado que la mayoría de los alumnos no están familiarizados con el léxico de los animales en inglés. En la segunda sesión, la mitad de los alumnos conocen y la otra mitad no conocen la localización abstracta de Castilla y León y el mundo. En la tercera sesión, aproximadamente la mitad de los alumnos discriminan y la otra mitad no están familiarizados con la asociación semántica animal-localización. Por tanto, en términos generales, los resultados de las tres primeras sesiones no son óptimos y, ha sido necesario el diseño de una propuesta de intervención didáctica en una cuarta sesión que permita la comprensión y la producción de estos términos en asociación semántica entre término general (animales) y término específico (localización abstracta).

En esta cuarta sesión, los resultados son positivos y muestran que el *input* que reciben de la profesora-investigadora ha sido eficaz. Un 83% de los alumnos han comprendido las asociaciones semánticas entre los diez animales y su localización geográfica (es decir, Castilla y León o el mundo). Por tanto, es de especial relevancia el trabajo previo en las dos primeras sesiones donde los conceptos se trabajan individualmente para que, posteriormente, y de manera autónoma, los alumnos puedan identificarlos en grupos asociativos. De hecho, se ha demostrado un progreso entre la sesión 3 en las capacidades asociativas previas y los resultados que se obtienen después de la puesta en práctica de la sesión 4 una vez que los alumnos han recibido instrucción a través del uso de un cuento. Estos resultados están en consonancia con diversos estudios previos. Los resultados obtenidos en las sesiones coinciden con aquellos que observa Izquierdo Gil (2004), es decir, el aprendizaje de vocabulario es muy difícil en un contexto escolar donde no se habla la L2 de forma cotidiana. De hecho, las condiciones en las que se efectúa la presente propuesta de intervención didáctica son de



cuatro horas de inglés semanales y, por consiguiente, la exposición al inglés dista del *input* que reciben los alumnos en su lengua materna (español).

Además, la observación de respuestas erróneas, especialmente en la evaluación de los conocimientos previos durante la sesión 3 están en línea con los argumentos de Meara (1982) quien argumenta que los errores derivan de la falta de comprensión de las asociaciones léxico-geográficas, o de la analogía con otras asociaciones similares. Por ejemplo, “*lion*” se ha asociado erróneamente con Castilla y León, en lugar de con el mundo; esto puede ser debido a que los alumnos han podido encontrar una similitud en la ubicación del león durante alguna visita al zoo dentro del ámbito de Castilla y León.

El rol de la profesora-investigadora ha dado lugar a resultados favorables en la sesión de puesta en práctica de la propuesta didáctica. Según argumenta Gómez Molina (2004), hay tres elementos relevantes en el rol del profesor dentro de la enseñanza-aprendizaje del léxico: (a) debe estar centrado en las necesidades del alumno, (b) debe ser significativo para que el alumno procese el *input* y lo relacione con sus conocimientos previos, y (c) el alumno debe aprender a enfrentarse al léxico de manera autónoma a través de las estrategias aportadas por el profesor.

Otro factor esencial en la eficacia de resultados encontrados en la sesión 4 es la frecuencia del *input* que ha resultado en la comprensión de un 83% de los alumnos de las asociaciones semánticas objeto de estudio. De hecho, Gómez Molina (2004) argumenta que también es necesario que la palabra se repita varias veces para que conseguir el aprendizaje de la unidad léxica y que éste sea duradero en el tiempo. Sin embargo, es necesario que los niños reciban más *input* o implantarlo en etapas posteriores con el fin de conseguir resultados más homogéneos entre los alumnos.

Por tanto, en base a los resultados obtenidos, se observa que el cuento es una herramienta metodológica efectiva tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de conceptos que están semánticamente relacionados en asociaciones genérico-específicas en alumnos de Educación Infantil.





## BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D. (1983). "Teoría del aprendizaje significativo". W. *Fascículos de CEIF, 1*, 1-10.
- Bühler, K. (1934). "*Sprachtheorie: die darstellungsfunktion der sprache: mit 9 Abb. im Text und auf 1 Taf.* Gustav Fischer.
- Bréal, M. (1900). *Semantics: Studies in the science of meaning*. W. Heinemann.
- Chauffin, R. y Herrmann, D. J. (1988). "The nature of semantic relations: a comparison of two approaches". En *Relational models of the lexicon*. M. Evens (ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 289-334.
- Croft, W. y Cruse, D. A. (2004). *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Diez, V. Á. (2010). "El inglés mejor a edades tempranas". *Pedagogía Magna*, 5: 251-256.
- Real Academia Española. (2001). "*Diccionario de la lengua española*" (22 edición). Madrid: S.L.U. Espasa libros.
- Garrido, N. C. y Campoy Garrido, N. (2010). "Relaciones semánticas entre las palabras: hponimia, sinonimia, polisemia, homonimia y antonimia. los cambios de sentido". *Contribuciones a las Ciencias Sociales* disponible en [www.eu-med.net/rev/ccss/08/ncg.htm](http://www.eu-med.net/rev/ccss/08/ncg.htm).
- Gómez Molina, J. R. (2003). "Las unidades léxicas: tipología y tratamiento en el aula de ELE". *Mosaico, 11*: 4-8.
- Greidanus, T. y Nienhuis, L. (2001): "Testing the quality of word knowledge in a second language by means of word associations: types of distractors and types of associations". *The Modern Language Journal*, 85 (4): 567-577.
- Heger, K. (1981). "La semántica lingüística". *Lexis: Revista de Lingüística y Literatura Lima*, 5 (2): 59-93.
- Izquierdo, G. (2004). "La selección del léxico en la enseñanza del español como Lengua extranjera. Su aplicación al nivel elemental en la selección del léxico en la enseñanza del español como estudiantes francófonos". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2): 48-49, 197-199.
- Lightbown, P. M., y Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lyons, J. (1968). *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Martín Gascueña, R. (2013). "La hiponimia en un área conceptual". *Revista Pragmalinguística*, 21: 86-106
- Meara, P. (1982): "Word associations in a foreign language: A report on the Birkbeck Vocabulary Project". *Nottingham Linguistic Circular*, 11:29-38.
- Medina Orozco, C. A. (2010). "Impacto lexical de la telenovela " Los Reyes" en niños de 8 a 12 años de edad". Universidad Tecnológica de Pereira.
- Medrano, D. (2013). "La enseñanza del léxico en E/LE. Análisis comparativo del tratamiento del léxico en 4 manuales: Nuevo Ven, Gente, Redes, Aula". *Memoria de Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.
- Miller, G. A. (1993). *Five papers on WordNet*. Princeton University: Cognitive Science Laboratory.
- Molina, A. I. P., Molina, D. P., y Serra, R. S. (2013). "El cuento como recurso educativo". *3c Empresa: investigación y pensamiento crítico*, 2(4):1-29.
- Norrby, C. y Håkansson, G. (2007): "Girl – lass or curl? word associations in second language learners". *Australian Review of Applied Linguistics*, 30 (2): 22.1-22.17.
- Ogden, C., Richards, I., (1923). "*The meaning of meaning*". Mansfield Centre: Martino Publishing.
- Otaola Olano, C. (2004): "*Lexicología y semántica léxica. Teoría y aplicación a la lengua española*". Madrid: Ediciones Académicas.
- Palmer, F. R. (1976). *Semantics: a new outline*. New York y London: Cambridge University Press.
- Saussure, F. (1916). "Nature of the linguistic sign". *Course in general linguistics*: 65-70.
- Singleton, D. M. (1999). "Exploring the second language mental lexicon". *Forum for Modern Language Studies*, 37(3): 41-280.
- Sökmen, A. (1993). "Word association results: a window to the lexicons of ESL students". *JALT Journal*, 15 (2): 135-150.
- Speas, M., y Fukui, N. (1986). "Specifiers and projections". *MIT Working Papers in Linguistics*, 8: 128-172.

## ANEXOS

### ❖ Mapas de Castilla y León y del mundo



*Anexo 1A. Mapa abstracto de Castilla y León.*



*Anexo 1B. Mapa abstracto del mundo.*

### ❖ Pictogramas del cuento “Peter the pilot”



*Anexo 2A. “Peter the pilot”. Peter se presenta. Página 1*



Anexo 2B. "Peter the pilot". Página 2. Peter presenta a los animales



Anexo 2C. "Peter the pilot". Los hábitats. Páginas 3-7.





Anexo 2D. "Peter the pilot": Los animales. Páginas 7-17.