

ANA TABOADA  
JOHN GUTHRIE

*Ana Taboada es investigadora asociada en el Departamento de Desarrollo Humano de la Facultad de Educación de la Universidad de Maryland, College Park, Estados Unidos. Se desempeñó como docente de nivel primario, secundario y universitario en la Ciudad de Buenos Aires.*

*John Guthrie es profesor en el mismo Departamento y Director del Centro de Investigación en Alfabetización. Fue Director de Investigaciones de la **Asociación Internacional de Lectura**.*

# LA LECTURA EN MATERIAS DE CONTENIDO

## LO QUE SABEMOS Y LO QUE NECESITAMOS SABER



Mientras experimentamos la revolución del conocimiento, estamos siendo inundados con más lenguaje escrito que nunca. La avalancha de nuevos conocimientos produce una profusión de nuevos materiales de lectura que, cada vez, es más notable a medida que los niños avanzan en su vida escolar. Así como también aumentan, durante la escolaridad, los roles que la lectura y la escritura juegan en los aprendizajes. Esto se hace evidente, en la escuela media, donde los alumnos leen con frecuencia para obtener nuevos conocimientos en áreas tales como estudios sociales, ciencias naturales y literatura. La demanda de este tipo de aprendizaje a partir del texto se incrementa para adultos y niños por igual. Nos referiremos a este tipo de lectura como lectura en *materias de contenido*.

Si bien la necesidad de lectura en estas materias continúa aumentando, el rendimiento de la población estudiantil no está a la altura de las expectativas. De acuerdo con los datos del *National Assessment of Educational Progress* (NAEP), en los Estados Unidos, el nivel de lectura de un niño de 9 años no ha cambiado sustancialmente desde 1970 (Campbell, Voelkl y Donahue, 1997). La prueba de evaluación

---

del NAEP exige altos niveles de comprensión en lectura que implican la construcción de nuevos conocimientos a partir de textos informativos y narrativos. Este indicador en materias de contenido ha mostrado una variación ínfima en 30 años. Aún más alarmante es el hecho de que, en esta prueba, persista la diferencia de rendimiento entre niños de minorías étnicas y de la clase media americana.

En vista de estas tendencias, consideramos que es oportuno describir la base actual de investigación que existe en los Estados Unidos respecto de la lectura en materias de contenido, con la finalidad de poder puntualizar cuáles son las necesidades para futuras investigaciones. En el enfoque de este tema, describiremos dos puntos principales:

1. *Características de la lectura en materias de contenido.* Esto incluye las capacidades del lector, la autorregulación del individuo durante la lectura, las consecuencias típicas de la lectura en materias de contenido y las diferencias entre individuos con respecto a este proceso.
2. *Lectura focalizada o “de nicho” y lectura panorámica o “de paisaje”.* Son variaciones dentro de la lectura de contenido.

Brevemente, describimos ambos tipos de lectura. Por razones de espacio, limitamos nuestra descripción a las generalidades de cada tipo, y dejamos para próximos artículos las implicancias que tiene la lectura “de nicho” y las pautas que se podrían brindar para la investigación aplicada (instrucción). La comprensión de los vínculos entre la lectura “de nicho”, que es altamente contextualizada, y la lectura “de paisaje”, que es ampliamente distribuida y global, será propuesta como una prioridad substancial para la investigación.

## Características de los individuos que leen en materias de contenido

Al analizar la lectura en materias de contenido, comenzamos con las características de los individuos que llevan a cabo este tipo de lectura, ya que ellas han sido ampliamente investigadas. Se presentan las cualidades del lector en térmi-

nos de las capacidades del estudiante-lector, la autorregulación del individuo como lector, las consecuencias de una comprensión exitosa en la tarea y las diferencias interindividuales que influyen en el desarrollo como lectores.

### *Capacidades del estudiante-lector*

El **vocabulario**, el conocimiento del significado de las palabras es un prerrequisito para la comprensión del texto. Ha sido ampliamente establecido que el reconocimiento de palabras tiene una alta correlación (.7; .8) con la adquisición de nuevos conocimientos a partir del texto. Esto es corroborado por el hecho de que los textos en la escuela media en general incrementan notablemente la cantidad de vocabulario año tras año. Esto es una consecuencia natural del aumento de la especialización de las estructuras de conocimiento transmitidas en los textos. El acrecentamiento del vocabulario en los textos utilizados en la escuela media es un testimonio de la complejidad de la información que se espera que los alumnos puedan manejar. Si se aborda el vocabulario de manera más eficiente a través de lecciones centradas en la enseñanza de palabras o a través de la lectura en materias de contenido, es un tema controvertido. Independientemente del modo de instrucción, el rol central que juega el vocabulario en las materias de contenido no puede dejar de ser enfatizado (Nagy y Scott, 2000).

El **conocimiento previo** contribuye sustancialmente al aprendizaje del contenido particular de un texto. Como sugiere la “teoría de los esquemas”, lo que un estudiante trae al encuentro con el texto en la forma de aprendizajes previos determina la cantidad de nuevos conocimientos que pueden ser construidos a partir de ese texto. El conocimiento previo juega múltiples roles, tales como el apoyo a la capacidad de inferir y de elaborar a partir del texto. Para que sea utilizado positivamente, el conocimiento previo existente debe ser activado. Este proceso no es automático. Muchos estudiantes no tienden a usar espontáneamente el conocimiento previo que poseen. De este modo, ambas, la *posesión* y la *activación* del conocimiento pre-

vio se hacen necesarias para que la lectura en materias de contenido sea efectiva.

La **motivación** es una capacidad del lector que, usualmente, se da por sentada. Se asume, con mucha frecuencia, que el lector dedicará atención, esfuerzo y persistencia en llevar a cabo los complejos procesos que involucra la lectura. Sin embargo, la motivación ha demostrado ser importante para la lectura en materias de contenido a medida que los alumnos transitan su escolaridad. La motivación influye en el proceso de construcción de conocimientos de varias maneras. Estudiantes altamente motivados usan estrategias cognitivas tales como la generación de preguntas y el monitoreo de la comprensión, que estudiantes menos motivados no tienden a usar. Aún más, los estudiantes altamente motivados leen frecuente y profusamente; esto les permite obtener más conocimientos y fluidez que facilitan la lectura en materias de contenido (Guthrie y Wigfield, 2000). La motivación es de importancia vital, sin embargo, varias de sus manifestaciones declinan durante los años escolares. La motivación intrínseca, en particular, disminuye en los años de escolaridad intermedia y, por ende, la comprensión lectora parece decrecer, no debido a causas cognitivas, sino a causas motivacionales (Wigfield, Eccles y Rodríguez, 1998).

Los **propósitos y objetivos** que el estudiante asume en la lectura en materias de contenido se encuentran muy ligados a la comprensión. Los lectores expertos tienen propósitos claramente determinados. Estos lectores poseen objetivos específicos para la lectura tales como obtener conocimiento, disfrutar de la actividad lectora, localizar información específica y hacer aprendizajes a partir de los textos para solucionar problemas. Estos objetivos se tornan más efectivos si provienen de los mismos alumnos, ya que los objetivos autogenerados son grandes facilitadores de la comprensión lectora. Los estudiantes que tienden a establecer propósitos concisos, que requieren el procesamiento del texto a un nivel profundo, tratan de fijarse objetivos más altos con respecto a la comprensión lectora.

El **uso de estrategias cognitivas** durante la lectura es altamente relevante. Hasta aquí, hemos comentado procesos considerados por varios investigadores como previos a la lectura en sí misma: el vocabulario, la activación de cono-

cimientos previos, la motivación para la actividad lectora y los propósitos claros para un evento de lectura en particular. Durante la lectura, los estudiantes usan estrategias cognitivas para entender materias de contenido. Estas estrategias son procesos y procedimientos que los lectores utilizan para alcanzar sus objetivos y son centrales en las materias de contenido. Los alumnos que las utilizan de manera eficiente pueden construir una representación global del significado del texto. El lector estratégico vincula la información recibida a partir del texto con estructuras de conocimiento previo, a las que apela para facilitar la comprensión (*activación del conocimiento previo*). Asimismo, el lector experto trae distintos propósitos a la tarea de construcción de significado que, por lo general, se manifiesta a través de preguntas que él se hace sobre el texto para encontrar en éste las respuestas (*generación de preguntas*). El proceso de búsqueda de respuestas e identificación de la información disponible facilita la construcción de significados y de conexiones causales entre distintos elementos del texto a medida que el lector incrementa su base de conocimiento (*búsqueda de información*). Como estos procesos ocurren durante la comprensión lectora, el lector experto se aboca a otra estrategia cognitiva: la *síntesis de información*. La síntesis de nuevos conocimientos permite que el lector estratégico monitoree su comprensión lectora para detectar fallas (*monitoreo de la comprensión*). Finalmente, cuando un texto es particularmente nuevo o complejo, el lector puede optar por construir representaciones complementarias tales como dibujos, diagramas o notas en un organigrama (*organizadores gráficos*) (National Reading Panel, 2000).

Estas estrategias de lectura han sido establecidas, a través de la investigación empírica, como esenciales para la lectura en materias de contenido. Se ha demostrado con una abundante evidencia que los buenos lectores usan habitualmente estas estrategias, mientras que los lectores con mayores dificultades no las usan de manera tan frecuente. Lo importante para los educadores es que la enseñanza de estas estrategias ha mostrado un acrecentamiento de la comprensión lectora. Por ejemplo, cuando los alumnos aprenden a generar preguntas antes y durante la lectura, su comprensión en las materias de contenido respecto de nuevos textos aumenta. En una extensa síntesis de estudios em-

píricos, un panel de lectura de carácter nacional en los Estados Unidos (op. cit.) seleccionó estrategias sobre la base de una investigación experimental a fin de que sean utilizadas por maestros y planificadores de currículum.

El **conocimiento acerca del texto** le sirve lector también para reforzar el conocimiento generado a partir del texto. El conocimiento sobre el texto incluye saberes acerca de los distintos géneros textuales, tales como: el texto narrativo, el texto expositivo y los textos persuasivos. Estos géneros presentan diferencias en cuanto a los propósitos del autor, la estructura organizativa, las marcas tipográficas y el criterio para la comprensión.

El conocimiento textual también implica la distinción entre información previa e información nueva obtenida durante la lectura. Este conocimiento le permite al alumno identificar la estructura de contenido del material, los objetivos pragmáticos del lector y del autor y las funciones del discurso oral tales como aserciones, preguntas, expresiones imperativas y aspectos evaluativos, que forman parte del texto.

La **fluidez lectora** es una facultad de la lectura de materias de contenido que no puede ser ignorada. Poseer fluidez lectora implica la automatización de la identificación de palabras, la decodificación automática y la expresión oral al leer. Los lectores con dificultades y bajo rendimiento en la lectura en materias de contenido en la escuela media carecen de la fluidez que les permite que otras facultades de lectura sean utilizadas.

Esta lectura, especialmente en la era de la Internet, implica la integración de la información visual no-escrita (por ejemplo: gráficos, fotos, ilustraciones, etcétera) con la información derivada del texto. Con frecuencia, el texto electrónico contiene elementos de multimedia tales como sonido, video o fotos que, rara vez, son utilizados de forma aislada, sino que requieren ser integrados con la información escrita para que la comprensión sea eficiente y el aprendizaje a partir del texto sea exitoso (Leu, 2000).

### *Autorregulación de la lectura en materias de contenido*

Las múltiples capacidades descritas en los párrafos anteriores son extremadamente impor-

tantes. Sin embargo, ellas no pueden operar de manera aislada. La coordinación entre estos procesos se denomina “autorregulación”. Durante la lectura, la autorregulación consiste en apelar al conocimiento previo y a una serie de habilidades y motivaciones para consolidar nuevos conocimientos. El flujo de operaciones durante la autorregulación puede ser representado como describimos a continuación.

Durante la lectura, el alumno se aboca a:

- a) autopropone objetivos de orden cognitivo y motivacional;
- b) la búsqueda de información dentro del texto para alcanzar estos objetivos;
- c) el monitoreo del nivel de motivación;
- d) el repaso del propio conocimiento (por ejemplo, combinación de información nueva con conocimientos previos para construir un nuevo nivel de entendimiento);
- e) la actualización de las creencias de autocompetencia basadas en la satisfacción dada por haber comprendido el texto y usado estrategias eficazmente; y
- f) la negociación del rendimiento de la actividad, sea finalizando la actividad, revisando los objetivos para la comprensión del texto, o bien, abandonando el intento de comprensión del texto (Winne, 1995).

Aunque la autorregulación es un proceso complejo, en etapas escolares tempranas, como el primer grado, pueden ser observados elementos significativos en los aprendizajes a partir de textos. Sin embargo, el uso de todos estos procesos de autorregulación de manera conjunta no es un hecho frecuente hasta que los estudiantes terminan el secundario, y aún a esa altura la autorregulación puede estar ausente.

Debido a que la autorregulación es fundamental para la lectura en materias de contenido, los objetivos de los educadores no deben circunscribirse exclusivamente al desarrollo de capacidades tales como el vocabulario o la síntesis de información, sino que deben apuntar hacia la coordinación de estas capacidades en una lectura que sea autorregulada.

### *Consecuencias típicas*

Nuestra propuesta es que existen tres tipos de réditos significativos para el lector como consecuencia de la lectura en materias de contenido.

En primera instancia, el conocimiento es consecuencia directa de la lectura en materias de contenido. La **comprensión** exitosa de un texto implica *entender el contenido de lo que se está leyendo*. La construcción de este conocimiento puede incluir la derivación de inferencias respecto de ese contenido, el entender el propósito del autor, como ser el seguimiento de los zigzagueos del argumento o bien el discernimiento de los motivos que tienen ciertos personajes en una historia. En la medida en que los estudiantes de los grados inferiores construyen conocimientos, los tipos y formas de las estructuras de conocimiento se desarrollan. Por ejemplo, en nuestras investigaciones, hemos utilizado una matriz de valoración del conocimiento para describir su evolución en la lectura de materias de contenido. En el nivel más bajo –Nivel 1–, los alumnos expresan, como mucho, uno o dos hechos aislados o simples proposiciones a partir de la lectura de un texto expositivo. En el Nivel 2, pueden recordar tres o cuatro hechos basados en el texto que pueden ser parcialmente incorrectos y sin relación entre ellos. En el Nivel 3, reportan varios hechos con relaciones implícitas (no expresadas o explicadas) entre ellos. En el Nivel 4, establecen relaciones entre varias características o hechos, pero no proveen un principio general o una explicación para estas relaciones. Luego, en el Nivel 5, los alumnos identifican múltiples características y proveen paralelos o descripciones simétricas de, por lo menos, cuatro aspectos que son conceptualmente centrales en relación con el texto. Las explicaciones son provistas en forma de principios generales y abarcativos en referencia a algún aspecto o parte de la información presentada. En el nivel más alto –Nivel 6–, los estudiantes representan la mayoría, sino todas, las características significativas del texto, relaciones entre estas características, una explicación para los patrones existentes y comparaciones y contrastes que muestran las continuidades e inconsistencias en la información (Guthrie et al., 1998). Por lo tanto, la construcción de conocimiento durante la lectura en materias de contenido evoluciona en cuanto a la cantidad de información obtenida, las relaciones entre los elementos principales, como así también a los patrones explicativos para los hechos y proposiciones identificadas. De este modo, el conocimiento se incrementa cuantitativamente y cambia cualitativamente a partir de la evolución en la lectura en materias de contenido.

En segunda instancia, la **aplicación del conocimiento** a otras tareas es una consecuencia de vital importancia. En pocas ocasiones, el conocimiento se mantiene inerte e inutilizable. Por el contrario, el conocimiento obtenido a través de las materias de contenido es utilizado para tareas como el aprendizaje de nuevos contenidos. Varios autores sostienen que un alumno no ha “comprendido” realmente hasta que logra utilizar y aplicar sus conocimientos (Perkins, 1995).

La utilización y aplicación de conocimientos incluye poder explicar, ejemplificar, justificar, comparar, contrastar, contextualizar, generalizar, etcétera. Estas son formas de manipular el conocimiento y de relacionarlo con diferentes niveles o tipos de información. Ejemplos de aplicación de conocimientos serían: construir una línea temporal a partir de la lectura de una narración histórica, generar ejemplos a partir de un principio científico, o componer una versión moderna de una escena de una obra de Shakespeare. Algunos autores sostienen que estas aplicaciones son tan o, incluso, más importantes que las consecuencias derivadas del conocimiento, ya que quien adquiere un conocimiento tiene, al menos, que poder utilizarlo.

En tercer lugar, la **motivación** es una consecuencia de la lectura en materias de contenido. Previamente, presentamos la motivación como capacidad. Pero, la motivación es, al mismo tiempo, una capacidad y una consecuencia. En otras palabras, los estudiantes desarrollan interés y motivación hacia aquellos temas en los que la lectura en materias de contenido es exitosa. No solamente los lectores motivados se concentran y atienden al texto, sino que incrementan su motivación y el sentimiento de su propia eficacia en la medida en que participan en lecturas de contenido que son significativas para ellos. Es más, se ha demostrado que obtener conocimiento sobre un tema a través de la lectura aumenta el interés en el tema (Schiefele, 1999). Por ejemplo, la lectura frecuente de un género, tal como novelas de misterio, aumenta la concentración de un individuo en ese género y le facilita el compromiso a largo plazo.

Los lectores motivados leen ampliamente y, por ende, aumentan su conocimiento en varias áreas. La motivación lleva a la compenetración y el compromiso con la lectura, aspectos que impactan en el éxito lector del estudiante y en la

lectura dentro de la escuela y fuera de ella. De esta manera, la generación de nuevos conocimientos, su aplicación y el compromiso a largo plazo con la lectura son consecuencias de la lectura en materias de contenido beneficiosas para nuestros alumnos.

## Tipos de lectura en materias de contenido

### *Lectura focalizada o “de nicho”*

Hasta aquí, hemos representado la lectura en materias de contenido como constructos individuales. Sin embargo, cada uno de los constructos mencionados previamente debe existir en un determinado contexto, que puede ser descrito como un *nicho*, o como una situación dentro de la cual el constructo opera y funciona.

Nuestra propuesta es que los individuos tienen nichos de lectura y que estos son espacios relativamente únicos para sus actividades lectoras. Por ejemplo, una persona puede leer sobre un tema específico de su interés y puede seleccionar distintos tipos de texto que sean apropiados para ese tema. El lector tiene distintas razones u objetivos para seleccionar libros sobre una cuestión determinada y estos son factores motivacionales que hacen que el lector valore su nicho de lectura. Dentro del nicho, el lector posee vasta información y conocimiento conceptual sobre temas, géneros y autores. Además, puede desarrollar actividades sociales en torno al tópico de su nicho de lectura a partir del intercambio con otros lectores y de compartir libros y autores con amigos y familiares.

**Evidencia para la “lectura de nicho”.** Usamos el término “nicho” para caracterizar una lectura que es altamente específica y significativa para el individuo. Un nicho en ecología se refiere al lugar o a la actividad en la que ciertos tipos de organismos prosperan. Dentro del nicho, el organismo obtiene nutrientes, protección y oportunidades reproductivas que le permiten sobrevivir y regenerarse. El organismo se encuentra adaptado a las múltiples idiosincrasias de su nicho que pueden ser desfavorables para otras formas de vida.



Un “nicho” también se refiere a “un lugar que se presta o está pergeñado para las capacidades de una persona, ocupación o estatus” (*Oxford English Dictionary*, 1971). De acuerdo con esta definición, un nicho en lectura es un evento que satisface a ciertos individuos y cuyas características son particularmente importantes para los lectores que se compenentran en actividades de lectura dentro de ese nicho determinado. Estas características incluirían:

- ◆ el género (narrativo, expositivo, documentos, textos electrónicos, etcétera),
- ◆ el lugar (escuela y/o ámbitos no escolares),
- ◆ los contenidos de los textos (históricos, literarios, científicos, cultura popular, etcétera),
- ◆ los propósitos de lectura (verificación de hechos, discernimiento de tendencias, etcétera),
- ◆ la motivación para la lectura (el optar por objetivos intrínsecos y extrínsecos),
- ◆ las circunstancias sociales para la lectura (actividad individual, con pares, con familia, etcétera),
- ◆ las creencias culturales, y
- ◆ el conocimiento del lector (bajo o alto conocimiento del área específica).

Por ejemplo, un individuo puede leer narraciones sobre un determinado período histórico en un ámbito extraescolar con el propósito de aprender detalles sobre la vida cotidiana de los niños en ese período, con objetivos que son motivados intrínsecamente. El propósito del lector puede ser extendido a un contexto social que incluya el intercambio con pares que compartan sus ideas y conocimientos respecto a ese período. Este tipo de lectura es frecuente y le resulta agradable al lector, ya que él mismo expande su conocimiento y fortalece los vínculos sociales a través de su actividad lectora.

Muchos autores sugieren que la lectura es un proceso “situado”. Esto implica que el contenido de la lectura está más condicionado por las creencias culturales del lector que por la estabilidad de los mensajes en el texto. Gee (1997: 25) sostiene que:

“[...] el aprender a leer textos “situados” [...] es cuestión de tener experiencias que le permitan a uno familiarizarse con patrones [...] guía-

dos por modelos culturales que [...] expliquen [...] estos significados”.

De este modo, el significado es relativo al lector y no queda sujeto al texto. Nuestra postura es que la gran mayoría de los individuos construyen significados que son, virtualmente, idénticos al contenido central de un texto dado. Esto es más certero para textos científicos o expositivos que para textos literarios. Aún así, más allá del género, el nicho del lector puede contribuir al significado del texto significativamente pero, rara vez, el significado central de un texto es construido de manera contradictoria por dos lectores. Por lo tanto, la comprensión de un texto puede estar “situada” en ciertos nichos sin ser completamente relativa a la interpretación del lector. En otras palabras, más allá de la influencia que el nicho tenga sobre la comprensión del lector, existen sentidos y significados comunes para un mismo texto.

### *Lectura panorámica o “de paisaje”*

En contraste con la “lectura de nicho”, utilizamos el término “lectura de paisaje” para referirnos a la lectura que muestra una amplia diversidad en lugar de una focalización especializada. La “lectura de paisaje” está compuesta por una gran variedad de nichos que se superponen parcialmente: el paisaje es amplio y diverso y representa eventos de lectura que difieren entre sí en las dimensiones previamente descritas. La “lectura de paisaje” implica una lectura con un rango de géneros (narrativo-poético, narrativo-histórico, expositivo, etcétera), ambientes variados, distintas materias de contenido, con distintos propósitos y motivaciones, y con una variedad de circunstancias sociales. Un individuo que posee “lectura de paisaje” exhibe esta diversidad mediante la lectura frecuente.

Una de las distinciones entre la “lectura de nicho” y la “de paisaje” hace referencia a la capacidad del lector. El lector “de paisaje” posee estrategias cognitivas y conocimiento previo que le permiten la comprensión de diversos textos, que implican una gama de motivaciones y propósitos. Dentro de la “lectura de nicho”, un individuo puede poseer estrategias, motivaciones y conocimiento especializados para dedicarse a este tipo de lectura en particular. Por ejemplo, los individuos que son excelentes lectores de mapas procesan sus símbolos y mane-

jan la direccionalidad con asombrosa facilidad. Puede decirse lo mismo de quienes leen a Umberto Eco, autor que requiere habilidades especiales por parte de sus lectores. Sugerimos que los individuos que poseen habilidades de lectura especializadas para un nicho pueden, o no, ser expertos en “lectura de paisaje”.

Algunos investigadores argumentarían que la destreza en la “lectura de paisaje” es de vital importancia para la lectura en materias de contenido, ya que esta se refiere a capacidades generalizadas para leer una amplia variedad de contenidos. Aún más, la “lectura de paisaje” es evaluada en pruebas estandarizadas, en las que breves fragmentos de una variedad de temas son presentados al lector para evaluar su comprensión. Un puntaje alto en este tipo de evaluación demuestra que el individuo puede comprender diversos temas y utilizar una serie de estrategias cognitivas durante la lectura. De este modo, la destreza en la “lectura de paisaje” es descontextualizada debido a que las habilidades deben ser aplicadas a un amplio rango de temas y tipos de texto, y estos no se sitúan dentro de un marco que sea personalmente relevante o cuyo contenido pueda ser compartido con otros.

Las habilidades de “lectura de paisaje” son importantes para fines de orden predictivo. El individuo que es competente en este tipo de lectura tiene altas probabilidades de egresar de la escuela secundaria, continuar con su educación superior y ser un miembro productivo de la sociedad a través de su inserción en la fuerza de trabajo (Guthrie, Schafer y Hutchinson, 1991). En otras palabras, ser competente en la “lectura de paisaje” predice y anticipa consecuencias deseables para la escolaridad y la sociedad (Kirsch, Jungeblut, Jenkins y Kolstad, 1993), con lo cual este tipo de lectura no es una cuestión trivial y debe constituirse como objetivo del proceso de alfabetización.

La mayoría de los estudiantes y adultos poseen ambas cualidades. Poseen intereses y habilidades que son típicos de la “lectura de nicho”, pero también poseen patrones de lectura generalizados que son característicos de actividades alfabetizadoras dentro de un determinado grupo cultural. Sin embargo, ninguno de estos tipos de lectura garantiza el otro. Si un individuo se caracteriza por la “lectura de nicho”, no será necesariamente un lector “de paisaje”. Del

mismo modo, la excelencia en la “lectura de paisaje” no garantiza competencia en un nicho en particular. Por ejemplo, tomemos el caso del individuo que es un lector “de nicho” en el área de películas contemporáneas. Esta persona lee libros, revistas especializadas y sigue la cobertura de estas películas por televisión. Puede, o no, ser competente en lectura narrativa, de ciencias o de programación de sistemas. Un individuo que lee solamente en un pequeño nicho no es inherentemente letrado dentro de la cultura occidental. La “lectura de nicho” y la “lectura de paisaje” tienen valor y peso en sí mismas y ninguna de las dos sustituye a la otra.

Simplificando, la lectura en materias de contenido puede ser caracterizada por su profundidad (“lectura de nicho”) y por su amplitud (“lectura de paisaje”). Ambas características, amplitud y profundidad, son beneficiosas. Debido a que las distinciones entre ellas son más notorias que sus puntos en común, sugerimos que es de utilidad pensar en términos de “*nicho*” y de “*paisaje*” como formas de lectura diferentes. Ambas tienen algo que contribuir a los intereses de diversos lectores. Por ende, ambos tipos de lectura deben tener un lugar en la diagramación de programas de lectura.

## Referencias bibliográficas

- Campbell, J. R.; K. E. Voelkl y P. L. Donahue (1997) “NAEP 1996 Trends in Academic Progress.” **NCES Publication No. 97-985**. Washington, DC: Departamento de Educación de los Estados Unidos.
- Gee, J. P. (1997) “Thinking, Learning, and Reading: The Situated Socio-cultural Mind.” En D. Kirshner y J.A. Whitson (eds.) **Situated Cognition: Social, Semiotic, and Psychological Perspectives**. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J. T.; W. D. Schafer y S. R. Hutchinson (1991) “Relationships of Document Literacy and Prose Literacy to Occupational and Societal Characteristics of Young Black and White Adults.” **Reading Research Quarterly**, vol. 25, n° 1, p. 31-48.
- Guthrie, J. T., P. Van Meter, G. R. Hancock, A. McCann, E. Anderson y S. Alao (1998) “Does Concept-Oriented Reading Instruction Increase Strategy Use and Conceptual Learning from Text?” **Journal of Educational Psychology**, vol. 90, n° 2, p. 261-278.
- Guthrie, J. T. y A. Wigfield (2000) “Engagement and Motivation in Reading.” En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson y R. Barr (eds.) **Handbook of Reading Research**, (Vol. III). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kirsch, I. S.; A. Jungeblut, L. Jenkins y A. Kolstad (1993) **Adult Literacy in America: A First Look at the Results of the National Adult Literacy Survey**. Washington, DC: Oficina de Prensa del Gobierno.
- Leu, D. J., Jr. (2000) “Literacy and Technology: Deictic Consequences for Literacy Education in an Information Age.” En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson y R. Barr (eds.) **Handbook of Reading Research**, (Vol. III). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nagy, W. E. y J. A. Scott (2000) “Vocabulary Processes.” En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson y R. Barr (eds.) **Handbook of Reading Research**, (Vol. III). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- National Reading Panel (2000) **Teaching Children to Read: An Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction**. (NIH Pub. N° 00-4769.) Washington, DC: Institutos Nacionales de Salud (NIH).
- Oxford English Dictionary** (1971). Oxford, Inglaterra, Clarendon Press.
- Perkins, D. H. (1995) **Smart Schools: Better Thinking and Learning for Every Child**. New York: Free Press.
- Schiefele, U. (1999) “Interest and Learning from Text.” **Scientific Studies of Reading**, vol. 3, n° 3, p. 257-280.
- Wigfield, A.; J. S. Eccles y D. Rodríguez (1998) “The Development of Children’s Motivation in School Contexts.” **Review of Research in Education**, vol. 23, p. 73-118.
- Winne, P. H. (1995) “Self-regulation is Ubiquitous but Its Forms Vary with Knowledge.” **Educational Psychologist**, vol. 30, n°4, p. 223-228.