

CAPÍTULO 9

Papel del profesor de lectura en lengua extranjera

María Aurora Marrón Orozco

Dada la importancia de la lectura como una habilidad sociocultural en nuestra sociedad, no sorprende que las discusiones de cómo enseñar a leer hayan estado rodeadas de mucho debate teórico e ideológico.

La lectura en lengua extranjera se ha escapado, hasta cierto punto, de la crudeza y posicionamientos de las discusiones sobre cómo enseñar a leer en lengua materna porque generalmente el proceso de alfabetización en lengua materna ya está dado en los alumnos que aprenden a leer en lengua extranjera.

En este capítulo nos centraremos en el papel del profesor cuando enseña comprensión de lectura en lengua extranjera, pero incluiremos algunos aspectos que comparten la enseñanza de lectura en L1 y en L2.

Según Smith (1978), los aspectos más importantes de la lectura no pueden enseñarse. Sin embargo, él piensa que los profesores tienen un papel crucial y lo que sucede en un salón de clase es muy importante para muchos niños porque puede determinar si alguien aprende a leer o no en su lengua materna. Smith asevera que un lector aprende a leer leyendo, por lo que el profesor debe asegurarse de ayudar en el proceso y sobre todo tiene la enorme responsabilidad de NO interferir en dicho proceso. El profesor debe hacer que aprender a leer sea fácil, que tenga sentido para el lector, que sea gratificante y divertido y que sea una experiencia frecuente. Smith asegura que cuando el profesor lee en voz alta para sus alumnos y ellos van siguiendo la lectura, los ayuda porque los alumnos se familiarizan con el género de lectura y con las diferentes maneras que hay para organizar la letra impresa, y además se familiarizan con la lengua escrita, sus convenciones, construcciones, etc. El profesor también ayuda si la lectura que les lee es de su interés y aprenden cosas de ella y si da a sus alumnos la oportunidad de escoger el material que les gustaría leer, cuidando siempre que el nivel de dificultad de los textos sea adecuado al nivel de lectura de sus alumnos. Lo que Smith propone es que cuando el

profesor enseñe a leer desempeñe un papel de tutor-modelo y que promueva actividades en donde él funcione como un guía a veces y como modelo en otras ocasiones a fin de crear en el salón de clases un contexto favorable para el aprendizaje de una lectura estratégica.

Anderson (1999) se acerca a la enseñanza de la lectura de L2 desde el punto de vista del profesor. Usa un marco de referencia pedagógico organizado alrededor de la palabra *active* (en inglés), en el que cada una de las letras indica una estrategia que el profesor enseñará o aplicará en una clase de lectura de L2. Su propuesta es la siguiente:

- A Activar conocimientos previos.
- C Cultivar vocabulario.
- T (*Teach*) Enseñar el proceso para comprender el texto.
- I Incrementar el ritmo de lectura. Automaticidad. Fluidez.
- V Verificar estrategias de lectura.
- E Evaluar el progreso.

Las otras estrategias de enseñanza que Anderson propone tienen que ver con la motivación, la planeación y la selección de materiales de lectura apropiados. Este marco de referencia no debe verse como secuencial, sino como muy interactivo. Cada uno de estos aspectos está interconectado con los otros aspectos. Anderson recomienda no olvidar esto y agrega que las estrategias mencionadas pueden no ser los únicos elementos a tomar en cuenta por el profesor cuando enseña lectura, pero que él los considera esenciales para su filosofía de la enseñanza de la lectura.

Con respecto a la letra T de *active*, Anderson (1999) recomienda que el profesor recuerde siempre que el significado no reside en el texto por sí solo. El significado se alcanza cuando el lector integra su conocimiento previo personal, su propósito para leer, sus estrategias de lectura y el texto para obtener su significado. Los profesores facilitan este proceso enseñándoles a sus alumnos como hacer esto. Una posibilidad es hacer que sus alumnos-lectores monitoreen su comprensión estando cognitivamente conscientes de lo que están haciendo cuando leen para que luego sean capaces de discutir de manera metacognitiva (seleccionar, conectar, explicar información, formular y hacer preguntas, autoevaluarse, etc.) cómo llegaron a la comprensión del texto usando técnicas como parafrasear, resumir, pensar en voz alta y reportar lo que pensaron.

Según Grabe (1991), el profesor debe hacer que los alumnos estén conscientes de las estrategias que pueden utilizar para leer. El profesor debe modelar el uso de estas estrategias para sus estudiantes, debe ayudarlos a usarlas cuando sea relevante y debe promover gradualmente que los estudiantes tomen más responsabilidad para usar de manera independiente las estrategias apropiadas. Para este autor, en el salón de clase debe dedicarse tiempo para desarrollar una motivación positiva hacia la lectura y para leer por el gusto de hacerlo porque de esta manera los estudiantes trabajan para convertirse en lectores independientes. Cohen (1990) está de acuerdo con Grabe y argumenta que las estrategias de lectura se enseñan con explicación directa del profesor y propone que se usen en clase ejemplos de textos escogidos por el profesor y los alumnos, que al leer los estudiantes piensen en voz alta (verbalizando) y se den retroalimentación unos a otros para que discutan sobre las estrategias que usaron.

Algunas veces se discute que el papel del profesor difiere si su clase es de lectura 'intensiva' o de lectura 'extensiva'. Day y Bamford (1998) argumentan que muchos profesores se sienten incómodos con la idea de no tener el papel central en su salón de clases. Estos profesores creen que la lectura 'intensiva' de textos en clase producirá buenos lectores. Por esto pasan mucho tiempo de su clase analizando textos cortos y difíciles. Su clase está centrada en el profesor y él habla, decide qué estrategias enseñar o practicar y qué textos usar para ilustrarlas. De esta manera, estos profesores intentan enseñar la lectura de manera explícita.

En contraste, Day y Bamford (1998) dicen que en lectura 'extensiva' el profesor orienta a sus estudiantes sobre los objetivos del programa, explica la metodología, mantiene un registro de lo que cada alumno lee y guía a los estudiantes para que obtengan lo mejor del programa. En clase, el profesor permanece callado y leyendo por mucho rato, sin interferir en el proceso de lectura de sus alumnos y, a veces, guía a los estudiantes que solicitan ayuda facilitándoles el proceso de leer y participa en las actividades al finalizar la lectura como un miembro más de la comunidad lectora o como coordinador de las actividades. Eskey (1986) asegura que las personas aprenden a leer, y a leer mejor, leyendo y que por medio de la lectura 'extensiva' desarrollan un estilo adecuado para escribir, incrementan su vocabulario y mejoran su gramática y ortografía.

Anderson (1999) cree que los buenos lectores hacen más lectura 'extensiva' que lectura 'intensiva'. Pero también cree que un buen lector ha

desarrollado estrategias y habilidades leyendo intensamente y transfiriendo estas estrategias y habilidades a contextos de lectura ‘extensiva’. Por esto, él recomienda que los profesores de lectura encuentren un balance y den a sus alumnos la oportunidad de hacer ambos tipos de lectura, dentro y fuera del salón de clases.

En un estudio reciente de Kuzborska (2011) en el que se analizaron las creencias y prácticas de profesores de lectura en niveles avanzados en la Universidad de Lituania, se encontró que las prácticas de enseñanza de los profesores estaban basadas en sus creencias sobre la enseñanza de la lectura. El estudio reveló entre algunos aspectos que, por ejemplo, los profesores asignaban a sus alumnos textos de lectura como parte de su tarea. Esta lectura la realizan los alumnos de manera individual antes de la clase y tenían que resolver sus dudas de vocabulario así como contestar las actividades que acompañaban al texto. Los enfoques de los profesores hacia la enseñanza de lectura estaban basados en el desarrollo de habilidades, con énfasis en el vocabulario, la traducción, la lectura en voz alta y la discusión de los textos en clase. El estudio da a entender que los profesores carecían de conocimientos acerca de las fases de lectura, de los diferentes roles que un profesor puede adoptar y de la importancia de acercar a los alumnos al texto mediante actividades relevantes enfocadas al proceso. La autora, finalmente, subraya la importancia del desarrollo profesional del profesor y del conocimiento tanto teórico como práctico que debe poseer para enseñar a leer en una lengua extranjera. Este artículo puede ayudarnos a reflexionar acerca de nuestra práctica docente y poder examinar nuestras propias creencias acerca de la lectura y cómo estas influyen en nuestra labor frente a grupo.

El objetivo general de una clase de lectura en lengua extranjera es formar lectores eficientes, independientes y autónomos. Lo que el profesor haga en su papel de tutor-modelo, de facilitador, de coordinador, de facilitador metacognitivo y de guía, y las actividades que proponga y promueva dentro y fuera de su salón de clases, deben conducir a sus alumnos hacia esa meta.

Preguntas para reflexionar

- ¿Cuál es mi papel como profesor de lectura? ¿Qué diferentes papeles puedo adoptar en las diferentes fases?

- ¿Cómo influyen mis conocimientos teóricos en la forma en la que actúo frente a mi grupo en clase de lectura?
- ¿He procurado actualizar mis conocimientos y poner en práctica ideas nuevas leyendo artículos de investigación o reportes de actividades relacionados con el proceso de lectura?

Referencias

- Anderson, N. (1999). *Exploring second language reading. Issues and strategies*. Newbury House Teacher Development. Boston: Heinle & Heinle.
- Cohen, A. D. (1990). *Language learning: insights for learners, teachers and researchers*. Nueva York: Newbury House.
- Day, R. R. & J. Bamford (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eskey, D. E. (1986). Theoretical foundations. En F. Dubin, D. E. Eskey & W. Grabe (eds.), *Teaching second language reading for academic purposes* (pp. 3-23). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Grabe, W. (1986). Discourse analysis and reading instruction. En T. Miller (ed.), *Functional approaches to written text: classroom applications* (pp. 2-15). Washington, D. C.: United States Information Agency.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25, 375-406.
- Kuzborska, I. (2011). Links between teachers' beliefs and practices and research on reading. *Reading in a Foreign Language*, 23(1), 103-128.
- Smith, F. (1978). *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.