

## ESTUDIO LONGITUDINAL SOBRE LA EVOLUCIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA EGB

ANUNCIACIÓN QUINTERO GALLEGO  
*Dp<sup>a</sup> de Didáctica, Organización y  
Métodos de Investigación  
Universidad de Salamanca*

### RESUMEN

El presente artículo corresponde a la tercera fase de un estudio longitudinal sobre la predicción y evolución de la comprensión lectora, que se inició en el curso 1981/82 con niños que cursaban segundo de Preescolar. El estudio se ha llevado a cabo en tres etapas, 1<sup>ª</sup>, 4<sup>ª</sup> y 8<sup>ª</sup> de EGB. En esta tercera etapa nos proponemos estudiar la evolución de la comprensión lectora a lo largo de los ocho cursos de EGB y confirmar o corroborar si los resultados hallados en 4<sup>º</sup> curso, con respecto a la mayor o menor facilidad para comprender diferentes tipos de textos (narrativos, descriptivos y expositivos), se mantienen cuatro años más tarde.

La evaluación de la comprensión se ha realizado, en las tres fases, con el mismo instrumento: el test "cloze"; y la evolución de las variables se controló a partir de la significación de diferencia de medias (programa Stepwise). Los resultados hallados presentan una significativa evolución ascendente de la comprensión lectora de los sujetos, al mismo tiempo que se constata una evolución del grupo hacia una mayor homogeneidad. Con respecto a la comprensión de los diferentes tipos de texto se observa que; si bien existen diferencias en la comprensión entre los sujetos de menos edad, parece que estas diferencias disminuyen con la edad.

## LONGITUDINAL STUDY ON THE EVOLUTION OF READING COMPREHENSION IN EGB\*

### SUMMARY

This article corresponds to the third phase of a longitudinal study on the prediction and evolution of reading comprehension, which was begun during the academic year 1981-82 with children in the 2nd year of Nursery School. The study was carried out in three stages, during the 1st, 4th and 8th years of E.G.B. In this third stage we propose to study the evolution of reading comprehension over the eight years of E.G.B. and confirm or corroborate whether the results reached in the fourth year, with respect to the greater or lesser facility of understanding different types of texts (narrative, descriptive and expositive) is maintained four years later.

\* E.G.B. comprises the first eight years of formal schooling in the current Spanish system (ages 6-13).

Evaluation of comprehension was carried out, in all three stages, with the same instrument: the cloze test, and evolution of the variables was controlled by mean difference significance (Stepwise program). The results reached offer a significant ascending development of the subjects' reading comprehension, at the same time confirming the evolution of the group towards greater homogeneity. Regarding the comprehension of the different types of text, it was observed that, although there are differences in comprehension among the younger subjects, these differences seem to decrease as they get older.

## ETUDE LONGITUDINALE SUR L'EVOLUTION DE LA COMPREHENSION DE LA LECTURE A L'EGB

### RESUME

Cet article correspond à la troisième phase d'une étude longitudinale sur la prédiction et l'évolution de la compréhension de la lecture initiée dans l'année scolaire 1981-82 chez des enfants de 2<sup>e</sup> année du "Preescolar" (*école maternelle*). L'étude a été menée en trois étapes, 1<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année de l'E.G.B. Dans cette troisième étape, nous nous proposons d'étudier l'évolution de la compréhension de la lecture au long des huit années de l'E.G.B. et de confirmer ou de corroborer si les résultats obtenus à la 4<sup>e</sup> année se maintiennent 4 ans plus tard en ce qui concerne la plus grande ou petite facilité à comprendre différents types de textes (narratifs, descriptifs et expositifs).

L'évaluation de la compréhension s'est réalisée en trois phases avec le même instrument: le test "cloze", l'évolution des variables a été contrôlée à partir de la signification de différence de moyennes (programme Stepwise). Les résultats trouvés présentent une évolution significative accrue de la compréhension de la lecture des individus, au même temps que l'on constate une évolution du groupe vers une plus forte homogénéisation. Par rapport à la compréhension des différents types de texte on observe que, bien qu'il existe des différences dans la compréhension entre les individus plus jeunes, il semble que ces différences deviennent moins fortes avec l'âge.

El trabajo que presentamos estudia la evolución de la comprensión lectora de un grupo de sujetos a lo largo de la EGB, a través de un seguimiento longitudinal iniciado durante el curso 1981-82, con niños que cursaban segundo de preescolar, período en el que iniciaban su aprendizaje lector, y finalizado en el curso 1989-90 cuando dichos sujetos estaban cursando 8<sup>º</sup> de Enseñanza General Básica.

Las hipótesis iniciales de nuestro estudio estaban orientadas a buscar alguna estructura de base cognitiva y aptitudinal asociada al fenómeno de la comprensión lectora y a estudiar la capacidad predictiva de los tests: WPPSI (*Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence*) de Wechsler, ABC de Lorenço Filho y Reversal-test de Edfeldt (Quintero Gallego, 1984 y 1987). Posteriormente nos planteamos la posibilidad de realizar un seguimiento de la comprensión lectora en estos mismos sujetos a lo largo de la Enseñanza General Básica. Solamente pudimos realizar este cometido con un grupo de sujetos pertenecientes a cuatro centros de los siete que componían la muestra original. La selección de estos centros se debió a la simple razón de su accesibilidad.

Retomaremos aquí, por tanto, los resultados obtenidos en algunas de las variables estudiadas en la primera y segunda fase, si bien los datos que expondremos corresponden a la tercera fase de este estudio longitudinal<sup>1</sup>.

## 1. HIPÓTESIS DE TRABAJO

Aunque el objetivo de este trabajo tiene, obviamente, su base en los estudios y resultados hallados anteriormente, en esta tercera fase nos proponemos fundamentalmente estudiar la evolución de la comprensión lectora de los sujetos a lo largo de los ocho cursos de la Enseñanza General Básica y confirmar o corroborar si los resultados hallados en 4º curso con respecto a la comprensión de los diferentes tipos de discurso (expositivo, narrativo y descriptivo) se mantienen cuatro años más tarde, ya que suponemos que es muy probable que la mayor familiaridad de estos sujetos con la estructura textual de los diferentes tipos de discurso influya favorablemente en su comprensión al permitirles encontrar la información con mayor facilidad y saber qué tipo de estrategias deben utilizar.

Así pues las hipótesis que pretendemos probar en esta etapa de nuestra investigación son:

1. La comprensión lectora de los sujetos se mantiene constante a lo largo de la EGB.
2. Las diferencias entre la comprensión lectora de los sujetos y los distintos tipos de texto (narrativo, descriptivo y expositivo) disminuyen con la edad.

## 2. PROCEDIMIENTO EXPERIMENTAL

### 2.1. La muestra:

La muestra de estudio en esta tercera fase está compuesta por 110 sujetos, la mortalidad experimental sufrida, de 4º a 8º curso, se debe fundamentalmente a cambios de centro de los alumnos o a ausencias en alguno de los días de aplicación de las pruebas de comprensión lectora y no a pérdidas como consecuencia de fracaso escolar ya que los alumnos repetidores que seguían en el centro fueron, igualmente, incluidos en la muestra.

DESCRIPCIÓN Y EVOLUCIÓN DE LA MUESTRA DESDE EL CURSO 1981/82 AL 1989/90

Curso	Preescolar 1981/82	1º EGB 82/83	4º EGB 85/86	8º EGB 89/90	% sobre la muestra inicial
Nº centros	7	7	4	4	-
Sujetos	312	263	135	110	35,26
Chicos	166	140	103	82	49,40
Chicas	146	123	32	28	19,18

1 Dada la amplitud del estudio no expondremos detalladamente aquí los resultados obtenidos en la primera y segunda fase. El lector interesado puede hallar una mayor información en Quintero Gallego, 1984, 1987 y 1989.

## 2.2. Instrumento

### *- Justificación del procedimiento cloze como instrumento de evaluación de la comprensión*

Parece oportuno iniciar este apartado con alguna justificación sobre el instrumento que hemos seleccionado para evaluar la comprensión lectora; máxime teniendo en cuenta que actualmente se están vertiendo, desde algunos sectores de la literatura especializada, severas críticas a las evaluaciones formales de lectura en contraposición a la evaluación informal. En este aspecto, quizá convenga recordar y decir con Putman (1981) que "nada es del todo bueno o del todo malo", que ambos procedimientos presentan ventajas e inconvenientes y que no se puede rechazar totalmente ninguno de ellos ya que ambos tienen cabida en la escuela y proporcionan un reconocido apoyo a la labor educativa.

Si bien el procedimiento cloze fue utilizado originariamente por Taylor, como técnica para medir la legibilidad de un texto, en los últimos años ha ido diversificándose su aplicación como instrumento de evaluación de la comprensión lectora e incluso como medio de instrucción o estrategia para motivar y favorecer la misma (véase en este último sentido, por ejemplo, los estudios realizados por Meecks y Morgan, 1978, sobre la eficacia de la modalidad "cloze interactivo" aplicado en el aula). Quizá vale la pena resaltar también aquí el estudio de Pikulski y Tobin (1982), en el que se asocia la técnica cloze con procesos de evaluación informal de la lectura.

El procedimiento cloze evalúa fundamentalmente la habilidad del sujeto para utilizar las claves sintácticas y semánticas del texto y para completar las partes omitidas del texto escrito.

La justificación teórica de la utilización de la técnica cloze para evaluar la comprensión lectora puede encontrarse, según Condemarín y Milicic (1990), tanto en el enfoque psicolingüístico del proceso lector, como en la teoría de la comunicación y en la consideración de la lectura como proceso interactivo.

Desde el punto de vista del enfoque psicolingüístico del proceso lector "se presume que la tarea de completar las palabras que han sido omitidas de un texto se relaciona con la manera como los lectores interactúan con el material que están leyendo mediante muestreo, predicción y evaluación. La habilidad de obtener información de la lectura se incrementa gracias al éxito de las predicciones, y éstas se basan en la experiencia previa del lector con el contenido del mensaje, los mecanismos de motivación, atención y su conocimiento de las claves fonográficas, semánticas y sintácticas del lenguaje." (Condemarín y Milicic 1990, p. 6).

La teoría de la comunicación es compatible con el enfoque psicolingüístico, continúan diciendo estas autoras, al argumentar que la transmisión efectiva del mensaje depende en gran medida de la relativa anticipación que realiza el lector de las palabras que va a leer.

Para la teoría interactiva, el proceso lector implica tanto el procesamiento de los datos aportados por el texto (proceso abajo-arriba) como el uso del conocimiento previo y expectativas del lector (proceso arriba-abajo). Ambas fuentes de información se complementan e interaccionan en la comprensión lectora.

El cloze favorece el intercambio de procesos de arriba-abajo y de abajo-arriba, ya que el lector tiene que crear hipótesis sobre la palabra omitida en el texto y predecirla. Hipótesis y predicciones que como es obvio emanan o se relacionan con

sus esquemas de conocimiento sobre el tema, pero utilizando simultáneamente las claves contextuales presentes en el texto.

Es decir, el procedimiento cloze obliga al lector no sólo a poner en juego sus procesos mentales e inferenciales para la predicción de las palabras omitidas, sino también a focalizar su atención en las claves contextuales.

Con respecto a sus características psicométricas, conviene destacar que las pruebas "cloze", como instrumento de evaluación de la comprensión lectora, han sido sometidas a gran número de estudios con el fin de determinar su fiabilidad y validez. Véanse, por ejemplo, entre otros, los trabajos de Bormuth (1967), Taylor (1957), De Landsheere (1978), Baldauf (1980) y López Rodríguez (1982) este último en lengua castellana. El estudio de validación del "cloze", llevado a cabo por López Rodríguez, muestra que el texto "cloze" tras la lectura del texto íntegro y en la modalidad de supresión de cada quinta palabra, es un instrumento válido para la medida de la comprensión lectora en esta lengua, validez que ha sido corroborada en sucesivos estudios posteriores llevados a cabo, al igual que el anterior, bajo la dirección del profesor Rodríguez Diéguez en la Universidad de Salamanca (véanse, por ejemplo, los estudios realizados últimamente por Moro, 1991; Cabero, 1991 y Rodríguez Diéguez y Gallego Rico, 1992).

Con respecto a la validez concurrente del cloze puede consultarse la tabla resumen, elaborada por Bormuth en 1967 y ampliada, posteriormente, por De Landsheere (1973) sobre la correlación del "cloze" con otros instrumentos estandarizados de comprensión lectora. Las evidencias empíricas de estos y otros estudios permiten concluir que el test "cloze" es un instrumento que posee la fiabilidad y validez necesarias para ser utilizado como instrumento de evaluación de la comprensión lectora.

No obstante, pensamos que esta técnica es susceptible de ser mejorada, analizando e investigando la influencia que pueden jugar en la comprensión otros elementos, centrados fundamentalmente en la estructura profunda del texto. (Cfr. Quintero Gallego, 1988)

Por otra parte, el procedimiento cloze como instrumento de evaluación de la comprensión lectora, además de permitir la evaluación directa de la interacción que tiene lugar entre los lectores y el material de lectura, y de ser un instrumento válido, consistente y estable, presenta una serie de ventajas de tipo práctico:

- Es un instrumento de fácil construcción, tanto para elaborarlo como para administrarlo e interpretarlo.
- Desde el punto de vista económico no necesita de grandes recursos de tipo profesional o material.
- Puede ser aplicado colectivamente.
- Su evaluación es rápida y objetiva y los profesores pueden obtener la información pertinente de forma inmediata.

No obstante, su simplicidad es solo aparente y estas ventajas en modo alguno deben implicar una aplicación mecánica y arbitraria de la prueba cloze.

*- Selección, aplicación y valoración de los textos "cloze":*

En nuestro estudio, la evaluación de la comprensión lectora se ha realizado siempre (1<sup>º</sup>, 4<sup>º</sup> y 8<sup>º</sup>) con el mismo tipo de instrumento: la prueba cloze.

Para la selección de los textos "cloze" se tuvieron en cuenta los mismos criterios que en la segunda fase:

- Textos desconocidos por los sujetos.
- Unidad de contenido.
- Extensión aproximada de 400 palabras.
- Diferente tipo de discurso: expositivo, narrativo y descriptivo.

Si bien, en 4º y 8º cursos se tuvo en cuenta la clasificación psicológica de los diferentes tipos de discurso escrito (Brewer, 1980), somos conscientes de la falta de acuerdo entre los autores sobre las características que definen esas categorías y que raramente son de una pureza absoluta. Estamos de acuerdo con Spiro y Taylor en que en estas clasificaciones se olvidan dimensiones importantes de las diferencias textuales como, por ejemplo, la forma de expresión empleada, el tipo de contenido (abstracto o concreto), finalidad del texto, etc., que presumiblemente influyen en la mayor o menor facilidad de comprensión de los textos.

Por otra parte, al presentar al lector tres tipos de textos diferentes, tanto en estructura como en contenido, y hallar su comprensión lectora a partir de ellos, intentamos soslayar, de alguna forma, la variabilidad en los niveles de dificultad que distintos tipos de textos plantean a diferentes lectores.

La aplicación de las tres pruebas "cloze" se realizó durante dos días consecutivos. Al final de cada prueba los alumnos resumieron el texto leído, aunque conviene señalar que el análisis de estos resúmenes y su relación con las variables aquí estudiadas serán objeto de un trabajo posterior.

La valoración de las pruebas se realizó de forma manual e idéntica a las fases anteriores, aceptando como correctas solamente las palabras que eran idénticas a las suprimidas, dado el alto coeficiente de correlación (0,98) hallado por López Rodríguez (1983) entre la valoración de la prueba sin sinónimos y con sinónimos; y aceptando los errores ortográficos.

Las puntuaciones obtenidas en cada prueba (número de aciertos) se convirtieron en porcentajes, partiendo del número de palabras suprimidas o espacios vacíos de cada texto.

### 2.3. *Las variables:*

Las variables con las que trabajamos en esta tercera fase hacen referencia todas ellas a la comprensión lectora de los sujetos medida a través de la prueba cloze, tras la lectura del texto íntegro y en la modalidad de supresión de cada quinta palabra. No se tuvo en cuenta la dificultad de las palabras suprimidas, ni la función gramatical que desempeñaban. Cada palabra suprimida fue sustituida por un espacio vacío, rayado, de longitud estándar.

Así pues, las variables que vamos a analizar son las siguientes:

1. M. Cloze 1: expresa el porcentaje medio de aciertos obtenido por cada sujeto, en 1º de EGB, en cuatro pruebas cloze.
2. T. Exp4: puntuaciones del texto expositivo en 4º curso<sup>2</sup>.

---

2. Puntuaciones se refiere a los porcentajes.

3. T. Nar4: puntuaciones del texto narrativo en 4º curso.
4. T. Des4: puntuaciones del texto descriptivo en 4º curso.
5. M. Cloze4: puntuación media obtenida a partir de los tipos de texto anteriores (variables: 2, 3 y 4).
6. T. Exp8: puntuaciones del texto expositivo en 8º curso.
7. T. Nar8: puntuaciones del texto narrativo en 8º curso.
8. T. Des8: puntuaciones del texto descriptivo en 8º curso.
9. M. Cloze8: puntuación media obtenida a partir de los tipos de texto anteriores (variables 6, 7 y 8).

Conviene señalar que las variables: "M.Cloze1", "M.Cloze4" y "M.Cloze8", expresan la comprensión lectora global del sujeto.

### 3. TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

A partir de los datos obtenidos sobre la comprensión lectora de cada uno de los 110 sujetos, en 1º, 4º y 8º cursos, se intentó analizar la evolución de estas variables a lo largo del período de la Enseñanza General Básica.

La evolución de dichas variables se controla a partir de la significación de diferencia de medias (programa Stepwise).

Se presentan a continuación las medias de cada una de las 9 variables y posteriormente los resultados de la significación de diferencia de medias entre la comprensión global de los sujetos (1º, 4º y 8º) y los resultados de la comprensión de los diversos tipos de texto (4º y 8º de EGB).

CUADRO 1  
MEDIAS DE COMPRENSIÓN EN 1º, 4º Y 8º

Variables	1º Curso Media	4º Curso Media	8º Curso Media
Comp. Lect. Global	42,65	52,20	61,30
Comp. T. Expositivo	-	41,40	62,75
Comp. T. Narrativo	-	56,00	60,74
Comp. T. Descriptivo	-	59,16	60,18

CUADRO 2  
DIFERENCIA DE MEDIAS ENTRE LA COMPRENSIÓN GLOBAL DE LOS SUJETOS EN 1º, 4º Y 8º:

Variable	1º Curso	4º Curso	t	Significación <sup>3</sup>
Comp. Lectora Global	Media	Media	7,536	**
	42,65	52,20		
Comp. Lectora Global	1º Curso	8º Curso	14,002	**
	42,65	61,30		
Comp. Lectora G.	4º Curso	8º Curso	11,482	**
	52,20	61,30		

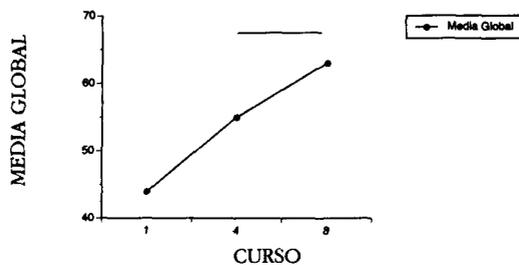
CUADRO 3  
DIFERENCIA DE MEDIAS ENTRE SUJETOS (4º Y 8º) EN DISTINTOS TIPOS DE TEXTO

Variables	4º Curso Media	8º Curso Media	t	significación
Comprensión T. Expositivo	41,40	62,75	18,887	**
Comprensión T. Narrativo	56,00	60,74	4,184	**
Comprensión T. Descriptivo	59,16	60,18	1,034	N.S.

#### 4. DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

La media global en comprensión lectora presenta una significativa evolución ascendente tal como puede observarse en la gráfica nº 1. Se constata, igualmente, cómo el grupo ha ido evolucionando hacia una mayor homogeneidad, pasando de un coeficiente de variación en 1º de EGB de: 42,99% a un 23,02% en 4º y un 18,35% en 8º (véase anexo).

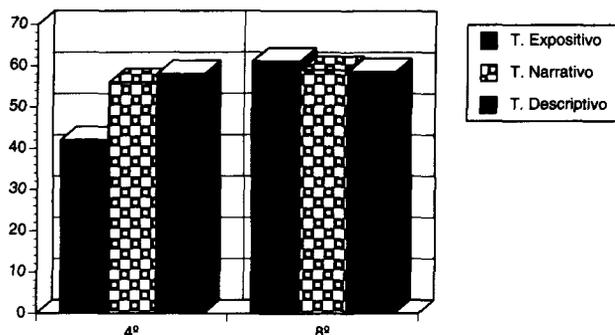
GRÁFICO 1  
EVOLUCIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DE 1º A 8º DE EGB



3. \*\*Nivel de significación de 1% ( $p < 0,01$ )  
 \* Nivel de significación de 5% ( $p < 0,05$ )  
 "N.S." no significatividad.

Si observamos los cuadros 2 y 3 de diferencia de medias nos encontramos con que las diferencias de las medias de *comprensión global* de los sujetos, obtenidas en 1º, 4º y 8º son todas estadísticamente significativas a un nivel de significación muy por encima del 1 por ciento ( $p < 0.0001$ ).

GRÁFICO 2  
COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS SUJETOS (4º y 8º) EN LOS DISTINTOS TIPOS DE TEXTO



Con respecto a la evolución de la comprensión lectora en los distintos tipos de texto (descriptivo, narrativo y expositivo) nos encontramos con un aumento o progresión de la comprensión y una mayor homogeneidad del grupo en los textos de tipo *narrativo* y *expositivo*, siendo la diferencia de medias entre 4º y 8º para ambos tipos de texto altamente significativa ( $p < 0,0001$ ). No sucede lo mismo con los estadísticos hallados en los textos *descriptivos* en los que la media obtenida en 4º para este tipo de textos (59,16) es similar a la obtenida en 8º (60,18), con la particularidad, por otro lado, que aumenta el coeficiente de variación sobre la media en 8º, siendo éste el único caso en el que la diferencia de medias no es significativa.

Estos datos nos hacen pensar en la necesidad de desarrollar sistemas de clasificación de los textos más completos y precisos que nos ayuden a clarificar e identificar qué elementos y dimensiones del texto son más problemáticos a la hora de comprenderlo. En este sentido estamos de acuerdo con Johnston (1989), cuando afirma que si se manipulan diferentes aspectos de la estructura y señales del texto, podrían examinarse las señales que utiliza el lector y las estructuras que causan problemas. De esta forma, afirma Johnston, "cualquier sistema de clasificación de textos propuesto debe clasificar dimensiones psicológicas significativas." (p.49)

Por otro lado, tal como puede observarse en los datos presentados en el cuadro 3 y gráfico 2, parece darse una mayor facilidad de comprensión del texto expositivo en 8º (62,75) que en 4º (41,4), siendo precisamente este tipo de texto el que presentaba una mayor dificultad de comprensión cuando los alumnos cursaban 4º de EGB. Este hecho, quizá, podría tener su explicación, no solamente en la evolución y cambio cualitativo de los esquemas cognitivos de los sujetos durante este período de edad (9/10 años a 13/14), en su mayor o menor capacidad para realizar inferencias contextuales, sino también en que los alumnos de 8º están ya más habituados a enfrentarse con este tipo de textos en sus estudios y han ido adquiriendo ciertas estrategias para su comprensión.

La pequeña diferencia observada entre las puntuaciones de los sujetos en lo que se refiere a la comprensión de los *distintos tipos de texto* en 8º (62,75; 60,74 y 60,18), nos inclina a pensar que a esta edad los sujetos están capacitados para imponer sus propias estructuras al texto lo que les permite enfrentarse con similar éxito a todo tipo de textos. No sucede lo mismo en 4º curso donde se observa mejores rendimientos en la comprensión del texto descriptivo y narrativo. Parece lógico pensar que es muy probable que la mayor familiaridad o contacto con la estructura de este tipo de textos en los primeros cursos de EGB facilite su comprensión. Por otro lado hay que tener en cuenta, tal como han demostrado Marshall y Glock (1978), que la estructura de los textos expositivos influye más sobre algunos lectores que sobre otros y que los lectores más experimentados son capaces incluso de pasar por alto la estructura.

En cuanto al estudio correlacional entre las distintas variables analizadas (véase matriz de correlaciones cuadro 4), cabe señalar que los coeficientes de correlación obtenidos son todos significativos a un nivel de confianza superior al 1% (dado que el coeficiente mínimamente significativo para el nivel del 1%, con nuestros datos,  $N=110$ , es de 0,246)

CUADRO 4  
CORRELACIÓN MATRIX FOR VARIABLES: X1...X9

	Cloze1	T.Exp4	T.Nar4	T.Des4	M.Cloze4	T.Exp8	T.Nar8	T.Des8
Cloze1	1							
T. Exp4	,619	1						
T.Nar4	,716	,76	1					
T.Des4	,644	,676	,745	1				
M.Cloze4	,69	,855	,906	,835	1			
T.Exp8	,596	,581	,68	,597	,636	1		
T.Nar8	,562	,572	,657	,591	,624	,732	1	
T.Des8	,611	,694	,74	,695	,755	,695	,765	1
M.Cloze8	,649	,689	,765	,693	,747	,887	,909	,917

Las correlaciones obtenidas entre la variable comprensión lectora global en 1º y las variables de comprensión lectora global en 4º y 8º (.69 y .649 respectivamente) y por otro entre la comprensión lectora en 4º y 8º =.747, nos indican la fuerte relación existente entre la comprensión lectora de 1º, 4º y 8º de EGB. Siendo la correlación entre 4º y 8º (.747). Relación que nos lleva a suponer la posibilidad de que un niño buen lector en primero o cuarto de EGB continúe siéndolo al finalizar el ciclo.

Por otro lado, a la vista de los resultados obtenidos podríamos concluir que, si bien existen diferencias en la comprensión entre los sujetos de menos edad y los distintos tipos de texto, y la mayor parte de esta variación está aún por explicar, parece que estas diferencias disminuyen con la edad al lograr el lector dominar cier-

tas estrategias de comprensión y estar más capacitado para pasar por alto incluso la estructura textual del autor e imponer su propia estructura. En este sentido quizá convenga recordar que, si bien la capacidad del niño para realizar inferencias contextuales es diferente según la etapa de desarrollo, la precisión del recuerdo, según Paris y Upton (1976), se correlaciona ampliamente con dichas inferencias y aumenta con la edad. (Cfr. Johnston, 1989).

## BIBLIOGRAFÍA

- BALDAUF, R., Jr. (1980): Why do Educational Measurement Tests Omit the Cloze Procedure?, *Journal of Educational and Psychological Measurement*, 40, 4, 931-938.
- BORMUTH, J.R. (1967): Comparable Cloze and Multiple Choice Comprehension Tests Scores, *Journal of Reading*, 10, 1967, 291-299.
- BORMUTH, J.R. (1968): Cloze Test Readability: Criterion Reference Scores, *Journal Educational Measurement*, 5, 189-196.
- BREWER, W.F. (1980): Literary Theory, Rhetoric and Stilistic: Implications for Psychology, en Spiro, R.J.; Bruce, B.C. y Brewer, W.F.: *Theoretical Issues in Reading Comprehensión*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- CABERO PÉREZ, M.V. (1991): *Fórmulas de legibilidad en lengua castellana para los niveles educativos de B.U.P. y enseñanza universitaria*. Tesis doctoral, inédita, Departamento de Didáctica, Universidad de Salamanca.
- CONDEMARÍN, M. y MILICIC, N. (1990): *Test de Cloze. Aplicaciones psicopedagógicas*. Madrid, Aprendizaje Visor.
- DE LANDSHEERE, O. (1978): *Le test de closure*, Paris, F. Nathan.
- JOHNSTON, P.H. (1989): *La evaluación de la comprensión lectora*, Madrid, Aprendizaje Visor.
- JOHNSON, M.S.; KRESS, R.A. y PIKULSKI, J.J. (1990): *Técnicas de evaluación informal de la lectura*, Madrid, Aprendizaje Visor.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, N. (1982): *Cómo valorar textos escolares*. Madrid, Cincel- Kapelusz.
- MARSHALL, N. y GLOCK, M.D. (1978): Comprehension of connected discourse: A study into the relationships between the structure of text and information recall, *Reading Research Quarterly*, 14, 10-56.
- MEECKS, J.N. y MORGAN, R. (1978): Classroom and the Cloze Procedure: Interaction in Imagery, *Reading Horizons*, 18, 4, Summer, 261-264.
- MORO BERIHUETE, P. (1991): *Fórmulas de lecturabilidad en lengua castellana para los niveles educativos de E.G.B. y F.P.* Tesis Doctoral, inédita, Departamento de Didáctica, Universidad de Salamanca.
- PIKULSKI, J. y TOBIN, A.W. (1982): The cloze procedure as an informal assesment technique, en J.Pikulski y T. Shanaham, (Eds.): *Approaches to the informal evaluation of reading*. Newmark, DE, International Reading Association.
- QUINTERO GALLEGO, A. (1984): *Análisis y predicción del proceso lector*. Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca.
- QUINTERO GALLEGO, A. (1987): *Madurez y comprensión lectora*. Salamanca, Amarú Ed.
- QUINTERO GALLEGO, A. (1988): Hacia nuevas fórmulas de lecturabilidad, *Educadores*, 146, 331-340.
- QUINTERO GALLEGO, A. (1989): La comprensión lectora según los tipos de discurso, en *Leer en la Escuela. Nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura*. Fundación G. Sánchez RUIPÉREZ, Madrid, Pirámide.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. y GALLEGO RICO, S. (1992): *Lenguaje y rendimiento académico*, Salamanca, Ed. Universidad de Salamanca.
- TAYLOR, L.W. (1957): Cloze Readability Scores as Indices of Individual Differences in Comprehension and Aptitude, *Journal of Applied Psychology*, 41, 19-26.