

## EL PROCEDIMIENTO CLOZE COMO MEDIDA PROCESUAL DE LA COMPRENSION LECTORA

por TERESA ARTOLA GONZÁLEZ  
*Universidad Complutense de Madrid*

La comprensión lectora se ha medido de maneras muy diferentes, de ahí la dificultad de no generalizar los resultados de unos estudios a otros. En líneas generales, puede distinguirse entre las medidas de la comprensión a «posteriori», es decir aquellas que se toman después de que ha tenido lugar el proceso de lectura, y las medidas «procesuales» de la comprensión, es decir, aquellas que se toman durante el proceso de lectura.

Entre las primeras pueden distinguirse, a su vez, diversos procedimientos: cuestionarios o preguntas acerca del texto leído, análisis de informes verbales o «retellings» que el lector emite después de la lectura del texto..., etc., siendo el procedimiento más comúnmente empleado el cuestionario. En general, se puede argüir que estos procedimientos tienden a confundir la comprensión lectora con la capacidad de memoria de los sujetos, si bien el principal problema que plantean es que se trata de medidas del «producto», o resultado final de la lectura, que no permiten evaluar directamente el «proceso» que tiene lugar durante la misma.

Las tendencias actuales en el estudio de la lectura enfatizan la importancia del «proceso» frente al «producto». No obstante, al menos en España, los investigadores y educadores persisten en basarse en los datos del producto adquiridos a través de los procedimientos convencionales.

El procedimiento cloze se viene utilizando cada día más como medida «procesual» de la lectura. Dicho procedimiento fue introducido por primera vez en el campo educativo por Taylor en 1953 como medida de la facilidad de lectura («readability») o legibilidad de un texto. La faci-

lidad de aplicación de este procedimiento hizo que pronto se popularizara como medida de la legibilidad de los textos. No obstante, los usos del cloze pronto se ampliaron más allá de esta primera intencionalidad.

Así, el uso del cloze se ha extendido en los últimos años a la medida procesual de la comprensión lectora (Culhane, 1970, Mork, 1971, McKenna, 1978, Rankin, 1978). La idea básica de la que se parte es que el lector sólo es capaz de restaurar las palabras que faltan en el texto si utiliza todas las claves que el mismo le ofrece, ya que dicho reemplazamiento no puede realizarse al azar sino que el lector tiene que utilizar sus estrategias de predicción y sopesar cuál es la palabra más adecuada para cada espacio en blanco. Si entiende bien el texto la tarea no le presentará mucho problema pero si su comprensión es escasa probablemente propondrá la palabra inadecuada. En esta línea de razonamiento, se supone que puntuaciones elevadas en un test cloze son indicativas de un alto grado de comprensión lectora, e implican que el lector es sensible a los condicionamientos sintácticos y semánticos del texto así como a otros factores tales como el estilo del autor, la estructura del texto... Por el contrario, puntuaciones bajas en el cloze sugieren que la capacidad del lector para utilizar dicha información es escasa.

Numerosos autores han confirmado la validez de dicha técnica como medida de la comprensión. En su mayor parte estos estudios se basan en la comparación, y cálculo de las correlaciones existentes, entre las puntuaciones obtenidas en tests cloze y las puntuaciones obtenidas a través de otras medidas tradicionales de la comprensión lectora, generalmente medidas del producto.

Ya en 1957 Jenkinson encuentra una correlación de .73 entre las puntuaciones obtenidas por los sujetos en pruebas cloze y los resultados obtenidos por los mismos en los *Cooperative Reading Tests* (Jenkinson, 1957). Asimismo en los estudios realizados por Bormouth (1962, 1963, 1967 y 1969) se encuentran correlaciones elevadas entre tests cloze y cuestionarios de elección múltiple en sujetos de cuarto, quinto y sexto grado, lo que le lleva a afirmar que la comprensión lectora es el factor preponderante en las tareas cloze. Igualmente, Gallant (1965) encuentra que esta afirmación es también válida cuando se trabaja con sujetos de menor edad, de los primeros grados escolares. No obstante, autores como Weaver y Kingston (1963), Rankin y Culhane (1969) afirman que los resultados de sus estudios sugieren que el cloze evalúa además otros aspectos ajenos a la comprensión lectora y que no puede considerarse como un instrumento preciso para dicha evaluación. Por el contrario, Page y Vacca (1979) defienden la utilización del cloze, frente a los cuestionarios de elección múltiple, como medida de la comprensión. Sostienen que los cuestionarios únicamente pueden considerarse como «indi-

cadores del producto» que prueban la ejecución post-lectora y, por tanto, confunden la comprensión con los efectos de la memoria. Califican por el contrario el cloze como «indicador del proceso» de comprensión.

Asimismo, se han encontrado correlaciones significativas entre el procedimiento cloze y las puntuaciones obtenidas en otras medidas de la comprensión tales como las distintas destrezas (comprensión literal, comprensión inferencial, comprensión de la estructura y comprensión del estilo) que evalúa el *Davies Reading Test* (Smith y Zinc, 1977), la comprensión de relaciones semánticas tanto inter como intrafrase (Cziko, 1983; Numan, 1983). Igualmente, Lipset (1976) encuentra que la comprensión y las puntuaciones obtenidas en un cloze guardan mayor correlación entre sí que la comprensión y las puntuaciones obtenidas en «retellings».

En definitiva, parece haber suficiente evidencia empírica que justifique la utilización del cloze como medida de la comprensión lectora. No obstante, si bien el procedimiento cloze se utiliza ampliamente en el mundo de habla inglesa, no existen apenas estudios al respecto en lengua castellana, por lo que pensamos que sería importante desarrollar estudios que confirmen estas conclusiones en nuestro idioma. Existen algunos estudios realizados con sujetos hispanos (por ejemplo, Smith, 1972; Ozete, 1977; Briere et al., 1978; Clark, 1979). Asimismo, es notable el trabajo realizado por Salvador (1984) que en su memoria de licenciatura incluye una revisión de dicho procedimiento y lleva a cabo una de las primeras aplicaciones sistemáticas del mismo en nuestro país. Igualmente, debe señalarse que recientemente han sido editadas en España las primeras pruebas cloze: *CLT: Dos pruebas de comprensión lectora* (Suárez y Meara, 1985) destinadas a sujetos de once a catorce años. No obstante, este procedimiento sigue siendo bastante desconocido en España y pensamos que aun no se conocen las múltiples posibilidades que ofrece en el campo educativo.

Con el presente artículo pretendemos, por tanto, aportar algunos datos relativos a la validez del procedimiento cloze como medida de la comprensión lectora en muestras de sujetos de habla castellana, datos que permitan subsanar, en parte, esta escasez de información en lo que se refiere a los usos del cloze en nuestro país.

Para ello, se analizarán las correlaciones obtenidas entre un procedimiento de tipo tradicional de evaluación de la comprensión lectora, la *Prueba de Comprensión Lectora* de Angel Lázaro Martínez (1980), y dos tipos o modalidades de procedimiento cloze: un procedimiento cloze estandard y un cloze similar al procedimiento «maze» utilizado por Guthrie (1973 y 1974). Dicho procedimiento es una variedad del cloze consistente en presentar a los sujetos, en lugar de los espacios en blanco,

como se hace en los clozes convencionales, una serie de alternativas de respuesta de las que sólo una es correcta. Dicho estudio se realiza con sujetos de distintos niveles evolutivos correspondientes a 2.º, 4.º, 6.º y 8.º de EGB y con sujetos de alto y bajo nivel de comprensión lectora.

Se parte de la hipótesis general de que existe una correlación significativa, alta y positiva entre las distintas medidas de la comprensión, tanto del «producto» como del «proceso». Por tanto, el procedimiento cloze puede constituir una forma alternativa rápida, sencilla y eficaz de evaluar la comprensión lectora.

En el presente estudio se utiliza, por tanto, un diseño correlacional en el que se manejan tres medidas de respuesta: La puntuación global en la *Prueba de Comprensión Lectora* de Angel Lázaro, el número de aciertos en el cloze standard y el número de respuestas, o selección de la alternativa correcta, en el cloze con alternativas. Asimismo, se manejan dos variables de grupo: la variable curso escolar con cuatro valores y la variable nivel de comprensión con dos valores.

### *Método*

#### *1. Sujetos*

Se trabajó con 256 sujetos procedentes de dos colegios de Madrid. La mitad de los sujetos procedían de un colegio público con nivel socio-económico medio-bajo, procedentes en su mayoría de familias de clase obrera. La mitad restante procedía de un colegio privado de nivel socio-económico medio-alto. La muestra de sujetos estudiada estaba compuesta por sujetos varones y mujeres en número aproximado.

De estos 256 sujetos, 64 sujetos pertenecían a cada uno de los cursos escolares estudiados (segundo, cuarto, sexto y octavo de EGB).

#### *2. Material*

Con el propósito de correlacionar las puntuaciones de los sujetos en las pruebas cloze con una medida del «producto» de la comprensión lectora, del tipo de las tradicionalmente utilizadas, se eligió la *Prueba de Comprensión Lectora* de Angel Lázaro Martínez (1980) ya que, entre las escasas pruebas disponibles, editadas en castellano, para medir la comprensión lectora, era la que más se ajustaba a las finalidades perseguidas en este estudio y a los niveles evolutivos con los que deseábamos trabajar.

Dicha prueba consta de dieciocho textos de estructura diversa. Cada uno de estos textos va seguido de una o dos preguntas, veintiocho pre-

guntas en total, a las que el sujeto debe responder, una vez leído el texto correspondiente, en una opción de respuesta múltiple.

La prueba puede aplicarse a partir de 3.º de EGB, o más en concreto a partir de los ocho años. En el presente trabajo se aplicó dicha prueba a sujetos de 8.º, 6.º, 4.º y 2.º de EGB. No obstante, la aplicación de la prueba se realizó en el mes de junio, por lo que la mayoría de los sujetos de 2.º de EGB tenía ya ocho años y un nivel lector equivalente a tercero de EGB.

Asimismo, se utilizaron dos tipos de pruebas cloze para cada sujeto: una prueba cloze de tipo standard, de elección libre de respuesta, y otra prueba cloze en la que el sujeto debía elegir la respuesta correcta de entre ocho alternativas de respuesta que le proporcionaba la prueba. Cada una de estas dos pruebas difería en su nivel de dificultad en función del curso escolar o nivel en que se encontraba el sujeto.

En lo que respecta a las pruebas cloze standard, o de elección libre, se utilizaron cuatro pruebas distintas correspondientes a los cursos escolares estudiados. Para los tres primeros cursos se utilizaron tres pruebas cloze diseñadas en trabajos anteriores (Artola, 1983) y cuyo nivel de dificultad se había mostrado adecuado para el curso escolar al que iban destinadas (Artola, 1983; Salvador, 1984). Se construyó, siguiendo las mismas pautas utilizadas en la elaboración de las pruebas anteriores (Artola, 1983), una cuarta prueba para los sujetos de 8.º de EGB.

Para graduar el nivel de dificultad de cada una de las pruebas el número de palabras omitidas se iba incrementando desde 2.º de EGB, donde se omitía un 12 % de las palabras, 4.º de EGB, donde se omitía un 16 % de las palabras, 6.º de EGB, un 20 %, y 8.º de EGB, un 24 %. Las palabras omitidas en el texto eran tanto palabras de contenido: sustantivos, verbos, adjetivos, como de función: artículos, preposiciones, conjunciones, y pronombres, procurando en cada prueba omitir un número equivalente de palabras de contenido y palabras de función (Artola, 1983).

En cuanto a las pruebas cloze de elección de alternativas se utilizaron igualmente cuatro pruebas correspondientes a los cursos escolares examinados en las que, a diferencia de los clozes de elección libre, en los que el sujeto debe adivinar libremente las palabras omitidas en el texto, se ofrecía a los sujetos ocho alternativas de respuesta de entre las cuales debía elegir la respuesta que considerara correcta para completar el cloze.

Por tanto, estas pruebas constaban de un texto en el que se habían omitido una serie de palabras. En el lugar correspondiente a cada una de estas palabras omitidas se insertaban tantos guiones como letras tuviera la palabra original omitida. Junto a este espacio se insertaban

en un paréntesis ocho posibles alternativas de respuesta de entre las cuales el sujeto debía seleccionar aquella que considerara correcta.

Como en el caso anterior, los textos correspondientes a las pruebas de 2.º, 4.º y 6.º de EGB fueron elegidos de entre las pruebas cloze diseñadas para estudios anteriores (Artola, 1983) y se elaboró una cuarta prueba para 8.º de EGB. Asimismo, se elaboraron las alternativas de respuesta correspondientes a cada espacio en blanco. En el caso de las pruebas cloze de elección de alternativas, y con el fin de facilitar la elaboración de dichas alternativas, las palabras omitidas en cada texto eran únicamente palabras de contenido, y no palabras de contenido y función como en los clozes estandard. Asimismo, aunque en estas pruebas el nivel de dificultad de las mismas se graduaba igualmente aumentando de un curso a otro el porcentaje de palabras omitidas en el texto, debe señalarse que si comparamos los porcentajes de omisión de ambos tipos de pruebas estos son más elevados en las pruebas cloze estandard:

TABLA 1.—Porcentajes de omisión para los dos tipos de pruebas cloze.

	2.º	4.º	6.º	8.º
Estandard	12 %	16 %	20 %	24 %
Alternat.	6 %	8 %	10 %	12 %

Esto es debido a que, dado que las palabras de contenido representan un papel mucho mayor que las de función en el significado del texto, y que en el cloze de alternativas se omiten únicamente palabras de contenido, si el porcentaje de omisión fuera equivalente en ambos tipos de cloze el cloze con alternativas resultaría considerablemente más difícil que el estandard. Por esta razón se optó por que el porcentaje de omisión fuera menor en el cloze con alternativas que en el cloze estandard.

### 3. Procedimiento

Las pruebas se aplicaron a los sujetos a lo largo de tres sesiones de una duración aproximada de 45' para la *Prueba de Comprensión Lectora* de Angel Lázaro y de unos 30' para las pruebas cloze. El orden de aplicación de las pruebas se varió en los distintos grupos. Las pruebas se aplicaron colectivamente.

Para la corrección de la *Prueba de Comprensión Lectora* se siguieron las instrucciones de corrección incluidas en el manual de la misma (A. Lázaro, 1980). Únicamente nos interesaba, en este estudio, la puntuación global en comprensión lectora por lo que no se realizó el análisis cualitativo que permite dicha prueba.

En base a la puntuación obtenida en esta prueba los sujetos de cada curso escolar se dividieron en sujetos con alto nivel de comprensión, la mitad de los sujetos de cada curso escolar, y sujetos con bajo nivel de comprensión, la mitad restante.

En lo que respecta a las pruebas cloze, en ambos tipos de cloze se contabilizó el número de reemplazamientos correctos obtenidos en cada prueba.

### Resultados

Para analizar los resultados se calcularon las correlaciones existentes entre las tres medidas de la comprensión aplicadas: una medida del producto, la puntuación obtenida en la *Prueba de Comprensión Lectora* de Angel Lázaro, y dos medidas del proceso, número de aciertos en el cloze standard y número de aciertos en el cloze con alternativas.

Todas las correlaciones resultaron significativas al nivel de confianza del uno por mil, siendo la correlación entre la prueba de Angel Lázaro y el cloze standard  $r_{12} = 0.77$  ( $p < 0.001$ ), entre la prueba de A. Lázaro y el número de respuestas correctas en el cloze con alternativas  $r_{13} = .76$  ( $p < 0.001$ ) y entre los dos clozes  $r_{23} = .89$  ( $p < 0.001$ ) (ver tabla 2).

TABLA 2.—Correlaciones entre las medidas de comprensión.

r N = 256	A. Lázaro VD 1	C. Standard VD 2	C. Alternat VD 3
VD 1	1.000	.7729 ***	.7649 ***
VD 2	.7729 ***	1.000	.8886 ***
VD 3	.7649 ***	.8886 ***	1.000

\*\*\* = 0.001

\*\* = 0.01

\* = 0.05

Asimismo, se calculó si existían diferencias significativas entre las correlaciones obtenidas, a través del cálculo de diferencias entre coeficientes de correlación para datos correlacionados. En dicho análisis resultó significativa la diferencia entre las correlaciones  $r_{12}$  (Lázaro/Standard = .77) y la correlación  $r_{23}$  (Standard/Alternat = .89) ( $t = 6.36$ ,  $p < 0.001$ ). Asimismo fue significativa la diferencia entre las correlaciones  $r_{13}$  (Lázaro/Alternat = .76) y  $r_{23}$  (Standard/Alternat = .89) ( $t = 6.91$ ,  $p < 0.001$ ) (ver tabla 3).

TABLA 3.—Diferencias entre coeficientes de correlación.

N = 256	r12-r23	r12-r13	r13-r23
	t = 6.36 ***	t = 0.55	t = 6.91 ***

Si analizamos las correlaciones entre las pruebas en cada uno de los cursos escolares estudiados, 2.º, 4.º, 6.º y 8.º de EGB, todas ellas resultan asimismo significativas (ver tabla 4).

TABLA 4.—Análisis de las correlaciones por curso escolar.

	2 EGB	4 EGB	6 EGB	8 EGB
r12	.5832 ***	.6656 ***	.7430 ***	.6448 ***
r13	.3563 **	.4396 ***	.6403 ***	.4019 ***
r23	.6810 ***	.5144 ***	.6141 ***	.6560 ***
	N = 64	N = 64	N = 64	N = 64

En lo que respecta al análisis de las correlaciones en función del nivel de comprensión de los sujetos, alto o bajo, las correlaciones resultaron igualmente significativas en ambos niveles de comprensión (ver tabla 5).

TABLA 5.—Análisis de las correlaciones en cada nivel de comprensión.

Nivel C.	Alto	Bajo
r12	.7947 ***	.7705 ***
r13	.8379 ***	.7698 ***
r23	.9076 ***	.8633 ***
	N = 128	N = 128



*Discusión*

Los resultados obtenidos confirman la hipótesis planteada en la que se afirmaba que existe una correlación positiva y elevada entre las distintas medidas de la comprensión empleadas, tanto del producto como del proceso. Asimismo esta hipótesis se confirma cuando se analizan dichas correlaciones en cada curso escolar por separado así como cuando se analizan las correlaciones en los grupos de alto y bajo nivel de comprensión, tendiendo a ser dichas correlaciones ligeramente más elevadas en los sujetos con alta comprensión que en los sujetos con baja comprensión.

Estos resultados sugieren que el procedimiento cloze, tanto en su versión estandard como cuando se trata de un cloze de elección de alternativas, puede constituir una forma rápida, sencilla y eficaz de evaluar la comprensión lectora en sujetos de distintos cursos escolares y con distintos niveles de comprensión.

Nuestros resultados concuerdan, por tanto, con los encontrados por otros autores en estudios realizados con sujetos de habla inglesa (Jenkinson, 1957; Bormuth, 1962, 1963, 1967 y 1969; Gallant, 1965; Page y Vacca, 1979) que encuentran asimismo correlaciones elevadas entre tests cloze estandard y las puntuaciones obtenidas a través de otras medidas tradicionales de la comprensión lectora.

Estos resultados apoyan asimismo la afirmación de Guthrie y colab. (1974) de que existe una correlación elevada entre las medidas tradicionales de la comprensión lectora y el procedimiento «maze» y confirman los estudios de Bradley, Ackerson y Ames (1978) que muestran cómo el maze puede ser un instrumento válido para la evaluación de la comprensión lectora.

Se confirman igualmente los resultados obtenidos por Gallant (1965) que afirman que dichas correlaciones, entre procedimientos tradicionales de evaluación y procedimientos cloze, son también elevadas cuando se trabaja con sujetos de los primeros grados escolares y con sujetos de distinto nivel de habilidad lectora.

Por otra parte, si bien las correlaciones entre las tres medidas de la comprensión resultaron altamente significativas en todos los casos, la correlación entre las dos medidas del proceso ( $r_{23}$ ), el cloze estandard y el cloze con alternativas, fue significativamente superior a las correlaciones entre la medida del producto, la *Prueba de Comprensión Lectora* de A. Lázaro, y cualquiera de las medidas del proceso ( $r_{12}$  y  $r_{13}$ ), no difiriendo estas dos últimas correlaciones significativamente entre sí.

Estos datos indican, en primer lugar, que las dos variaciones de cloze utilizadas, el cloze estandard y el cloze con alternativas o maze, parecen

ser igualmente válidas a la hora de evaluar la comprensión. No sostienen, en consecuencia, algunos estudios que pretenden demostrar la mayor validez del cloze standard frente al maze (Bradley y Meredith, 1978) o del maze sobre el cloze (Pikulski y Pikulski, 1970) como medida de la comprensión lectora.

Por otra parte, pese a las diferencias existentes entre ambos procedimientos: el cloze standard, considerado como una medida de evocación, y el «maze» considerado más bien como una medida de reconocimiento (Feeley, 1975; Wiseman y McKenna, 1978), se observa que ambas medidas guardan mayor relación entre sí que cualquiera de ellas con una medida del producto de la comprensión, del estilo de las tradicionalmente usadas, en concreto un cuestionario de elección múltiple, y ello pese a que el «maze» podría considerarse asimismo como un formato de elección múltiple. Esta mayor relación podría atribuirse a que ambas medidas, el cloze standard y el cloze con alternativas, además de construirse sobre textos cloze, aunque bastante diferentes entre sí, ya que en el primero se suprime información gráfica mientras que en el cloze con alternativas dicha información se añade, son medidas procesuales, medidas que se basan en supuestos bastante diferentes a las medidas del producto tradicionalmente utilizadas. La mayor relación entre estas medidas podría, por tanto, atribuirse a que ambas se basan en supuestos teóricos comunes (Johnston, 1983).

No obstante, debe tenerse en cuenta que las correlaciones entre cada una de las medidas procesuales, cloze standard y cloze con alternativas, con una medida tradicional del producto de la comprensión lectora son también elevadas lo que permite afirmar que, pese a que las medidas del proceso y las medidas del producto se basan en supuestos teóricos distintos, parecen tener una base común en la comprensión lectora, por lo que no deben considerarse, como a menudo se viene haciendo, como procedimientos opuestos sino más bien como medidas de carácter complementario.

En conclusión, podemos afirmar que los resultados obtenidos en este estudio indican que el procedimiento cloze, en sus distintas variantes, puede resultar un instrumento útil para evaluar la comprensión lectora de sujetos de distintos niveles evolutivos y distintos grados de habilidad lectora.

**Dirección del autor:** Teresa Artola González, Ayudante del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid, 28040 Madrid.

*Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo:* 10-XI-1988.

## BIBLIOGRAFIA

- ARTOLA, T. (1983) *Análisis de los errores en la lectura oral* (Madrid, Universidad Complutense, Memoria de licenciatura no publicada).
- (1988) *El procedimiento cloze: Aplicaciones a la evaluación de la comprensión lectora y a la investigación del proceso lector* (Madrid, Syste CO). Tesis Doctoral.
- BORMUTH, J. R. (1962) *Cloze tests as measures of readability and comprehension ability* (Indiana University, Unpublished Doctoral Dissertatioon).
- (1963) Cloze as measure of readability, pp. 131-134, en *Reading as an Intellectual Activity* (Newmark, Delaware, Proceedings of The International Reading Association Convention).
- (1967) Comparable cloze and multiple choice comprehension test scores, *Journal of Reading, 10*, pp. 291-299.
- (1969) *On the theory of achievement test items* (Chicago, University of Chicago Press).
- BRADLEY, J.; ACKERSON, G. y AMES, W. (1978) The reliability of the Maze procedure for classroom assessment, *Journal of Reading Behavior, 10*, pp. 291-296.
- BRADLEY, J. y MEREDITH, K. (1978) The reliability of the Maze procedure for intermediate and junior high school students, en PEARSON, P. D. y HANSEN, J. (eds.) *Reading: Disciplined inquiry in process and practice* (Clemson, South Carolina, Twenty-seventh Yearbook of The National Reading Conference).
- BRIERE, E. J.; CLUASING, G.; SENKO, D. y PINCELL, E. (1978) A look at cloze testing across languages and levels, *Modern Language Journal, 62*, pp. 23-26.
- CLARK, M. A. (1979) Reading in spanish and english: evidence from adult ESL students, *Long Learning, 29:1*.
- CULHANE, J. W. (1970) Cloze procedures and comprehension, *Reading Teacher, 23*.
- CZIKO, G. A. (1983) Another response to Shanahan, Kamil and Tobin: further reasons to keep the cloze case open, *Reading Research Quarterly, 18*, pp. 361-365.
- FEELEY, T. M. (1975) How to match reading materials to student reading levels: II. The cloze and the maze, *Social Studies, 66*, pp. 252-258.
- GALLANT, R. (1965) Use of cloze tests as a measure of readability in the primary grades, en FIGUREL, J. (ed.) *Reading: An inquiry* (Newmark, Delaware, Proceedings of The International Reading Association).
- GUTHRIE, J. T. (1973) Reading comprehension and syntactic responses in good and poor readers, *Journal of Educational Psychology, 65:3*, pp. 294-299.
- GUTHRIE, J. T.; SEIFERT, M.; BURNHAM, N. A. y CAPLON, R. L. (1974) The maze technique to assess, monitor reading comprehension, *The Reading Teacher, 28*, pp. 161-168.
- JENKINSON, M. D. (1957) *Selected processes and difficulties of reading comprehension* (University of Chicago, Unpublished Doctoral Dissertation).
- JOHNSTON, P. H. (1983) *Reading comprehension assessment: A cognitive basis* (Newmark, Delaware, International Reading Association Inc).
- LÁZARO MARTÍNEZ, A. (1980) *Prueba de lectura comprensiva* (Madrid, TEA Ediciones).
- LIPSET, C. B. (1976) *The nature of regresions in oral reading and their relationship to three measures of reading comprehension* (Hofstra University, Unpublished Doctoral Dissertation).
- McKENNA, M. C. (1978) Diagnostic uses of the cloze procedure, en *Selected Articles in the teaching of reading, 41* (New York, Barnell Loft).
- McKENNA, M. C. y ROBINSON, R. D. (1980) *An introduction to the cloze procedure: An annotated bibliography* (Newmark, Delaware, International Reading Association Inc.).
- MORK, T. A. (1971) Clozing the placement gap: A new tool for administrators and teachers, *Educational Leadership, 28*, pp. 763-767.

- NUMAN, D. (1983) Cloze procedure as a measure of inter and intra sentential semantic relationships, *Reading Education*, 8:2, pp. 5-14.
- OZETE, O. (1977) The cloze procedure: a modification, *Foreign Language Annals*, 10:5, pp. 565-568.
- PAGE, W. D. y VACCA, R. (1979) Overt indications of reading comprehension: product and process considerations, en HARSTE, J. y CAREY, R. (eds.) *New perspectives in comprehension* (Indiana, Indiana School of Education).
- PIKULSKI, J. J. y PIKULSKI, E. C. (1977) Cloze, Maze and teacher judgement, *Reading Teacher*, 30, pp. 766-770.
- RANKIN, E. F. (1978) Characteristics of the cloze procedure as a research tool in the study of language, en PEARSON, P. D. y HANSEN, J. (eds.) *Reading: disciplined inquiry in process and practice* (Clemson, Stouh Carolina, Twenty-seventh Yearbook of The National Reading Conference).
- RANKIN, E. F. y CULHANE, J. W. (1969) Comparable cloze and multiple choice comprehension test scores, *Journal of Reading*, 23.
- SALVADOR, M. (1984) *La lectura oral versus la lectura silenciosa* (Universidad Complutense de Madrid, Memoria de licenciatura no publicada).

#### SUMMARY: THE CLOZE PROCEDURE AS PROCESS MEASURE OF READING COMPREHENSION.

The cloze procedure is being widely used nowadays as a «process» measure of reading comprehension in english speaking countries. Yet, there are few studies on the validity of the cloze procedure conducted in spanish language. The present study is thence aimed towards supplying some data on the use of the cloze procedure with spanish speaking subjects with the purpose of so contributing to a better knowledge of this measure in our country.

KEY WORDS: Reading comprehension measuring.