



**FLACSO**  
ARGENTINA

# **COMPRENSIÓN DEL LÉXICO EN TEXTOS NARRATIVOS Y EXPLICATIVOS**

**Tesis de Maestría con modificaciones**

**(Cohorte 2004 – 2005)**

**Autor: Analía M. Palacios**

**Director: Prof. Ana Atorresi**

<b>INDICE</b>	<b>Página</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	6
<b>2. MARCO TEÓRICO</b>	35
2.1. El texto y su comprensión	35
2.1.1. Los procesos de comprensión lingüística	35
2.1.2. El procesamiento de textos	39
2.1.3. El procesamiento de la estructura textual	46
2.1.4. Estructuras textuales	52
2.1.4.1. La narración	52
2.1.4.2. La explicación	57
2.1.4.3. Narración, explicación y modos de pensamiento	64
2.2. El léxico y su comprensión	69
2.2.1. El acceso al léxico	69
2.2.1.1. El modelo de logogen de Morton	72
2.2.1.2. El modelo de doble ruta	74
2.2.1.3. El modelo modular de Fromkin	76
2.2.1.4. El modelo de Ehri	77
2.2.1.5. El modelo de activación interactiva	79
2.2.1.6. El modelo de construcción integración	80
2.2.1.7. El modelo de las redes semánticas	83
2.2.2. Teorías del significado y clases de significado	85
2.2.3. Relaciones de significado	91
2.2.3.1. Campos semánticos y campos de “hecho”	94
2.2.3.2. Sinonimia	95

2.2.3.3. Antonimia	99
2.2.3.4. Hiponimia-hiperonimia	101
2.2.3.5. Isotopía	103
2.2.4. Ambigüedad léxica y gramatical	103
2.2.4.1. Homonimia	103
2.2.4.2. Polisemia	104
2.3. Cuestiones metodológicas	106
<b>3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	114
3.1. Objetivo general	114
3.2. Objetivos específicos	114
<b>4. METODOLOGÍA</b>	115
4.1 Muestra	117
4.2. Instrumentos	120
4.3. Juicio de expertos	131
4.4. Aplicación piloto	133
4.5. Modelos de análisis y procesamientos	135
4.5.1. La TCT	136
4.5.2. La TRI	137
4.5.3. Parámetros considerados	140
4.5.4. Potenciales resultados de la TCT y la TRI	144
4.6. Resultados	147
4.6.1. Resultados de cada forma de prueba	147
4.6.1.1. Prueba sobre el texto narrativo	148
4.6.1.1.1 Forma A	148

4.6.1.1.2.Forma B	151
4.6.1.2. Prueba sobre el texto explicativo	153
4.6.1.2.1. Forma A	153
4.6.1.2.2. Forma B	160
4.6.2. Resultados de cada ítem	162
4.6.2.1. Prueba sobre el texto narrativo	163
4.6.2.2. Prueba sobre el texto explicativo	171
4.6.3. Resultados por escuela	179
<b>5. DISCUSIÓN FINAL</b>	182
<b>6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	196
<b>7. ANEXOS</b>	209
7.1. Pauta para el juicio de expertos	210
7.2. Prueba sobre el texto narrativo - Forma A-	223
7.3. Prueba sobre el texto narrativo – Forma B-	230
7.4. Prueba sobre el texto explicativo – Forma A-	237
7.5. Prueba sobre el texto explicativo – Forma B-	244
7.6. Informe Escuela San Blas	251
7.7. Informe Escuela Santa María Truyui	258
7.8. Análisis y fichas técnicas de los ítems de la prueba sobre el texto narrativo	262
7.9. Análisis y fichas técnicas de los ítems de la prueba sobre el texto explicativo	314

## 5. Discusión final

En este apartado se reflexiona sobre los resultados alcanzados en el estudio, tomando como ejes los objetivos y las hipótesis planteadas, articulados con el marco teórico y metodológico. Seguidamente se listan los principales tópicos para ordenar el comentario y la discusión.

*1. Validar instrumentos para estudiar y comparar la interacción entre el conocimiento y el uso de los tipos textuales narrativo y explicativo durante la lectura y el conocimiento y el uso del léxico en estudiantes de 12-14 años de edad de las zonas urbanas de la provincia de Buenos Aires.*

Para lograr este objetivo general, se elaboró la versión piloto de dos instrumentos de tipo objetivo y se la aplicó en una muestra intencionada establecida con criterio socioeconómico y cultural de 200 escolares del 7° año de la Educación Primaria que asisten a escuelas urbanas de la provincia de Buenos Aires; a partir de la hipótesis de que los sectores socioeconómicos y culturales altos tienen más competencias para hacer interactuar el conocimiento y el uso de los tipos textuales narrativo y explicativo durante la lectura y el conocimiento y el uso del léxico.

Las escuelas participantes se seleccionaron con apoyo en los relevamientos publicados en la web por la Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, y el juicio de las autoridades y docentes a cargo.

Uno de los instrumentos presenta un texto narrativo y el otro, un texto con predominio explicativo. Ambos textos están seguidos de una serie de ítems de tipo cerrado, con un enunciado, cuatro opciones de respuesta y una única correcta o válida; todas las alternativas inválidas indagan posibles fallas en la comprensión.

Los textos contienen palabras desconocidas para el alumno o con baja frecuencia de uso en el corte etario 12-14 años, de acuerdo con un análisis previo de frecuencia y familiaridad efectuado a través de entrevistas y participaciones en foros y chats.

El texto narrativo, titulado “La vendetta”, contiene 379 palabras, de las cuales 19 son palabras y expresiones de uso nada o muy poco frecuente y 21 son de uso poco frecuente. El texto presenta términos populares, algunos de los cuales provienen del lunfardo y se mantienen fuertemente vigentes sin desplazamiento de significados y expresiones con ligeros cambios de forma aunque no de significado, palabras y expresiones con desplazamientos de significado, y palabras y expresiones que han ganado nuevos significados. Del total de 64 palabras consideradas, 30 son verbos, 24 son sustantivos, 7 son adjetivos y 3 son adverbios. Como se plantea en el marco teórico, la comprensión del significado del verbo es crucial en la comprensión de la narración; los sustantivos, por su parte, designan en general a quienes realizan las acciones o son objeto de ellas.

El texto explicativo, titulado “Ostreros en riesgo”, contiene 388 palabras, de las cuales 6 son palabras y expresiones de uso nada o muy poco frecuente dentro del grupo etario 12-14 y 25 son de uso poco frecuente. Todas constituyen tecnicismos propios de los campos de la biología, la química, la veterinaria y la ecología. Como es esperable, esos tecnicismos tienen un solo significado. De esas palabras, 22 son sustantivos o expresiones con núcleo sustantivo, 6 son adjetivos, 2 son infinitivos y 1 es un verbo.

En cuanto a los ítems, cada instrumento reúne 72 ítems distribuidos de manera equivalente en dos versiones o formas de 36 ítems respectivamente (forma A y forma B), y presentan enunciados que plantean un solo problema con forma de compleción (y no de pregunta) y alternativas gramaticalmente cohesionadas con él. Las alternativas reúnen las condiciones consideradas necesarias para los ítems de selección de respuesta. El ordenamiento de los ítems procuró garantizar que las formas constituyan efectivamente pruebas paralelas.

La adecuación de los instrumentos a la edad y el nivel de escolaridad de los destinatarios, así como la validez de los ítems, se estableció en primera instancia mediante juicios de expertos en confrontación con el currículo prescripto y el materializado en los libros de texto.

Los expertos acordaron que los textos y los ítems tenían una dificultad acorde con las posibilidades de comprensión de los estudiantes de 7º año. También, que los contenidos evaluados se enseñaban incluso desde años anteriores, aunque no se hacían más que excepcionalmente ejercicios de reconocimiento de una respuesta correcta con descarte de las incorrectas; algunos expertos plantearon que la operación de discriminar lo correcto de lo incorrecto podía aumentar la dificultad de las tareas en comparación con las que sólo exigen determinar lo correcto. Las observaciones y sugerencias relativas al contenido y el diseño de las pruebas sirvieron para mejorar la versión piloto implementada.

Considerando que la confiabilidad es un índice que aumenta a medida que se incrementa el número de ítems, los resultados obtenidos permiten afirmar que el número de ítems y la contribución de cada uno de ellos para aumentar la confiabilidad fueron adecuados. Asimismo, se estima que el muestreo intencionado y limitado puede haber incidido en los datos obtenidos y que un muestreo con al menos 95% de confianza y 5% de

error de precisión de las estimaciones para el momento de la aplicación final puede mejorar el comportamiento de los ítems y las formas.

Como era de esperar, algunos ítems fueron descartados y otros ameritan una revisión, ya sea por su baja marcación, su alta facilidad o su escasa distancia conceptual entre las alternativas de respuesta.

Las formas se aplicaron dentro de un período corto de tiempo en el ámbito escolar. Para su aplicación se dividió aleatoriamente el grupo de alumnos en dos mitades; a la primera mitad se le aplicó la forma A y a la otra mitad, la forma B.

Los instrumentos aplicados fueron sometidos a dos modelos de procesamiento estadístico: la Teoría Clásica de los Tests (TCT) y la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), que permitieron obtener los mejores indicadores para orientar la toma de decisiones en relación con la aceptación o el rechazo de ítems con vistas a conformar los instrumentos que se aplicarán en un estudio futuro.

Tal como se expuso en el apartado correspondiente a la metodología del estudio (punto 4.5.), a la linealidad que caracteriza el modelo de la TCT para el cálculo de los errores de medida en las puntuaciones observadas y sus relaciones con las puntuaciones verdaderas se suman varias limitaciones; entre las más importantes, se destaca que no permite separar las características del examinado de las características del test. La dificultad de un ítem se define como la proporción de examinados en un grupo determinado que contesta el ítem correctamente, y la confiabilidad de la prueba se define en términos del grupo con el cual se ha construido la norma de interpretación de las puntuaciones; esto hace difícil comparar examinados que tomaron distintos tests, e imposibilita el análisis de interpretaciones de resultados con referencia a criterio. Otra limitación de la TCP es que no proporciona información precisa acerca de la habilidad de cada una de las personas; presume que la varianza del error de medida es igual para todos



los examinados. En nuestra investigación hemos podido comprobar que estas dos limitaciones dificultan establecer la confiabilidad, dado que se trata de construir formas paralelas de prueba a fin de contar con mayor información sobre cada aspecto indagado.

El modelo de la teoría de respuesta al ítem (TRI) intenta dar una fundamentación probabilística al problema de la medición de rasgos y constructos no observables, y concibe al ítem como unidad básica de medición. En nuestra investigación hemos podido constatar que la TRI no contradice ni los supuestos ni las conclusiones fundamentales de la TCT, sino que posibilita realizar asunciones adicionales que permiten superar las debilidades de esta última y estimar el nivel de habilidad medido utilizando el patrón de respuesta del evaluado.

En el marco de la TCT, el coeficiente Alfa de Cronbach resulta apropiado para establecer una medida de la consistencia interna de los ítems. Este índice oscila entre 0 (cero) y 1 (uno), alcanzando valores próximos a 1 (uno) cuanto más fiable es el test, aunque a partir de 0.60 algunos expertos indican que la prueba es aceptable (García Cadenas, 2006).

En la prueba sobre el texto narrativo, forma A, los datos del Alfa de Cronbach indican que la confiabilidad tiene valores que se ubican en el límite de aceptabilidad (0.76). La desviación estándar expresa que no existe marcada variabilidad en los puntajes. En la TRI, el promedio de habilidad ligeramente superior a cero expresa que la prueba fue ligeramente fácil para los estudiantes evaluados. Los valores obtenidos en la confiabilidad (índice de separación y modelo Rasch) permitirían clasificar a los evaluados en, por lo menos, tres grupos de habilidad: alto, medio y bajo.

En la prueba sobre el texto narrativo, forma B, los datos del Alfa de Cronbach indican que la confiabilidad tiene valores altos (0.86). La variabilidad de los puntajes es mayor que la registrada en la forma A. En la TRI el promedio de habilidad vuelve a indicar

que la prueba fue ligeramente fácil para los estudiantes evaluados. La confiabilidad tiene valores altos en sus indicadores (índice de separación y confiabilidad Rasch) y esto permitiría clasificar a los alumnos evaluados en por lo menos tres grupos de habilidad: alto, medio y bajo.

En la prueba sobre el texto explicativo, forma A, los datos del Alpha de Cronbach indican que la confiabilidad tiene valores aceptables (0.78). La desviación estándar expresa una marcada variabilidad en los puntajes. En la TRI el promedio de habilidad indica que la prueba fue fácil para los estudiantes evaluados. La confiabilidad en sus dos indicadores (índice de separación y confiabilidad Rasch) tiene valores altos y permitiría clasificar a los alumnos evaluados en por lo menos tres grupos de habilidad: alto, medio y bajo.

En la prueba sobre el texto explicativo, forma B, los datos del Alpha de Cronbach indican que la confiabilidad tiene valores aceptables (0.73). En la TRI el promedio de habilidad indica una ligera tendencia a que la prueba fue fácil. El índice de separación y los valores de confiabilidad Rasch son también aceptables. Los resultados obtenidos permitirían clasificar a los alumnos en por lo menos tres grupos de habilidad: alto, medio y bajo. En el primer procesamiento estadístico se detecta la necesidad de efectuar una revisión de los ítems 29 y 36. Asimismo, el análisis particular de los ítems muestra la necesidad de revisar los ítems 6, 7, 8, 16, 17 por la baja marcación de la clave y el ítem 21 por su alta facilidad.

*2. Analizar el efecto de las estructuras textuales narrativas y expositivas en la atribución de significado a las palabras.*

Las investigaciones examinadas en esta tesis postulan que los textos narrativos con la estructura clásica de introducción-nudo-desenlace y personajes que se presentan por sus

acciones resultan de menor dificultad para la lectura en las edades de los sujetos analizados que los textos explicativos, que tienen, además de propósitos no declarados, un estilo que incluye tecnicismos o lenguaje figurado, puntos de vista diversos y formas no canonizadas. Salvando las distancias con esas investigaciones, las conclusiones provisorias de este estudio no permitirían confirmar este postulado.

Para la mayoría de los alumnos examinados, la prueba sobre el texto narrativo, en sus formas A y B, resultó fácil, al igual que la prueba sobre el texto explicativo, en sus formas A y B. Por otra parte, el análisis de las respuestas a los ítems, según cada establecimiento educativo, permitió identificar grupos de alumnos con dificultades para resolver ciertas tareas con ambos tipos de textos y, en consecuencia, para ellos las pruebas resultaron difíciles. Por ejemplo, en la escuela San Blas, caracterizada por un rendimiento superior, los ítems del texto narrativo que resultaron más difíciles son aquellos que demandan la comprensión del significado global del texto (ítems 1, 2 y 3, forma A), la elaboración de una inferencia causal sobre el problema (ítem 5, forma A), la identificación del nudo o conflicto del relato (ítem 8, forma A), la inferencia del significado de la expresión “mostro miti miti mina y rope” (ítem 9, forma A), la identificación de sinónimos (ítems 21, 22 y 23) y la deducción de relaciones de significado entre palabras con apoyo en la lectura (ítems 31, 33 y 35, forma A). Las tareas aplicadas al texto explicativo que resultaron difíciles demandan la comprensión del significado global de la lectura (ítem 1, forma A), la elaboración de una inferencia en el nivel local (ítem 13, forma A) y elaborar deducciones sobre relaciones de significado entre palabras (ítems 28, 29 y 31, forma A).

La idea de la narración como propia del conocimiento y la experiencia humana es sostenida por diversos autores. Según Bruner (2003) es una facultad natural de desarrollo temprano, que permite al sujeto intuir implícitamente la lógica del relato. Así definida, parecería que la narración, al menos aquella de estructura lineal o de sucesos ordenados

cronológicamente por un solo narrador en relación con los avatares de un solo protagonista es, a priori, más simple que la explicación de un fenómeno con pretensiones de acercamiento al punto de vista científico. Las dificultades que muestran los alumnos examinados con el texto narrativo no parecen tener su explicación, al menos en parte, en la falta de conocimiento de la estructura narrativa del texto indagado y su uso en la lectura. Los aportes teóricos dan cuenta de otros factores que dificultan la comprensión del relato, como el orden temporal y lógico de ocurrencia de los hechos y el léxico nada o poco frecuente.

En lo referido a la atribución de significado a palabras, la experiencia recogida nos conduce a sostener que el conocimiento de la estructura narrativa no favorecería la comprensión del significado de palabras más que la estructura expositiva. Esto es, la interiorización más temprana de la estructura narrativa (o su innatismo, según algunos autores) no se correlacionaría con la mayor facilidad para interpretar términos clave de la narración, como los que designan las acciones de los personajes, si estos términos son de uso poco frecuente o infrecuente. Al mismo tiempo, la estructura del texto explicativo – principalmente, el establecimiento de relaciones de equivalencia entre términos mediante sinonimias, paráfrasis, ejemplos, etc.– colaboraría con la interpretación de palabras clave, como los sustantivos que designan los conceptos.

En el marco de este estudio, que indaga la comprensión de palabras en textos narrativos por parte de sujetos en proceso de aprendizaje, las diversidades mencionadas abren la pregunta acerca de si, por el hecho de ser inherente al ser humano, la narración debería ser enseñada en menor medida que la explicación.

3. *Examinar la influencia del uso social o en contexto de las palabras en el marco de textos de tipo narrativo y explicativo.*

El análisis de las respuestas dadas a los ítems (véanse Anexos 7.8 y 7.9) permitió apreciar la influencia que tiene el uso social del lenguaje en la comprensión del significado de palabras poco familiares en los textos y la dificultad de los alumnos para utilizar automáticamente el contexto. Por ejemplo, en la prueba narrativa, el ítem 30 de la forma A requiere inferir un sinónimo para la palabra “*gilardos*” (adjetivo en lunfardo), contenida en la expresión “*Ahí estaban todos los pretendientes meta voracear y tirarse miguitas como gilardos*”. La opción correcta es “*tontos*” y fue elegida por el 50%. Sin embargo, un porcentaje significativo de estudiantes optó por la opción “*bardos*”, palabra que usan los adolescentes con frecuencia para decir esto es un “*lío*”, esto es un “*quilombo*”. En la experiencia cotidiana, alguien puede hacer “*bardo*” con la música, por ejemplo, si toca muy fuerte o hace mucho ruido. Otro ejemplo ilustrativo se observó en el ítem 23 de la forma B; la tarea demanda reconocer el significado de la palabra “*malandras*” (sustantivo en lunfardo), en la expresión “*Ahora van a ver esos malandras*”. La opción correcta es “*indecentes*” y fue elegida sólo por el 13% de los estudiantes. Las palabras más seleccionadas fueron “*cobardes*” y “*payasos*”. En los foros de idiomas la palabra “*cobarde*” aparece relacionada con “*miedoso*” e incluida en expresiones tales como “*el muy cobarde no apareció*”; muy probablemente este haya sido el sentido que le otorgaron los alumnos, porque los pretendientes reaccionaron huyendo del palacio y no enfrentaron a Ulises. En la jerga adolescente la palabra “*payaso*” se usa frecuentemente con sentido despectivo, en expresiones tales como “*no seas payasa*”, cambiando el significado convencional.

Resulta interesante observar que cuando los estudiantes se ponen en contacto con textos y tareas como los experimentados en esta tesis, enriquecen su vocabulario, ya que pueden, por un lado, incorporar palabras nuevas y, por otro, establecer nuevas asociaciones entre las palabras que ya conocen, con lo que pueden extender los sentidos originales. Por ejemplo, el 75% de los estudiantes que respondieron la prueba sobre el texto expositivo, forma A, fueron capaces de reconocer que un “ostrero” (palabra muy poco frecuente) es un ave. Esto muestra la habilidad para usar el cotexto e inferir el significado de un elemento, a partir de ciertas características o rasgos implícitos en algunas expresiones del texto, tales como “*extraños plumíferos*” y “*alimento que embuchan*”. De la misma manera, el 85% de los estudiantes logró integrar información distribuida a lo largo de todo el texto en una frase redactada en español estándar y reconocer el significado del tecnicismo “*cólera aviar*”.

*4. Indagar el reconocimiento del significado de sinónimos, antónimos y palabras inscriptas en un campo semántico; clases de palabras (verbos, sustantivos, adjetivos y adverbios) y la elaboración de inferencias de diferente grado de complejidad.*

El análisis estadístico mediante el modelo TRI permitió alcanzar una descripción provisoria de las habilidades que mostrarían los estudiantes que se ubican en distintos niveles de desempeño. Estos niveles integran tanto los dominios evaluados (clase de texto, significados del texto en el nivel global, parcial de párrafos o local de expresiones y palabras, y las relaciones de significado y clases de palabras) como los procesos de lectura relacionados con los procesos cognitivos que pone en juego el estudiante al interactuar con el texto y sus partes, a partir de la diversidad de tareas propuestas en los ítems. Es necesario destacar que esta actividad no constituyó un objetivo inmediato del estudio,

porque se trató de validar instrumentos y determinar las posibles modificaciones, antes que evaluar a los sujetos. Por esto, el trabajo en esta instancia se limitó al análisis de los ítems. Para cada ítem, se preparó una ficha técnica seguida de una interpretación sobre las respuestas de los estudiantes (véanse Anexos 7.8 y 7.9), que muestran la diversidad de procesos cognitivos y, particularmente, el reconocimiento de relaciones de significado entre palabras, clases de palabras y la elaboración de inferencias de diferente grado de complejidad.

En la prueba del texto narrativo, los ítems de mayor dificultad para los estudiantes examinados son aquellos que demandan los siguientes procesos cognitivos:

- ✓ Inferir e integrar información de dos o más párrafos del texto, con palabras y expresiones en lunfardo, y sintetizarla en una oración en español estándar.
- ✓ Reconocer el término análogo de un campo semántico en español estándar de acuerdo con el contexto.
- ✓ Reconocer significados de sustantivos en lunfardo de acuerdo con el contexto.

En la prueba del texto explicativo, los ítems que resultaron más difíciles son aquellos que demandan al estudiante:

- ✓ Integrar información distribuida en el texto en una frase redactada en español estándar.
- ✓ Inferir la designación de un campo semántico y reconocer el análogo correspondiente, de acuerdo con el contexto.
- ✓ Reconocer expresiones sinónimas de tecnicismos, en función del contexto.

En suma, las pruebas mostraron sensibilidad para dar cuenta de las habilidades de los estudiantes para aplicar estrategias inferenciales e inferir la información no explícita en el texto, pero necesaria para la interpretación adecuada del sentido asignado a las ideas, palabras y expresiones contenidas en los textos.

*5. Determinar aciertos y errores en los instrumentos contruidos, tanto en los estímulos como en los ítems, y listar las correcciones que deberían efectuárseles para asegurar su confiabilidad, su validez, su grado de dificultad, su discriminación, etcétera.*

En la prueba sobre el texto narrativo, forma A, resulta necesario revisar la facilidad de los ítems 11, 12, 14, 15 y 17. El estudiante con menos respuestas correctas obtuvo 9 y el que más respuestas correctas tiene obtuvo 30 de 36. Si bien la cantidad de estudiantes flexibiliza los datos, parece necesario revisar los ítems ubicados en los extremos, principalmente el de la mayor dificultad.

En la prueba sobre el texto narrativo, forma B, el primer análisis estadístico revela que en el ítem 34 no existe suficiente distancia conceptual entre la clave (opción b) y la opción c. Una situación similar se observa en las opciones del ítem 35 de esta forma. No hay ítems que deban revisarse por su excesivamente alta facilidad; sí deben revisarse los ítems en torno al 65% de respuestas, pues son varios.

En la prueba sobre el texto explicativo, forma A, el estudiante con menos respuestas correctas obtuvo 9, pero el que más respuestas correctas tiene obtuvo 31 de 36. Por lo pronto, es necesario revisar los ítems 6, 11, 21, 22 y 25 en cuanto a su excesiva facilidad.



En la prueba sobre el texto explicativo, el primer procesamiento estadístico detecta la necesidad de efectuar una revisión de los ítems 29 y 36. Asimismo, el análisis particular de los ítems muestra la necesidad de revisar los ítems 6, 7, 8, 16, 17 por la baja marcación de la clave y el ítem 21 por su alta facilidad.

#### *6. Otro comentario*

Si bien no constituyó un objetivo de esta tesis establecer correlatos entre rendimientos en la lectura y factores socioeconómicos y culturales, el análisis aplicado a los instrumentos posibilitó identificar que las pruebas son capaces de captar un desempeño diferencial asociado al nivel de procedencia sociocultural de los alumnos.

Los alumnos procedentes de sectores con mayores recursos obtuvieron un desempeño más alto en ambas pruebas que los alumnos de condiciones socioeconómicas más desfavorables.

La observación confirma una de las hipótesis del estudio: que los sectores socioeconómicos y culturales altos conocen en buena medida el sociolecto de los sectores socioeconómicamente desfavorecidos e, incluso, que tienen cierto grado de dominio, por conocimiento del mundo y por el desarrollo de capacidades inferenciales, sobre cronolectos propios de masas de hablantes de mediana edad y también sobre anacronismos. Asimismo, estos sectores tienen menos dificultades para resolver tareas en las que entran en juego tecnolectos. Esto se debería a que, a mayor nivel sociocultural, mayor competencia lingüística.

#### **7. Perspectivas futuras de investigación**

Las conclusiones alcanzadas en el estudio resultan de interés para continuar profundizando en la exploración de la comprensión del significado de palabras de bajo uso

sociocultural en alumnos del 7º año de la Educación Primaria, en un futuro proyecto doctoral, extendiendo la muestra de sujetos de modo que las estimaciones resulten confiables y precisas para ser generalizadas hacia un universo, en los tipos textuales elegidos, que son objeto de indagación de la psicología y objetos de enseñanza según los currículos: los narrativos y los explicativos.

En un desarrollo próximo se espera lograr determinar al menos cuatro niveles de comprensión de palabras durante la lectura de los textos y, en función de ellos, examinar la influencia del uso social en la atribución de significado de palabras, así como los procesos cognitivos que subyacen a los errores en la comprensión, y proponer un conjunto de estrategias de enseñanza para mejorar de la comprensión. En lo referido a lo metodológico, se propone elaborar las versiones definitivas de los instrumentos validados y complementar la indagación con la administración de entrevistas en profundidad a alumnos pertenecientes a los distintos estratos socioeconómicos y culturales.