

Los adultos neoelectores frente a la técnica "cloze"

Gilberto Aranda*

1. Introducción

En un estudio realizado en 1986 por el Consejo Nacional de Fomento Educativo de México, como parte de su programa de "Indicadores de la atmósfera educativa y cultural" de la población mexicana para evaluar la capacidad de lectura de la población adulta de la ciudad de México, se propuso la utilización de la técnica "cloze", consistente en la sustitución de la enésima palabra de un texto por una línea, a fin de que el lector vuelva a completar el texto.

A pesar de los múltiples trabajos que se han llevado a cabo con esta técnica (McKenna y Robinson, 1980) solamente conocemos uno de ellos que remite a su empleo con adultos de baja escolaridad (Robinson, 1973). Como se trata de un trabajo realizado en un país "primer mundista", exigió verificar si podía ser aplicado a adultos mexicanos de baja escolaridad (con primaria inconclusa, es decir, máximo cinco grados acreditados). Para ello procedimos a realizar una serie de "entrevistas de sondeo" que nos llevaron a concluir que el procedimiento "cloze" podía ser accesible a la población de baja escolaridad, con algunas excepciones, mediante ciertas instrucciones y determinado ensayo.

Considerar cualitativamente las dificultades de dicha población frente a la técnica "cloze" es el objetivo del presente artículo.

2. Procedimiento

Las "entrevistas de sondeo", que fueron grabadas y transcritas para su análisis, tuvieron la característica de ser individuales y "abiertas", con el propósito de establecer un diálogo con la persona entrevistada según lo que fuera realizando a fin de obtener la mayor información posible. Cada entrevista resultó así muy rica en datos.

Las instrucciones y los textos utilizados fueron diversos porque estas entrevistas también tenían el propósito de seleccionar las variantes más adecuadas de la técnica (algunas de las cuales incluían opciones para completar); determinar el proceso de las futuras entrevistas (instrucciones, ensayo, etc.), y probar algunos textos tipos para elaborar las pruebas de nuestro estudio.

Los textos presentados contenían temas informativos de interés general para la ciudadanía, con excepción de una serie de dichos populares cuya utilización como texto de ensayo surgió durante la realización de estas entrevistas para obtener mejores resultados.

* El autor es licenciado en pedagogía. Ha realizado investigaciones en la Secretaría de Educación Pública, el Consejo Nacional de Fomento Educativo y actualmente es profesor investigador en la Universidad Pedagógica Nacional, en México.

Se realizaron 23 “entrevistas de sondeo”, todas ellas con personas de baja escolaridad. Aunque no son muchas las entrevistas, la riqueza de los datos obtenidos es apreciable. Por otra parte, entrevistas posteriores realizadas en las etapas siguientes de nuestro estudio, confirmaron la presencia frecuente de las siguientes dificultades frente a una prueba “cloze”. Dividiremos estas dificultades en dos categorías:

- dificultades específicas de lectura que limitan la ejecución de la prueba “cloze”;
- dificultades para entender la técnica.

3. Dificultades específicas de lectura que limitan la ejecución de la prueba “cloze”

Recordemos que “no hay un día especial en que el aprendizaje (de la lectura) concluya y el lector se gradúe. Nadie es un lector perfecto y todos podemos seguir aprendiendo... Aprender a leer puede considerarse... fundamentalmente una cuestión de experiencia” (Smith, 1983, p. 204). Es decir, no podemos plantear dicotomías entre los que saben leer y los que no saben o entre los buenos lectores y los “analfabetos funcionales” sino que debemos ubicarnos frente a un continuo en el desarrollo de la capacidad de lectura. Las dificultades de lectura que vamos a tratar pueden caracterizarse como propias de “neolectores”, o sea, de personas con experiencia incipiente en la actividad de leer, experiencia considerada alrededor de la lectura misma, no en términos cronológicos absolutos.

Estas son las dificultades advertidas:

a) Hay neolectores que se despistan ante un cambio de renglón. Parece que tratan de encontrar una “unidad” completa, coherente, autosuficiente, en cada línea de letras y les cuesta trabajo aceptar que para alcanzar esas “unidades” tienen que ir más allá del renglón en cuestión (Alliende, 1980).

Entre los dichos populares del texto de ensayo se encontraban los siguientes (señalamos con una línea diagonal “/” los cambios de renglón en el formato original y con una línea horizontal los espacios para completar que se encontraban en ese formato de la misma manera):

-
- Al nopal lo van _____ ver sólo cuanto tiene / _____.
 - Aunque la jaula sea _____ oro, no deja de ser / _____.
-

Cuando una persona sin escolaridad ve la línea que se completaría con la palabra “tunas”, sola en un renglón, no la relaciona con el dicho que empieza en el renglón anterior y comenta:

<p>—¿Usted en qué se puede fijar para saber qué es lo que falta en esa raya?</p>	<p>—Aquí no tiene nada. —Aquí nada más tiene la raya. —Pues, no, aquí no. Faltaría un</p>
--	--

<p>—¿Y no se puede fijar en lo que va antes?</p> <p>—Léalo, a ver si queda bien.</p> <p>—Porque diría “al nopal lo van-tunas-ver sólo cuando tiene”, ¿dónde va eso de “tunas”?</p> <p>—Usted viene leyendo “sólo cuando tiene. . . ¿dónde sigue leyendo?</p> <p>—Sí, pero cuando usted viene leyendo y se le termina el renglón, ¿dónde sigue leyendo? ... ¿arriba, abajo o hacia un lado?</p> <p>—Porque mire, por ejemplo en este otro dicho (<i>lo señala</i>): “aunque la jaula sea - oro no deja de ser. . .”</p> <p>—“¿Dónde dice “prisión”?</p> <p>—Y si no cupiera ahí, ¿dónde puede estar escrito “prisión”?</p> <p>—Andele. Aquí “prisión” está escrito, pero acá (el otro dicho), lo del nopal, usted estaba buscando dónde escribir “tunas”.</p>	<p>renglón de letras pero no sé lo que querrá decir.</p> <p>—(<i>Trata de completar la línea anterior del dicho y escribe “tunas” entre “van” y “ver”</i>).</p> <p>—Al nopal lo...lo...</p> <p>—Al nopal lo van a ver sólo cuando tiene tunas.</p> <p>—Tunas</p> <p>—No, pos aquí (<i>a la derecha de la palabra “tiene”</i>).</p> <p>—Prisión (<i>completa sin leer</i>).</p> <p>—Tiene que ser acá (<i>a la derecha de la palabra “ser”</i>).</p> <p>—...(pensando)...solamente aquí (<i>abajo</i>).</p> <p>—¡Ah! ¡Aquí está la raya también! (<i>con sorpresa</i>).</p>
--	--

En otro texto presentado a otro adulto (dos grados de escolaridad) estaba escrito:

“Cuando los hijos _____ muy / seguido puede pasar que: /
- Aumenten las posibilidades de _____ y mortalidad / de la madre y el hijo.”

El entrevistado va oralizando su lectura:

<p>—¿qué dice de “muy”?</p> <p>—Porque ¿dónde sigue diciendo?. . . “muy”. . . (<i>en tono de esperar continuación</i>)... ¿dónde se sigue leyendo?</p>	<p>—Cuan-do los hijos - hijos ... muy... ¿aquí le falta? podría ser “son muy” pero ¿muy qué?</p> <p>—Porque es de los hijos ... son muy...</p> <p>—¡Ah!, pues acá está abajo! (<i>continúa leyendo</i>): muy seguido... puede pasar que ... ¿que,qué?, es lo que no entiendo.</p>
--	---

—¿Dónde seguiría usted leyendo?	—... (<i>desconcertado</i>) ... puede pasar... puede pasar que ... que ... ¡aumenten las posibilidades! ... de (<i>escribe "la mamá"</i>).
---------------------------------	--

b) Hay neolectores que sólo consideran la información previa a la línea que completan, pero no la subsecuente. En el ejemplo anterior queda: "Aumentan las posibilidades de la mamá y mortalidad de la madre y el hijo" (además, aquí se viola la consigna de escribir una sola palabra en cada línea). A veces también sucede que consideren lo anterior y lo posterior a la línea a completar, pero con una extensión insuficiente, por ejemplo: "La salud de la madre se recupera mejor mientras más tiempo pasa sin un embarazo y otro" (completado por un adulto con 5 años de escolaridad). Ocasionalmente, también llega a suceder que se escriba algo que concuerda con lo posterior pero no con lo anterior. Por cierto, estos tipos de dificultades a veces se presentan también en sujetos de más escolaridad que los que aquí consideramos.

c) Hay muchos neolectores que no consideran la información correspondiente a la puntuación y a otros signos ortográficos (cfr. Allende, 1980). Un adulto con 5 años de escolaridad, escribe en un fragmento de la prueba "cloze" que va completando:

"...puede ser / amparado y defendido./ Los principales aspectos / _____ la ley se refieren a:/ _____ y responsabilidad de fabricantes y / vendedores./ - Compras a crédito." (Etc., sigue una presentación con guiones.)

El adulto va leyendo en voz alta: "Puede ser amparado y defendido los principales aspectos (*sin haber marcado la entonación correspondiente al punto*)... la ley se refiere a ...". Comenta:

<p>—¿O sea que hubiera sido mejor seguir escribiendo aquí? (<i>después de "a"</i>).</p> <p>—¿Y estas rayitas de acá (<i>guiones de textos después de los dos puntos</i>) podrían ayudar a saber algo o no?</p> <p>—Porque teníamos la idea de que así se podían separar más las ideas, pero no sé, ¿usted qué piensa?</p> <p>—Y estos puntos (<i>dos puntos y aparte</i>) que también se pusieron, ¿cómo los ve?</p> <p>—Acá también está un punto (<i>punto y</i></p>	<p>—Como que hacen la pregunta y como que se pierde la continuidad.</p> <p>—Sí, la raya en lugar de que estuviera aquí (<i>en el otro renglón</i>), pa'cá (<i>renglón de arriba</i>). Como que se regresa uno.</p> <p>—... ¿Cómo guiones para guiar la línea o qué?</p> <p>—No, yo digo que no, incluso como que se pierde la onda.</p> <p>—Como para separar ¿no?. . . para poner la otra pregunta acá más abajo, o sea que está bien.</p>
--	---

<i>seguido) ...</i>	—Es que puede ser punto y seguido ... como para separar lo que está atrás con lo que sigue adelante.
---------------------	--

Después el texto se refiere a las funciones del Instituto Nacional del Consumidor:

“Orientar al consumidor para que distribuya / sus gastos lo mejor posible./ salario al consumidor sobre la forma en que / funciona la _____”.

El mismo sujeto, tras escribir “salario”, comenta:

—¿Y si también lo piensa un poquito según con lo que sigue?	—Debería ser “salario” pero no se oye bien... “de su salario” le podría poner, pero entonces ya serían tres: “de–su–salario”, pero así ya se oiría bien. —Salario no se oye bien ... se oye mocho ... a lo mejor sí hay otra que sí concuerde ... para arreglarlo yo podría poner aquí “de–sala–rio”... más o menos es lo que tratan de dar a entender porque “dinero” se oye mal.
---	---

El texto continúa:

“Procurar que los habitantes adquieran buenos hábitos de consumo./ Instituto publica mensualmente ... (etc.)”.

Nuestro sujeto escribe “diario” antes de “Instituto” y como se da cuenta de que falta el artículo para esta palabra deja escrito: “diario. el” (*usa punto pero no mayúscula*).

El caso es interesante porque menciona una función de los puntos, lo cual podría ser un saber memorístico, incomprendido, pero nos deja perplejos cuando se emplea en su propia escritura y con cierta validez, un punto, siendo que para completar su prueba ignoraba el punto, el cambio de renglón y hasta el guión.

Si bien la lectura se ve dificultada por el desconocimiento de la utilidad de los signos de puntuación, debe advertirse que aun conociendo tal utilidad, no hay garantía de que la puntuación sea considerada al elaborar el significado de un texto.

d) Hay neolectores que presuponen que las palabras suprimidas en el texto no lo están o, a la inversa, intentan completar con palabras que ya están presentes. Esto es explicable considerando los procesos de “anticipación” (Goodman, 1982) propios de la lectura normal, más aún tomando en cuenta que en general las palabras en cuestión eran partículas gramaticales; la limitación consiste en la falta de procesos de autocorrección.

En el escrito del dicho: "Aunque la jaula sea _____ oro, no deja de ser / prisión", una señora (tres grados de escolaridad) leyó "aunque la jaula sea de oro no deja de ser" y había escrito "prisión" en la línea, pero cuando nota que ya estaba esa palabra, la cambió por "no". Se le pregunta:

<p>—¿Y ahora cómo se lee?</p> <p>—¿Qué le falta para que diga: "Aunque la jaula sea de oro, no deja de ser prisión"?</p> <p>—¿Eso le falta?</p> <p>—Ajá. Además es: ¿qué le falta después de que se diga aquí "sea"?</p> <p>—Ahí está, entonces ¿qué le falta aquí? (<i>línea</i>).</p> <p>—¿Así está bien?</p>	<p>—(<i>Leyendo</i>) "Aunque la jaula sea – no... " ¡No sale! ... ¡Quién sabe qu'e es!</p> <p>—... "No".</p> <p>—Pos no, porque aquí está (<i>texto</i>).</p> <p>—"De-o" ... ¡ya está la "o"... "oro"... ¡aquí está (<i>texto</i>)</p> <p>—... ¿La "o"? no, ya la tiene ... ¿"de"? (<i>escribe "de"</i>).</p> <p>—Pos creo.</p>
---	---

En otro texto está escrito: "Antes _____ comprar o ingerir / medicina_____ en la fecha... (etc.)". Dos señoras, ambas con cuatro grados de escolaridad, leen "Antes de comprar" como si la preposición ya estuviera incluida.

A una de ellas se le indica:

<p>—Aquí dice "antes", ¿no? (<i>señalando</i>) y acá "comprar" (<i>señalando</i>), ¿ya con esto dice "antes de comprar"?</p> <p>—¿O le falta algo para que diga "antes de comprar"?</p>	<p>—¿"Antes de comprar"? Sí.</p> <p>—No, yo creo que encaja todo, pero aquí está el hueco (<i>la línea</i>). Tenemos que llenarlo ¿no? (<i>y escribe "fijarse" en la primera línea</i>).</p>
---	--

La otra señora, en un proceso similar, escribe "filar" en el mismo lugar. Puede advertirse que ambas tratan de completar con lo que quedaría bien en la otra línea, "adelantándose" ante la imposibilidad de detectar la falta de la primera palabra ausente. A la segunda señora se le pide que en otra hoja escriba "antes de comprar" y pone: "antes comprar". Al menos en este caso, sospechamos que la explicación trasciende al asunto de la "anticipación" e involucra la idea de que no todo lo que se lee está explícitamente escrito (cfr. Ferreiro, 1983, capítulo V).

4. Dificultades para entender la técnica

Para entender la técnica, suelen presentarse los siguientes retos:

- a) Pensar la posibilidad de palabras pequeñas para completar e incluso entender el término "palabra", necesario en las instrucciones (cfr. Grompone, 1986). Por ejemplo, hay quien exclama: "¡Tanto pensar para salir con una palabra tan chiquita!"
- b) Comprender que no se trata del planteamiento de preguntas para responder sino que se trata de completar el texto. Por ejemplo, un neolector completa un texto así: "Cuando los hijos no muy seguidos ... (etc.)"; se le pregunta: "¿Por qué puso 'no'?" y contesta: "Porque no deben de ser muy seguidos".
- c) Considerar la ubicación adecuada de la palabra faltante. Por ejemplo en "Al nopal lo van tunas ver ver sólo cuando tiene /_____".
- d) Descartar palabras semánticamente relacionadas pero que no encajan sintácticamente. Por ejemplo: "Aunque la jaula sea pájaro no deja de ser prisión".

Bien puede pensarse que estas dificultades para entender la técnica no están desvinculadas de las dificultades específicas de lectura que se han expuesto previamente.

5. Comentarios finales

Mucho de lo expuesto (3b, 3d, 4a, 4b, 4c y 4d) parece tener algo en común: la dificultad de considerar la secuencia del texto. Me pregunto si ésta puede interpretarse como una dificultad para atender simultáneamente al signifiante y al significado del texto, a pesar de que el segundo se haya obtenido considerando el primero. La información gráfica daría pie a anticipaciones para obtener significado, pero una vez obtenido éste, parecería muy difícil volver a la información gráfica para apreciar un "detalle" como lo sería la palabra faltante en el texto "cloze", la letra para la autocorrección necesaria e incluso los signos de puntuación.

Otros aspectos (3a, 3b y 3c) reflejan los problemas para delimitar en el texto unidades semánticas. Entender la puntuación es un reto que podría dificultarse más si la hipótesis del párrafo anterior fuera cierta.

Hay que notar que una "centración en el significado", que además sería un significado precario, resulta algo evolutivamente valioso, especialmente si se lo contrasta con el descifrado mismo que consiste en considerar el signifiante sin obtener el significado, es decir, sin realizar una lectura propiamente dicha.

Pero en tanto que estas suposiciones puedan ser confirmadas, modificadas o rechazadas, cabe destacar la utilidad de las entrevistas abiertas para explorar lo relativo a la lectura en general y, en este caso, para explorar

cómo los sujetos se enfrentan a la técnica "cloze", que ha sido considerada frecuentemente con demasiada simpleza.

Colaboraron en la investigación: Amelia Molina, Guadalupe Martínez y Sebastián Reyes.

Referencias bibliográficas

- Alliende, F. (1980) Técnica de la línea controlada. **Lectura y Vida**, Año 1, N° 2, septiembre.
- Aranda, G. (1986) Cero en conducta y ... ¿cuánto en comprensión de lectura? **Cero en conducta**, Año I, N° 5, mayo-junio.
- Ferreiro, E. y equipo de investigación (1983) **Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura**. México: Cuadernos de Investigaciones Educativas, N° 10, DIE-CINVESTAV.
- Goodman, K. (1982) Reading: A psycholinguistic guessing game. **Language and Literacy**, Vol. 1. Boston: Routledge and Kegan.
- Grompone, K; Lluch, E. y Tuana, E. (1986) El valor de los elementos lingüísticos y de los conceptuales en la comprensión de la lectura. **Lectura y Vida**, Año 7, N° 1, marzo.
- Kalman, J.(1984) "La organización del texto escrito en el adulto neoelector". Tesis de maestría, DIE-CINVESTAV, México.
- Mc Kenna y Robinson (1980) **An introduction to the cloze procedure. An Annotated bibliography**. Newark: IRA.
- Robinson, R. (1973) The cloze procedure: a new tool for adult education. **Adult Education**, Vol. XXIII, 2, invierno.
- Smith, F. (1983) **Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje**. México: Trillas.
- Vaca, J. (1986) Conocimiento ortográfico y procesamiento de textos. Ponencia presentada en el Simposio "La lectura y los lectores", AMLA, México (publicación pendiente).