

ANÁLISIS DE LA PRUEBA CLOZE EN 2.º DE E.G.B.

EUGENIO MONSALVO DÍEZ

INTRODUCCIÓN

Las definiciones que se han dado sobre lectura son muy numerosas. Todos los autores, al ofrecernos las suyas, lo hacen basándose en distintos aspectos.

Mialaret en 1972¹ la entendía como: «Saber leer es ser capaz de transformar un mensaje escrito en un mensaje sonoro, siguiendo ciertas leyes muy precisas; es comprender el contenido del mensaje escrito, es ser capaz de juzgar y apreciar el valor estético».

Según esto la lectura comprendería: Un desciframiento o transformación de signos escritos en sonidos orales, cuidando de observar las reglas de la lectura que varían en cada idioma; una comprensión del significado de lo leído, pues en caso contrario el proceso de comunicación no tiene lugar. También comprende un juicio sobre la verdad o falsedad de lo escrito y las intenciones del autor, y por último incluye también una apreciación y valoración de la belleza literaria del trozo leído. Todo esto quedaría englobado dentro de las llamadas funciones representativas, metalingüísticas y estéticas del lenguaje, concretamente las tres específicamente humanas.

Haciendo una comparación entre los objetivos que propone Mialaret en el área de lenguaje y los propuestos por los programas renovados de la E.G.B.², en el Ciclo Inicial, y concretamente en 2.º de E.G.B. que es el curso en el que nos centraremos, entre ambos se da un paralelismo. Así Mialaret propone como objetivo general la comprensión del mensaje escrito, y dentro de los objetivos propuestos por los programas renovados, se pretende: «alcanzar una lectura comprensiva, con adecuada entonación, de un texto adaptado a su nivel».

Otro autor, Borel-Maisonny³ en 1970, proponía: «leer oralmente es encontrar ante un signo escrito su sonoridad plena de sentido». «Para él todos los

1. MIALARET, G.: *El aprendizaje de la lectura*, Marova-Fax, Madrid 1972.

2. MEDINA REVILLA, A.: *El Ciclo Inicial en la Enseñanza Básica. Didáctica de la Lengua en el Ciclo Inicial*, cap. 6, p. 156. Santillana 1981.

3. BOREL-MAISONNY, S.: *Lenguaje oral et écrit. I. Pedagogia des notions de la base*, Delachaux et Niestlé, Neuchatel, 1970.

signos gráficos traducen un mensaje y la posesión de una técnica sería inútil si no permitiese adquirir un conocimiento adecuado de lo que se quiso transcribir.

Elkonin⁴, representativo de los que entienden la lectura como asociación de grafemas y fonemas la define como: «la lectura es la reconstrucción de las formas sonoras de una palabra sobre la base de su representación gráfica... El que, independientemente del nivel de comprensión de las palabras, puede recrear correctamente su forma sonora, es capaz de leer».

Para Thorndike⁵, la lectura es sinónimo de comprensión y afirma que: «leer, más que la recreación de las formas sonoras de las palabras, es comprender».

Estas definiciones que exponemos no están unificadas ni a nivel terminológico ni conceptual, porque es imposible delimitar claramente dicho concepto, por eso estamos de acuerdo con otros autores que renuncian a la tarea de intentar dar una definición aproximada sobre lo que es lectura, y se dedican a analizar y estudiar todos los componentes que la conforman.

Entre estos autores tenemos por ejemplo a Dawning y Thackray en 1974⁶, que se sirven de cuatro factores: factores fisiológicos, factores ambientales, factores de personalidad y factores intelectuales. Jadoulle⁷ en 1962 cita la inteligencia, el medio familiar, el lenguaje y otros cuantos y acaba por agruparlos como organización espacio-temporal. Germani⁸, en 1962, considera como factores fundamentales el lenguaje oral, la discriminación auditivo-visual, la madurez mental, el esquema corporal y la coordinación visomotora y la madurez social y emocional. Filho⁹, en 1960, se basaba en la coordinación visual-motora y auditivo-motora, en la memoria visual y auditiva, en el vocabulario, comprensión general, pronunciación correcta, resistencia a la fatiga y capacidad de atención. Intentando sintetizar todos ellos, podemos agruparlos en componentes de la aptitud lectora y otros factores que influyen en ella, favoreciendo o retrasando su desarrollo.

Para Smith¹⁰, la lectura sería la conjunción de dos tipos de información: información visual e información no visual. La información visual se relaciona con lo que entendemos del mundo que nos rodea y que nos penetra a través de

4. ELKONIN, D. B.: "The psychology of mastering the elements of reading", en SIMÓN, B.: *Educational Psychology in the U.S.S.R.* Boutledge Kegan Paul, Londres, 1963.

5. THORNDIKE, E. L.: "Reading as Reasoning: a study of mistakes in paragraph reading", en *Journal of Educational Psychology*, 8, 323-332 (1971).

6. DONING, J. y TCHACHRAY, D. V.: *Madurez para la lectura*. Kapelusz, Buenos Aires, 1974.

7. JADOLLE, A.: *Aprendizaje de la lectura y dislexia*. Kapelusz, Buenos Aires, 1962.

8. GERMANI, C. y otros: *Teoría y práctica de la educación preescolar*. Eudeba, Buenos Aires, 1962.

9. FILHO, L.: *Tests ABC*. Kapelusz, Buenos Aires, 1960.

10. SMITH, F.: *Comprensión de la lectura*. Trillas, México, 1983.

la lectura por medio de la vista a los que somos videntes, y la información no visual es la que ya conocemos, esta «información acústica» que necesitamos para entender el habla y que poseemos cada uno en nuestra mente. Sería la fuente previa de conocimiento acerca del lenguaje y del mundo, y que configura lo que los psicólogos denominan estructura cognoscitiva.

1. OBJETIVO DEL TRABAJO

A través de este trabajo se pretende analizar la validez y fiabilidad de unas pruebas de Comprensión Lectora, en 2.º de E.G.B. Para su realización nos hemos basado en la técnica «Cloze».

2. METODOLOGÍA DE ESTUDIO

2.1. «El test Cloze»

El test Cloze descrito por Taylor en 1953¹¹, había venido siendo utilizado como prueba de Comprensión Lectora, primero en lengua inglesa y últimamente con los trabajos de N. López Rodríguez¹² en lengua castellana.

El procedimiento «Cloze» enlaza en su nombre con el concepto de clausividad, concepto de la teoría psicológica de la Gestalt. Según esta corriente existe una tendencia a completar estructuras inacabadas y a fabricar imágenes de acuerdo con un modelo ya familiar para nosotros. Estos mismos son válidos para el lenguaje, ya que frases mutiladas, se completan con aquellas palabras que permiten obtener un «pattern» o estructura lingüística.

Es lógico comprender que ante un mensaje que sea bien comprendido en su totalidad, será más fácil reconocer una sola palabra que falte, que si el resto del mensaje no se ha comprendido correctamente. Así, si la palabra que falta es un término simple y común, que parece apropiado para el contexto, es más fácil que pueda deducírsela correctamente. Estos conceptos constituyen el fundamento lógico del empleo del procedimiento «Cloze» para medir la comprensión.

La forma habitual en que se aplica, y ha sido empleada por nosotros, consiste en el reemplazo de cada cinco palabras de un mensaje impreso por un espacio estándar en blanco. Los sujetos a los que se aplica la prueba tendrán que adivinar la palabra omitida. La cantidad de porcentajes de aciertos va a proporcionar una medida de la comprensión del mensaje por parte de ese sujeto¹³.

11. TAYLOR, W. L.: *Cloze Procedure: A new tool for measuring readability*. *Journalism Quarterly*, 30, 415-433, 1959.

12. LÓPEZ RODRÍGUEZ, N.: *Cómo valorar textos escolares*. Cincel, Kapelusz, Madrid 1982.

13. BORMUTH, J. R.: *Mean word depth as a predictor of comprehension difficulty*. California, *Journal of Educational Research*, 1964.

La validez y fiabilidad del test Cloze como medida de comprensión lectora ha sido puesta de manifiesto por muchos autores: desde Jenkinson en 1957 con una correlación de .78 hasta Marhier en 1970 con .44¹⁴. Los trabajos realizados en la Universidad de Valencia sobre la aplicabilidad del test Cloze en lengua castellana, han venido a cumplimentar su validez¹⁵, alcanzando una correlación de 0.79 inmediatamente después de haber sido leído el texto completo por el alumno y entregada la prueba con la supresión de la 5.^a palabra.

En cuanto a la fiabilidad del test, Taylor obtuvo un coeficiente de concordancia de Kendal entre las dos mitades del .95. Fletcher, por el mismo procedimiento, lo obtuvo de .87.

2.2. *Diseño experimental*

El procedimiento que nosotros empleamos fue el test Cloze en su versión supresión de la quinta palabra. El diseño lo realizamos en cinco cuentos, pues pensamos que éste era un material apropiado y motivador para los alumnos de 2.º de E.G.B.¹⁶.

Haciendo un breve comentario lingüístico, diremos que los cuatro primeros cuentos son textos en los que abundan las oraciones compuestas de tipo afirmativo, haciendo esto una mayor aportación de elementos descriptivos. La estructura lineal está bien definida: presentación, nudo y desenlace, que informan al lector más detenidamente del ambiente y situación en que se enmarcan. En uno de los cuentos, el titulado «los tres cerditos», el tercero concretamente, es un cuento que en principio el hecho de estar arraigado a la tradición hace que los niños lo conozcan y disminuya su atención en la lectura. El quinto es un cuento en el que se observan abundantes frases cortas y oraciones simples que van sucediéndose separadas por puntos y comas, conformando así una estructura superpuesta. Aparecen igualmente oraciones compuestas, pero hay que destacar que son oraciones con un único sujeto compartido por varios verbos que aparecen coordinadas de forma asindética.

3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los cinco textos se pasaron a un total de 135 alumnos de 2.º de E.G.B. pertenecientes a dos cursos de un colegio público de Salamanca y a otros dos cursos de un colegio privado de Valladolid. Una vez corregidas las pruebas en

14. LÓPEZ RODRÍGUEZ, N.: *Fórmulas de legibilidad para la lengua castellana*. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia, 1981.

15. LÓPEZ RODRÍGUEZ, N.: *Fórmulas de Legibilidad para la lengua castellana*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia, 1981.

16. MONSALVO DÍEZ, E.: "Análisis de la prueba Cloze en 2.º de E.G.B.". Memoria de licenciatura, Universidad de Salamanca, 1985.

cada texto se otorgó un punto por cada respuesta correctamente contestada y para unificar criterios a la hora de realizarlas los datos estadísticos, se consideraron como grupo a los dos colegios en los que se aplicaron los tests, y dentro de ellos cada clase se presentó por 2.º A y 2.º B. A cada texto se le asignó una variable, representada por X(1) para el primer cuento, X(2), X(3), X(4) y X(5) para el quinto respectivamente.

Todos los datos obtenidos fueron pasados a un programa BMDP, aplicando las versiones 1D, 2D y 5D¹⁷.

3.1. Cálculo de la validez

El profesor Rodríguez Diéguez¹⁸ retomando las definiciones de Kohan y Groulung sobre la validez de un test, afirma que: «un índice de validez indica el grado en que un test mide lo que se propone medir cuando se lo compara con un criterio aceptado». «Las calificaciones de un test son válidas en la medida en que sirven a los fines para los que se elaboran».

Para calcular la validez de las pruebas que nosotros elaboramos, tomamos como criterio las notas dadas por los profesores sobre la comprensión lectora de sus alumnos; se les pidió que pusieran una nota del uno al diez sobre la capacidad de comprensión en lectura de cada uno de ellos. Una vez obtenidas calculamos las correlaciones entre cada uno de los textos y éstos con las notas dadas por los profesores, tanto en cada grupo como en el total.

(Tablas I, II, III, IV y V).

	X(1)	X(2)	X(3)	X(4)	X(5)	X(6)
X(1)		.7571	.6737	.7632	.6653	.4083
X(2)			.8247	.725	.719	.4789
X(3)				.7711	.6001	.5232
X(4)					.7167	.4363
X(5)						.2488
X(6)						

TABLA I: Intercorrelaciones en el grupo 1.º, 2.º A

17. DIXON, W. L. y BROEM, M. B.: *BMDP Bimedical programs*. P-series. 1979. University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London, 1979.

18. RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.: *Didáctica General*. Cíncel, Kapelus, 1980.

	X(1)	X(2)	X(3)	X(4)	X(5)	X(6)
X(1)		.8729	.7812	.8853	.6171	.4752
X(2)			.7849	.8248	.7350	.5799
X(3)				.7000	.6465	.4177
X(4)					.6861	.3448
X(5)						.4111
X(6)						

TABLA II: Intercorrelaciones en el grupo 1., 2.º B

	X(1)	X(2)	X(3)	X(4)	X(5)	X(6)
X(1)		.5225	.7031	.3815	.3890	.4189
X(2)			.7264	.4822	.2992	.1528
X(3)				.6623	.4523	.2877
X(4)					.3346	.1547
X(5)						.3748
X(6)						

TABLA III: Intercorrelaciones en el grupo 2., 2.º A

	X(1)	X(2)	X(3)	X(4)	X(5)	X(6)
X(1)		.8776	.8377	.8513	.7637	.5215
X(2)			.8473	.7299	.7808	.5911
X(3)				.7676	.7379	.5861
X(4)					.6586	.4979
X(5)						.6756
X(6)						

TABLA IV: Intercorrelaciones en el grupo 2.º, 2.º B

	X(1)	X(2)	X(3)	X(4)	X(5)	X(6)
X(1)		.6659	.7326	.6701	.4953	.4285
X(2)			.6742	.7761	.3480	.4634
X(3)				.6169	.5547	.4322
X(4)					.3210	.3931
X(5)						.3737
X(6)						

TABLA V: Intercorrelaciones en el total de los grupos

	X(1)	X(2)	X(3)	X(4)	X(5)
X(6)r	.408	.478	.523	.436	.248
b	.024	.274	.311	.235	-.319
b.r	.009	.130	.162	.102	-.079

$$\Sigma b.r = .326; \sqrt{.326} = .571$$

$$R = .571$$

TABLA VI: Correlación Múltiple en el grupo 1.º, 2.º A

	X(1)	X(2)	X(3)	X(4)	X(5)
X(6)r	.475	.579	.417	.344	.411
b	.311	.75	-.588	.588	.098
b.r	.157	.434	0.27	-.202	.040

$$\Sigma b.r = .402; \sqrt{.402} = .634$$

$$R = .634$$

TABLA VII: Correlación Múltiple en el grupo 1.º, 2.º B

	X(1)	X(2)	X(3)	X(4)	X(5)
X(6)r	.4189	.152	.287	.154	.364
b	.385	-.111	.076	-.105	.201
b.r	.161	-.016	.021	-.016	.073

$$\Sigma b.r = .223; \sqrt{.223} = .472$$

$$R = .472$$

TABLA VIII: Correlación Múltiple en el grupo 2.º, 2.º

	X(1)	X(2)	X(3)	X(4)	X(5)
X(6)r	.521	.591	.586	.497	.675
b	.157	.015	.023	.174	.653
b.r					

$$b.r = .467; \sqrt{.467} = .68$$

$$R = .6833$$

TABLA IX: Correlación Múltiple en el grupo 2.º, 2.º B

	X(1)	X(2)	X(3)	X(4)	X(5)
X(6)r	.428	.463	.432	.392	.373
b	.079	.287	.068	.014	.193
b.r	.033	.132	.029	.005	.071

$$\Sigma b.r = .073; \sqrt{.073} = .270$$

$$R = .270$$

TABLA X: Correlación Múltiple en el total de los grupos

En las cinco tablas aparecen las intercorrelaciones obtenidas, una para cada clase y otras para el total. La variable X(6) corresponde a las correlaciones entre las notas dadas por los profesores con cada uno de los cinco textos restantes.

La validez nos viene dada por las intercorrelaciones entre las notas dadas por los profesores y las sacadas por los alumnos en los distintos cuentos. Observando las tablas, sus valores oscilan entre .152 y .675. Para aclarar un poco más este dato lo que hicimos fue calcular las correlaciones múltiples para cada grupo. El proceso seguido fue el basado en el método Doolittle¹⁹. Los resultados los podemos ver en las tablas VI, VII, VIII, IX y X.

Los valores oscilan entre .472 y .6833, que vienen a explicar una varianza entre el 22% y el 46%. Este último valor se puede considerar como medio alto

19. GIL MUÑOZ, C.: *Correlación parcial, correlación múltiple*. INAP, Madrid, 1972.

y por lo tanto significativo dentro de los valores que hasta ahora se han obtenido en la validación del test Cloze en lengua castellana. Aunque queremos hacer constar que al haber tomado como criterio de validación las notas dadas por los profesores, el «efecto halo», ha podido influir en la valoración de éstos sobre alguno de sus alumnos, haciendo menos válido el resultado final.

3.2. *Cálculo de la fiabilidad*

Groulund²⁰ decía sobre la fiabilidad: «se refiere al grado de consistencia de una medición. Esto es a cómo de consistentes son los resultados de las pruebas y otros resultados de evaluación entre una medición y otra». Es decir, observar cómo las puntuaciones obtenidas por los distintos individuos cuando son examinados con el mismo test, en diferentes ocasiones, con conjuntos distintos de elementos equivalentes o bajo otras condiciones variables de exámenes, son consistentes.

En los datos de las tablas antes presentadas (I a V), la fiabilidad viene dada por las intercorrelaciones entre las notas sacadas por los alumnos en los cinco textos. Observando los valores, vemos que éstos oscilan entre .2992 y .8853. Creemos que este último dato es altamente significativo de consistencia de la medición de la comprensión lectora por el test Cloze.

4. CONCLUSIONES

El estudio y análisis de este trabajo nos lleva a sacar las siguientes conclusiones:

1. Partiendo de que la lectura es una actividad del área de lenguaje consistente en capacitar al alumno para entender críticamente un texto, no para que sepa sólo traducir fonéticamente los grafismos, creemos que la potenciación de la Comprensión Lectora en el proceso de enseñanza continuada del alumno, es fundamental.
2. El final del Ciclo Inicial es un momento apropiado para la valoración tanto cualitativa como cuantitativa de la capacidad de comprensión lectora en el discente.
3. El test Cloze, tras la lectura del texto completo y en su versión supresión de la quinta palabra, es un instrumento válido y fiable para medir la comprensión lectora en lengua castellana al finalizar el Ciclo Inicial. Este hecho queda demostrado con la valoración estadística que en cinco textos diferentes hemos hecho, sobre un total de 135 alumnos.

20. GROULUND, N. E.: *Elaboración de test de aprovechamiento*. Trillas, México, 1974.

4. Tomando como criterio las notas dadas por los profesores sobre la comprensión lectora de sus alumnos, la validación y fiabilidad de este criterio con los cinco test Cloze que aplicamos es significativa. La comparación de los datos de validación, valores entre .472 y .6833, con los resultados obtenidos en trabajos anteriores cuyos valores oscilaban entre .25 y .87, nos lleva a concluir que sean suficientemente significativos como para reafirmar la validez del test.
5. Los textos con carácter eminentemente narrativos, formados por frases cortas donde abundan más los verbos que los sustantivos y adjetivos, donde no hay conexión entre los apartados, sino enumeración, donde el niño al aplicarle el test Cloze tiene que emplear mucho más la memoria para recordar datos, son menos fiables para medir la comprensión lectora por el procedimiento Cloze.
En cambio son más fiables aquellos textos que se caracterizan por la abundancia de oraciones compuestas en su mayoría coordinadas, por aportar más datos descriptivos al lector sobre el ambiente y situación donde se enmarca el tema, porque el personaje central en el desarrollo de la estructura lineal del texto, lo va haciendo de un modo vivencial, despertando el interés y los sentimientos en el pequeño lector, empleando para esto el diálogo en la narración de los hechos.
6. En aquellos textos donde se ha producido un preaprendizaje, al aplicarles el test Cloze como modelo de evaluación de la comprensión lectora, se observan más fallos que en los textos que son novedosos para el niño.
7. El proceso de comprensión lectora en el niño comienza en el momento en que empezamos a potenciar en ellos la información no visual; información necesaria para la adquisición de la estructura cognoscitiva, fuente de toda comprensión.

EUGENIO MONSALVO DÍEZ