

## El procedimiento "cloze": un procedimiento para evaluar la comprensión de lectura y la complejidad de materiales

Nelson Rodríguez Trujillo\*

### I. Introducción

El procedimiento "cloze" consiste en una metodología para elaborar pruebas mediante la eliminación sistemática de cada enésima palabra, generalmente cada quinta, de un trozo de prosa y la sustitución de la palabra eliminada por una línea de longitud estándar. Los tests que se producen en esa forma, pueden ser administrados a sujetos con la instrucción de reconstruir el mensaje sustituyendo en las líneas las palabras que faltan. Las pruebas son corregidas por lo general dando un punto por cada palabra que el sujeto haya sustituido correctamente, es decir, que corresponda con exactitud con la eliminada. Esos puntajes pueden ser utilizados para evaluar el nivel de habilidad de lectura de los sujetos o para estimar el nivel de dificultad de los materiales.

Este procedimiento ha sido ampliamente utilizado, especialmente en inglés, idioma en el cual fue introducido originalmente por Taylor (1953, 1956). Existen también referencias de su uso en francés (Henry, 1973; DeLandesheere, 1973), estoniano (Mikk y colaboradores, 1973), japonés (Sukeyori, 1957), coreano (Taylor, 1956) y vietnamés (Klare y colaboradores, 1971). En español se conocen cinco estudios, algunos de los cuales serán citados y discutidos más adelante (Morles, 1975; Rodríguez, 1977; Gutiérrez y colaboradores, 1972; Bastidas y colaboradores, 1981; Alliende y colaboradores, 1981).

Puede afirmarse que el procedimiento "cloze" constituye una metodología que ha encontrado amplia aceptación y que ha tenido numerosas aplicaciones en el campo de la medición en educación y psicología, como puede deducirse del hecho de que en el **Octavo Anuario de Pruebas Mentales (Buros)**, aparecido en 1978 se incluyen más de 400 referencias en inglés sobre el mismo.

La popularidad del procedimiento "cloze" se explica en parte porque tiene ciertas características que lo hacen especialmente atractivo. Entre ellas se destacan las siguientes: 1) La facilidad con que se construye, ya que cualquier asistente de investigación, siguiendo las instrucciones de eliminar cada quinta palabra a partir de una determinada palabra, puede construir un test. Más aún dos personas trabajando independientemente sobre el mismo trozo, desarrollarán las mismas preguntas. 2) Las pruebas "cloze" son mucho más económicas de construir y de imprimir que los métodos tradicionales. Esto se debe, por un lado, porque no se necesita personal especializado para elaborarlas y, por el otro, porque se pueden presentar muchos ítems en pocas

---

\* Nelson Rodríguez Trujillo es Coordinador de Investigaciones en el Banco del Libro, Caracas, Venezuela y profesor de Psicometría en la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela.

páginas, lo cual significa bajo costo de impresión. 3) Permiten la evaluación directa de la habilidad de lectura y de la dificultad del material, sin necesidad de recurrir a materiales intermedios como ocurre cuando se utilizan preguntas de opciones múltiples o de completación.

Sin embargo, el procedimiento "cloze" tiene algunas desventajas. Una de ellas se refiere al hecho de que parece más un simple ejercicio de adivinación que una prueba y que, además, tiene una forma de presentación poco común. Esto produce a menudo reacciones negativas hacia las pruebas "cloze", lo que llevó a quienes introdujeron originalmente este procedimiento a realizar un amplio trabajo teórico y práctico para sustentar su uso.

En esta presentación se discuten una serie de tópicos que permiten aclarar algunas de las preguntas más comunes que surgen sobre las pruebas "cloze" y el procedimiento que las genera. Se pretende así contribuir a la popularización de su uso en español, ya que consideramos que este procedimiento constituye un valioso instrumento de evaluación de la lectura utilizable en el medio latinoamericano donde hay avidez por las pruebas de comprensión de lectura y poca accesibilidad a instrumentos bien elaborados.

## II. Fundamentación teórica

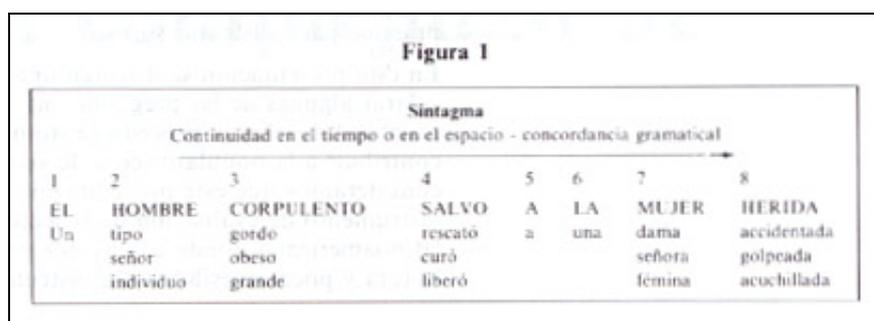
Para el lector experimentado, la lectura es un proceso inconsciente, mediante el cual se establece una relación entre los signos gráficos y sus contrapartes cognoscitivas, de acuerdo con un plan de decodificación de información. Goodman (1970), ha llamado a la lectura un "juego de adivinanzas psicolingüístico", en el cual se hace uso de una cierta cantidad de información visual para reconstruir el mensaje codificado gráficamente. Mientras más diestro es el lector, menor cantidad de información visual (gráfica) necesitará para comprender (reconstruir) el mensaje. En todo caso, la lectura, como la mayoría de los fenómenos psicológicos, es un proceso interno que ocurre en un rápido fluir. Necesitamos por ello mecanismos e instrumentos que nos permitan exteriorizar conductas, que debidamente evaluadas, nos permitan deducir lo que ocurre internamente. El procedimiento "cloze" genera pruebas que nos permiten desencadenar esas conductas.

Weaver (1965), señala que las pruebas "cloze" interrumpen el libre proceso de la lectura y exigen del lector (sujeto) que se incorpore a un proceso de reconstrucción del mensaje partiendo para ello de lo que conoce. De acuerdo con el tipo de respuestas que obtengamos en las pruebas, podemos determinar qué tan bien lee el sujeto.

Las pruebas "cloze" funcionan, según Taylor (1953) y Weaver (1965), haciendo uso de una serie de mecanismos que operan en el ser humano. El primero, es una tendencia natural a que parte del mensaje genere el resto del mismo, proceso que Taylor encuentra muy parecido a la ley del cierre planteado por la psicología de la *Gestalt* y de donde se deriva el nombre "cloze" de este procedimiento ("cloze" proviene de *closure*, en inglés, cierre). Por ejemplo, cuando vemos: "los \_\_\_\_\_ ladraron toda la noche", lo más seguro es que se nos venga a la mente "perros" en un intento de completar el mensaje.

El segundo mecanismo se refiere al contexto en que se encuentra el mensaje, algo que estudia la **Pragmática**. Nótese que en la oración anterior aun cuando hay otros animales que ladran, como las focas, tenderemos a escribir allí perros, porque la experiencia nos dice que hay una probabilidad más alta de que se trate de un perro que de una foca. Sin embargo, si hemos venido hablando de las Islas Aleutianas, por ejemplo, es posible que escribamos focas en vez de perros.

El tercero se refiere al hecho de que todo mensaje verbal viene expresado en palabras, pero éstas no surgen al azar, sino que tienen una severa restricción, impuesta por la gramática de la lengua, respecto a orden, función y concordancia. Es decir, cuando vemos y oímos la palabra inicial de un mensaje, la probabilidad de aparición de la próxima palabra queda severamente restringida porque la lengua responde a un plan organizativo al cual nos hemos acostumbrado. Más aún, dentro de un determinado contexto tendemos a esperar cierto tipo de temas y un modo de expresión que corresponde con ese contexto. La **Figura 1** puede ilustrar este aspecto.



Nótese que una vez expresada la palabra 1 (un artículo), tenemos una restricción respecto a la segunda palabra que ocurrirá, que tiene que ser o un adjetivo o un sustantivo masculino. Asimismo, una vez terminada la primera frase nominal (FN) de la oración (palabra 3), el sujeto, generalmente vamos a encontrar un verbo, y así sucesivamente. En muy pocas ocasiones, salvo en la prosa poética, ocurren desviaciones de estos patrones a los cuales nos hemos acostumbrado.

Otro elemento de importancia es que la lengua es siempre redundante. Esta redundancia es necesaria para garantizar que el mensaje se comprenda aun bajo condiciones de ruido o de adversidad en el medio de transmisión.

En la lengua común tenemos mucha redundancia, por ejemplo:  
*"La niña enferma comió tranquilamente su comida".*

Aquí hay concordancia entre el artículo (singular, femenino), sustantivo (singular, femenino), adjetivo (singular, femenino) y verbo (singular), así como entre éste y la frase nominal.

Todo esto puede resumirse señalando que aun antes de que iniciemos el proceso de decodificación de un mensaje, tenemos información sobre el mismo, información que va creciendo progresivamente a medida que vamos

decodificando gracias a que conocemos: a) el contexto en que ocurre el mensaje; b) las palabras expresadas anteriormente que establecen lo que ocurrirá a continuación; c) la necesaria redundancia de la lengua, y d) los hábitos gramaticales que tenemos.

El procedimiento "cloze", cuando se construye al eliminar cada quinta palabra, presenta al sujeto un 80 por ciento del mensaje, y él debe reconstruir el 20 por ciento que se ha eliminado haciendo uso de un conjunto de procesos cognoscitivos que están relacionados con la comprensión de lectura. Puede señalarse específicamente que en la medida en que un sujeto domine el vocabulario en que se expresa el mensaje en cuestión; en la medida en que domine los hábitos gramaticales y estilísticos del autor y en la medida en que conozca el tema sobre el que trata el mensaje, en esa medida podrá reconstruir el mensaje con mayor precisión. El puntaje obtenido por el sujeto, puede ser utilizado, por ello, como una expresión de lo que ocurre normalmente cuando el sujeto lee, es decir, como una expresión de la forma en que él reconstruye el mensaje usualmente.

### III. Usos del procedimiento "cloze"

Se han señalado al menos cuatro usos de las pruebas "cloze":

- 1) Como una medida de la comprensibilidad de materiales.
- 2) Como una medida del nivel de habilidad de lectura de los sujetos.
- 3) Como material didáctico para el desarrollo de destrezas de comprensión.
- 4) Como una medida para explorar o verificar hipótesis heurísticas en lingüística.

Los dos primeros usos pueden explicarse mediante la **Figura 2**, en la cual puede verse el cruce de dos variables, sujetos y materiales. Supongamos que de un conjunto de materiales escritos en prosa, que deben leer niños de sexto grado, obtenemos una muestra de 10 trozos de lectura de 250 palabras y que elaboramos una prueba "cloze" con cada uno de ellos. Tomamos asimismo una muestra de 100 sujetos de la población de niños de sexto grado de una ciudad y les aplicamos las pruebas, calculamos sus puntajes y los transformamos a porcentajes. Tenemos así una matriz de 10 x 100 en cuyo cuerpo se encuentran los 1000 puntajes expresados en términos de porcentajes obtenidos por los 100 sujetos en las 10 pruebas.

Si sumamos y promediamos los puntajes obtenidos por los sujetos en cada una de las pruebas (columnas de la matriz), obtendremos el promedio en puntajes "cloze" que corresponde a cada uno de los trozos. Podemos utilizar esos puntajes promedio para ordenar los materiales de acuerdo con su nivel de dificultad relativa. Por otro lado, los puntajes obtenidos por los sujetos en cada una de las pruebas nos sirve para ordenar los sujetos y establecer así su nivel de habilidad de lectura.

Vemos en esta forma, que haciendo uso del procedimiento "cloze", estamos reflejando dos caras de una misma moneda, una es el nivel de dificultad de un material, la otra es el nivel de habilidad de los sujetos. Esta observación es importante por cuanto a menudo, cuando elaboramos preguntas de opciones múltiples para determinar el nivel de comprensión de

lectura, tenemos dudas sobre si el nivel de rendimiento de los sujetos refleja su habilidad de lectura, el nivel de dificultad del trozo o el nivel de dificultad de las preguntas que hemos elaborado. En este caso, las preguntas, por formar parte integral del trozo, reflejan, necesariamente, el nivel de dificultad del trozo mismo y al mismo tiempo, el nivel de habilidad de los sujetos.

**Figura 2**  
**Matriz teórica de puntajes de 100 sujetos en 10 pruebas cloze**

SUJETOS	PRUEBAS CLOZE									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	'1,1	'2,1	'3,1	'4,1	'5,1	'6,1	'7,1	'8,1	'9,1	'10,1
2	'1,2	'2,2	'3,2	'4,2	'5,2	'6,2	'7,2	'8,2	'9,2	'10,2
3	'1,3	'2,3	'3,3	'4,3	'5,3	'6,3	'7,3	'8,3	'9,3	'10,3
4	'1,4	'2,4	'3,4	'4,4	'5,4	'6,4	'7,4	'8,4	'9,4	'10,4
5	'1,5	'2,5	'3,5	'4,5	'5,5	'6,5	'7,5	'8,5	'9,5	'10,5
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
100	'1,100	.	.	.	.	.	.	.	.	'10,100
PROMEDIO = "	$\bar{x}_1$	$\bar{x}_2$	$\bar{x}_3$	$\bar{x}_4$	$\bar{x}_5$	$\bar{x}_6$	$\bar{x}_7$	$\bar{x}_8$	$\bar{x}_9$	$\bar{x}_{10}$

(a) El promedio de cada trozo se calcula sumando los puntajes obtenido por los 100 sujetos en la prueba y dividiendo entre n (número de sujetos) =  $\frac{\sum x_i}{n}$

$$CI_i = \frac{\sum x_i}{n}$$

Por ello, los mismos puntajes en las pruebas "cloze" pueden ser usados para evaluar esas dos facetas de la comprensión de lectura. Cuando deseamos determinar el nivel de comprensibilidad de un material, un libro por ejemplo, se elabora una prueba "cloze" sobre una parte seleccionada al azar, se aplica a un grupo de sujetos, se calcula el promedio de los puntajes y se usa ese promedio para establecer su nivel de dificultad relativa. Cuando deseamos determinar el nivel de habilidad de un sujeto o grupo de sujetos se elabora una prueba "cloze", se la aplica y se obtienen los puntajes.

Claro está que hay una serie de complicaciones asociadas con este proceso, ya que los puntajes "cloze", por sí solos, no tienen significado. Es necesario desarrollar normas (percentilares u otras) para interpretar los resultados de los sujetos. Es también necesario elaborar criterios para interpretar el promedio de respuestas "cloze" obtenido por un trozo de lectura, relacionándolo con un nivel de comprensibilidad.

Antes de entrar a detallar cómo se elaboran esas normas y criterios de comprensibilidad, es importante destacar que las pruebas "cloze" han sido sometidas a numerosos estudios para establecer su confiabilidad y validez. En español, Morles (1975) y Rodríguez (1977), establecieron un alto grado de confiabilidad definida como consistencia interna con coeficientes que van de .81 a .89 para el estudio de Rodríguez y de .92 para el estudio de Morles. Bastidas y colaboradores (1981) obtuvieron coeficientes más moderados, aunque también altos, al evaluar la confiabilidad de consistencia intern, *test-retest* y de formas equivalentes. Morles también obtuvo coeficientes de

validez superiores a .77 al correlacionar puntajes "cloze" con puntajes provenientes de pruebas de opciones múltiples. Rodríguez obtuvo coeficientes superiores a .65 al correlacionar puntajes "cloze" con pruebas de lectura de preguntas abiertas. Los estudios en inglés han demostrado resultados similares tanto en relación con la confiabilidad como con la validez (por ejemplo, Bormuth, 1962).

Esto indica que tanto en inglés como en español, el procedimiento "cloze" produce pruebas que tienen un alto grado de confiabilidad y de validez. Es decir, que sus puntajes son estables y que se correlacionan con pruebas elaboradas con metodologías más comunes de evaluación de la lectura, ya sean preguntas de opciones múltiples, preguntas abiertas o inventarios informales de lectura (Page, 1977).

La interpretación de los puntajes individuales en las pruebas "cloze" puede hacerse mediante dos mecanismos. El primero, es la simple interpretación en base a percentiles elaborados a partir de los puntajes brutos. El segundo, es haciendo uso de los niveles de comprensión establecidos por Bormuth (1971). Al relacionar las pruebas "cloze" con pruebas de ganancia de información en trozos de lectura, él estableció que: a) Los alumnos que obtienen menos de 44% de respuestas en un determinado material, están en condiciones de aprender muy poco de ese material. El llama a este nivel, **nivel de frustración**. b) Si obtiene puntajes entre 45 y 56%, obtiene información sólo si recibe asistencia y apoyo tutorial. El lo llama **nivel instruccional**. e) Si obtiene más de 57% puede leer el material sin asistencia y con buen nivel de comprensión. El lo llama **nivel de lectura independiente**. Cuando se trata de buscar materiales adecuados para un sujeto, estos criterios son orientadores, pero debe tomarse en consideración que este tipo de trabajo no ha sido validado aún en español (Morles, 1981).

Morles (1981) establece un ingenioso mecanismo para determinar el nivel de comprensibilidad de un material de lectura. Haciendo uso de los niveles descritos por Bormuth, señala que puede seguirse el siguiente procedimiento: 1) Establecer cuál nivel de comprensión se desea alcanzar (instruccional o independiente) con el material. 2) Elaborar las pruebas "cloze" y aplicarla a los sujetos. 3) Determinar cuántos sujetos alcanzaron el criterio (44% para instruccional, 58% para independiente) y calcular el porcentaje de los mismos. Ese porcentaje de sujetos corresponde al nivel de comprensibilidad. Si, por ejemplo, el 60% de los sujetos obtiene más del 58% en puntajes "cloze", eso significa que ese material será más fácil que uno en el cual sólo el 40% de los sujetos responde el 58% (o más) de los ítems. Más aún, si la muestra de materiales y de sujetos ha sido bien seleccionada, podemos afirmar en términos absolutos, que el 60% y el 40% aproximadamente de los sujetos de esa edad y / o grado, podrán leer el material a nivel independiente.

Como material instruccional, el procedimiento "cloze" ha sido utilizado en una variedad de contextos, desde primaria hasta la universidad (véase McKenna y Robinson, 1980). La forma de utilización más generalizada consiste en una serie de trozos de dificultad creciente, que son utilizados como ejercicio para que los sujetos desarrollen destrezas de comprensión. Casi todos los

estudios señalan, al contratar sujetos entrenados utilizando procedimientos más tradicionales, puntuaciones promedio superiores para los grupos entrenados con el "cloze". El autor de este trabajo ha utilizado, de manera informal, el procedimiento "cloze", o modificaciones del mismo, para enseñar a sujetos de sexto grado las clases gramaticales y ejercitarlos en la clasificación de palabras. Recientemente Alliende y colaboradores (1981) publicaron en Chile un conjunto de materiales graduados con el procedimiento "cloze" para el desarrollo de destrezas de comprensión.

Finalmente, el procedimiento "cloze" se ha utilizado para establecer cuáles son las variables que determinan qué hace a un material difícil o fácil de leer. Para ello se ordenan los materiales de acuerdo con su dificultad establecida en base a pruebas "cloze", luego se establecen una serie de variables lingüísticas para cada material, tales como número de oraciones nucleares, transformaciones, trasposiciones del orden canónico de las oraciones, presencia de adjetivos o formas adverbiales, etc. (Bormuth, 1966; Rodríguez, 1980) luego se correlaciona con los promedios "cloze".

### **Algunas preguntas comunes sobre el procedimiento "cloze"**

Los planteamientos hechos hasta ahora sobre el procedimiento "cloze" permiten responder a la mayoría de las preguntas que se plantean sobre las pruebas que se elaboran usando este método, a saber: cómo se construyen, cuál es su confiabilidad, cuál es su validez, cómo se usan y cómo se interpretan. Hay, sin embargo, una serie de problemas específicos que generan preguntas sobre este procedimiento y que conviene aclarar. En esta selección se han incluido algunos de esos aspectos.

- 1) **Formas paralelas.** En psicometría se dice que un grupo de pruebas son paralelas cuando tienen la misma medida, la misma varianza y las mismas intercorrelaciones entre sí. Cuando se elaboran pruebas mediante el procedimiento "cloze" y con el intervalo de eliminación de cada quinta palabra, es posible, en realidad, elaborar cinco pruebas con ítems diferentes, dependiendo de si se comienza a eliminar la primera, la segunda, la tercera, la cuarta o la quinta palabra. Esto hace que tengamos cinco versiones diferentes de pruebas "cloze" para un mismo trozo. Surge la pregunta de si esas formas son paralelas, vale decir, si da lo mismo utilizar una u otra forma. Los estudios realizados en este sentido muestran que efectivamente son formas paralelas y que cuando se aplican más de una forma a un grupo de sujetos, cuidando de que las formas se presenten en órdenes distintos, se obtiene un alto grado de correlación entre los puntajes de cada forma (Bastidas y colaboradores, 1981). Bormuth (1964) estableció que pueden existir diferencias entre formas de test "cloze" elaborados sobre un mismo trozo cuando las pruebas son cortas, pero que a medida que se aumenta el número de ítems, vale decir, que la prueba se basa sobre un trozo de lectura más largo, las formas tienden a hacerse paralelas. Por ello se recomienda elaborar pruebas de 50 ítems o más, es decir, basadas en trozos de 250 palabras.

- 2) **Puntuación de las pruebas "cloze"**. Tal y como se señaló al principio de este trabajo, las pruebas "cloze" se puntúan dando crédito solamente cuando el sujeto sustituye la palabra exacta que estaba originalmente en el trozo, es decir, que no se da crédito por sinónimos aun cuando éstos estén bien empleados. Varios estudios en inglés pueden citarse en relación con este aspecto, Bormuth (1965), McKenna (1976), Taylor y Waldman (1970). En español, Morles (1975), estudió exhaustivamente el problema. Se estableció en todos ellos que por razones de economía es preferible dar crédito solamente cuando la persona sustituye la palabra exacta, ya que dar crédito a sinónimos, no solamente implica mayor trabajo sino también la posibilidad de introducir errores de juicio del puntuador, lo cual tiene incidencia directa sobre la confiabilidad de la prueba. Más aún, se estableció que el dar crédito a los sinónimos si bien aumenta la varianza de la prueba, tiene un efecto despreciable sobre los coeficientes de confiabilidad y validez (Rankin, 1965; Ruddell, 1963). Hay también argumentos de tipo lingüístico para rechazar los sinónimos. Por un lado, está el que aceptar los sinónimos significaría establecer toda una graduación de aproximaciones al significado de la palabra original, dando mayor crédito a unas que a otras. Por el otro, está el argumento de que quien responde la palabra exacta demuestra un mayor grado de sensibilidad al estilo del autor que quien escribe un sinónimo (Rankin, 1959).

Hay, sin embargo, un uso en el cual sí se recomienda aceptar sinónimos: cuando se utilizan pruebas "cloze" para la instrucción (Rankin, 1965). En este caso, como generalmente el sujeto corrige sus propios materiales, o ve la corrección que hace el maestro a fin de recibir retroalimentación para su aprendizaje, es conveniente darle puntos por esos sinónimos y señalarle la palabra que estaba allí originalmente para que él haga las correcciones correspondientes.

- 3) **Efecto de la práctica sobre las puntuaciones**. Como en todos los instrumentos de medida, existe una varianza que es específica del método de medida y del instrumento en particular, es decir, parte de las puntuaciones no covarían con ninguna otra puntuación. Parte de esa varianza específica está relacionada con el aprendizaje a responder cada tipo de prueba. Con el procedimiento "cloze" se elaboran pruebas poco ortodoxas, a las cuales los sujetos deben acostumbrarse. Como un producto secundario de su tesis doctoral, Rodríguez (1977) determinó qué efecto tiene la práctica sobre los puntajes "cloze". El diseño experimental de la investigación exigía la presentación de tres pruebas "cloze" a cada sujeto basada cada una de ellas en un trozo diferente. A fin de evitar el efecto de la práctica, se administraron las pruebas en orden diferente a cada sujeto. Al corregir las pruebas para un mismo trozo que habían sido respondidas en primera, en segunda o en tercera posición, se estableció que había diferencias significativas a pesar de que se habían incluido tres ejercicios de práctica previos. Es decir, aun al presentar la tercera prueba, los sujetos estaban aprendiendo algo sobre cómo responderlas, lo cual les permitía obtener puntajes cada vez más altos. Como conclusión podemos señalar que, cuando queremos utilizar las pruebas "cloze" en evaluación individual, es importante darle

práctica sustancial a los sujetos antes de comenzar con la evaluación real.

- 4) **Intervalo de eliminación.** Generalmente las pruebas "cloze" se construyen eliminando cada quinta palabra. Sin embargo, nada nos impide elaborar una prueba eliminando cada cuarta, o cada sexta, o cada vigésima palabra. Rodríguez (1977) exploró los intervalos de cada cuarta, cada quinta, cada sexta, cada séptima, cada octava y cada novena palabra en relación con el costo de las pruebas "cloze", su confiabilidad, validez y preferencia de los sujetos por la tarea. Se utilizaron sujetos de sexto grado. Se estableció que el intervalo de eliminación tenía un efecto solamente sobre el costo de las pruebas y sobre la preferencia de los sujetos y que **el intervalo de eliminación de cada quinta palabra era el más adecuado** en esas dos variables, ya que implicaba el menor costo y no mostraba diferencias significativas con los intervalos de eliminación seis en adelante, mientras que los sujetos rechazaban el intervalo de eliminación cuatro por considerarlo demasiado difícil. Otros estudios en inglés demostraron el mismo resultado (Meredith y Vaughan, 1978; McGinitie, 1961). Por ello se recomienda eliminar cada quinta palabra.
- 5) **Nivel de dificultad de los ítems.** Algunos ítems de las pruebas "cloze" son más fáciles de completar que otros. Obviamente, los artículos, preposiciones, ciertos adverbios, verbos copulativos y auxiliares y conjunciones (llamadas palabras funcionales) son relativamente fáciles, ya que su número es pequeño en relación con los verbos no copulativos, sustantivos, adjetivos y adverbios compuestos (llamadas palabras de contenido). Surge la pregunta de cómo tomar en consideración esto en relación con la dificultad total de la prueba. La respuesta está vinculada con la longitud de la prueba. Mientras más palabras incluyamos en el trozo, más ítems tendremos y también tendremos más probabilidades de que a la larga se compense la facilidad de las palabras estructurales con la dificultad de las palabras de contenido, dándonos al final una prueba de dificultad promedio, útil para evaluar tanto al sujeto como al material.

Se han realizado estudios para determinar si las palabras estructurales juegan un papel cognoscitivo diferente de las palabras de contenido. Fillenbaum y colaboradores (1963) establecieron efectivamente que los sujetos tenían mayores probabilidades de llenar los ítems provenientes de palabras estructurales que las de contenido. Más aún, cuando se corregía para determinar qué probabilidad había de poner una palabra de clase gramatical similar aunque no fuese la correcta (por ejemplo, poner "de" en vez de "a", siendo ambas preposiciones), se encontró que era más alta para palabras funcionales que para palabras de contenido. Esto significa, que efectivamente las palabras funcionales están más relacionadas con la sintaxis y las de contenido con la semántica del mensaje. Por ello, algunos autores (Svoboda, 1972) han planteado la posibilidad de obtener dos puntajes separados, uno para las palabras funcionales y otro para las de contenido, pero hasta ahora estas proposiciones no han encontrado eco y se continúa puntuando por igual ambos tipos de palabras.

- 6) **Instrucciones de las pruebas "cloze"**. Una pregunta que surge muy a menudo entre quienes se inician en el uso de las pruebas "cloze" se refiere al tipo de instrucciones que deben recibir los sujetos. Aun cuando esto es convencional y depende en gran medida del propósito para el cual se están aplicando las pruebas, aquí se incluyen, como apéndice, un set de instrucciones que han resultado adecuadas tanto para niños de sexto grado, como, con las modificaciones correspondientes, para sujetos mayores. Es conveniente incluir, tal y como se señala anteriormente cuando se discutió el efecto de la práctica sobre el rendimiento en las pruebas "cloze", dos o tres ejercicios en pruebas que **no** van a ser corregidas para la evaluación individual. Se ha incluido también en este apéndice, una prueba "cloze" basada en un segmento narrativo de **Ali Babá y los 40 ladrones**, que puede servir de práctica para quien lo desee, así como para ilustrar la forma final en que debe imprimirse este tipo de prueba.

## Referencias bibliográficas

- Alliende, F., Condemarín, M. Chadwick, M., Milicic, N. **Comprensión de la lectura 1: Fichas para niños de 7 a 9 años**. Santiago, Chile. Editorial Galdoc, 1981.
- Bastidas, E. Calderón, I. Bravo, Ch.: **Confiabilidad del procedimiento "cloze"**. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad Central de Venezuela, Escuela de Psicología, 1981.
- Buros, O.K.: **The eighth mental measurement yearbook**. Vol. 2, New Jersey: Gryphon Press, 1978.
- Bormuth, J.: **Cloze tests as measures of readability and comprehension ability**. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Indiana, 1962.
- "Validities of grammatical and semantic classifications of cloze tests scores". en J. Allen Figuerel (editor) **Reading and Inquiry**. Proceedings of the International Reading Association, 1965.
- "Optimum sample size and cloze test length in readability measurement", **Journal of Educational Measurement**, 2 (June 1965), 111-116.
- "Readability: A new approach", **Reading Research Quarterly**, 1 (Spring 1966), 79-132.
- **Development of standards of readability: Toward a rational criterion of passage performance**. Departamento de Educación de los Estados Unidos de América, Proyecto 7-0052, Universidad de Chicago, 1971.
- DeLandesheere, G. **Le test de closure**. Bruxelles: Editions Labor, 1973.
- Fillenbaum, S., Jones, L.V., Rapport, A.: "The predictability of words and their grammatical classes as a function of rate of deletion from a speech transcript", **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, 1963, 2, 186-194.
- Gutiérrez, L.E. y colaboradores: **Investigación sobre lectura en Venezuela**. Ponencia presentada ante las Primeras Jornadas de Educación Primaria. Caracas: Ministerio de Educación, 1972. Mimeografiado.
- Goodman, K.: "Behind the eye: What happens in reading", en H. Singer y R.B. Ruddell (editores) **Theoretical models and processes of reading**. Newark, Delaware: International Reading Association, 1970.
- Henry, G.: **Une technique de mesure de la lisibilité spécifique de la langue française**. Tesis doctoral no publicada. Universidad de L'ège, 1973.
- Klare, G.R., Sinaiko, H.W., Storulow, L.M.: **The cloze procedure: A convenient readability text for training materials and translations**. Arlington, Va.: Institute for Defense Analysis, 1971.

- McKenna, M.C.: "Synonymic versus verbatim scoring of the cloze procedure", **Journal of Reading**, 20 (noviembre 1976), 141-143.
- McKenna, M.C. y Robinson, R.: **An introduction to the cloze procedure: An annotated bibliography**. Newark, Delaware: International Reading Association, 1980.
- McGinitie, W.: "Contextual constraint in English prose paragraphs," **Journal of Psychology**, 51 (enero 1961), 121-130.
- Meredith, K. y Vaughan, J.: "Stability of cloze scores across varying deletion patterns", en D. Pearson y J. Hansen (editores) **Reading: Disciplined inquiry in process and practice**. Vigésimo anuario de la National Reading Conference, Clemson, Carolina del Sur, 1978.
- Morles, A.: **The scoring of cloze comprehension tests in the Spanish language**. Tesis de maestría no publicada. Universidad de Chicago, 1975.
- "Medición de la comprensibilidad de materiales escritos mediante pruebas 'cloze'", **Lectura y Vida**, 2 (4) 16-18.
- Mikk, J, Sepp, M., Hanson, M.: "How to use cloze readability procedure", copia del resumen de un artículo aparecido en ruso en **J. Noukogude Kool** (Escuela Soviética), 1973, 20 (1), 32-34.
- Page, W.D.: "Comprehension and cloze performance", **Reading World**, 17 (octubre 1977), 1-12.
- Rankin, E.: "The cloze procedure: Its validity and utility", en O.S. Causey y W. Eller (editores). **National Reading Conference**, 1959, 8, 131-144.
- "The cloze procedure: A survey of research", **National Reading Conference**, 1965, 14, 133-150.
- Rodríguez. T., N.: **An adaptation of the cloze procedure to the Spanish language**. Tesis doctoral no publicada presentada a la Universidad de Chicago, 1977.
- "Determinación de la comprensibilidad de materiales de lectura por medio de variables lingüísticas", **Lectura y Vida**, 1 (1), marzo 1980, 29-32.
- Ruddell, R. B.: **An investigation of the effect of the similarity of oral and written patterns of language structure on reading comprehension**. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Indiana, 1963.
- Sukeyori, S.: "A study of readability: Applications of cloze procedure to Japanese language", **Japanese Journal of Psychology**, 28, agosto 1957. Resumen en inglés.
- Taylor, W.: "Cloze procedure: A new tool for measuring readability". **Journalism Quarterly**, 1953, 30, 415-433.
- "Recent developments in the use of cloze procedure", **Journalism Quarterly**, 1956, 33, 42-48.
- Weaver, W.E: "Theoretical aspects of the cloze procedure". **National Reading Conference**, 1965, 14. 115-132.

## Instrucciones

Los ejercicios que vas a realizar a continuación consisten en completar un trozo al que le falten algunas palabras. Donde falta una palabra hemos puesto una línea. Debes escribir en esa línea la palabra que crees que falta. Escribe solamente una palabra en cada línea.

Para que se te haga más fácil el ejercicio debes recordar lo siguiente

1. Escribe solamente **una palabra en cada espacio**.
2. Trata de llenar todos los espacios en blanco.
3. Si deseas cambiar alguna palabra, bórrala cuidadosamente y escribe con claridad la nueva palabra.

4. Trabaja lo más rápido que puedas y escribe con letra clara.
5. Cuando hayas terminado de completar el trozo, vuelve a leerlo cuidadosamente para ver si todas las palabras tienen sentido en donde las pusiste.

A continuación vamos a realizar juntos un ejemplo para que lo practiques. Los tres primeros espacios fueron llenados ya. Fíjate que escribimos **una sola palabra** en cada espacio.

**Historia de Ali Babá**

En tiempos del Califa Harin Al-Rashid, vivían en Persia dos hermanos. Uno, llamado Ali Babá, era muy pobre, pues era leñador; y el otro, Kasim de nombre, estaba casado con una mujer rica y nadaba en la opulencia. Y sin embargo, Ali calm tenía muy buen carácter y era bondadoso con todos, pero Kasim, por lo contrario, \_\_\_\_\_ envidia de todo el \_\_\_\_\_.

En cierta ocasión, cuando \_\_\_\_\_ Ali Babá en el \_\_\_\_\_, vio a lo lejos \_\_\_\_\_ gran polvareda y decidió \_\_\_\_\_ a un árbol para \_\_\_\_\_ cual era la causa. \_\_\_\_\_ he aquí que al \_\_\_\_\_ de unos momentos llegaron \_\_\_\_\_ jinetes que se apearon \_\_\_\_\_ de un peñasco, y \_\_\_\_\_ que parecía ser su \_\_\_\_\_ se acercó a la \_\_\_\_\_ y dijo: - ¡Sésamo, ábrete!

\_\_\_\_\_ al instante giró lentamente \_\_\_\_\_ peña, y ante los \_\_\_\_\_ atónitos de Ali Babá \_\_\_\_\_ una gran abertura por \_\_\_\_\_ cual entraron todos aquellos \_\_\_\_\_. No bien hubo pasado \_\_\_\_\_ último de ellos, la \_\_\_\_\_ volvió a girar sobre \_\_\_\_\_ misma, cerrándose con suavidad.

\_\_\_\_\_ he aquí al \_\_\_\_\_ rato volvió a abrirse \_\_\_\_\_ puerta, y aparecieron de \_\_\_\_\_ los cuarenta jinetes, y \_\_\_\_\_ capitán volvió a pronunciar \_\_\_\_\_ palabras mágicas: - ¡Sésamo, ciérrate!

\_\_\_\_\_ seguido los jinetes emprendieron \_\_\_\_\_ veloz carrera y fueron \_\_\_\_\_ de la vista de \_\_\_\_\_ Babá. Cuando el pobre \_\_\_\_\_ estuvo seguro de que \_\_\_\_\_ en volver, bajó del \_\_\_\_\_, se acercó a la \_\_\_\_\_ y dijo: - ¡Sésamo, ábrete!

\_\_\_\_\_ al instante la piedra \_\_\_\_\_ abrió y Ali Babá \_\_\_\_\_ en la cueva. Y \_\_\_\_\_ quedó deslumbrado ante el \_\_\_\_\_ que se ofrecía a \_\_\_\_\_ ojos. Había gran cantidad \_\_\_\_\_ cofres y todos estaban \_\_\_\_\_ de monedas de oro, \_\_\_\_\_ y piedras preciosas, de \_\_\_\_\_ riquísimas y de muebles \_\_\_\_\_ sólo los reyes tienen.

Y entonces comprendió que se hallaba en la guarida de unos ladrones, y dándose cuenta del peligro que corría si permanecía mucho tiempo en la cueva, se limitó a coger unos cuantos saquitos de oro. Y luego pronunció otra vez las palabras mágicas, y la entrada del escondrijo volvió a aparecer ante sus ojos.