

HACIA UNA EVALUACION AUTENTICA DE LA LECTURA DE OBRAS LITERARIAS EN ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA

RESUMEN

La presente monografía tiene por objeto abordar la evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva constructivista, especialmente aquella que conoceremos como "evaluación auténtica" con el propósito de presentar algunas estrategias evaluativas que aporten, especialmente, a la motivación por la lectura de obras literarias en los alumnos de enseñanza media en el subsector de Lengua Castellana y Comunicación. El tema se presenta en un orden deductivo, es decir, primeramente analizaremos el paradigma constructivista, especialmente referido a la evaluación de los aprendizajes, para luego analizar y estudiar qué se entiende por "evaluación auténtica" desde la perspectiva de varios autores. Posteriormente, analizaremos cuáles son los procedimientos evaluativos más comunes en la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación para evaluar la lectura domiciliaria o complementaria y finalmente, presentaremos algunas sugerencias de estrategias de evaluaciones auténticas que podrían ser utilizadas en el subsector mencionado.

Mg. Elizabeth Aguirre Rodríguez.
Universidad de la Frontera.
Temuco, Chile.
aguirrerodrigueze@yahoo.es

PALABRAS CLAVE

Constructivismo, evaluación auténtica, comprensión lectora, textos literarios.

TOWARDS AUTHENTIC ASSESSMENT OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' READING OF LITERARY WORKS

ABSTRACT

This paper aims to address the assessment of learning from a constructivist perspective, especially those who know how "authentic assessment" in order to present some assessment strategies that provides, in particular, the motivation for reading literary works in the school students in the course in Spanish Language and Communication. To this end we intend to present the topic in a deductive order, is first discuss the constructivist paradigm, particularly as related to learning assessment, and then analyze and study what is meant by "authentic assessment" from the point of view several authors. Subsequently, we discuss what are the most common evaluation procedures in the course of Spanish Language and Communication to assess the home and supplementary reading, and finally present some suggestions for other forms of authentic assessments that could be used in subsector above.

KEY WORDS

Constructivism, authentic assessment, reading comprehension, literary texts.

“Lo deseable en innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestras creencias y nuestras creencias a la luz de nuestras prácticas”.
Stenhouse.

Presentación

Uno de los principales problemas que ha presentado la educación chilena está referido a los resultados obtenidos por los estudiantes en diversas evaluaciones nacionales e internacionales a las que han sido sometidos, ya que estos, pese a reformas educacionales, cambios de estrategias metodológicas, evaluación docente, siguen siendo deficientes y los logros no han sido sustanciales. Estas pruebas miden entre otras áreas la capacidad que tienen los chilenos para comprender textos de baja, media y alta complejidad, entregando información sobre el nivel lector y de comprensión lectora de adultos, jóvenes y niños chilenos, a partir de allí se obtienen conocimientos relevantes sobre los principales factores asociados a las metodologías de cómo se está enseñando a leer y a comprender de mejor manera los textos.

La motivación por la lectura de obras literarias en los alumnos de educación media, es y ha sido un tema complejo dentro del subsector de Lengua Castellana y Comunicación, los estudiantes no se interesan por leer las obras obligatorias que presentan los planes y programas, ellos son el reflejo del hombre del siglo XXI en que la tecnología, la televisión e internet son estímulos que a diario se les presentan mucho más atractivos que un texto literario, por tanto resulta evidente comprobar la escasa cantidad de libros completos que los alumnos leen y que, más grave aún, muchas veces no comprenden lo que leen. Sumado a lo anterior, se presenta el problema de la adquisición de resúmenes online, lo cual impide la lectura de la obra original. Frente a estos complejos inconvenientes ¿se podrá aportar mediante una evaluación auténtica a la motivación por leer los textos literarios en los alumnos de enseñanza media? Creemos que sí puede ser una buena alternativa para mejorar, por una parte, la lectura de obras literarias en forma íntegra y, por otra parte, ayudar a mejorar la comprensión lectora de estas obras.

I. El paradigma constructivista en la evaluación de los aprendizajes

Antes del paradigma constructivista existieron otros que rigieron y orientaron los sistemas educativos, en ellos se inspiró la enseñanza y también, por cierto la evaluación. La evaluación ha sido parte de cada uno de los paradigmas que han sustentado a la educación, es así como pasamos de una evaluación sicométrica en donde sólo importaba cuanto conocimiento el alumno había adquirido, a una evaluación edumétrica la que mide generalmente cantidad de conocimientos u objetivos logrados, “poniendo énfasis en un proceso de enseñanza predominantemente memorística y repetitivo, en el que se premia la fidelidad del

estudiante para reproducir lo dicho por el profesor como lo que está en los textos” (Ahumada, 2003:35).

A partir de la Reforma Educacional, surge una nueva concepción de la evaluación de los aprendizajes, nos encontramos frente a una evaluación inspirada en el paradigma constructivista, entendiéndose ésta como aquella en que el docente facilita el aprendizaje del alumno, promoviendo su participación y contribuyendo a su desarrollo integral, planteándole la evaluación como una actividad continua, multidireccional, integral y retroalimentadora. Por su parte, el alumno participa de las decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, comprometiéndose con su aprendizaje, autoevaluándose, como también evaluando a sus compañeros y al proceso.

Varios son los autores que se referirán a la evaluación desde un paradigma constructivista, sin embargo, hemos seleccionado a tres de ellos por ser los más representativos del modelo y quienes en sus definiciones otorgan varias ideas que conjugadas abarcan una concepción globalizada del concepto de evaluación.

Para Coll y Martín “las prácticas de evaluación son inseparables de las prácticas pedagógicas. No son dos cosas distintas, ni siquiera dos cosas complementarias: son una sola y misma cosa vista desde dos perspectivas diferentes. La evaluación es inseparable de la planificación y desarrollo de la acción educativa” (Coll y Martín, 1996: 66). También agregan que cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido, lo hace sin olvidar la serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos adquiridos en anteriores experiencias de aprendizaje. Así, gracias a lo que el alumno ya sabe, puede hacer una primera lectura del material y otorgar un primer significado a su aprendizaje. El aprendizaje es más significativo cuantas más relaciones con la realidad del estudiante sea capaz de establecer. El aprendizaje significativo no es sinónimo de aprendizaje finalizado, puesto que puede ser perfeccionado.

Ahumada plantea la evaluación no como un suceso sino como un proceso, es decir, la evaluación se realizará en todos los momentos del proceso de enseñanza aprendizaje, restándole importancia a la evaluación sumativa como el momento cúlmine en el que se finaliza el proceso y se comprueban los aprendizajes logrados.”Hoy más que nunca la evaluación debe seguir constituyéndose en un proceso más que en un suceso pedagógico” (Ahumada, 2005: 40). Al respecto señala que los profesores debieran revisar sus prácticas evaluativas desde una perspectiva crítica para comprobar si sus procedimientos evaluativos indagan en los conocimientos previos de los alumnos y si no interrumpen el proceso continuo de aprender.

Por su parte, la investigadora Cecilia Quass manifiesta que “la evaluación desde la perspectiva constructivista tiende a centrarse en las implicancias que una construcción particular del conocimiento tiene con otros aspectos del proceso de construcción, es decir, se trata de evaluar una rejilla de implicancias donde el sujeto – alumno considere las ramificaciones de los conceptos fundamentales y

sea capaz de determinar la centralidad en la amplia cadena de construcciones que le dan sentido al conocimiento” (Quass, 1999: 38).

El constructivismo como teoría del conocimiento que puede sustentar la enseñanza y el aprendizaje, engloba numerosas tendencias, sin embargo, de modo general se puede afirmar que todas coinciden en los siguientes aspectos:

- El estudiante es protagonista de su propio aprendizaje, él construye activamente sus conocimientos
- Para realizar cualquier intervención pedagógica se deben tener en cuenta los conocimientos previos (conceptos, representaciones, conocimientos, experiencias)
- El aprendizaje consiste en la modificación de los esquemas mentales de los estudiantes.
- Los contenidos deben ser relevantes, favoreciendo la relación entre diferentes tipos de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de manera integrada.
- El aprendizaje significativo implica la interiorización de actitudes y la aceptación de nuevos valores.
- Las fuentes de aprendizaje son múltiples y variadas: no dependen exclusivamente del docente, ya que adquieren particular interés en la realización de los trabajos en grupo, la formulación de hipótesis, el diseño de experiencias y la evaluación de resultados, entre otros.

II. La evaluación auténtica como forma constructivista de evaluación

La evaluación auténtica es un concepto que poco a poco se ha ido introduciendo en los agentes educativos, especialmente en las entidades universitarias y superiores, no así en los profesores ni directivos docentes, quienes, en general, no utilizan esta acepción de “auténtica”.

La evaluación auténtica es un concepto derivado de la evaluación formativa, por oposición al de evaluación sumativa. La evaluación formativa se propone como principal objetivo conducir los aprendizajes de los alumnos en el marco de una pedagogía diferenciada: llevar a todos los alumnos a dominar ciertas capacidades, a través de métodos y ritmos que respondan a sus necesidades particulares. Es así como la evaluación formativa deja de ser una instancia intermedia entre la evaluación diagnóstica y la sumativa y se transforma en un poderoso medio para mejorar la calidad de los aprendizajes de manera permanente. El concepto de evaluación auténtica es la concepción de la evaluación como un proceso que retroalimenta el aprendizaje, posibilitando su regulación por parte del alumno transformando la relación que tiene el alumno con el saber y con su propia forma de aprender. Esto significa que la evaluación auténtica a diferencia de la formativa deja de ser una evaluación temporal y se convierte en un medio para mejorar la

calidad de los aprendizajes. En la medida que él pueda avanzar en la autoevaluación y en la coevaluación, adquirirá mayor autonomía en sus aprendizajes.

Para aclarar el concepto citaremos a dos autores que en sus investigaciones editadas se han referido a la evaluación auténtica de los aprendizajes.

En primer lugar, nos referiremos a Mabel Condemarín quien en su afán de aportar a la mejora de la enseñanza del lenguaje y comunicación, especialmente en los niveles básicos, se dedica a profundizar en el tema de la evaluación auténtica de los aprendizajes. Ella señala: “La evaluación auténtica tiene como finalidad prioritaria mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje que ocurre preferentemente en la interacción de un maestro con sus alumnos. También tiene como objetivo informar y orientar a los alumnos y a sus padres sobre avances, focalizándose fundamentalmente en sus aptitudes, intereses, capacidades y competencias” (Condemarín, 2000: 12).

La autora propone que la evaluación auténtica debe utilizar múltiples procedimientos sin descartar los tradicionales, ya que debe ser integradora, colaborativo y multidireccional, para ello presenta los Principios y Características de la Evaluación Auténtica, los que citaremos a continuación pues resultan indispensables para validar la propuesta de estrategias de evaluación que presentaremos más adelante.

1. La evaluación auténtica constituye una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes.
2. Constituye un proceso colaborativo.
3. Diferencia evaluación de calificación.
4. Es consistente con los paradigmas de la Reforma Educacional.
5. Es consistente con las actuales comprensiones sobre el aprendizaje del lenguaje oral y escrito.
6. Se centra en las fortalezas de los estudiantes.
7. Constituye un proceso multidimensional.
8. Considera los beneficios pedagógicos implicados en el análisis de los errores.
9. Recomienda la utilización de los portafolios.
10. Favorece la equidad educativa
11. Favorece el desarrollo profesional de los educadores.

En segundo lugar, apoyaremos la definición y características de la evaluación auténtica con lo propuesto por Pedro Ahumada “Se trata de una evaluación centrada mayoritariamente en procesos más que en resultados e interesada en que sea el alumno quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y por ende utilice la evaluación como un medio que le permita alcanzar los

conocimientos propuestos en las diferentes disciplinas de una educación formal” (Ahumada, 2005: p.41).

Así también Ahumada evidenciará y apoyará su concepción de evaluación auténtica en los principios constructivistas del aprendizaje que sustentan este tipo de evaluación, entre ellos reconoce:

- la necesidad de que los conocimientos previos sirvan de unión a los nuevos conocimientos a fin de que cada estudiante genere su propia significación personal de lo aprendido
- acepta que los estudiantes tienen diferentes ritmos de aprendizaje producto de poseer diferentes estilos, capacidades de razonamiento y memoria, rangos atencionales, entre otros.
- promulga que el aprendizaje va a ser motivador en el estudiante cuando asume las metas a conseguir.
- y valora el desarrollo de un pensamiento divergente en que resulta fundamental la crítica y la creatividad.

Ahumada presenta dentro la evaluación auténtica nuevos procedimientos evaluativos, algunos de ellos:

- Pruebas situacionales y de libro abierto
- Mapas (semánticos, conceptuales)
- Diagramas de síntesis de resultados (gráficos, tablas, mandalas)
- Mandatos precisos para realizar trabajos de investigación y de laboratorio
- Disertaciones y ensayos
- Pautas de observación móviles
- Portafolios.

Reuniendo los aportes de los autores estudiados respecto a la evaluación auténtica podemos decir que consiste principalmente en aquella evaluación centrada en el contexto situacional en la que se encuentran los individuos, la cual permite realizar un constante seguimiento de los aprendizajes logrados por los alumnos mediante la evaluación en proceso y la interacción entre el alumno y el profesor. De allí que los procedimientos evaluativos de la evaluación auténtica sean en su mayoría de carácter cualitativo, tomando características de una investigación – acción, es decir, a partir de un seguimiento de procesos continuos, en espiral (acción-observación- reflexión- nueva acción) en los que el error es considerado indispensable para el logro de aprendizajes, pues a partir de él se pretende evaluar para mejorar. Por su parte, los alumnos y alumnas a través de su quehacer educativo irán demostrando tanto a sí mismo como sus pares y su profesor, paulatinamente sus progresos en el aprendizaje.

III. Los procedimientos evaluativos en el subsector de Lengua Castellana y Comunicación en los niveles de Enseñanza Media

Pese al paradigma constructivista que subyace en el sistema de educación chileno y con ello también a la evaluación, no podemos cegarnos ante nuestra realidad educativa. A menudo podemos percibir como todavía se funden los tres tipos de paradigmas y, más aún, como prevalece la evaluación basada en el logro de objetivos. Aún podemos observar una evaluación que se sustenta en lo normativo y criterial, siendo que las clases se planifican desde una perspectiva constructivista, se continúa evaluando incongruentemente bajo otro principio. Esto, especialmente ocurre en los subsectores del tipo humanista-científico como es el caso de Lengua Castellana y Comunicación.

Los profesores de Lengua Castellana y Comunicación, basan sus evaluaciones de acuerdo a las unidades temáticas, es decir, en la mayoría de los casos exponen los contenidos, luego realizan una actividad didáctica para facilitar, activar y aplicar los aprendizajes, finalizando en su evaluación, la mayoría de las veces, al final de las unidades con pruebas sumativas de lápiz y papel, predominando el ítem de selección múltiple.

La asignatura citada, es uno de los subsectores que por siempre será sometido a evaluaciones externas, llámese SIMCE o PSU, las cuales en gran parte, sino en su totalidad, son del tipo selección múltiple, en donde los alumnos deben conocer los mecanismos para poder responder eficazmente las preguntas que allí se formulan. Por tanto, los docentes deben prepararlos para ello y que sus resultados sean satisfactorios. No hay que olvidar que tanto el SIMCE y la PSU llevan tras de sí un carga social importante, en donde tanto el prestigio institucional como el del profesorado están en la mira. Un resultado SIMCE es clave para la evaluación que hace la comunidad sobre la institución educativa y, por otro lado, la PSU es decisiva respecto a las proyecciones académicas de los estudiantes de enseñanza media. De allí que terminar con este tipo de evaluaciones que sabemos son criticadas por muchos autores, es prácticamente imposible, de esta misma manera queda planteado en Coll y Martín (1996) quien se refiere a que no es posible ser ortodoxos frente a un paradigma e imponer lo absoluto especialmente en educación, sino que debemos complementar lo mejor de cada uno de aquellos principios que han sustentado la educación.

En el caso de los controles de lectura que se realizan para evaluar la lectura domiciliaria o complementaria de obras literarias obligatorias que están insertas dentro de los planes y programas del subsector, los profesores, al terminar el plazo acordado para la lectura complementaria, en su mayoría, aplica evaluaciones de tipo lápiz y papel con preguntas tipo ensayo. Estas pruebas corresponden a preguntas abiertas en las que no sólo se evalúa la comprensión de los textos literarios, sino también las habilidades de los alumnos en la redacción y ortografía, comprobándose muchas veces que los alumnos que poseen mejores competencias en redacción son capaces de obtener muy buenas calificaciones sólo leyendo el resumen de la obra literaria.

Por otra parte, también están los docentes que siguen pensando que la evaluación es un medio para disciplinar a los alumnos y que las pruebas son una batalla entre profesor y alumno, pues se desafía a que los educandos puedan superar las difíciles preguntas que ingeniosamente y en forma muy elaborada preparan los docentes. Debemos aceptar que aún existen docentes que han hecho de la evaluación un proceso difícil de vencer porque sus exigencias resultan para los alumnos desmesuradas; o porque utilizan preguntas que apuntan a sorprender al estudiante; o porque se aumenta la complejidad de lo exigido en aspectos determinados de la evaluación, etc. “Debemos reconocer que todo lo señalado pasa fundamentalmente por una revisión a conciencia de las prácticas evaluativas con miras a un cambio actitudinal y de estilo de los profesores con respecto a determinadas formas de actuación docente y a un reconocimiento de la escasa autenticidad de las formas actuales de evaluación” (Ahumada, 2003: 78).

Es por lo señalado en el párrafo anterior que resulta necesaria una evaluación que sea parte del proceso lector y comprensivo de la obra literaria, que no sea sólo al final del proceso, sino que se convierta en parte de él y, que por sobre todo, a partir del proceso evaluativo se motive a los alumnos para la lectura completa y comprensiva de la obra literaria. De allí que la formación inicial docente resulta preponderante en estos aspectos, las nuevas generaciones deben realizar un cambio paradigmático en el concepto de evaluación y atreverse a utilizar los nuevos enfoques y estrategias evaluativas.

IV. Hacia una evaluación auténtica en el subsector de Lengua Castellana y Comunicación en los niveles de Enseñanza Media

Si pensamos en la evaluación auténtica en Lenguaje no podemos evitar referirnos a aquella investigadora que más aportes ha entregado a esta área de aprendizaje, ella es Mabel Condemarín (2000) quien en su libro “Evaluación auténtica de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación” se refiere a la evaluación como una entidad formadora destinada a mejorar su calidad y, sobretodo, aumentar la posibilidad de que todos los estudiantes aprendan.

Condemarín entrega una amplia gama de procedimientos evaluativos auténticos posibles en el subsector de Lenguaje y Comunicación, una serie de procedimientos, técnicas e instrumentos destinados a evaluar aspectos específicos del lenguaje oral, la lectura y la producción de textos. Presenta también indicadores y rúbricas para otorgar puntajes y modalidades para comunicar los resultados. Sin embargo, sus aportes no están enfocados al nivel medio, ni tampoco a como evaluar la lectura complementaria, sí se refiere a la evaluación por el gusto por la lectura.

Dentro de esta monografía queremos aportar con evaluaciones auténticas centradas en el proceso de aprendizaje, especialmente en el área que más falencias presenta el subsector de Lengua Castellana y Comunicación, esta es la lectura comprensiva de todo tipo de textos. Sin embargo, delimitaremos nuestro

trabajo hacia la lectura de obras literarias, las cuales normalmente se entregan para ser leídas en forma individual durante un tiempo programado. Es sabido que los alumnos de enseñanza media se sienten desmotivados por la lectura de obras literarias, especialmente los clásicos, que forman parte de los planes y programas por ser lecturas obligatorias.

- Dos son las misiones de los profesores de Lengua Castellana frente a la lectura complementaria o domiciliaria, por una parte, lograr la motivación de sus alumnos por la lectura individual, ella debe presentarse como una obra interesante y placentera de leer, que se acerque a su situación contextual en las que pueda establecer los nexos entre la actualidad y el contexto situacional y temático en el que se ubica la obra; para ello la presentación de la obra por parte del profesor es fundamental, porque debe conectar los conocimientos previos de los alumnos con la temática de la literatura.
- Por otra parte, se presenta la misión de evaluar la comprensión lectora que se adquiera a partir de la lectura del texto literario, mas no existirá una verdadera comprensión lectora si los alumnos no desean comprender un libro. Primero debe existir el deseo de leer para luego comprender; de allí que se presente una evaluación que sea parte del proceso lector, esto es, una evaluación que motive la lectura y la comprensión de ésta. Entonces, proponemos procedimientos evaluativos que inviten a los alumnos a ser partícipes de su evaluación al leer y releer para comprender, a partir de allí realizar procedimientos que conlleven a un producto final en el que puedan dejar de manifiesto la comprensión de la lectura complementaria.
- La evaluación auténtica de la lectura, incluye aspectos que hacen referencia a la evaluación integral y a la evaluación permanente. Evaluación integral porque debe atender a los aspectos tanto cognitivos, motivacionales, contextuales y metacognitivos. Evaluación permanente porque se debe realizar desde un principio y durante toda la instrucción. La evaluación auténtica considera también, el contexto de uso efectivo del conocimiento, atendiendo al aspecto interactivo de la lectura.
- La evaluación no es algo que se le agrega a la enseñanza, se la debe considerar como un componente esencial de la instrucción que guía el trabajo de lectura en el ámbito natural de la clase. Simmons (1994) utiliza una interesante metáfora cuando indica que la evaluación debe ser el caballo que tire de la carroza de la comprensión.
- Presentaremos a continuación tres procedimientos evaluativos que junto con motivar a la lectura y comprensión de textos literarios, también promueven otros aprendizajes de tipo procedimentales, estratégicos y actitudinales.

A) Confección de maquetas basadas en la obra literaria

La confección de maquetas basadas en obras literarias consiste en que a medida que el grupo va leyendo la obra literaria deberá diseñar una maqueta en la que incorpore los elementos más significativos de la historia narrada, ellos deberán ser

claves para el relato oral que se deberá realizar en la presentación de las maquetas. Este procedimiento evaluativo estimula la lectura de literatura, ya que sólo a partir de ésta podrán otorgarle un sentido a su producto final y conseguirán contestar correctamente a todas aquellas preguntas que se formulen a partir de la observación de las maquetas.

Mediante una pauta de observación o rúbrica se podrá evaluar en proceso los aprendizajes de tipo conceptual, (la comprensión de la obra misma) lo procedimental (la elaboración de la maqueta y lo actitudinal (valoración de la obra, trabajo en equipo)

Esta actividad está diseñada especialmente para aquellas obras literarias en base a cuentos u obras dramáticas. No es muy recomendable para el caso de las novelas por la diversidad de ambientes y personajes.

B) Portafolios con obras seleccionadas

Este procedimiento evaluativo es recomendado en el caso de evaluar las tres obras mínimas que los alumnos deben leer durante el semestre, ya que permite hacer un seguimiento de cada lectura y además, otorga la posibilidad de respetar los ritmos individuales de lectura, esto especialmente porque hay alumnos que son buenos lectores y terminan de leer con anticipación las obras, por tanto tienen la posibilidad de avanzar prontamente a leer el próximo. Otros, sin embargo, no son ávidos lectores, muchas veces, no alcanzan a leer la obra completa y optan por resúmenes. En este caso podrán manejar sus propios ritmos y leer con más tiempo los textos.

Los alumnos deberán poseer una carpeta o archivador que incluye todo lo que el alumno ha realizado en pos de su propio aprendizaje. Para ello deberá recolectar actividades en base a la lectura de las obras literarias que le solicitará el profesor, luego deberá seleccionar aquellos que le parecen representativos de su trabajo, los que considere mejores o completamente desarrollados. Luego realizará reflexiones personales acerca de la experiencia con la lectura de las obras literarias y sobre la selección de actividades que incorporó y los aprendizajes que obtuvo a partir de la realización de actividades.

C) Mapas conceptuales

A partir del inicio de la lectura de obras literarias el alumno podrá comenzar a diseñar un mapa conceptual inspirado en la lectura, en él integrará a los personajes, ambientes y acciones presentes en la historia.

Reuniendo las propuestas de Novak y Gowin (1988), para la elaboración de un mapa conceptual es necesario:

- Identificar los conceptos clave del contenido que se quiere ordenar en el mapa. Estos conceptos se deben poner en una lista.
- Colocar el concepto principal o más general en la parte superior del mapa para ir uniéndolo con los otros conceptos según su nivel de generalización y especificidad. Todos los conceptos deben escribirse con mayúscula.

- Conectar los conceptos con una palabra enlace, la cual debe de ir con minúsculas en medio de dos líneas que indiquen la dirección de la proposición.
- Se pueden incluir ejemplos en la parte inferior del mapa debajo de los conceptos correspondientes.
- Una vez observados todos los conceptos de manera lineal pueden observarse relaciones cruzadas.

Los mapas conceptuales resultan sumamente adecuados para evaluar la comprensión lectora de obras literarias, pues dejan de manifiesto las relaciones que el mismo alumno establece a partir de la lectura, es más, evidencian errores de comprensión, que con la orientación del profesor puede corregir y de allí mejorar la elaboración de su mapa. Por otra parte, el comparar mapas conceptuales entre pares y realizar la coevaluación permite la reflexión crítica de la obra y mejora la comprensión acabada del texto literario.

Conclusiones

Los procedimientos planteados anteriormente cumplen con los objetivos propuestos para la evaluación de la lectura complementaria, además de tener la particularidad de adaptarse a las características de los alumnos y al contexto en donde ocurre el aprendizaje, con el fin de que éste sea una experiencia exitosa. “Las probabilidades de visualizar las fortalezas de los alumnos, con el consiguiente efecto sobre el desarrollo de la autoestima, son considerablemente mayores cuando se evalúan los productos que ellos han elaborado dentro de contextos que le otorgan sentido” (Condemarín, 2000: 28).

Estamos de acuerdo en que con la utilización de nuevas estrategias evaluativas, como las auténticas, no se solucionará de raíz el problema de la comprensión lectora en los alumnos de enseñanza media, sin embargo, es un intento por mejorar, especialmente la comprensión lectora de obras literarias, otorgando mayor tiempo para la lectura; espacios de reflexión y análisis; oportunidades para equivocarse y enmendar; posibilidades de dialogar con sus compañeros y con los docentes en base a la lectura de la obra.

De acuerdo a los planteamientos de Solé (1994), la comprensión del texto se realiza mediante una lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder, que le permita detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee. Además, deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y qué es secundario. Es un proceso interno; que es imperioso enseñar. Por lo tanto, y de acuerdo a lo manifestado por la especialista en el área de comprensión lectora, pensamos que mientras exista interés por mejorar los aprendizajes de los alumnos a partir de lo significativos que éstos puedan ser, no se debe cesar en su búsqueda, cualquier propuesta evaluativa que pretenda mejorar, motivar y hacer partícipe a los estudiantes de sus propios aprendizajes es bienvenida y es también, una invitación a que se incorpore en la formación inicial docente estos

nuevas procedimientos y estrategias evaluativas, permitiéndose con ello erradicar el antiguo concepto de evaluar para calificar por evaluar para mejorar, formando parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Ahumada, P. (2003). *La Evaluación en una Concepción de aprendizaje Significativo*, Valparaíso: Ediciones universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Ahumada, P. (2005). *Hacia Una Evaluación Auténtica del Aprendizaje*. México, D.F.: Paidós.
- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Grune and Stratton. Barcelona: Horsori..
- Coll, C. y Martín, Elena (1996). La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, n.º 18, pp. 64-77.
- Coll, C. y González, L. (1993). La Evaluación Constructivista en Educación. *Revista la Tarea Educar* .México. [Revista en Línea], Disponible: www.latarea.com.mx/articu/articu11/ngorti11.htm-17 [Consulta: 2009, Enero 29].
- Condemarín, M. (2000). *La evaluación auténtica de los Aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias de Lenguaje y Comunicación*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- González, L. (1993). La Evaluación Constructivista en Educación. *Revista la Tarea Educar* .México. [Revista en Línea], Disponible: www.latarea.com.mx/articu/articu11/ngorti11.htm-17 [Consulta: 2009, Enero 29].
- Novak, J. y Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Quass, C. (1999). Nuevos Enfoques en la Evaluación de los Aprendizajes. *Revista Enfoques Educativos*. Vol.2 Nº2 1999-2000 Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
- Simmons, R. (1994). El caballo delante de la carroza: evaluando para la comprensión. *Educational Leadership* nº 51, 5:22-23. Harvard University.
- Solé, I. (1994). *Estrategias de Lectura*. Zarzosa Escobedo, L. G. Repertorios básicos de comprensión de lectura, lectura y vida, XIII. Barcelona: Grao.