

## El uso de mapas conceptuales en el desarrollo de destrezas lectoras en L2\*

Ana Lucía Delmastro

*Universidad del Zulia*

### Resumen

El presente artículo persigue difundir el uso de los mapas conceptuales como estrategia de trabajo en aula para el desarrollo de destrezas escritas receptivas en una segunda lengua o lengua extranjera (L2). Los mapas conceptuales son herramientas heurísticas que permiten la representación bidimensional del conocimiento en forma de diagramas jerárquicos que reflejan la organización conceptual de un tema o concepto general e indican las relaciones entre sus componentes. En la enseñanza-aprendizaje de L2 los mapas conceptuales constituyen una herramienta constructivista que permite representar los conocimientos adquiridos mediante la lectura e interpretación de textos, promueve la participación activa en la construcción de nuevos conocimientos y genera aprendizajes significativos sobre la base de las experiencias previas y los cambios conceptuales generados durante la interacción texto-lector y con los pares. A pesar de estas ventajas, los mapas conceptuales aún no tienen la difusión que merecen entre los docentes de lenguas extranjeras. En el presente trabajo se ubica esta estrategia en el contexto teórico del constructivismo pedagógico, se analizan sus ventajas y desventajas y se presentan sugerencias para su uso como estrategia de trabajo en aula y de evaluación.

**Palabras clave:** Mapas conceptuales, destrezas lectoras, aprendizaje de lenguas extranjeras (L2).

\* El presente artículo forma parte del Proyecto de Investigación No. CH-0560-2001 financiado por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad del Zulia (CONDES).

## *The use of Concept Maps in the Development of Written Receptive Skills in Second or Foreign Languages*

### **Abstract**

The following article attempts to promote the use of concept maps as a strategy for the development of written receptive skills in second or foreign language (L2) teaching. Concept maps are heuristic tools that allow the bidimensional representation of knowledge as hierarchical diagrams that reflect the conceptual organization of a topic or general concept and the relationship among its components. In L2 teaching, concept maps constitute a constructivist technique that can be used to represent knowledge generated from reading and interpreting L2 texts. They promote student interaction and active participation in the construction of knowledge and generate meaningful and permanent learning on the basis of background knowledge and conceptual changes resulting from interaction with the text and peers. In spite of these obvious advantages, concept maps are still not widely used by foreign language teachers. In the following paper this strategy is presented within the context of constructivist theory, its advantages and disadvantages are discussed and suggestions are included for its use as a strategy for classroom work and evaluation.

**Key words:** Concept maps, written receptive skills, foreign and second language learning.

### **Introducción: Constructivismo y Enseñanza de L2**

*"El discípulo debe contemplar su propia imagen dentro de sus experiencias..." R. Steiner: La Ciencia Oculta*

El constructivismo pedagógico representa un retorno a una concepción humanista del proceso enseñanza-aprendizaje. Fundamentado en sus inicios en la concepción de Piaget (1968, 1971) acerca del conocimiento y la visión de Vygotsky (1962, 1979) sobre el papel social del lenguaje, el constructivismo considera que el conocimiento no se transmite

sino que es generado internamente en un proceso activo y dialéctico, condicionado por la interacción social y mediado por el lenguaje.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje de una lengua extranjera es esencialmente un proceso constructivista ya que el estudiante va "construyendo" el lenguaje sobre la base de sus experiencias anteriores a través de la interacción con sus pares y con el profesor. En este proceso intervienen tanto factores individuales como sociales. Los primeros relativos a la experiencia previa de cada estudiante (sus esquemas cognitivos y aprendizajes anteriores), así como

factores motivacionales, actitudinales, aptitudinales, y características neurofisiológicas particulares que generan variaciones individuales en el tiempo y grado del aprendizaje (de allí que el tiempo requerido para el desarrollo de destrezas en L2, así como en el nivel alcanzado, varían de individuo a individuo). Los segundos, factores de orden social, se relacionan con el contexto o entorno del aprendizaje, tanto sociocultural como educativo, en donde resalta el papel mediador del docente y del lenguaje. Así, cada estudiante trae al proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera todo un bagaje de experiencias y conocimientos previos, estructuras cognitivas, disposiciones innatas o desarrolladas, estrategias de aprendizaje y competencias previamente adquiridas. Dichas experiencias marcan el proceso de aprendizaje haciéndolo particular y único para cada individuo, aún cuando se desarrolla en un contexto social o colectivo compartido. Tal como lo indica la cita al comienzo del artículo: el discípulo contempla el aprendizaje desde sus propias experiencias.

En lo que respecta a la enseñanza de L2, el eclecticismo actual asume y toma como base principios y conceptos esenciales del constructivismo pedagógico, tales como: los aprendizajes significativos (Ausubel, 1963), el lenguaje como mediación y la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky; en Moll, 1990), los procesos de asimilación y acomodación de estructuras cognitivas (Piaget, 1971), el anda-

miaje o "scaffolding" (Bruner, 1975, 1987), la experiencia previa y los procesos de transferencia. Hoy en día dichos conceptos aparecen de manera recurrente reflejados en las prácticas pedagógicas para la enseñanza de L2, las cuales enfatizan los aprendizajes significativos, toman en cuenta las experiencias y conocimientos previos y permiten al estudiante asumir el control sobre su propio aprendizaje. Las variantes metodológicas de la actualidad, tales como: "learner-centered teaching", "whole language education", "cooperative learning", "interactive learning", "content-centered education", "task-based learning" (Brown, 1994), aún cuando mantienen principios básicos del enfoque comunicativo de los ochenta, se fundamentan esencialmente en la exposición del estudiante a una variedad de actividades y materiales auténticos, que promueven aprendizajes significativos conducentes a la construcción del lenguaje a través de una constante interacción comunicativa entre pares, con el profesor y con los materiales.

Esta tendencia en la enseñanza de L2 tiene su razón de ser en el cambio de paradigma en las ciencias y en la educación en general: de un paradigma conductista-determinista, dirigido al logro de objetivos en términos de conducta terminal y la medición de conductas observables, hacia un paradigma humanista-holístico-no determinista, dirigido a la formación integral del ser humano en su dimensión bio-psico-social. Dicho cambio se refleja en las tendencias actuales

para el diseño de programas, el uso de materiales, estrategias y actividades para el desarrollo de destrezas en L2, así como en las estrategias evaluativas y en el cambio en los roles del alumno y del docente. En consecuencia, los programas se hacen paulatinamente más incluyentes, dirigidos al logro de destrezas en L2 desde una perspectiva holística, con énfasis en los procesos pero sin perder de vista el propósito comunicativo y los productos. Surgen entonces los programas de tipo analítico, cíclicos, flexibles, la negociación de contenidos, los programas basados en tareas, y variaciones como el "process syllabus", "procedural syllabus", "skills-based syllabus", "parallel syllabus", "mixed or layered syllabus", y "loopback syllabus" entre otros (cf. Markee, 1998 y Brown, 1995). Las estrategias de trabajo en aula se hacen más variadas, parten de las experiencias previas del estudiante, se basan en la interacción y trabajo grupal, enfatizan la creatividad y el trabajo en equipo, y se incorporan a la enseñanza de L2 diferentes estrategias y herramientas heurísticas como los mapas conceptuales, la V de Gowin, los organizadores gráficos, los mapas mentales, los proyectos de trabajo. La evaluación se torna más cualitativa e integradora, se incorporan nuevos modos de evaluar que toman en cuenta todo el proceso de aprendizaje a través de estrategias como los proyectos, los portafolios, la autoevaluación y la coevaluación.

En este sentido podemos afirmar que los cambios ocurridos en los enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras y la correspondiente adopción de criterios y estrategias de tipo holístico para el desarrollo de destrezas en L2 reflejan el surgimiento de los criterios constructivistas e indeterministas de la postmodernidad. Como consecuencia de lo anterior las metodologías para la enseñanza-aprendizaje de L2 en la actualidad presentan las siguientes características generales:

- Surgen de una concepción del aprendizaje de lenguas extranjeras como un proceso complejo y holístico de construcción de significados en L2 en el que intervienen tanto factores individuales como sociales.
- Consideran que dicha construcción se basa sobre las experiencias anteriores y la elaboración y procesamiento de nuevas experiencias proporcionadas por la exposición a situaciones de uso real y significativo de la lengua.
- Consideran que el lenguaje (L2) en este proceso es tanto objeto como intermediario del conocimiento.
- Incorporan estrategias y técnicas de base constructivista fundamentadas sobre conceptos como Zona de Desarrollo Próximo, aprendizajes significativos, andamiaje y colaboración entre pares.

## Estrategias y Técnicas Constructivistas

*Tell me and I forget, Teach me and I remember.*

*Involve me and I learn.*

*Benjamin Franklin.*

La cita anterior resume en pocas palabras los principios subyacentes a las estrategias utilizadas por el constructivismo para inducir procesos de aprendizaje; es decir, el aprendizaje y los cambios cognitivos sólo se consiguen si logramos involucrar al alumno de manera activa y significativa en la construcción de los nuevos conceptos y significados. Para lograr este propósito, las estrategias y técnicas constructivistas se caracterizan por:

1. Activar las experiencias y conocimiento previo de los estudiantes
2. Enfocarse en la Zona de Desarrollo Próximo y el desarrollo de aprendizajes significativos
3. Orientar al estudiante a construir o generar sus propios conocimientos y conceptos, a través del uso de estrategias de aprendizaje individuales y de colaboración entre pares.

De allí que es indispensable en la práctica del constructivismo pedagógico desarrollar actividades centradas en los estudiantes, asignándoles tareas que impliquen un cierto desafío, es decir que se basen en sus conocimientos y experiencias (nivel de desarrollo actual), pero que estén ligeramente por encima de su capacidad actual de resolución de problemas (nivel de desarrollo potencial) y

que a la vez mantengan cierto grado de "comprensibilidad" inicial. En la enseñanza de L2 es evidente la vinculación de este planteamiento con la hipótesis de comprensibilidad del *input lingüístico* ( $I + 1$ ) de Krashen (1983).

Para dicha tarea el docente cuenta con dos herramientas heurísticas constructivistas básicas: la elaboración de Mapas Conceptuales y la V de Gowin, y con una estrategia evaluativa integradora e individualizada: el uso del Portafolio. A continuación desarrollaremos la primera de estas herramientas.

## Los Mapas Conceptuales

*"Una imagen vale más que mil palabras"*

Los mapas conceptuales son herramientas heurísticas que permiten la representación bidimensional e "indican relaciones entre conceptos, vistos estos, como diagramas jerárquicos que reflejan la organización conceptual de una disciplina o parte de ella." (Perez Miranda y Gallego-Badillo, 1994:24). Si "una imagen vale más que mil palabras", un mapa conceptual representa mucho más que una imagen. En la construcción de un mapa conceptual se involucran más elementos que en la realización de diagramas o esquemas convencionales puesto que incluyen no sólo un elemento de jerarquía sino palabras de enlace que permiten establecer la vinculación entre conceptos.



Presentan también conexiones directas y cruzadas que permiten la visualización de las relaciones entre diferentes aspectos, así como la ilustración por medio de ejemplos.

Los mapas conceptuales permiten resumir gráficamente una gran cantidad de información y expresarla (re-crearla) nuevamente de manera individual. Es decir, aún cuando en su elaboración intervengan varios individuos, ya que es usada como instrumento de colaboración entre pares, la interpretación de los mismos es subjetiva y por lo tanto diferente, generando concepciones individuales alternativas aún cuando incluyan los mismos conceptos. Por otra parte, el proceso de elaboración grupal de los mapas conceptuales permite y genera análisis, discusión, manipulación de los contenidos presentados en el/los texto(s), confrontación de ideas y negociación entre diferentes integrantes del grupo, por lo que promueve aprendizajes más significativos y permanentes que otras estrategias convencionales. A continuación se incluye una adaptación del método para la elaboración de mapas conceptuales propuesto por Perez Miranda y Gallego-Badillo (1994) que puede ser utilizada para el trabajo con textos de tipo teórico-conceptual en cursos de lectura en L2 y en la enseñanza del inglés con Fines Específicos (ESP).

- Sobre la base de la lectura previa del texto asignado y/o conocimientos previos, trabajando individualmente o en pequeños grupos, se solicita a cada participante que escriba una lista de diez conceptos

básicos (expresados en un sólo término) sobre la temática propuesta.

- Se jerarquizan los conceptos seleccionados teniendo en cuenta que los más generales
- serán los de mayor jerarquía. Se eliminan los conceptos menos relevantes.
- Se comienza la elaboración del mapa comenzando por los conceptos más generales, ubicando los conceptos de igual jerarquía a un mismo nivel.
- Se unen mediante líneas los conceptos relacionados para expresar las relaciones.
- Sobre la línea de unión entre los conceptos se escribe una palabra o varias que expliquen el sentido de la relación de manera que expresen proposiciones explicativas sobre el tema.
- Durante este proceso, el profesor cuestiona, incentiva, problematiza e intercambia posiciones con respecto al tema abordado.
- Si surge la necesidad de una consulta adicional, los participantes realizan una pesquisa informativa, indagación o consulta intencionada (Delmastro, 2002).

Estos pasos deben ser adaptados a las circunstancias y condiciones del grupo (cantidad de participantes, grado de participación, iniciativa, conocimientos previos, disposición a trabajar en grupo). El trabajo en el aula de ESP se puede dirigir de la siguiente manera: luego de una explicación sumamente breve y general sobre la elaboración de mapas conceptuales, y posterior-

mente a la discusión en grupos sobre las lecturas asignadas, cada sub-grupo elabora un mapa sobre los temas indicados. Luego, las primeras versiones de los mapas son recogidas y colocadas a un lado del pizarrón con una cinta plástica. Mientras algunos representantes de cada grupo trabajan en el pizarrón en la elaboración de un mapa definitivo que englobe los anteriores, los demás participantes observan, opinan y discuten sobre lo que se está generando en el pizarrón, sugiriendo posibles cambios o modificaciones. El profesor o algún estudiante voluntario convierte el mapa final en transparencia que se presenta y discute durante la siguiente sesión (Delmastro, 2002).

El mapa conceptual puede ser utilizado en cualquiera de las tres etapas de la clase de lectura: durante la etapa de prelectura, para la activación de las experiencias previas y conceptos preexistentes, así como la creación de expectativas en relación con la temática del texto asignado; durante la etapa de lectura o estudio-trabajo con el texto, para la extracción e interpretación de la información y la correspondiente organización y representación de los conceptos y relaciones trabajadas; finalmente, en la etapa postlectura, luego del trabajo con el texto con otro tipo de ejercicios de extracción de información, es una estrategia útil para la sistematización de los contenidos. Las variantes y combinaciones posibles son múltiples; así, por ejemplo, se puede elaborar un mapa conceptual durante la etapa de prelectura

para activar conocimientos previos y luego continuar el trabajo sobre este mapa inicial incorporando elementos y relaciones a medida que se trabaja con el texto. También se puede mantener este mapa inicial en su formato original, elaborar otro mapa durante la etapa de lectura, y durante la etapa de postlectura comparar ambas versiones para verificar los conocimientos adquiridos y el cambio conceptual que se haya podido producir. Otra opción es la de utilizar otras estrategias para las etapas de prelectura y postlectura, reservando como actividad central la elaboración del mapa conceptual durante la etapa de estudio-trabajo. Igualmente pueden ser utilizados como cierre o sistematización de la clase, integrándolo con destrezas orales productivas al solicitar a algún estudiante que explique los contenidos del mapa en L2, o con destrezas escritas productivas pidiendo a los alumnos la elaboración de un resumen explicativo de los contenidos. En cursos avanzados, se puede incluso combinar el contenido de varios textos sobre un tópico o tema determinado y elaborar un mapa conceptual que englobe los diferentes textos trabajados, o asignar temas de investigación con lecturas recomendadas para preparar una exposición ante el grupo, usando un mapa conceptual como esquema de presentación. La Figura 1 presenta un mapa conceptual acerca del proceso de adquisición de la lengua, elaborado por un grupo de estudiantes de pregrado como actividad integradora postlectura sobre un texto en in-

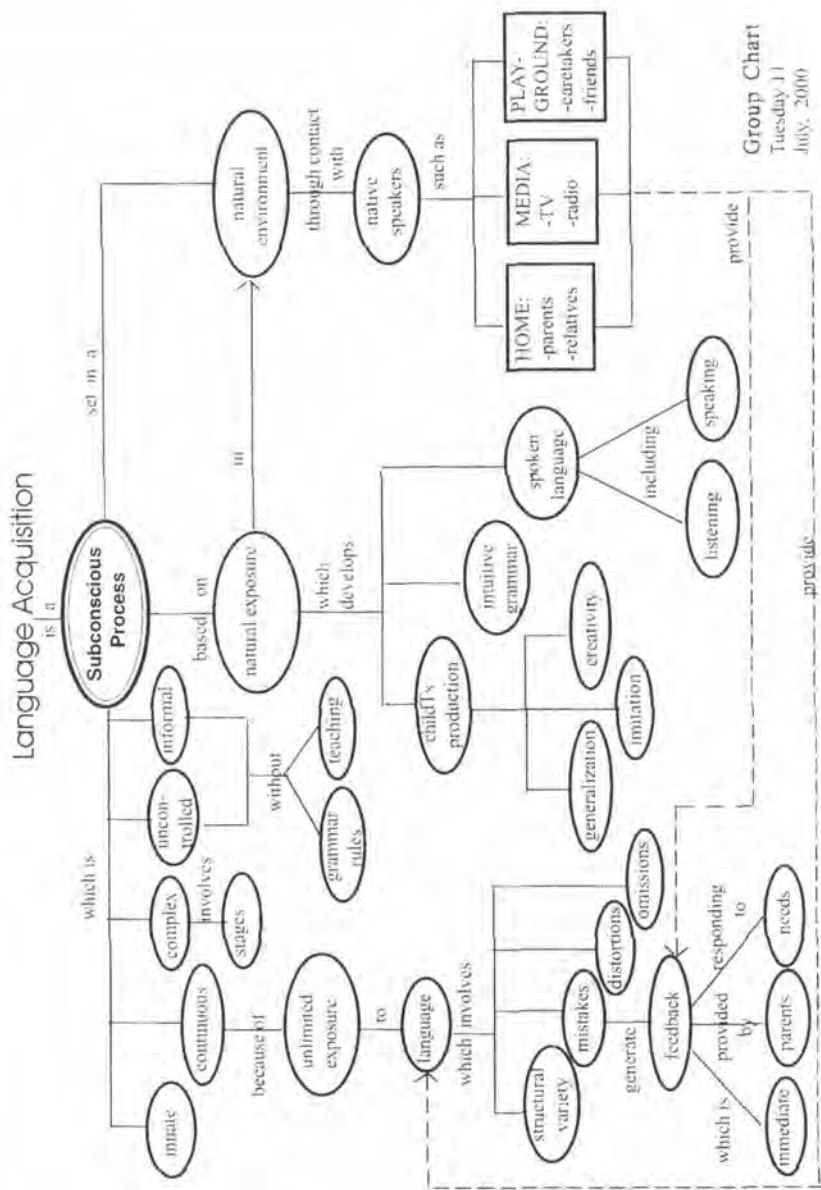


Figura 1. Mapa Conceptual elaborado por estudiantes.



glés, trabajando con la secuencia antes señalada.

La elaboración de mapas conceptuales permite la creación de conceptos de manera no memorística y automática, sino por medio de procesos activos de elaboración, confrontación y confirmación por parte del estudiante, identificando lo que es relevante o no, leyendo y releendo el texto cuantas veces sea necesario, subrayando y extrayendo información, seleccionando conceptos clave y estableciendo las jerarquías y los vínculos entre diferentes aspectos del tema tratado. Adicionalmente, permite un intercambio de puntos de vista, un estudio más profundo del tema, crea la necesidad de consulta adicional y proporciona un esquema completo para estudio comprensivo y analítico del tema presentado en el texto o textos.

Sin embargo, es necesario advertir que en la realización de un mapa conceptual se necesita cierta disposición por parte del alumno para las representaciones de tipo espacial ya que el dibujo en sí del mapa conceptual recurre, además de la inteligencia verbal y la lógico-analítica, a otro tipo de inteligencia denominada visual-espacial relacionada con el manejo de las formas, tamaños, dimensiones y estructuras bidimensionales y tridimensionales. Ello amerita cierta precaución en el sentido de que es posible que no todos los alumnos tengan la misma inclinación y facilidad para la elaboración de mapas conceptuales. Para este tipo de estudiantes es sumamente importante el

trabajo en equipo, ya que se beneficiarán de la colaboración con pares más "visuales" en su configuración cognitiva, a quienes les resulta más fácil esta manera de representar conceptos y conocimientos. Por su parte, aquellos estudiantes en quienes predomine la inteligencia verbal, podrán seleccionar con mayor facilidad los conceptos a incluir y las palabras de enlace adecuadas. Otros estudiantes, a quienes se les facilita la parte analítico-interpretativa de la lectura, podrán realizar un aporte mayor en cuanto a la identificación de la importancia y grado de generalidad de los conceptos, la detección de relaciones y la identificación de jerarquías entre conceptos involucrados.

### **Los mapas conceptuales como estrategia de evaluación**

Los mapas conceptuales no sólo son útiles como estrategias de trabajo en aula; también pueden ser utilizados como estrategia de evaluación, lo que permite ampliar la gama de técnicas evaluativas. En este sentido pueden evaluarse los mapas individualmente o de manera grupal.

En los cursos de lectura, la evaluación puede centrarse sobre todo en la extracción del contenido informativo y conceptos relevantes, así como las relaciones existentes entre unos conceptos y otros, sin olvidar que existirán diferencias individuales de interpretación debido a los factores de orden interno involucrados tanto en el

proceso de lectura como en el de aprendizaje de L2 en sí y los esquemas cognitivos pre-existentes.

Según Ontoria et al. (2000), la evaluación a través de mapas conceptuales permite obtener información acerca de tres aspectos importantes:

1. *La organización jerárquica de la estructura cognitiva:* Las proposiciones y conceptos más generales incluyen proposiciones y conceptos más específicos y menos inclusivos. La ordenación jerárquica del mapa debe mostrar las relaciones entre un concepto general y otros subordinados. Esto permite evaluar si el estudiante ha logrado interpretar correctamente las relaciones conceptuales y captado el significado básicos de los conceptos y/o contenidos del texto leído.

2. *La diferenciación progresiva de los conceptos:* Los mapas conceptuales permiten evaluar el grado de diferenciación de los conceptos que posee cada estudiante, a través de la inclusión de los conceptos y relaciones que se conectan con el tema o concepto base del texto involucrado. Una mayor diferenciación de los conceptos, implica un mayor grado de comprensión y manejo de contenidos del texto leído.

3. *La reconciliación integradora y los aprendizajes significativos:* Es un principio que establece que existe una mejora en el aprendizaje cuando se reconocen nuevas relaciones entre conjuntos de conceptos. Si se utiliza un mapa conceptual como estrategia de prelectura y luego otro posterior al trabajo con el texto, no sólo se estimulan

los conocimientos previos, sino que al contrastarlos con los nuevos conocimientos aportados por la interacción con el texto, profesor y compañeros, se clarifican los conceptos anteriores, se aportan nuevos datos, se corrigen las concepciones equivocadas y las posiciones jerárquicas de los conceptos. Los mapas conceptuales permiten verificar las concepciones y relaciones erróneas que se tenían de los conceptos, reconciliando e integrando los conocimientos previos con los nuevos datos y conocimientos.

### **Cómo evaluar un mapa conceptual**

Para la valoración numérica de los mapas conceptuales, existen varias escalas de puntuación. Novak y Gowin (1988) sugieren una escala de 100 puntos y establecen los siguientes criterios generales de referencia para la evaluación de un mapa conceptual:

- *Las proposiciones*, es decir, los conceptos con las palabras-enlace apropiadas, que indican las relaciones válidas o erróneas. Se asigna un punto por cada proposición válida y significativa que aparezca.
- *La jerarquización* o estructura jerárquica del mapa, en el sentido de que los conceptos más generales incluyan a los más específicos y éstos a su vez estén dibujados debajo de uno más general. Se asigna

nan cinco puntos por cada nivel jerárquico válido.

- *Las relaciones cruzadas*, que muestran relaciones entre conceptos pertenecientes a partes diferentes del mapa conceptual. Las conexiones significativas y válidas entre los distintos segmentos de la jerarquía conceptual reciben diez puntos cada una y dos puntos las conexiones cruzadas que son válidas pero que no representan ninguna síntesis entre grupos de proposiciones o conceptos.
- *Los ejemplos*, en ciertos casos, para estar seguros de que los alumnos han sabido comprender la expectativa de lo que es concepto y lo que no lo es. A los ejemplos (acontecimientos y objetos concretos) válidos de lo que designa el concepto, se les otorga un punto cada uno. Es menester recordar que los ejemplos no van encerrados en un círculo ya que no constituyen conceptos.

Novak y Gowin también sugieren la construcción y puntuación de un mapa de referencia del material que va a representarse en los mapas conceptuales, para que sirva de comparación durante la corrección.

Debido a que esta valoración es algo complicada y está situada en una escala de base 100, otros autores (Ontoria et al., 2000) sugieren que cada profesor puede hacer su escala propia, a nivel personal. Para ello es importante tomar en cuenta los cuatro aspectos presentados previamente, que constituyen los parámetros para la valoración de un mapa conceptual.

Si el docente se decide por esta última opción, para la valoración numérica puede asignar diferente carga de puntaje o porcentaje a cada uno de los aspectos involucrados (proposiciones, jerarquía, conexiones cruzadas y ejemplos), que inicialmente puede ser distribuida en partes iguales (25% cada aspecto). Sin embargo, esta valoración puede cambiar dependiendo del grado de dificultad en el desarrollo de cada aspecto, la intención de la actividad e incluso el contenido del texto involucrado. Por ejemplo, algunos textos pueden presentar abundancia de conceptos y ejemplos, pero poco vinculados entre sí; ello se reflejará en el mapa conceptual elaborado por el alumno y no es indicativo de que éste tenga problemas en la identificación de las relaciones cruzadas entre conceptos. En dicho caso el peso asignado a las proposiciones o conceptos y a los ejemplos, podrá ser mayor que el puntaje asignado a la jerarquización y las relaciones. Así mismo, si el texto no incluye ejemplos y éstos deben ser aportados por el estudiante, se puede asignar un menor porcentaje a esta categoría (o viceversa, si se quiere enfatizar la aplicación y extrapolación de los conceptos trabajados).

Igualmente es importante tomar en cuenta el tipo de texto utilizado ya que la cantidad de conceptos, su jerarquización y las relaciones entre los mismos, así como la presencia o no de ejemplos, cambiará de acuerdo al contenido y tipo de texto involucrado. El mapa conceptual es una estrategia

útil para trabajar y evaluar textos de tipo descriptivo, en el que abundan conceptos, descripciones, definiciones, comparaciones y clasificaciones. Es menos adecuado para textos que contengan gran cantidad de datos numéricos, o textos de tipo narrativo, de instrucciones y de procesos, ya que en éstos las proposiciones no se presentan como conceptos relacionados entre sí sino como secuencias de eventos o acontecimientos, siendo la relación entre los mismos de tipo cronológico, no jerárquico, pues siguen un orden o secuencia determinada. En estos casos pueden usarse otro tipo de organizadores gráficos más acordes al tipo de información contenida en el texto, como por ejemplo histogramas, gráficas de sectores y barras, en el caso de textos con datos numéricos, y flujogramas, ilustraciones algorítmicas o diagramas de ciclo para textos narrativos, de instrucciones y de procesos. (Para ejemplos concretos sobre el tipo y uso de organizadores gráficos y otras estrategias para la promoción de aprendizajes significativos cf. Díaz y Hernández, 1998, Cap. 5).

La sugerencia es que cada profesor experimente sus propias escalas numéricas y sus propios criterios de puntuación, o incluso puede negociar los criterios con sus alumnos tomando en cuenta el grado de dificultad de los textos manejados así como la dificultad percibida en el desarrollo de la actividad por parte de los alumnos.

## **Conclusiones: Ventajas del uso de mapa conceptuales en la clase de lectura en L2**

A manera de conclusión enumero brevemente a continuación las ventajas que he podido observar con el uso de esta estrategia para el desarrollo de destrezas en L2, tanto en cursos de lectura como en cursos intensivos dirigidos al desarrollo integrado de destrezas orales y escritas.

Estimulan la interacción, la participación, el trabajo en grupo

Funcionan como generadores de andamiaje y permiten que los estudiantes menos aventajados se beneficien de la colaboración y el trabajo entre pares.

Se logra un manejo de los contenidos teóricos-conceptuales a través de la comprensión, discusión y uso, no de la simple repetición o memorización de contenidos.

El texto es trabajado como un todo integrado; los elementos lingüísticos relevantes son presentados y trabajados dentro de un contexto significativo; la lengua extranjera se presenta en un contexto de uso auténtico.

El énfasis en la tarea y no en los contenidos lingüísticos promueve procesos subconscientes de adquisición de L2.

Promueve el desarrollo de destrezas lectoras de alto nivel (no el mero decifraje lineal de la palabra impresa ni la traducción textual directa y superficial, sino un manejo y comprensión más profunda de contenidos, conceptos, jerarquías y relaciones)

Promueven la adquisición de vocabulario y otras realizaciones lingüísticas de manera permanente ya que activan procesos de memoria a largo plazo.

Generan aprendizajes significativos puesto que los contenidos y conceptos adquieren mayor relevancia y significación para el estudiante.

Permiten visualizar la interrelación e interacción entre los conceptos manejados.

Permiten la integración de contenidos, experiencias y aprendizajes anteriores.

Activan procesos de pensamiento y ayudan a ver y plasmar relaciones que pudieran pasar desapercibidas con otras estrategias de trabajo.

Generan inquietudes, preguntas, dudas, deseos de comprender lo leído e investigar más sobre el tema, promueven la lectura e investigación adicional.

Permiten la comparación rápida y efectiva entre diferentes teorías, conceptos, métodos, autores, posturas, clasificaciones.

Se pueden representar gráficamente, en una sola página, los contenidos de todo un capítulo, unidad o tema.

Sirven como esquemas para el reciclaje o revisión por parte del profesor y de estudio y repaso por parte de los alumnos.

Su flexibilidad le permite ser utilizada en cualquier fase de la clase de lectura (prelectura, lectura-estudio-trabajo, postlectura).

Puede funcionar tanto como actividad de trabajo en aula o fuera de ella, como estrategia de trabajo individual

o grupal o como instrumento de evaluación de la comprensión lectora.

Aún cuando toma algo más de tiempo que una exposición convencional de contenidos y más trabajo por parte del profesor (coordinación del trabajo en subgrupos y con el grupo total, elaboración de la transparencia final) es sumamente motivador, tanto para los estudiantes como para el docente.

Los estudiantes se sienten muy satisfechos de su trabajo y sumamente motivados cuando pueden visualizar su producto bellamente presentado y expuesto a la vista de todo el grupo. Ello genera una actitud positiva hacia la cátedra, hacia sí mismos, sus logros y su propio proceso de aprendizaje (Delmastro, 1999).

Uno de los aspectos más importantes a resaltar es que la elaboración de mapas conceptuales por parte de los estudiantes, como estrategia de trabajo no sólo es útil en el desarrollo de destrezas lectoras, sino que es extrapolable a otras situaciones de aprendizaje de L2 ya que permite y promueve la integración de destrezas de comprensión y expresión oral y escrita. La lectura es complementada con la toma de apuntes, la escritura de los conceptos y palabras de enlace, la discusión e interacción oral grupal, las preguntas al profesor y compañeros, las aclaratorias y explicaciones por parte del profesor u otros compañeros, y la presentación/explicación oral del mapa ante el resto del grupo.

Como estrategia de evaluación, los mapas conceptuales amplían el



mapa de posibilidades evaluativas, promoviendo una evaluación integradora, tanto individual como grupal, de tipo cualitativo-valorativo, pero que puede ser llevado fácilmente a escala numérica en caso de ser necesario. Sin embargo, esta no debe convertirse en la única fuente evaluativa, sino que debe combinarse con otras estrategias, tanto de evaluación como de trabajo en aula, y ser considerada un elemento más del proceso enseñanza-aprendizaje de L2.

Para concluir, es menester hacer referencia a la gran satisfacción y motivación que significa como docente observar la facilidad con la que los estudiantes desarrollan las actividades, la comprensión inmediata de la mecánica de los mapas, el grado de participación y motivación, los aportes, la discusión generada en el idioma meta y la colaboración grupal. Aspectos todos que refuerzan las ideas del constructivismo pedagógico y coadyuvan al desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje de L2 más humanista, centrado en el estudiante, sus necesidades, sus fortalezas y sus experiencias previas.

## Referencias Bibliográficas

- AUSUBEL, D.P. (1963). "Cognitive Structure and the Facilitation of Meaningful Verbal Learning" *Journal of Teacher Education* 14: 217-221.
- BROWN, H.D. (1994). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- BROWN, J.D. (1995). *The Elements of Language Curriculum*. Boston, MA.: Heinle & Heinle Publishers.
- BRUNER, J. (1975). *Early Social Interaction and Language Acquisition*. London: Academic Press.
- BRUNER, J. (1987). *Acts of the Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- DELMASTRO, A.L. (1999). *Constructivismo y Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Informe de Seminario*. Constructivismo I. Dictado por la Dra. María Elena Febres-Cordero. Programa de Doctorado en Ciencias Humanas, División de Estudios para Graduados, Fac. de Hddes. y Educación. LUZ.
- DELMASTRO, A.L. (2002). *Constructivismo y Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Anteproyecto de Tesis Doctoral*. Programa de Doctorado en Ciencias Humanas, División de Estudios para Graduados, Fac. de Hddes. y Educación. LUZ.
- DIAZ, F. y HERNÁNDEZ, G. (1998). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- KRASHEN, S.D. (1983). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. California: The Alemany Press.
- MARKEE, N. (1998). *Managing Curricular Innovation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MOLL, L.C. (1990). *Vygotsky y la Educación. Connotaciones y Aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la Educación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B. (1988). *Aprendiendo a Aprender*. Barcelona: Martínez Toca.
- ONTORIA, A., BALLESTEROS, A., CUEVAS, C., GIRALDO, L., MARTÍN, I., MOLINA, A., RODRIGUEZ, A. y VÉLEZ, U.

- (2000). **Mapas Conceptuales. Una Técnica para Aprender.** 10ª Edición. Madrid: Narcea.
- PIAGET, J. (1968). **Le Langage et la Pensée** (8ª edición). Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. (1971). *Seis Estudios de Psicología.* Barcelona: Barral Editores.
- PEREZ-MIRANDA, R. y GALLEGO-BADILLO, R. (1994). **Corrientes Constructivistas. De los Mapas Conceptuales a la Teoría de la Transformación Intelectual.** Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- VYGOTSKY, L. (1962). **Thought and Language.** Cambridge: The MIT Press.
- VYGOTSKY, L. (1979). *Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores.* Barcelona: Grijalbo-Crítica.