La evaluación de la comprensión de textos escritos en aprendices de E/LE

TERESA BORDÓN
Universidad Autónoma de Madrid

1. Introducción

La evaluación de las destrezas de la lengua en el aula de E/LE se suele efectuar, en general, a través de exámenes por medio de los cuales se asigna una calificación a unos resultados [1]. Dependiendo del tipo de examen [2], el examinador es el propio profesor del candidato, y desempeñará, asimismo, la tarea de evaluador-calificador. O será simplemente el administrador de un examen que ha sido confeccionado por un equipo de expertos y que será calificado por procedimientos mecánicos o por varios evaluadores.

Es cierto que la enseñanza y aprendizaje de las destrezas de la lengua no puede plantearse aislando las unas de las otras. No obstante, y sin que ello suponga contradecir la afirmación anterior, cuando nos enfrentamos con la tarea de diseñar un examen para evaluar-calificar a un candidato, aprendiz de E/LE, es más operativo a efectos de interpretación de los resultados presentar las destrezas de forma aislada. Y, en este sentido, las pruebas de compresión lectora son las que mejor se adaptan a este tipo de trata-

[1] Para más detalle acerca las diferencias entre evaluar y examinar como procedimientos para definir o calificar la actuación de un aprendiz de E/LE puede verse: BORDÓN, T. (2000), «La evaluación de la expresión oral en el aula de E/LE», *Carabela*, 47, pp. 151-153.

[2] Para los diferentes tipos de exámenes puede consultarse la p. 156 del artículo de *Carabela* mencionado en la nota 1 y BORDÓN, T. (1999), «La evaluación del español como lengua extranjera», *Boletín de la Asociación para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 20, pp. 16-17. También en ALDERSON, J. C., CLAPHAM, C. y WALL, D. (1998), *Exámenes de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, pp. 16-17, aparece una clasificación de tipos de exámenes para la evaluación de lenguas extranjeras.

miento, ya que la interpretación de textos escritos no requiere, en principio, la intervención de otra destreza.

En el párrafo anterior se hace referencia a «la interpretación de los resultados» porque precisamente eso es lo que se persigue con un examen: que a partir de unas pocas muestras de la actuación del aprendiz (los resultados) podamos inferir (interpretar) lo que sabe de la lengua. Sin embargo, a fin de que este objetivo se cumpla, las pruebas diseñadas para el examen deben cumplir los requisitos de fiabilidad, validez y viabilidad. De ellos destacaré como primordial la validez, ya que garantiza que realmente se obtenga la información que se perseguía obtener y sin la cual los otros dos, aunque existan, resultarían inoperantes.

De esta manera, las pruebas de un examen de E/LE destinadas a determinar o medir la capacidad de interpretación de textos escritos de un aprendiz deben proporcionar, a través de sus resultados, información acerca de los procesos lectores necesarios para la resolución de la tarea propuesta, que consiste en entender con mayor o menor precisión (dependiendo del nivel del examen) una determinada selección de textos auténticos.

2. La interpretación de textos escritos: procesos implicados en la lectura que hay que tener presentes al elaborar pruebas de evaluación de esta destreza

Richards (1990)[3] afirma que las actividades enfocadas a un examen (en este caso de interpretación de textos escritos) requieren que los aprendices demuestren lo bien que pueden usar las estrategias y las destrezas lectoras. Si esto es así, los procedimientos seleccionados para una prueba de interpretación de textos escritos (o la parte correspondiente a esta destreza en un examen de lengua) estarán diseñados de tal modo que su lectura exija que realmente se produzca una interacción entre el texto y el candidato. Que leer es un proceso activo, y de hecho interactivo, es algo que ya se ha reconocido hace tiempo en lo que respecta a la lectura en lengua materna[4].

Nociones como procesos *top-down* y *bottom-up* son fundamentales en el tratamiento de la enseñanza-aprendizaje de la lectura en lengua extranjera. Leer se entiende, no como una simple descodificación, sino como un proceso integrador en el que para el entendimiento del texto se usa un conocimiento preexistente y unos esquemas específicos de la cultura (*top-*

[3] RICHARDS, J. C. (1990), *The Language Teaching Matrix*, Nueva York, Cambridge University Press, p. 96.

[4] CARREL, P., DEVINE, J. y ESKEY, D. (Eds.) (1988), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Nueva York, Cambridge University Press, p. 1.

down), así como la información que se extrae del texto o de datos derivados de él (*bottom-up*).

Carrel (1988) [5] señala cómo desde la perspectiva *top-down* el lector es activo porque hace predicciones y procesa información. Es decir, usa sus conocimientos de los sistemas grafofónico, sintáctico y semántico de la lengua como pistas para predecir el significado de lo que está leyendo. Y, lo que es más importante, confirma las predicciones, relacionándolas con sus experiencias pasadas y su conocimiento de la lengua.

En todo este proceso hay que considerar, asimismo, el papel que desempeña la experiencia propia de cada lector: lo que sabe acerca de cómo es un texto y la organización retórica del discurso. Un aprendiz de E/LE que está acostumbrado a leer en lengua materna diferentes tipos de textos y que es capaz de reconocer e interpretar fácilmente estructuras formales, podrá transferir estas habilidades a la lectura de un texto en lengua extranjera.

Otro aspecto importante que aporta el lector cuando se enfrenta con un texto, es su familiaridad o desconocimiento del tema del que trata tal escrito: cuanto mayor sea el conocimiento que el lector tenga de las áreas contenidas en la lectura, tendrá más posibilidades de interpretarlo con éxito.

Entendida así la lectura, las pruebas de evaluación destinadas a obtener muestras válidas de la competencia de aprendices de E/LE en la interpretación de textos escritos, deberán tener en cuenta estas consideraciones.

Bernhardt (1991) [6] destaca que para que un procedimiento de evaluación de la capacidad lectora tenga éxito, debe ser integrador. Un examen de lectura válido debe reflejar hasta qué punto un texto comunica realmente un mensaje coherente al lector. Desde esta perspectiva, la comprensión se produce de forma constructiva, no por la suma de varios elementos discretos. La misma autora nos recuerda que existen, por una parte, lectores-aprendices de lengua extranjera que pueden entender unidades de lengua presentadas separadamente y, sin embargo, carecer de competencia lectora para interpretar un texto completo. Y, por otra parte, se encuentra otro tipo de aprendiz con grandes dificultades para entender unidades de lengua individuales, pero que puede conseguir una buena comprensión global de textos completos. Así las cosas, un procedimiento de medición de la lectura en lengua extranjera deberá equilibrar estas dos posibilidades.

El objetivo fundamental de un buen procedimiento para la medición de la lectura en E/LE será informar a fondo de cómo los lectores interactúan con el texto y, al mismo tiempo, proporcionar datos cuantificables para establecer comparaciones y contrastes a gran escala. En este sentido Mes-

---

[5] CARREL, P., DEVINE, J. y ESKEY, D. (Eds.) (1988), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Nueva York, Cambridge University Press, pp. 2-4.

[6] BERNHARDT, E. B. (1991), *Reading Development in a Second Language: Theoretical, Empirical and Classroom Perspectives*, Norwood, Nueva Jersey, Ablex Publishing Corporation, p. 193.

sick (1988) [7] alude a la relación que debe darse entre validez y fiabilidad, los dos rasgos fundamentales sin los cuales no puede existir un buen examen. Así, cualquier procedimiento de medición apropiado y útil debe reflejar la naturaleza del proceso que persigue medir y debe hacerlo consistentemente, no de una manera idiosincrática.

3. Consideraciones previas al diseño de pruebas para la evaluación de la lectura en E/LE

Para obtener un buen examen (o una selección de pruebas para un examen en el que se incluyan todas las destrezas de la lengua) destinado a medir la habilidad lectora de aprendices de E/LE, es preciso seguir una serie de pasos, cuyo cumplimiento garantizará la bondad del producto. Para ello propongo adoptar el modelo de Carroll (1980) [8], resumido y adaptado para la enseñanza de E/LE [9]:

1. Determinar el tipo de examen.
2. Especificar los objetivos.
3. Definir los contenidos: áreas temáticas, nociones y funciones pragmáticas, exponentes lingüísticos (gramática y vocabulario).
4. Establecer los procedimientos: distribución de las partes, tipos de pruebas, duración.
5. Definir criterios de evaluación.
6. Experimentar el examen.
7. Comprobar la validez de las pruebas y la fiabilidad de los resultados.
8. Recapacitar para obtener retroalimentación.

De este modo, se tendrá en cuenta en primer lugar el tipo de examen (control, aprovechamiento, clasificación, nivel de dominio, etc.), lo cual influirá en los objetivos de las pruebas, así como en su contenido (áreas temáticas, contenidos nociofuncionales y lingüísticos, etc.). Por otra parte, dependiendo del tipo de examen habrá que especificar o no niveles de dominio.

No obstante, puesto que este artículo se refiere específicamente a la evaluación de la comprensión lectora de aprendices de E/LE y no a la elaboración de un examen que incluya todas las destrezas de la lengua, consi-

---

[7] Esta opinión aparece recogida en la p. 194 del libro: BERNHARDT, E. B. (1991), *Reading Development in a Second Language: Theoretical, Empirical and Classroom Perspectives*, Norwood, Nueva Jersey, Ablex Publishing Corporation.

[8] CARROL, B. J. (1980), *Testing Communicative Performance*, Oxford, Pergamon, pp. 24-36.

[9] Los ocho puntos de modelo adaptado se especifican en: BORDÓN, T. (2000), «La evaluación de la expresión oral en el aula de E/LE», *Carabela*, 47, p. 155.

dero de más utilidad extenderme en el punto relativo a la confección de pruebas. Este planteamiento no excluye la consideración de los otros puntos especificados en el modelo de Carroll, ya que resulta obligatorio tenerlos en cuenta al redactar pruebas para un examen.

En principio, el tipo de pruebas que se adopte para la evaluación de la lectura en exámenes comunicativos de E/LE no se diferenciará excesivamente de los ejercicios o tareas utilizados en el aula para la enseñanza-aprendizaje (con enfoque comunicativo) de la destreza en cuestión. Esto es así porque tanto en la práctica en el aula como en el examen queremos obtener evidencia de los procesos lectores; por lo tanto los procedimientos para obtenerla no variarán excesivamente. A mi modo de ver, la gran diferencia no está en la herramienta en sí, sino en su utilización. Es decir, en la práctica en el aula, la usamos para activar los procesos lectores y concienciar al aprendiz de ello. En el examen la adoptamos para comprobar el éxito de los procesos y cómo se refleja en los resultados.

Asimismo, aunque ciertos formatos de ejercicios adoptados en el aula sean similares en su planteamiento general (selección múltiple, verdadero/falso, *cloze*, etc.) a las pruebas de los exámenes, en este último caso debemos preferir las pruebas que proporcionen respuestas cerradas (y asegurarnos de que verdaderamente es así), ya que de este modo se facilitará enormemente la corrección y calificación. La práctica en el aula permite una ejercitación más variada e incluso utilizar preguntas y actividades que promuevan respuestas abiertas. Esto también se puede hacer en los exámenes, pero, excepto si se trata de pruebas de control a pocos alumnos, resulta inoperante por la cantidad de tiempo que hay que dedicar a su corrección y calificación; pudiéndose ver, además, resentida la fiabilidad del examen al perderse la posibilidad de corrección objetiva que dan las respuestas cerradas.

Ahora bien, está comprobado que la aceptabilidad de las pruebas de un examen —el no rechazo del candidato a la prueba por su familiaridad con el formato y la mecánica de la misma— contribuye a garantizar la validez de la propia prueba. De este modo, si las pruebas incluidas en el examen se asemejan en su formato y en su mecánica a las que el aprendiz ha utilizado en el aula, se favorecerá su aceptación.

Asimismo, hay que tener en cuenta que la aceptación de la prueba por el candidato se puede ver afectada a causa de unas instrucciones para su cumplimiento oscuras o mal formuladas. En todo caso se deben proporcionar instrucciones claras y sencillas: no hay que olvidar que constituyen mini textos escritos, que también requieren interpretación por parte del aprendiz.

Otra consideración que no se puede obviar al confeccionar pruebas para un examen comunicativo (lo mismo que si diseñamos tareas o ejercicios para un curso comunicativo), es el hecho de que posean autenticidad, ya

que la ausencia de este requisito puede repercutir en la propia validez de la prueba. Al tratar sobre los tipos de pruebas me extenderé algo más sobre este importante asunto.

4. Tipos de pruebas para la evaluación de la comprensión de textos escritos

En la introducción ya se ha señalado que es más efectivo para la obtención de datos de actuación de un candidato en una determinada destreza de la lengua, y su posterior calificación, presentar ésta de forma aislada, siendo la interpretación de textos escritos la que mejor se acomoda a este tratamiento. Y se ha señalado, asimismo, que dicha interpretación puede llevarse a cabo utilizando pruebas que proporcionen respuestas cerradas: algo muy operativo para la corrección y calificación.

4.1. Prueba de selección múltiple

Uno de los procedimientos más frecuentemente adoptados para la obtención de respuestas cerradas lo constituye, sin duda, el de las pruebas con items de selección múltiple, utilizado en todo tipo de tests —incluidos los de lengua en la etapa del estructuralismo—. Estigmatizado por un pasado en que estas pruebas estaban orientadas únicamente al reconocimiento de elementos discretos, parecía que esta herencia hacía incompatible este formato con la filosofía del enfoque comunicativo.

No obstante, ya Oller (1979) [10] considera que los tests de selección múltiple no presentan ningún rasgo que los incluya necesariamente en la categoría de tests de elementos discretos. Partidario este autor de una visión pragmática de la lengua, propone tests de selección múltiple «integradores», contemplando la posibilidad de usar el discurso como base para construir tareas de elección múltiple. Como argumentos a su favor, aduce su supuesta «objetividad» y su facilidad de administración y calificación. También les otorga cierta naturalidad puesto que requieren del candidato la toma de decisiones similares a las que se adoptan en la comunicación real, aunque ve el inconveniente de su formulación.

Para Carroll (1980), aunque, en principio, el procedimiento de la selección múltiple tiene pocas características de la comunicación normal, ya que carece de relevancia y autenticidad, puede resultar útil por su objetividad para la calificación, así como por su economía y comparabilidad. No obs-

[10] OLLER. J. W. (1979), *Language Tests at Schools: a pragmatic approach*, Londres, Longman.

tante, considera que, dado que únicamente proporciona una medida indirecta de la actuación comunicativa, sólo se puede adoptar con propósitos muy limitados. Otros autores [11] también lo incluyen como una forma de examen dentro del enfoque comunicativo, aunque destacando los inconvenientes que supone la falta de autenticidad de la tarea en sí, así como otras desventajas derivadas de ella.

Ante el reproche de falta de autenticidad, se puede aducir, en primer lugar, que este formato es muy frecuente en muchos tests de diversas materias, con lo cual la mayoría de los candidatos lo acepta sin problemas; en segundo, que sería impracticable —y, por lo tanto, irreal— pasar horas con cada candidato haciéndole preguntas «auténticas» para averiguar si entiende lo que lee o no, y qué procesos han intervenido en ello. Además, no olvidemos que hacer un examen es una tarea auténtica para cualquier aprendiz de lengua extranjera y que esta situación y el contexto en que se desarrolla generan sus propias convenciones.

Por supuesto que para que este tipo de pruebas resulten comunicativas, deben basarse en unos presupuestos *ad hoc*, como la elección de materiales auténticos que contengan información de interés y que reflejen el uso actual de la lengua. Asimismo, al proceder al diseño de los items, habrá que construirlos teniendo en cuenta las estrategias lectoras que intervienen en la comprensión de ese texto: no leemos todos los textos de la misma manera porque no buscamos la misma información en todos ellos (lo cual depende tanto del tipo de texto como del nivel de capacidad lectora del individuo), es decir, la interacción texto-lector varía. También, al redactar los items conviene recordar qué funciones y subfunciones de la lengua están implicadas en la consecución de la destreza sometida a examen.

En resumen, me parece acertada la utilización de items de selección múltiple para determinar la comprensión de textos escritos de aprendices de E/LE, especialmente en exámenes destinados a grupos numerosos, ya que dado el amplio uso que se ha hecho de ella, cuenta con suficientes garantías de fiabilidad y validez, lo cual, unido a su alto índice de aceptabilidad en general, neutraliza su aparente falta de «autenticidad». Y, por otra parte. como ya se ha mencionado anteriormente, facilita las tareas de corrección y calificación.

Sin embargo, no es suficiente defender la idoneidad de la prueba en sí. Para que un número de items de selección múltiple configuren una prueba que resulte válida y proporcione resultados fiables debemos seguir unos pasos que garanticen la calidad del instrumento. Oller (1979) señala que para confeccionar buenos items de selección múltiple es preciso tener en cuenta

---

[11] MADSEN, H. (1983), *Techniques in Testing*, Oxford, Oxford University Press; WEIR, C. (1988), *Communicative Language Testing*, Exeter, University of Exeter; HUGUES, A. (1989), *Testing for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press, y BAKER, D. (1989), *Language Testing*, Londres, Edward Arnold.

una serie de consideraciones. En primer lugar, seleccionar el contenido apropiado: se deben evitar textos que distraigan al candidato de la tarea principal, así como los sobrecargados, los de contenido esotérico o los que puedan ofender por sus implicaciones morales o culturales. Y durante el proceso de redacción de los items de selección múltiple hay que proceder con rigor, lo cual supone:

- Incluir la respuesta correcta en el campo de las alternativas; es decir, que ésta no sea un calco de las palabras originales, ni sobresalga como la alternativa más corta y concisa o la más larga y explicada.
- Escribir distractores que realmente funcionen como tales, evitando proporcionar al candidato claves, como serían poner a modo de alternativa justo lo contrario de lo que es, o algo absurdo o ridículo. Es decir, las (dos o tres) alternativas a la respuesta verdadera, deben constituir elecciones plausibles y que estén relacionadas con el tema del texto, aunque no sean las apropiadas en ese contexto.

Ejemplo [12]

TEXTO:

Extraños
Suspense. Esp. 1998. 1 h. 37 m.
Director: Imanol Uribe.
Intérpretes: Carmelo Gómez e Ingrid Rubio.

Imanol Uribe se pierde entre los personajes arquetípicos y de extrañas reacciones de esta embarullada historia en torno a un detective privado contratado por un hombre para que vigile a su mujer. El resultado es que el investigador se acaba enamorando de ella. Carmelo Gómez vuelve a encarnar a un personaje turbado e inquieto, lleno de contradicciones y dudas, cuyo cambio final no se justifica suficientemente.

1. La película *Extraños* cuenta una historia:

   A. Embarrada
   B. Embarullada
   C. Empanada
   D. Entramada

2. Según el resumen, en esta película:

   A. Surge una historia de amor entre un detective y la mujer a la que vigila.
   B. Un vigilante se pierde con una mujer.
   C. Imanol Uribe investiga a un detective.
   D. Carmelo Gómez vigila a su mujer.

[12] Debo añadir que este ejemplo lo he inventado específicamente para este artículo, ya que no me parecía oportuno criticar items ya publicados.

Para el núm. 1 la respuesta correcta es B, pero para averiguarlo no hay que llevar a cabo ningún tipo de interpretación. Basta con identificar la palabra en el texto. Una forma más acertada sería:

1. La película *Extraños* cuenta una historia:

   A. Tópica
   B. Turbadora
   C. Complicada
   D. Rara

En el núm. 2 la respuesta verdadera sobresale porque es la más extensa y explicada. Asimismo los distractores pueden resultar un tanto absurdos y descartarse inmediatamente sin necesidad de leer el texto.
El ítem resultará más equilibrado si lo redactamos así:

2. Según el resumen, en esta película:

   A. Un detective tiene un idilio con la mujer a la que vigila.
   B. Un personaje contradictorio ve justificadas sus dudas al final.
   C. Un investigador acaba por encontrar a una mujer desaparecida.
   D. Un hombre tiene reacciones extrañas durante una investigación.

Precisando más, Oller establece los pasos que se deben considerar en la elaboración de un examen compuesto por items de selección múltiple. Los ordena del siguiente modo:

1. Tener una noción clara de lo que se necesita examinar.
2. Seleccionar el contenido apropiado para el ítem y diseñar un formato de ítem apropiado.
3. Escribir los items del examen.
4. Que un experto en la materia lea los items por si existen problemas de redacción, vaguedad, ambigüedad o falta de claridad.
5. Volver a escribir los items flojos o revisar el formato del *test* para conseguir la máxima claridad respecto a lo que se exige del candidato.
6. Hacer *pretest* de los items en alguna muestra idónea de individuos, distintos de los del grupo meta.
7. Hacer un análisis de los items a partir de los datos extraídos del *pretesting*.
8. Descartar o volver a escribir los items que se han revelado como muy fáciles, muy difíciles o con escasa capacidad de discriminación. Reescribir o descartar alternativas no funcionales basadas en distribuciones de frecuencia de respuestas.
9. Si es posible, realizar de nuevo los pasos 6 y 8 hasta que se haya alcanzado un número suficiente de buenos items.
10. Comprobar la validez del producto a través de alguna de las fórmulas existentes para ello.
11. Administrar el examen a la población meta. Tratar los datos obtenidos de la misma forma que los del paso 6 y realizar los pasos 7 y 8 hasta que se hayan alcanzado consistentemente niveles óptimos de fiabilidad y validez.

Adaptado de Oller (1979: 255)

Resumiendo, aunque las pruebas con items de selección múltiple hayan sido adoptadas fundamentalmente en los exámenes de elementos discretos, cuya base teórica es el estudio fragmentado de la lengua, creemos que esta técnica, orientada al uso de la lengua, constituye una alternativa válida para poder evaluar de forma comunicativa la comprensión lectora (y también la comprensión auditiva). Matizando un poco más, suscribo la opinión de Baker (1989) [13] en el sentido de que los items de selección múltiple constituyen un procedimiento válido para examinar ciertas destrezas (comprensión lectora y comprensión auditiva) siempre y cuando estén planteados desde una perspectiva comunicativa. Esta perspectiva implica averiguar el nivel de competencia de la destreza y subdestrezas implicadas y no sólo el conocimiento de elementos lingüístico-formales. Para ello, no sólo basta con partir de unos objetivos comunicativos, sino que también hay que tener en cuenta el procedimiento de elaboración de los propios items: su formulación y los distractores.

4.2. Verdadero/Falso

Otra prueba, ampliamente usada, que produce respuestas cerradas es aquella para cuya resolución existen sólo dos alternativas: la verdadera y la falsa. Como la prueba de selección múltiple, tiene la ventaja de su facilidad para la calificación o puntuación, así como su aceptabilidad. Respecto a los inconvenientes, destaca el alto nivel de incidencia del factor casualidad, que desempeña un papel mucho más relevante que cuando existen varias alternativas. Al tener sólo dos opciones, el candidato puede «arriesgarse» a acertar teniendo a su favor un 50% de posibilidades de conseguir su objetivo; se invalida, de este modo, el resultado obtenido ya que no refleja nada, puesto que no informa de lo que debería informar. Bien es cierto que a medida que se incrementa el número de items va disminuyendo la incidencia del azar, y que existen, asimismo, fórmulas para paliar las desviaciones atribuibles a la casualidad; no obstante, el formato de selección múltiple sigue considerándose más fiable como prueba de examen. A mi modo de ver, la presentación por medio de items con respuesta de «verdadero» o «falso» puede resultar útil para ejercicios de clase o exámenes orientados a obtener información acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje (controles, diagnóstico, aprovechamiento, etc.), ya que se le puede pedir al candidato que justifique su elección aludiendo al texto o explicándola con sus propias palabras. Sin embargo, esto no resulta apropiado para exámenes enfocados a obtener información de los resultados (clasificación, nivel de dominio) y que se van a administrar a una población muy amplia, ya que

[13] BAKER, D. (1989), *Language Testing*, Londres, Edward Arnold.

no se pueden adoptar procedimientos de corrección como plantillas o lectores ópticos.

4.3. Cloze test

A menudo, se suele incluir entre las pruebas de respuesta cerrada el *cloze test*, cuya creación se atribuye a W. L. Taylor [14], y que nació como un procedimiento para comprobar la comprensión lectora de hablantes nativos. No obstante, antes de continuar, quisiera aclarar que para mí esta prueba es más bien de respuesta controlada, dado que en su presentación de *ratio variable* es posible, en algunos casos, más de una respuesta correcta.

La técnica original —conocida como *ratio fija*— consiste en eliminar una palabra cada equis palabras (la secuencia equis debe oscilar entre 5 y 10 elementos) y sustituirla por un espacio en blanco estándar (generalmente el equivalente a 15 matrices tecleando) [15]. La longitud propuesta para el *cloze* es de 50 huecos (es decir, se deben dejar 50 espacios en blanco) y el fragmento de texto debe ser de unas cincuenta veces cincuenta. Este tamaño puede resultar algo excesivo por la cantidad de tiempo que requiere para ser completado; por ello, es frecuente reducirlo a una media de 20 a 30 espacios en blanco.

Existen variantes del *cloze* como la de *ratio variable* o eliminación selectiva que consiste en eliminar las palabras, atendiendo a algún criterio establecido: puede ser sólo palabras funcionales, o sólo lexemas, etc. Otra fórmula es el *c-test,* en el que se elimina la primera parte de cada segunda palabra; muy similar es el *cloze*-flexivo —o de flexión— en el que, de cada diez palabras, se elimina sólo la primera parte de la undécima. A veces, la técnica de *cloze* se combina con la de selección múltiple; así, cada equis palabras, en lugar de un espacio en blanco, se ofrecen cuatro posibilidades (A, B, C y D) para elegir una [16]. Otra alternativa es el *cloze* intrusivo, que consiste en introducir en el texto palabras ajenas a él y que el candidato tiene que detectar.

Oller (1979) es un gran defensor de esta técnica por considerar el *cloze* un examen integrador y pragmático, ya que no consiste en una simple tarea de completar el texto, puesto que los items no son independientes, sino que se relacionan a través de frases del discurso conectadas secuencialmente. Es, pues, para este autor una tarea pragmática que requiere un procesamiento —realizado dentro de unos límites marcados por el tiempo— de los significados codificados en el discurso. No obstante, se ha detectado en el

[14] TAYLOR, W. L. (1953), «"Cloze procedure". A new tool for measuring readability», *Journalism Quarterly*, 30, pp. 415-433.

[15] Se incluye un ejemplo de este tipo de *cloze* en las páginas finales de este artículo.

[16] Se incluye un ejemplo de *cloze* con selección múltiple en las últimas páginas de este artículo.

cloze el inconveniente de que no siempre es necesario ese procesamiento de significados, sino que muchas veces el candidato es capaz de rellenar los espacios sin salir de los límites de la frase, y, por lo tanto, sin que necesite entender la secuencia del discurso.

Alderson (1979) [17], en un intento de superar este defecto, propone sustituir las palabras por unidades de discurso, para lo cual sí es necesaria la comprensión global del texto, más allá de los límites de la frase. El problema, con esta aproximación, surge al tener que proceder a la calificación o puntuación de las respuestas. La posibilidad de soluciones apropiadas al contexto es amplísima, al tiempo que estas alternativas, por muy adecuadas que sean, pueden estar tan alejadas de las propias del texto original y producir tales modificaciones en él, que lo conviertan en otro texto diferente.

La técnica del *cloze,* en su variante tradicional, ha gozado —y en ciertos ambientes sigue gozando— de gran predicamento como prueba para determinar la comprensión lectora de los estudiantes. Autores dedicados al *testing* comunicativo (Carroll, 1980; Madsen, 1983; Weir, 1988; etc.) lo incluyen como prueba para la comprensión lectora, basándose fundamentalmente en el argumento de que resulta fácil de corregir y, por lo tanto, de puntuar. Esto es así si se adopta el criterio de que sólo vale la palabra exacta para completar el hueco, lo cual a mi modo de ver constituye un procedimiento poco comunicativo, ya que desprecia cualquier otra opción que puede ser igualmente válida. Y está demostrado que en numerosos casos es imposible, bajo todo punto de vista, acertar con la palabra exacta cuando ésta es un vocablo con carga léxica.

Veamos el siguiente ejemplo en el que se ha eliminado cada séptima palabra:

> El tema del cigarrillo es a la vez complicado y simple. Esta es la parte complicada: ¿por (1) ..... toleramos una industria que engaña, seduce (2) ..... hace adictos a consumidores demasiado jóvenes (3) ..... para comprar legalmente el producto? Comprendo (4) ..... la respuesta a esta pregunta sea (5) ..... difícil, dado el enorme poder de (6) ..... multinacionales tabaqueras. Pero para compensar lo (7) ..... difícil, ahí está la verdad simple: (8) ..... mata. El tabaco es el único (9) ..... legal que cuando se usa como (10) ..... debido, causa la muerte.

Los cuatro primeros huecos no presentarán dificultades, pero al llegar al núm. 5 resultará prácticamente imposible completarlo con la palabra exac-

[17] ALDERSON, J. C. (1979), «The cloze procedure and proficiency in English as a Foreign Language», *TESOL Quarterly*, 13, pp. 219-227.

ta, que es *políticamente*. No obstante, serían aceptables *muy*, *bastante*, *extremadamente*, etcétera.

Esta eventualidad neutraliza claramente una corrección «fácil» de la prueba, ya que si la corrección y calificación del *cloze* se va a realizar por varios evaluadores, se deberá pactar qué posibilidades se aceptan en los casos en que vocablos diferentes de los del texto original sirvan igualmente para completar los espacios sin alterar el significado del texto. E, incluso, pueden aparecer alternativas válidas que no hayan sido consideradas por los evaluadores.

Además, a nuestro entender, el *cloze test* no siempre constituye una buena prueba para determinar la competencia comunicativa de la comprensión lectora de un candidato, si lo que pretendemos es averiguar si el aprendiz interpreta el texto en su totalidad, no limitándose a leer frases u oraciones aisladas. En el texto anterior, podemos comprobar que para rellenar los huecos 1, 2, 4 y 6 no hace falta entender el texto: basta con leer dentro de los límites de la frase y utilizar conocimientos gramaticales o léxicos. No obstante, también es cierto que los conocimientos gramaticales y léxicos son destrezas lingüísticas necesarias para la interpretación correcta de un texto. Por lo tanto, la validez de este procedimiento para medir la habilidad lectora de aprendices de E/LE dependerá de cómo se utilice y con qué objetivos.

5. Otras pruebas para determinar la interpretación de textos escritos

Otros procedimientos para evaluar la interpretación de textos escritos y que también producen respuestas cerradas son las que consisten en relacionar imágenes con un texto, una palabra y su definición, o un párrafo con su título. Este formato se suele adoptar para exámenes a aprendices de niveles bajos o intermedios, ya que en principio la tarea de relacionar implica la adopción de destrezas de lectura más simples. Sin embargo, esto no es siempre así, ya que la interpretación de ciertas definiciones para asociarlas al término correspondiente puede suponer la necesidad de una lectura que incluya habilidades interpretativas complejas.

Ejemplos:

Relacione cada fotografía con su explicación

ATÚN A LA SICILIANA

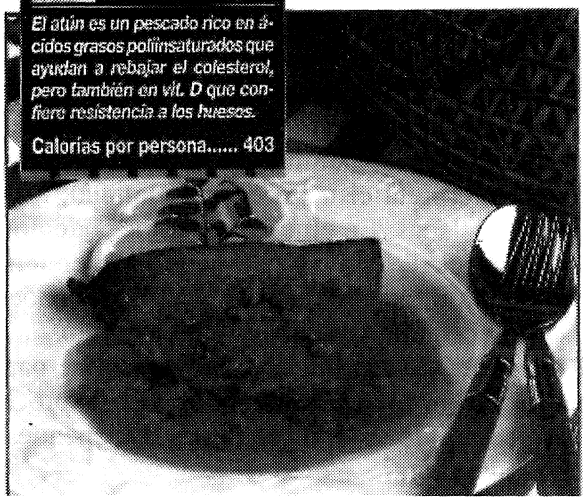
FÁCIL
PREPARACIÓN: 5 MIN.
COCCIÓN: 15 MIN.
INGREDIENTES (4 personas):

- *4 filetes de atún fresco*
- *3 cucharadas de alcaparras*
- *1/2 bote de tomate frito Solís*
- *1 cucharada de mantequilla*
- *1/2 vaso de vino blanco*
- *1 limón*
- *1 taza de harina*
- *1 taza de aceite de oliva*
- *sal*
- *pimienta*

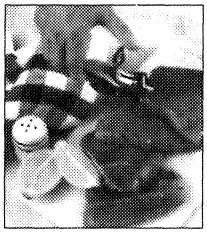
Comer Sano

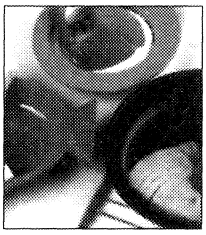
El atún es un pescado rico en ácidos grasos poliinsaturados que ayudan a rebajar el colesterol, pero también en vit. D que confiere resistencia a los huesos.

Calorías por persona..... 403



1. 

2. 

3. 

A.

Pasarlos por harina y freírlos ligeramente por los dos lados en una sartén con el aceite de oliva caliente. Escurrirlos y colocarlos en una fuente de horno.

B.

Mezclar el bote de tomate frito, junto con el vino blanco y las alcaparras y verterlo sobre el pescado. Repartir por encima la mantequilla en trocitos y cocerlo en el horno, precalentado a 180°C, durante diez minutos.

C.

Colocar los filetes de atún sobre una plancha de madera o mármol, sazonarlos con sal y pimienta, al gusto y rociarlos bien con el zumo del limón.

Con esta forma —una de las posibles explotaciones de un texto de estas características— la prueba serviría para un nivel inicial o para incluirla como prueba fácil, con el objetivo dar confianza al candidato dentro de una sección de comprensión lectora en un examen de E/LE de nivel intermedio. Otras opciones pueden requerir tareas más complejas, como secuenciar el texto en su orden correcto.

Variante de relacionar:

Una entrevista en que las preguntas y las respuestas no se corresponden. Relacione las preguntas con las respuestas adecuadas, escribiendo la letra (A, B, C, D,) que seguiría a cada pregunta (1, 2, 3, 4,). Las preguntas de la entrevista están correctamente ordenadas, pero no las respuestas.

Entrevistador: M.ª J. C. acaba de regresar de Chile y Argentina, donde ha estado por motivos profesionales. En la TV chilena y platense protagonizó sendos programas con su espectáculo *Sabor latino* y recientemente actuó en el *Ángel Casas Show*, de TV3.

1. **¿Dónde veranearás este año, M.ª José?**

   A. En primer lugar, dedicar más tiempo a la pintura. ¿Sabes que pinto *naif?* Además, quiero estar el mayor tiempo posible con mi hijo Manolín. También me gusta pasear en bicicleta y montar a caballo.

2. **¿Cuál es tu pasatiempo favorito?**

   B. No, no lo necesito, porque no tengo ningún problema en lo de ganar peso, sino al revés, todo lo contrario. Precisamente el médico me acaba de recetar un par de vitaminas que tengo que tomar por lo menos dos meses.

3. **¿Y practicas algún deporte en especial?**

   C. En mi chalé de la sierra. Dentro de unos días me reuniré allí con mis padres, que llegan de Andújar, con mis hermanas y con mi hijo.

4. **¿Sigues algún régimen especial de comidas?**

   D. Me encanta la natación. Me gusta nadar, sobre todo con aletas. Siempre me ha gustado más la piscina que el mar, porque se nada con más tranquilidad.

Otro procedimiento frecuente en niveles avanzados y superiores consiste en presentar un texto que se ha fragmentado en párrafos y que el alumno tiene que recomponer, devolviéndole su estado original. Se supone que de esta manera se pueden determinar destrezas interpretativas que no dependen únicamente de conocimientos morfosintácticos y léxicos, sino que también requieren un buen dominio de la competencia discursiva, así como la utilización de habilidades lectoras complejas. El inconveniente de esta prueba es que no siempre tiene un alto índice de aceptabilidad por

parte de los candidatos (a muchos les causa rechazo). Además, no todos los textos se adaptan a este tipo de técnica, ya que si no aparecen elementos muy explícitos de cohesión entre las partes, en algunos casos la fragmentación puede dar lugar a diversas recomposiciones. En el apartado dedicado a ejemplos comentados se incluyen muestras de esta técnica.

6. La confección de las pruebas: selección de los textos

Ya se ha hablado de la «autenticidad» como un rasgo que debe existir en un examen comunicativo y un buen modo de asegurar la autenticidad de una prueba de lectura será, sin duda, utilizar textos auténticos. Es decir, enfrentar al aprendiz de E/LE con las mismas piezas a las que se enfrenta el lector nativo.

Sin embargo, seleccionar los textos que se adoptarán para realizar las pruebas de habilidad lectora no es tarea fácil, ya que hay que tener en cuenta varias consideraciones:

1. El nivel del aprendiz al que va destinada la prueba.
2. El tipo de examen de lengua en el que se insertará la prueba (control, aprovechamiento, nivel de dominio, etcétera).
3. Las áreas temáticas de las que trate el texto.
4. Las destrezas lectoras implicadas en la interpretación del texto.
5. La dificultad lingüística del texto.
6. El tamaño del texto.

El punto 1, nivel del aprendiz, determinará otros aspectos, como el tamaño del texto y la información que se busque en él. Un aprendiz avanzado es un lector más hábil que puede leer más rápido porque domina mejor el vocabulario y la gramática de E/LE y debe poseer un mejor dominio del discurso; por lo tanto, puede usar destrezas lectoras más complicadas que un aprendiz de nivel inicial. El aprendiz con poco nivel sólo puede usar un número muy limitado de destrezas interpretativas, ya que sus conocimientos formales son escasos; por tanto con él se deben usar textos que no necesiten una interpretación muy complicada, o usar el mismo texto que se podría utilizar en cualquier otro nivel, pero facilitando la tarea.

Descripción sucinta de niveles de habilidad lectora para aprendices de E/LE.

1. **Nivel elemental**:
   - Lectura para obtener una idea general del tema tratado.
   - Lectura para buscar información específica.

2. **Nivel intermedio:**

- Identificar el tipo de texto.
- Reconocer emociones y actitudes expresadas por el escritor.
- Identificar el objetivo del autor.
- Entender la estructura del texto.

3. **Nivel superior:**

- Saber reconocer si el texto se fundamenta en un hecho o en una opinión.
- Saber seleccionar información.
- Inferir significado del contexto.
- Saber apreciar el estilo.
- Reconocer actitudes y emociones implicadas en el texto.
- Entender palabras concretas que aparezcan en el texto.

La especificación de niveles para la elaboración de pruebas de examen está resuelta en los exámenes orientados a medir la actuación de candidatos inscritos en cursos de E/LE, puesto que el nivel del examen (prueba de control, diagnóstico o aprovechamiento) tendrá que responder al de los objetivos (lingüísticos, funcionales, etc.) que se pretendan alcanzar con el curso en cuestión. Otro asunto es cuando se trate de diseñar un examen de clasificación o de nivel de dominio, en el que el propio examen sea el que determine el nivel. En ese caso, el encargado (normalmente un equipo de expertos) destinado a elaborar las pruebas deberá establecer previamente qué destrezas lectoras se requieren en cada nivel, y qué conocimientos (morfosintácticos, léxicos, funcionales, etc.) son necesarios para activarlas. En este sentido, hoy día contamos con la ayuda del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* [18], así como con otras especificaciones, como la ya clásica selección de destrezas lingüísticas propuesta por Munby (1978) [19].

En la selección de textos para un examen es muy importante que tengamos en cuenta las áreas temáticas. El contenido temático de un texto que se vaya a utilizar en un examen —e insisto en lo de **en un examen**— debe tratar de áreas de interés general, excepto si se trata de exámenes de lengua para usos específicos (académicos, comerciales, etc.). Esto es así porque debemos evitar que el tema influya favorable o desfavorablemente en la interpretación del texto por parte de los candidatos. Es bien sabido que un experto en un tema determinado entiende mejor un texto que trate de su área que en un inexperto en ella.

---

[18] INSTITUTO CERVANTES (1984), *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Alcalá de Henares.

[19] MUNBY, J. (1978), *Communicative Syllabus Design*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 116-132.

Una selección de áreas temáticas relacionadas con un uso general de la lengua incluirá:

1. Descripción e identificación de uno mismo y de los demás.
2. Vivienda y población.
3. Trabajo, profesión, ocupación.
4. Vida familiar y costumbres cotidianas.
5. Viajes y traslados.
6. Ocio, diversiones, consumo.
7. Vida social y de relación pública.
8. Salud.
9. Naturaleza y medio ambiente.
10. Educación y cultura.
11. Servicios públicos.
12. Estudios y aprendizaje de una lengua extranjera.
13. Medios de comunicación.
14. Instituciones públicas.

Textos que traten de estos asuntos pueden encontrarse en periódicos, revistas, publicaciones institucionales, folletos, impresos y anuncios. Creo que los textos literarios deben reservarse para exámenes cuyos candidatos persigan seguir cursos de Filología Española o estén ya en niveles avanzado-superiores de E/LE.

7. La administración y experimentación de las pruebas

La bondad de las pruebas de un examen no está garantizada del todo hasta que se ha procedido a su administración. Cuando se trata de pruebas destinadas a exámenes enfocados al resultado (clasificación y nivel de dominio fundamentalmente) será necesario proceder a una experimentación previa para comprobar que se dan los requisitos indispensables de validez, fiabilidad y aceptabilidad del examen. De otro modo, no estará garantizada la idoneidad del instrumento y se puede llegar a decisiones equivocadas.

Existen fórmulas para determinar la validez y fiabilidad de las pruebas, especialmente las de selección múltiple, que vale la pena adoptar cuando se elaboran exámenes para un gran número de candidatos y con cuyos resultados se toman decisiones de importancia, como puede ser determinar un cierto nivel de competencia y garantizarlo con un documento oficial.

En el caso de pruebas de control o de diagnóstico, destinadas a ser utilizadas en el marco de cursos poco numerosos, la experimentación puede no ser necesaria (aunque siempre resulta recomendable aunque sea a muy pequeña escala), ya que al tratarse de exámenes orientados a obtener informa-

ción acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua en el aula, el profesor va a disponer de otros instrumentos para evaluar a su alumno, por lo que las decisiones que se tomen no van a depender exclusivamente de los resultados de un examen. En este caso, la administración de la prueba se convierte asimismo en su experimentación y el profesor-evaluador puede obtener retroalimentación de los resultados que le proporcione el examen. Asimismo, el profesor puede obtener información de los procesos y estrategias adoptados por los aprendices durante la lectura preguntándoles directamente cómo se han enfrentado al texto, si lo han entendido todo o no, en qué se han basado para dar su respuesta, si les ha interesado el tema que se trataba, etcétera.

El ejemplo que se incluye a continuación es parte de la sección de comprensión lectora incluida en un examen de nivel de dominio [20]. Dicho examen, y consecuentemente esta muestra, se administró de forma experimental y a sus resultados se les aplicaron fórmulas para comprobar su validez y fiabilidad. Los items diseñados para comprobar la interpretación de este texto superaron el baremo considerado propio de un buen ítem y cumplen el requisito fundamental de nivel de discriminación.

LA CASA BIOLÓGICA

Cerca de Cannes, en la Costa Azul, el arquitecto Antti Lovag ha construido una vivienda singular que parece ser de ciencia ficción. Lovag, que se llama a sí mismo habitólogo, ha propuesto una nueva concepción de vivienda basada en la observación de que el cuerpo humano describe curvas en el espacio cuando se mueve, y los ángulos rectos son una auténtica agresión a la naturaleza. «¿Por qué nos empeñamos en vivir en casas que no concuerdan con nuestra fisonomía?», dice Lovag. Una casa convencional es una caja mayor o menor donde las aspiraciones y emociones de sus habitantes están anuladas.

En la casa burbuja las habitaciones carecen de ángulos; las formas son redondeadas; casi no hay muebles; las ventanas, también redondas, se orientan para captar la luz y el paisaje. Lovag usa moderna tecnología que permite flexibilidad y duración. En otra casa que construye ahora, emplea una base de hormigón, poliuretano y poliestireno y un molde textil que cubre con estructuras esféricas. El exterior es reflejo del interior, en contraste con la arquitectura convencional, que concentra su interés en la fachada.

1. ¿En qué ha basado su concepto de la vivienda biológica el arquitecto-habitólogo Antti Lovag?

   A. *En las ideas de la ciencia ficción.*
   B. *En el estudio de los ángulos de geometría.*
   C. *En las limitaciones de las casas convencionales.*
   D. *En los movimientos de los seres humanos.*

[20] Examen TELE elaborado por T. BORDÓN, responsable de la sección de Evaluación en un proyecto de investigación sobre enseñanza de E/LE realizado en la Fundación Ortega y Gasset.

2. ¿Cuál de las siguientes características describe correctamente la casa «burbuja» que ha construido Lovag?

   A. *Los ángulos de la casa convencional han sido sustituidos por curvas.*
   B. *Hay pocas ventanas para que no entre demasiada luz.*
   C. *Los muebles son numerosos y presentan formas redondeadas.*
   D. *La casa se ha construido con materiales que permiten su integración en el paisaje.*

3. Lovag usa fundamentalmente materiales...

   A. *No sintéticos, porque prefiere lo natural.*
   B. *Una mezcla de plásticos y elementos tradicionales.*
   C. *Obtenidos en las zonas donde construye las casas.*
   D. *Tradicionales para las fachadas y modernos en el interior.*

8. Ejemplos comentados

A continuación se incluyen algunos ejemplos de pruebas posibles para determinar la comprensión de lectura de aprendices de E/LE. Estas pruebas —dependiendo de si constituyen el único procedimiento de medición para la destreza de interpretación de textos escritos o bien forman parte de una sección más amplia para medir esta destreza—, se pueden usar en diferentes tipos de examen o, incluso, en diferentes niveles.

En primer lugar (ejemplos 1 y 2), se presenta el mismo texto tratado desde dos perspectivas: *cloze* y selección múltiple.

Ejemplo 1

Procedimiento: *cloze* de ratio fija; se ha dejado un hueco cada cinco palabras.

— Tipo de examen: aprovechamiento o clasificación.
— Nivel de dificultad: La dificultad del *cloze* dependerá de la longitud del texto y el número de espacios en blanco. Este ejemplo sirve para un nivel intermedio en el que lo adecuado son textos de unas 250 palabras con 20 huecos. Siempre hay que dejar una frase o párrafo introductorio.
— Área temática: la salud.
— Tiempo: 20 minutos.
— Objetivo: comprobar el alcance de comprensión de un texto, por parte de un aprendiz de E/LE.
— Habilidades implicadas: conocimientos lingüísticos (morfosintáticos y léxicos) y discursivos, destrezas interpretativas que permitan extraer información del contexto, estrategias para incorporar conocimientos previos que contribuyan al entendimiento del texto.
— Instrucciones para el candidato: tiene que leer el texto completo una vez, después completar los espacios en blanco con una de las palabras de la hoja de respuesta, como aparece en el ejemplo (núm. 1: *a*). Cuando haya terminado, volverá a leer el texto completo.

MERCADERES DE LA MUERTE

El tema del cigarrillo es a la vez complicado y simple. Esta es la parte complicada: ¿por qué toleramos una industria que engaña, seduce y hace adictos a consumidores demasiado jóvenes como para comprar legalmente el producto? Comprendo que la respuesta (1) ..... *a*..... esta pregunta sea políticamente (2) ....., dado el enorme poder (3) ..... las multinacionales tabaqueras. Pero para compensar lo (4) ..... difícil ahí está la (5) ..... verdad: fumar mata.

El (6) ..... es el único producto (7) ..... que cuando se usa (8) ..... es debido causa la (9) .....

Cada día 3.000 niños (10) ..... a fumar en Estados (11) ..... El 40% morirá prematuramente (12) ..... su adicción. Los negociantes (13) ..... la nicotina saben desde (14) ..... mucho tiempo que para (15) ..... los beneficios económicos necesitan (16) ..... las bajas con nuevos (17) ..... de edad temprana.

Pocas (18) ..... se inician en el (19) ..... después de los 18 (20) ..... El fumador típico echa (21) ..... primeros pitillos a los (22) ..... años, ansioso por demostrar (23) ..... ya es mayor, y (24) ..... engancha a los 15. La (25) ..... nunca podrá abandonar el (26) ....., incluso después de ver (27) ..... mancha negra en los (28) ..... X.

El País Semanal 19-I-1997

Hoja de respuestas

Seleccione la respuesta correcta:

1.	A dé	B porque	C a	D cuando
2.	A delante	B difícil	C dedicación	D después
3.	A contrario	B publicitario	C siempre	D de
4.	A políticamente	B desde	C mayor	D general
5.	A simple	B toda	C ampliamente	D hasta
6.	A cigarrero	B fumando	C tabaco	D narcotizado
7.	A derechamente	B legal	C abogado	D correcta
8.	A así	B mismamente	C conque	D como
9.	A muerte	B fallecer	C mortalmente	D enterrado
10.	A comenzados	B inicialmente	C principios	D empiezan
11.	A juntados	B unidos	C asociados	D relacionados
12.	A porque	B de	C desde	D causar
13.	A introducir	B vendedores	C para que	D de
14.	A desde	B cuando	C hasta que	D hace
15.	A guardando	B mantener	C sostenimiento	D soportado
16.	A reponer	B puestos	C recuperación	D reencontrando
17.	A acostumbrados	B clientes	C comprando	D adoptar
18.	A personificadas	B personalizando	C personas	D personales
19.	A cigarrillo	B fumando	C ahumar	D humeantes
20.	A edades	B veces	C tiempos	D años

21.	A todos	B cada	C cualquiera	D los
22.	A triples	B trece	C treceavo	D tercios
23.	A de que	B hasta que	C que	D de
24.	A de	B se	C si	D que
25.	A cantidad	B inmensamente	C mayoría	D máxima
26.	A adicto	B vicio	C habituar	D acostumbra
27.	A cualquiera	B de	C a	D la
28.	A rayos	B radiando	C radiante	D radiar

Comentarios:

El texto se seleccionó teniendo en cuenta las áreas temáticas de interés general. En un primer tratamiento se dejaron huecos cada siete palabras, pero esta propuesta no funcionó bien en la experimentación. Se reconsideró el tratamiento y se eliminó cada quinta palabra. A continuación, se intentó la variedad de *cloze* consistente en completar el hueco sin dar opciones: el resultado fue que al llegar a espacios que requieren palabras con carga léxica (adverbios, verbos, sustantivos, etc.) se producía una variedad de respuestas que podía ser válida, pero que impedía un criterio de corrección uniforme. Por lo tanto, se optó por *cloze* de selección múltiple y se diseñó una hoja de respuestas con cuatro opciones posibles. Si la prueba se administra a grupos pequeños (y, por lo tanto, se puede invertir más tiempo en la corrección) resulta más aceptable para el aprendiz si la respuesta se puede escribir insertándola en el hueco del texto. Sin embargo, si se va a dar a grupos numerosos, facilita la corrección que la opción elegida se escriba en la hoja de respuestas tachando la letra que la precede porque de este modo se puede corregir con una plantilla.

Ejemplo 2

Procedimiento: selección múltiple con tres opciones: A, B, C.

- — Tipo de examen: prueba de control de clase, parte de un examen de aprovechamiento, parte de un examen de clasificación.
- — Área temática: la salud.
- — Nivel: intermedio.
- — Tiempo: 15 minutos.
- — Objetivo: comprobar el alcance de comprensión de un texto, por parte de un aprendiz de E/LE.
- — Habilidades implicadas: conocimientos lingüísticos (morfosintáticos y léxicos) y discursivos, destrezas interpretativas que permitan establecer la idea principal contenida en el texto.
- — Instrucciones para el aprendiz: lea el siguiente texto y seleccione la respuesta (A, B, C) que considere correcta.

MERCADERES DE LA MUERTE

El tema del cigarrillo es a la vez complicado y simple. Esta es la parte complicada: ¿por qué toleramos una industria que engaña, seduce y hace adictos a consumidores demasiado jóvenes como para comprar legalmente el producto? Comprendo que la respuesta a esta pregunta sea políticamente difícil, dado el enorme poder de las multinacionales tabaqueras. Pero para compensar lo políticamente difícil, ahí está la verdad simple: fumar mata. El tabaco es el único producto legal que cuando se usa como es debido, causa la muerte.

Cada día 3.000 niños empiezan a fumar en Estados Unidos. El 40% morirá prematuramente de su adicción. Los negociantes de la nicotina saben desde hace mucho tiempo que para mantener los beneficios económicos necesitan reponer las bajas con nuevos clientes de edad temprana. Pocas personas se inician en el cigarrillo después de los 18 años. El fumador típico echa los primeros pitillos a los 13 años, ansioso por demostrar que ya es mayor, y se engancha a los 15. La mayoría nunca podrá abandonar el vicio, incluso después de ver la mancha negra en los rayos X.

El País Semanal 19-I-1997

Lea cuidadosamente el enunciado y seleccione una respuesta:

¡Atención! Recuerde que tiene que contestar de acuerdo con lo que expresa el artículo, no con lo que le dicten sus ideas.

1. Según el autor del artículo, no es sencillo dar una respuesta a su pregunta de por qué se tolera la industria del tabaco, a causa de que:
   A. *Las compañías productoras de cigarrillos son muy poderosas.*
   B. *Las multinacionales del tabaco se dedican a la política.*
   C. *Las tabaqueras venden productos que no son ilegales.*

2. Según el artículo:
   A. *Muchos fumadores dejan de serlo después de 13 años.*
   B. *La mayoría de fumadores ha empezado a serlo antes de los 18 años.*
   C. *Sólo es verdadero fumador quien lo es más de 15 años.*

3. La intención fundamental del autor de estas líneas es decirnos que:
   A. *Se debe prohibir vender tabaco a los jóvenes.*
   B. *Conviene regular debidamente el consumo del tabaco.*
   C. *Es necesario ser conscientes de los peligros del tabaco.*

Comentarios:

Este tipo de procedimiento goza de una gran aceptación y así se comprobó en su administración. El formato también facilitó enormemente la corrección. El tiempo dado en un principio (20 minutos) resultó excesivo: todos los candidatos lo resolvieron en 10 ó 15 minutos.

Los siguientes ejemplos (3 y 4) corresponden a la técnica de texto fragmentado.

Ejemplo 3

— Procedimiento: texto fragmentado. Se selecciona un texto auténtico y se divide en párrafos que sean coherentes. Estos se desordenan respecto de su disposición original, excepto el fragmento inicial.
— Tipo de examen: prueba de control de clase, parte de un examen de aprovechamiento o clasificación.
— Área temática: salud.
— Nivel: avanzado y superior.
— Tiempo: 10 minutos.
— Objetivo: comprobar el alcance de comprensión de un texto, por parte de un aprendiz de E/LE.
— Habilidades implicadas: conocimientos lingüísticos (morfosintáticos y léxicos) y discursivos, destrezas interpretativas que permitan secuenciar un texto a partir de elementos de cohesión explícitos o basándose en la coherencia interna del texto.
— Instrucciones para el candidato: en primer lugar tiene que leer los párrafos que se reproducen a continuación y después ordénelos para construir un texto coherente. Escribirá su selección —el número de orden que le correspondería a cada fragmento empezando a contar por el número 1— en el cuadradito a la izquierda de cada párrafo.

MERCADERES DE LA MUERTE

1. El tema del cigarrillo es a la vez complicado y simple. Esta es la parte complicada. ¿Por qué toleramos una industria que engaña, seduce, y hace adictos a consumidores demasiado jóvenes como para comprar legalmente el producto?

☐ Pero para compensar lo políticamente difícil, ahí está la verdad simple: fumar mata. El tabaco es el único producto legal que cuando se usa como es debido, causa la muerte.
☐ Los negociantes de la nicotina saben desde hace mucho tiempo que para mantener los beneficios económicos necesitan reponer las bajas con nuevos clientes de edad temprana.
☐ Cada día 3.000 niños empiezan a fumar en Estados Unidos. El 40% morirá prematuramente de su adicción.
☐ Comprendo que la respuesta a esta pregunta sea políticamente difícil, dado el enorme poder de las multinacionales tabaqueras.
☐ La mayoría nunca podrá abandonar el vicio, incluso después de ver la mancha negra en los rayos X.
☐ Pocas personas se inician en el cigarrillo después de los 18 años. El fumador típico echa los primeros pitillos a los 13 años, ansioso por demostrar que ya es mayor y se engancha a los 15.

Comentarios:

Este formato no funciona aplicado a este texto, ya que la experimentación demostró que en la reconstrucción pueden aparecer varias alternativas correctas. Hay que descartarlo como prueba de examen. No obstante, puede ser útil para trabajar en el aula y contrastar los procesos utilizados por los aprendices para producir una u otra respuesta.

Ejemplo 4

— Procedimiento: texto fragmentado. Se selecciona un texto auténtico y se divide en párrafos que sean coherentes. Estos se desordenan respecto de su disposición original, excepto el fragmento inicial.
— Tipo de examen: prueba de control de clase, parte de un examen de aprovechamiento o clasificación.
— Área temática: arte y cultura.
— Nivel: avanzado y superior.
— Tiempo: 15 minutos.
— Objetivo: comprobar el alcance de comprensión de un texto, por parte de un aprendiz de E/LE.
— Habilidades implicadas: conocimientos lingüísticos (morfosintáticos y léxicos) y discursivos, destrezas interpretativas que permitan secuenciar un texto a partir de elementos de cohesión explícitos o basándose en la coherencia interna del texto.
— Instrucciones para el aprendiz: en primer lugar tiene que leer los párrafos que se reproducen a continuación y después ordenarlos para construir un texto coherente. Escribirá su selección —el número de orden que le correspondería a cada fragmento empezando a contar por el número 1— en el cuadradito a la izquierda de cada párrafo.

LOS CIRUJANOS DE GOYA

1. Los restauradores de obras de arte son auténticos microcirujanos, verdaderos artífices del lavado de imagen de las más preciadas interpretaciones artísticas. Las inclemencias del tiempo, los avatares de la historia o los simples descuidos humanos ponen en peligro estas creaciones.

☐ «Se han elegido estas tres obras porque son emblemáticas de nuestra historia y van más allá de la propia pintura y además su recuperación es el resultado de la reorganización de Goya que se hizo el año pasado», comenta Manuela Mena, jefa del departamento de Pintura Española del siglo XVIII y de Goya, del Museo del Prado.

☐ Una aseveración que provocó la polémica entre los distintos grupos políticos, y en la que Manuel Alcáraz, de Nueva Izquierda, aludió a los «muros de silencio» del Prado, refiriéndose al hecho de que tanto las visitas de especialistas como los contactos con los medios de comunicación deben tener previa autorización de la dirección.

☐ En la actualidad, le ha tocado el turno a este «chequeo médico» a tres de las obras más significativas que posee el Museo Nacional del Prado, realizadas por Francisco de Goya (Fuendetodos, 1746-Burdeos, 1828), uno de los espíritus que reinan, junto a Velázquez, con mayor fuerza entre las paredes del edificio Villanueva.

☐ Además, con la convocatoria de estos encuentros entre expertos, el Museo del Prado desea evitar que la restauración de un cuadro llegue incluso al Congreso de los Diputados, como sucedió con el «maquillaje» de *El caballero de la mano en el pecho*, de El Greco, el pasado abril, cuyo restaurador, Rafael Alonso, llegó a afirmar que la firma del cuadro era falsa porque era un añadido del siglo XIX.

☐ Se trata de *El dos de mayo de 1808* en Madrid (o *La carga de los Mamelucos*), *El tres de mayo de 1808* (o *Los fusilamientos en la montaña del Príncipe Pío*) y *La familia de Carlos IV*, para cuya recuperación la Fundación Winter-

thur, patrocinadora de la restauración, invertirá entre ocho y diez millones por cada obra, que se restaurarán una a una para no retirarlas a la vez de las salas del museo, en un plazo de año y medio.

- Mena participó hace unas semanas en el simposio *Goya, restauración de obras maestras*, celebrado en esta pinacoteca, en el que se analizó el estado de los cuadros y se debatieron las mejores fórmulas de intervención en los mismos con el fin de unificar criterios.

Cambio16, 28 febrero 2000

Comentarios:

Esta prueba, aunque a veces produce cierto rechazo a algunos candidatos, fue bien aceptada por quienes la realizaron. Este texto fragmentado puede servir como prueba de respuesta cerrada porque no se han detectado varias posibles soluciones correctas.

9. Conclusión

Las pruebas diseñadas para exámenes destinados a comprobar la interpretación de textos escritos por parte de aprendices de E/LE no diferirán, en principio, de las utilizadas en el aula para trabajar los procesos lectores. No obstante, conviene tener presente que las pruebas de exámenes son instrumentos cuyo objetivo es el de proporcionar una información relevante y suficiente que sirva para tomar decisiones. Por tanto, se cuidarán y vigilarán todos los pasos relativos a la preparación, administración y comprobación de tales pruebas. Y se tendrán siempre en cuenta los requisitos de validez, fiabilidad y aceptabilidad.