

El procedimiento «cloze» como técnica para establecer el grado de dificultad de un texto y el nivel de conocimientos del estudiante de lenguas

(Estudio piloto aplicado a alumnos universitarios.
Primer año de Inglés)

POR

RAFAEL MONROY CASAS

I. INTRODUCCIÓN

1.1. Una de las variantes de los tests en los que se requiere rellenar espacios en blanco más prometedoras por la amplitud de parámetros comprobables, así como por la sencillez en su aplicación, es la técnica conocida como «cloze procedure» inventada por N. L. Taylor en 1953. La acuñación del término está tomada del principio de «cierre» de la Gestalt, que hace referencia a la tendencia psicológica que se observa a suplir lagunas en el modelo lingüístico. Como procedimiento, requiere del lector la construcción de un texto mutilado que ha de llevar a cabo a la luz de su sistema lingüístico y de las pistas, tanto gramaticales como semánticas, que tal texto le proporciona (cf. Anderson, 1971: 180). La mutilación del texto, sin embargo, no se realiza de modo subjetivo, como ocurre en los ejercicios de completar espacios en blanco, sino que viene dada de modo automático: una vez decidido el número de vocablos que vamos a dejar entre omisión y omisión (eg. cada cinco o seis palabras) —aunque en principio puede ser cada X número, con el consiguiente aumento (menos palabras) o disminución

(omisión más distanciada de dificultad)— el proceso se aplica, como decimos, de modo sistemático.

1.2. A pesar de no hacer mención de esta técnica los textos sobre testación más corrientes (Lado, 1961; Valette, 1967), los resultados de su aplicación parecen ser positivos, tanto en su aplicación a alumnos nativos como no nativos (cf. Taylor, 1953; Carrol et al., 1959; Allen, 1968; Darnell, 1968; Spolsky, 1969; Kaplan y Jones, 1970; Oller y Conrad, 1971, etc.). La importancia del test tipo «cloze» es evidente si tenemos en cuenta que sirve para comprobar y diagnosticar no sólo una habilidad específica en el alumno, sino habilidades integradas, reflejando, por consiguiente, el nivel de proficiencia que el estudiante de lenguas posee en un momento dado. Esto al menos es lo que postulan los introductores de dicha técnica, que decidimos aplicar, por nuestra parte, con el fin de ver personalmente el alcance de su eficacia.

II. PROCEDIMIENTO Y MATERIAL

2.1. TESTADOS

Los alumnos utilizados en la aplicación del test fueron estudiantes de primer curso de carrera de la Facultad de Filosofía (Murcia). Presentaban edades que oscilaban entre los diecisiete y diecinueve años y, en su mayoría, los conocimientos de inglés no pasaban del grado intermedio. El número de testados fue de diecisiete —todos los componentes de dicho curso.

2.2. TEST

El test consistió en dos muestras tomadas de manuales desconocidos por los alumnos. El número total de vocablos fue de 150 y 161, respectivamente, lo que permitió realizar una omisión cada siete palabras en el primer pasaje y cada ocho en el segundo. Esto se debió a la mayor dificultad que parecía entrañar el segundo, opinión que confirmó otro profesor de la asignatura.

En la elaboración del test hubo que prestar particular atención a la elección de los textos, pues el contenido léxico podía rebasar fácilmente los márgenes de los alumnos testados. Establecido el grado de dificultad, se procedió a la selección mecánica de espacios en blanco. Al test se le adjuntó una hoja de instrucciones con las indicaciones y

sugerencias necesarias para una mejor comprensión del mismo (ver muestra). El formato tanto de la hoja de instrucciones como de los textos fue el siguiente:

2.3. MUESTRA DEL PROCEDIMIENTO «CLOZE»

NOMBRE	APELLIDOS
EDAD	CURSO
CENTRO	CURSOS DE INGLES
CIUDAD	FECHA

Instrucciones

En la página que sigue encontrarás un texto en inglés al que se le han suprimido palabras, sustituyéndolas por espacios en blanco que deberás cubrir.

Notarás que tales espacios son *iguales*, sin que esto suponga que las palabras que introduzcas deban tener idéntica extensión. De hecho verás que varían según las exigencias del contexto.

Trata de escribir en cada espacio una *sola* palabra, la que a tu juicio consideres que es la suprimida, sin dejar ningún espacio en blanco. Debes tener presente que palabras del tipo «o'clock» al igual que contracciones: I'm/ wont, etc., así como genitivos sajones (e.g. this is my *father's*) cuentan como *una* sola palabra. Lo mismo es válido para palabras compuestas unidas por un guión, ejemplo, *living-room*.

El texto que sigue te servirá de ejemplo:

«It was nearly six o'clock. Lili (1) into the living-room and sat (2) on the sofa. She was (3). She had a busy (4) cooking breakfast for Mr and (5) Lodge. She had washed up (6) the plates and cups and (7) broken the teapot.»

En los espacios en blanco deberías haber escrito: 1) = went; 2) = down; 3) = tired; 4) = day; 5) = Mrs; 6) = all; 7) = had.

NO EMPIECES HASTA QUE EL EXAMINADOR TE LO INDIQUE.
LEE TODO EL TEXTO ANTES DE EMPEZAR A ESCRIBIR, ASI EVITARAS TACHADURAS.

NO CONSULTES CON LOS COMPAÑEROS. ESTE EJERCICIO NO TIENE NADA QUE VER CON LAS CALIFICACIONES.

CUMPLEAÑOS DE PEDRO Y ROBO DE UNA OVEJA

It was Peter's birthday and (1) wife wanted to prepare a special (2) for their friends. She wanted everyone (3) celebrate Peter's birthday, so she asked (4) to go to market and buy (5) sheep. She thought a sheep would (6) a good meal because she knew (7) friends were always hungry.

She was (8) forward to preparing this meat. All (9) needed was the sheep, so she (10) patiently for Peter to return from (11) market. But Peter returned without the (12).

— «What's the matter?» asked his wife. «..... (13) you go to the market?»

— «Yes, (14) dear, I went to the market», (15) Peter calmly.

— «So you went to (16) market», his wife said. «Good, and (17) is the sheep?»

Peter looked down (18) the ground, and didn't answer.

— «Where (19) the sheep», asked his wife again. (20) voice was louder and she was (21) impatient.

MANÍA DE LOS INGLESES CON EL TÉ

If you (22) invited to an English home, at five (23) in the morning, you get a cup (24) tea. Then you have tea for breakfast; (25) you have tea at eleven o'clock in (26) morning; then after lunch; then you have (27) for tea; then after supper, and again (28) eleven o'clock at night.

You mustn't refuse (29) additional cup of tea under the following (30): If it is hot, if it is (31), if you are tired or if you (32) nervous; if you are happy, before you (33) out; if you have just returned home. (34) you feel like it; if you do (35) feel like it; if you have had (36) tea for some time, if you have had (37) cup.

You mustn't follow my example. I (38) at five o'clock in the morning. I (39) coffee for breakfast, I have coffee for (40) and a drink innumerable cups of coffee (41) the rest of the day.

III. CORRECCIÓN

3.1. En la corrección y puntuación de los tests se tuvo en cuenta fundamentalmente la respuesta que coincidiera de modo exacto con el texto original (1). No obstante, basándonos en las observaciones de Oller sobre la conveniencia de tomar como válidas respuestas contextualmente sinónimas o posibles, ya que de este modo se da una correlación mayor entre los resultados obtenidos y los criterios externos empleados (Oller, 1971: 4), se aceptaron como válidas aquéllas en las que se diera esta circunstancia. Solamente en casos de empate se dio prioridad a la respuesta exacta sobre la aceptable.

En las tablas que siguen puede observarse, en primer lugar, el número de respuestas positivas por alumno, así como el porcentaje correspondiente (tabla A). En la tabla B aparecen tabulados el número de alumnos que respondieron a cada espacio en blanco correctamente. A la luz de estos datos, es posible calibrar la dificultad de lectura de cada pasaje, así como los items que resultaron más difíciles (o fáciles) para el alumno. El profesor puede obtener, además, información específica sobre los errores: si aquellos se deben a razones sintagmáticas o puramente paradigmáticas. En las conclusiones haremos referencia más específica a estos aspectos.

T A B L A «A»

Alumnos	Respuestas positivas	Porcentajes %
1	33	80
2	32	78
3	30	74
4	29	70
5	28	68
6	28	68
7	28	68
8	27	65
9	26	63
10	26	63
11	24	58
12	22	53
13	21	51
14	20	48
15	16	38
16	13	31
17	11	26

(1) Respuestas: 1 = his; 2 = meal; 3 = to; 4 = him; 5 = a; 6 = be; 7 = their; 8 = looking; 9 = she; 10 = waited; 11 = the; 12 = sheep; 13 = didn't; 14 = my; 15 = said; 16 = the; 17 = where; 18 = at; 19 = is; 20 = her; 21 = becoming; 22 = are; 23 = o'clock; 24 = of; 25 = then; 26 = the; 27 = tea; 28 = at; 29 = any; 30 = circumstances; 31 = cold; 32 = are; 33 = go; 34 = if; 35 = not; 36 = no; 37 = a; 38 = wake; 39 = have; 40 = lunch; 41 = during.

T A B L A «B»

ITEMS	Núm. de alumnos con respuesta correcta	ITEMS	respuesta correcta
1	13	21	1
2	14	22	8
3	5	23	17
4	5	24	15
5	13	25	6
6	16	26	15
7	5	27	3
8	4	28	14
9	7	29	3
10	5	30	1
11	15	31	16
12	16	32	14
13	6	33	13
14	114	34	14
15	13	35	10
16	16	36	1
17	17	37	10
18	9	38	3
19	15	39	16
20	9	40	11
		41	6

3.2. Con el fin de conocer la puntuación media de los alumnos testados, se recurrió a las medidas de tendencia central, obteniendo una media de 24 y una mediana de 26. La no coincidencia de ambas era un signo patente de asimetría, como así se observó en la realidad. Una media de 24 no puede tacharse ni de alta ni de baja. Sin embargo, la puntuación máxima (+ 33) resultó ser baja, dado el número de items. Las puntuaciones más bajas, por otra parte, no resultaron ser excesivamente bajas.

Se calculó igualmente la desviación estándar de las puntuaciones, obteniendo un valor 6. Este se sumó a la media ($24 + 6 = 30$) y se sustrajo ($24 - 6 = 18$). De conformidad con estos cálculos, observamos que la mayoría del alumnado (12 de 17, es decir, el 70 %) se agruparon entre $+ 1 \sigma$ y $- 1 \sigma$, dos alumnos (11 %) se hallaban entre $+ 1 \sigma$ y $+ 2 \sigma$, y otros dos entre $- 1 \sigma$ y $- 2 \sigma$, y sólo un alumno (5 %) se halló entre $- 2 \sigma$ y $- 2,5 \sigma$. En otras palabras, si tomamos al grupo como reflejo exacto del nivel de la clase en inglés, tendríamos que concluir que aquél es más bien normal, no registrándose casos de alumnos muy buenos en la materia ni tampoco con un rendimiento muy bajo.

IV. CORRELACIÓN

4.1. Hasta aquí nos hemos centrado en la descripción de datos y resultados del test sin hacer referencia a otros factores que deben tenerse en cuenta. Porque no sólo interesa la simple presentación de distribuciones y las condiciones bajo las que es posible generalizar, sino también —y muy importante, por cierto— ver hasta qué punto son fiables los procedimientos de puntuación empleados.

Para mejor llevar esto a cabo, correlacionamos el orden de alumnos que el profesor nos facilitó de acuerdo con el nivel que presentaban en la materia (criterio externo) con los resultados arrojados por el test. A esto aplicamos la fórmula de Pearson-Bravais para hallar el coeficiente de correlación (1). El resultado: 0.810, resultó ser altamente satisfactorio, según comprobamos en la escala de Connelli-Sluckin (página 154). Puede observarse en la figura 1, debajo, la correlación de modo gráfico.

FIG. 1

Lista de alumnos según nivel en clase (De acuerdo con el profesor)	Lista de alumnos de acuerdo con las puntuaciones en el test
1	1 (5)
2	2 (4)
3	3 (3)
4	4 (6)
5	5 (1)
6	6 (2)
7	7 (12)
8	8 (8)
9	9 (9)
10	10 (14)
11	11 (10)
12	12 (11)
13	13 (13)
14	14 (16)
15	15 (17)
16	16 (15)
17	17 (7)

Se comprobó, igualmente, el orden de dificultad de ambos pasajes calculando el porcentaje medio y obteniendo un resultado ligeramente superior en el primero (12.9) que en el segundo (11.4), con un valor — σ

(1) Las fórmulas utilizadas en el presente trabajo fueron tomadas del libro de T. G. CONNOLLY y W. SLUCKIN, *An Introduction to Statistics for the Social Sciences*. Macmillan, 1971. Londres.

de 3.4 y 2.8, respectivamente. Lo que confirmo de modo científico nuestro criterio subjetivo de ordenación de los mismos.

V. DISCUSIÓN

En virtud de esta técnica es posible, como vemos, diagnosticar la habilidad de comprensión de lectura de los alumnos, resultando ser un instrumento eficaz en la evaluación tanto del material escrito como del nivel del alumno testado. En el test por nosotros aplicado, los items más fáciles, según refleja la tabla B, fueron el 6, 12, 16, 17, 23, 31, 39 y 41. La razón, al parecer, yace en el hecho de que en estos casos las respuestas se presentaban un tanto «inevitables». Si no en todos, sí en algunos al menos, como revelan los casos más obvios: el 16, 23, 17. En contrapartida, los items más difíciles resultaron ser el 21, 27, 29, 30, 36 y 38. Su poder discriminatorio era previsible ya que el contexto no ofrecía pistas evidentes —caso 27, donde aparecían dos nombres en la misma frase: *then you have tea for tea*—, o bien debido a la vaguedad del término requerido. No de otro modo explicamos el fallo en identificar el vocablo correspondiente: el 30 (... *under the following circumstances*) acertado únicamente por un alumno que presentaba un puesto bajo en la escala —el 14—. El item 36 fue respondido por solo un alumno, el mejor, quien respondió correctamente igualmente al item 38, acertado por sólo tres alumnos: los dos mejores, y un tercero, que vino a ser el último en la escala debido indudablemente a razones puramente accidentales.

Prácticamente todos los items más difíciles ocurrieron, como era de esperar, en el pasaje dos, caracterizado por un estilo más cortado y respuestas breves que reducían la posibilidad de que los testados acertasen al azar. A pesar del aviso en las instrucciones del test de la falta de correspondencia entre la longitud de la línea y el vocablo requerido, hubo varios alumnos en los que se observó la tendencia a querer hallar una palabra de longitud similar a la línea. Esto es algo que debería tenerse presente a la hora de construir tests de este tipo. Tal vez sería más efectivo recurrir a líneas de longitud correspondiente a la palabra deseada, como sugiere Anderson (E.L.T. XXV, 2, pág. 181), sirviendo así de pista indirecta al alumno, sobre todo a aquellos con un conocimiento inferior de la lengua testada.

CONCLUSIÓN

Podemos concluir, por tanto, que el procedimiento «cloze» en lo que a nosotros concierne y en vista de los resultados, posee un poder discriminatorio que lo capacita como instrumento eficaz para medir no ya la dificultad de un texto, cosa siempre útil al profesor de lenguas, sino que, además, promete resultados satisfactorios en el plano evaluativo. Es enormemente sencillo de construir —punto muy a favor—. Su corrección no presenta problemas que exijan la asistencia de un experto en aplicación de tests. Y, de cara al alumno, parece reflejar tanto su nivel de comprensión escrita en la lengua objeto de estudio, como su conocimiento global de la misma.

B I B L I O G R A F I A

- ALLEN, V. (1968), «Towards a thumbnail test of English competence». *TESOL Quarterly*, 2, págs. 241-246.
- ANDERSON, J. (1971), «A Technique for Measuring Reading Comprehension and Readability». *English Language Teaching*, XXV, 2, feb. págs. 178-181.
- (1972), «The Application of Cloze Procedure to English Learned as a Foreign Language in Papua and New Guinea». *English Language Teaching*, XXVII, 1, páginas 66-71.
- BORMOTH, J. R. (1965), «The Cloze Readability Procedure». *Elementary English*, 45, págs. 429-436.
- CARROL, J. B.; CARON, A. S. y WILDE, C. P. (1959), «An investigation of cloze in the measurement of achievement in Foreign Language», en *Report on Research Conducted under a Grant from the College Entrance Examination Board*. Graduate School of Education. (Harvard Univ. Cambridge/Massachusetts.)
- CONNOLLY, T. G. y SLUCKIN, W. (1971), *An Introduction to Statistics for the Social Sciences* (Macmillan).
- DARNELL, D. K. (1970), «Clozentropy: a Procedure for Testing English Language Proficiency», *Speech Monographs*, vol. 37, núm. 1, págs. 36-46.
- KAPLAN, R. y JONES, R. A. (1970), «A Cloze-Procedure Test of listening for university level students». Artículo no publicado. (University of California. Los Angeles).
- OLLER, J. W. y CONRAD, C. A. (1971), «The cloze technique and ESL proficiency». *Language Learning*, 21,2, págs. 183-185.
- (1971), «Scoring methods and difficulty levels for cloze tests of ESL proficiency». *Modern Language Journal*, 56 págs. 151-158.
- TAYLOR, W (1953), «Cloze procedure: a new technique for measuring readability». *Journalism Quarterly*, 33, págs. 43-48.