

## LA INEQUIDAD EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA DESDE LA DIVERSIDAD CULTURAL Y SOCIOLINGÜÍSTICA

### RESUMEN

Considerando la relevancia que revisten en la actualidad las competencias de lectura, y la existencia de estudios que ponen en evidencia la importancia de las experiencias preescolares en este dominio, se examina el problema de la marcada inequidad social que se produce en el aprendizaje de la lectura. Se plantea a este respecto que hay dos factores que ejercen una influencia mayor en la producción de dichas desigualdades, en la medida que no son tomados en cuenta por la escuela: las oportunidades socialmente diferenciadas de un contacto precoz con la lectura y las diferencias sociolingüísticas. De estas últimas se hace una revisión detenida de sus efectos sobre el aprendizaje. Todo lo anterior en la perspectiva de una Pedagogía que reconozca la diversidad y sepa realmente trabajar con ella.

**Dr. Oscar Lennon del Villar.**  
Departamento de Formación  
Pedagógica, Facultad de  
Filosofía y Educación.  
Universidad Metropolitana  
de Ciencias de la  
Educación.  
Santiago, Chile.  
[oscar.lennon@umce.cl](mailto:oscar.lennon@umce.cl)

### PALABRAS CLAVE

Lectura, aprendizaje, inequidad, alfabetización temprana, diferencias sociolingüísticas, Pedagogía.

INEQUALITY IN LEARNING TO READ FROM THE CULTURAL AND SOCIOLINGUISTIC DIVERSITY

### ABSTRACT

Considering the relevance that at the present reading abilities enjoy, and the existence of studies that reveal the importance of the experiences of preschool education in this field, this article reviews the problem of the noticeable social inequality that occurs in the learning of the reading. In this respect, two factors are postulated that have a great influence in the production of such inequalities, which are not considered by the school: the socially differentiated opportunities of early contact with reading and the sociolinguistics differences. An exhaustive revision of the effects of these in literacy learning is made, all this in the pedagogical perspective that recognizes diversity and knows to work with it.

### KEYWORDS

Reading, learning, inequality, early literacy, socio-linguistic differences, Pedagogy.

Uno de los tantos cambios que se han producido como consecuencia de la ampliación de la cobertura educativa, que alcanza hoy en el nivel secundario a casi el 90% de la población en edad escolar, radica en la presencia cada vez mayor del lenguaje escrito en el universo social, la que se manifiesta de múltiples y numerosas maneras: en la amplia difusión de libros, periódicos y revistas, en los documentos impresos que circulan al interior de las instituciones, en el intercambio y transmisión de mensajes digitales, en la profusión de anuncios, letreros e inscripciones gráficas escriturales en el espacio público, en el uso creciente de la escritura en los ambientes laborales. Todo lo cual está condicionado en último término por la difusión de la lengua escrita en el seno de la sociedad, una tarea que en el caso de Chile ha sido asumida casi integralmente por la escuela, que ha hecho posible que vivamos en lo que se ha denominado “un mundo de papel” (Olson, 1998: 221), en el cual los modos de representación de la realidad que prevalecen guardan una íntima relación con la escritura. En un contexto sociocultural de esta naturaleza, la posesión y el manejo de las capacidades de lectoescritura pasan a ser de una importancia decisiva en numerosas esferas del quehacer cotidiano, y condicionan en gran medida el destino laboral y social de las personas. De ahí que el concepto mismo de alfabetización se haya modificado, lo que antes se definía por la simple capacidad de descifrar una información escrita, o de estampar una firma con su propio nombre, hoy tiende más bien a concebirse en términos de una participación competente en los distintos contextos de una cultura escrita, lo que supone entre otras cosas la capacidad de identificar los diferentes tipos de textos, de aprehender e interpretar adecuadamente su contenido, de saber cómo utilizarlos y con qué finalidades.

Sin embargo, el estado de las aptitudes lectoras en la sociedad chilena actual no es concordante, ni mucho menos, con esta idea de la alfabetización. Según los resultados de la Encuesta Internacional de Alfabetización de la Población Adulta, realizada en 1998, “más de la mitad de la población no entiende lo que lee y no es capaz de hacer más que inferencias muy básicas sobre el material impreso” (Bravo y Contreras, 2001: 71). De igual modo, en las pruebas que anualmente se hacen con el objeto de evaluar los logros escolares en lectura se constata que no pocos de los niños que se incorporan a la escuela, y que hoy en día corresponden a la casi totalidad de la población de 6 o 7 años, no consiguen convertirse en lectores diestros o expertos; lo que tiene consecuencias profundamente negativas a lo largo de toda su escolaridad siguiente, dado que “aprender a leer y a escribir es crucial para el éxito de un niño en la escuela. Uno de los mejores predictores de la competencia escolar es el nivel con el que el niño progresa en lectura y escritura” (Casillas y Goikoetxea, 2007: 246). El manejo adecuado de la lectoescritura incrementa sustantivamente las posibilidades de éxito escolar, ya que se trata del medio, en el doble sentido de la palabra, en que reposan casi todos los aprendizajes que tienen lugar en la escuela, los que se extienden hoy para la gran mayoría de los alumnos hasta los grados más avanzados del sistema escolar. Por lo demás, en éstos se siguen manifestando los efectos del aprendizaje escolar de la lectura, ya que “el rendimiento alcanzado en esta primera etapa tiende a mantenerse estable a través de toda la educación formal,

de manera que un estudiante que tiene un bajo rendimiento inicial, se mantendrá en este rango hasta su egreso” (Villalón, 2011: 33). Vale decir, en suma, que el aprendizaje de la lectoescritura es de una crucial importancia, constituye un problema central e ineludible para las políticas educativas. Y esto implica que debe ser objeto de una atención especial, abordado en toda su complejidad y en sus múltiples facetas.

### **La alfabetización temprana**

En este sentido, no se pueden dejar de mencionar las investigaciones que se han llevado a cabo en los últimos decenios, las que han modificado sustancialmente las concepciones tradicionales acerca de los procesos de adquisición de las competencias de lectura. En efecto, en conformidad a la constelación de ideas que con anterioridad prevalecía, para iniciar la enseñanza de la lectura se requiere un cierto nivel previo de maduración mental en el niño, una edad intelectual adecuada, cuyo punto preciso se intentaba determinar en base a diversas consideraciones. Además, se trataría de un aprendizaje que comienza y tiene lugar únicamente en la escuela, y que consiste en la pura decodificación y comprensión de los signos gráficos de la escritura. Junto con ello se sostiene que la tarea de convertirse en lector implica la adquisición de un conjunto de habilidades especializadas, una noción que ha sido retomada por algunos de los enfoques basados en el tratamiento de la información, en los que se conceptualiza el aprendizaje de la lectura en términos del desarrollo secuencial de una jerarquía de destrezas particulares previamente identificadas. De acuerdo a Gagné (1991), hay cuatro habilidades básicas que es preciso adquirir: de decodificación, de comprensión literal, de comprensión inferencial y de control de comprensión; cada una de las cuales cumple funciones particulares y consta de procesos y mecanismos específicos. Así, el control de la comprensión, que “sirve para asegurar que el lector alcance sus metas de forma efectiva y eficaz” (p. 260), se compone de cuatro tipos de procesos: establecer la meta, selección de la estrategia de lectura, comprobación de la meta y corrección. A la enseñanza le incumbe por tanto promover el aprendizaje sucesivo de los componentes de cada una de las habilidades fundamentales, y es en conformidad a este esquema que debe ser diseñada, teniendo constantemente como punto de mira el objetivo de incrementar la probabilidad de alcanzar cada meta.

En el trasfondo de esta manera de conceptualizar el aprendizaje de la lectura subyace la imagen del niño como un ser puramente individual, cuyo desarrollo transcurre en una especie de vacío social y cultural. Un punto de vista que ha sido puesto en tela de juicio por las investigaciones más actuales sobre la lectura, en las que se concede una atención particular a los contextos sociales y culturales en que se produce el contacto de los niños con los signos escritos. En efecto, las observaciones de terreno ponen en evidencia el hecho de que en las sociedades letradas los procesos de alfabetización se inician tempranamente, mucho antes de que el niño se incorpore a la escuela, a través de su participación en entornos sociales en los que está presente el material impreso, en forma de libros, diarios y

revistas, de la publicidad y de los grafismos que figuran en productos de consumo cotidiano. Adicionalmente, los padres suelen invitar a sus hijos a fijarse en las letras y en las palabras, lo que les permite empezar hacia los tres años a identificar signos y rótulos, como lo constatan Teale y Sulzby (1989), quienes se sirven del concepto de alfabetización emergente para dar cuenta de esta iniciación precoz a la lectura en los escenarios de la existencia cotidiana. Por otra parte, se ha podido comprobar igualmente que esa clase de interacciones revisten una frecuencia incomparablemente mayor cuando los integrantes del medio familiar han alcanzado niveles de educación escolar relativamente elevados, lo que se traduce en múltiples oportunidades para el niño de contacto con el libro y la lectura. Desde ya, la presencia en el hogar de libros hace que se conviertan en un objeto cercano y familiar para los niños, más aún si tienen la oportunidad de observar casi a diario el comportamiento lector, y de empezar así a entender en qué consiste, es decir, cuáles son los usos sociales de los libros. Es lo que muestra el caso relativamente frecuente de niños que ya a los tres años toman por su propia iniciativa la revista que habían visto antes leer a su madre, y se ponen a "leer" por su propia cuenta (Anderson y Teale, 1988: 292). Además, esos mismos niños suelen participar junto a sus padres en sesiones de lectura conjunta de libros ilustrados de cuentos infantiles, lo que contribuye de manera particularmente importante al desarrollo de las primeras nociones acerca de la estructura de los textos escritos.

De ahí que se haya afirmado que "las experiencias preescolares con libros contribuyen significativamente al éxito escolar" (Cazden, 1988: 210), pues favorecen una familiarización precoz del niño con la práctica de la lectura, y hacen posible por tanto la adquisición de las bases más esenciales de su desarrollo ulterior. Se trata, por lo demás, de una conclusión que había sido anticipada ya por Vygotski, a principios de los años treinta, cuando advertía que "el desarrollo del lenguaje escrito (...) se inicia mucho antes de que el niño empiece a estudiar la escritura en el colegio" (Vygotski, 1995: 185). Y agregaba poco más adelante en el mismo texto, que un problema del más alto interés para la Pedagogía, que resulta por tanto indispensable clarificar, es el de la manera en que esa prehistoria infantil del lenguaje escrito se relaciona con la enseñanza que tiene lugar en la escuela.

En relación con esta interrogante, las investigaciones sobre la alfabetización emergente señalan que esas experiencias tempranas e informales constituyen una primera fase del aprendizaje de la lectura, ya que se traducen en la adquisición por el niño de diversos conocimientos y destrezas en este ámbito. Así, mucho antes de entrar a la escuela empiezan a poner en práctica los gestos más fundamentales de la lectura, a entender qué clase de artefactos son los libros y demás textos impresos, cuál es la relación entre los signos que allí aparecen y el lenguaje oral. Además, se inician en la producción de textos escritos, reproduciendo por ejemplo las listas de compras que han visto hacer a sus madres. También logran conocer el nombre, el sonido y la forma de algunas letras, al igual que la distinción entre letras y números, identificar palabras comunes de común ocurrencia en sus entornos cotidianos, y adquirir nociones de carácter lingüístico, como la de palabra escrita. Adicionalmente, empiezan a conocer y

nombrar algunos de los elementos en los que se materializa la escritura, como la página, el título, el espacio en blanco. Y se asiste a la vez al surgimiento de un marcado interés por la lectura misma, y a la elaboración de las primeras nociones acerca de lo que se considera hoy como uno de los procesos centrales del aprendizaje de la lectoescritura, esto es, la conciencia fonológica, la capacidad de distinguir y manejar las unidades fonéticas que componen el habla. El niño que tiene la posibilidad de vivir esta clase de experiencias se convierte de hecho en un prelector, que no posee todavía un conocimiento alfabético completo, pero que ha adquirido un conjunto de saberes y destrezas que lo colocan en un punto bastante avanzado para abordar los procesos escolares de la lectura; como en el ejemplo ya citado de los niños que toman un libro y empiezan a hacer como que leen antes de saber leer, iniciándose así en la práctica de construir significados a partir del material impreso.

En consecuencia, ese niño posee una ventaja social significativa comparativamente al que no ha tenido la posibilidad de vivir esa clase de experiencias culturales precoces, ya que no forman parte de su universo social de pertenencia. En efecto, la alfabetización temprana presupone condiciones socioculturales particulares, que se hallan distribuidas de manera socialmente desigual, como la disponibilidad de recursos económicos que hagan posible la adquisición de libros u otros elementos impresos; un nivel de recursos igualmente que permita contar con un tiempo de ocio que se pueda dedicar a la lectura, cuya práctica frecuente se halla además casi siempre ligada a un nivel de educación escolar relativamente elevado. Hay que recordar, a este respecto, que el 60% de los alumnos de octavo básico pertenece a hogares en los que se hallan menos de 26 libros, y que solamente en el caso del 5% se dispone de más de 200 libros (Eyzaguirre y Fontaine, 2008: 79); y en lo que dice relación con el acceso a Internet las diferencias sociales son también marcadas: tan solo el 13% de los hogares de los alumnos que concurren a establecimientos municipales, que proceden en gran mayoría de los sectores socialmente desfavorecidos; 33% en el caso de los colegios particulares subvencionados, y 78,6% en los centros privados de educación (p.80) que acogen a la casi totalidad de los hijos de las familias situadas en los escalones más altos de la estructura social.

En consecuencia, en lo referente al aprendizaje de la lectura los niños de los sectores sociales favorecidos gozan de lo que Bourdieu y Passeron (2003) denominan un "privilegio cultural", el que les asegura una ventaja objetiva desde el momento en que se incorporan a la escuela, y una alta probabilidad de una carrera escolar exitosa. No obstante, es algo que tradicionalmente no ha sido tomado en consideración por el sistema educativo, en virtud de los tres postulados en los que se asienta su acción pedagógica, esto es, que el aprendizaje de la lectura no guarda relación con los elementos de orden social y cultural, que se inicia sólo en la escuela y que todos los alumnos se encuentran en el mismo punto de partida en el momento en que se incorporan a ella. Sin embargo, se trata de un punto de vista que ha sido ampliamente refutado por las propias investigaciones acerca del desarrollo de las capacidades de lectura, en las que se destaca la importancia decisiva de las experiencias sociales tempranas en este dominio y su

apreciable influencia sobre los aprendizajes que tienen lugar en la escuela. Así, por ejemplo, el conocimiento antes de entrar a la escuela del alfabeto, es decir, de los nombres y los sonidos de los grafemas de la lengua, se traduce en logros más importantes en el aprendizaje de la lectura (Villalón, 2011). Y lo mismo acontece cuando se considera la amplitud de su vocabulario, el que es significativamente más elevado en las categorías sociales de más alto nivel de educación, lo que se explica en parte por el hecho de que “el desarrollo de la lectura influye en el desarrollo del lenguaje oral” (Villalón, 2011: 119).

Por lo tanto, cabe preguntarse en qué medida la institución escolar se hace cargo de esta situación de desigualdad inicial de los alumnos con el propósito de poner en práctica una Pedagogía de la lectura fundada en el reconocimiento de ella, de sus variadas facetas y de la forma en que operan en el seno mismo de los procesos del aula. Lo que requeriría tomar en cuenta la prehistoria escolar de los alumnos, el hecho por ejemplo de que en el mundo rural la presencia del material escrito es bastante escasa, de modo que “el niño en el campo no tiene ni siquiera un diario, ni una revista, ni nada que leer” (Gajardo y De Andraca, 1988: 210), es decir, difícilmente se podría decir de él que se encuentra inmerso en una sociedad letrada. Por lo demás, es algo que también se aplica a la gran mayoría de los niños del mundo urbano que pertenecen a familias de bajos niveles de ingreso y de instrucción escolar, en donde están ausentes las condiciones sociales indispensables de una alfabetización preescolar temprana. Así se desprende, en efecto, de un estudio relativamente reciente, en el cual se señala que “en los sectores de nivel socioeconómico bajo, los hogares carecen de libros y los adultos no acostumbran a leer, por lo tanto los niños no tienen el ejemplo ni la posibilidad material de familiarizarse con el texto escrito en el mismo grado que los niños de los grupos medios y altos” (Eyzaguirre y Fontaine, 2008: 132). Sin embargo, pareciera que no son muchas las investigaciones que toman por objeto esta clase de situaciones, ya que la teoría de la alfabetización emergente tiende a ser considerada universalmente válida, sin tomar en cuenta las diferencias apreciables que separan a los niños de distintas categorías sociales en términos de la experiencia precoz de la lectoescritura. Este es de hecho el punto de vista plasmado en las bases curriculares de la lectura, en las cuales solo se hace una mención genérica y sucinta al respecto: “la iniciación a la lectura comienza en el hogar y durante los años de educación preescolar” (Ministerio de Educación, 2012: 19), pero nada se dice con respecto a las diferencias que se presentan en este plano.

Las modalidades de enseñanza de la lectura no favorecen el aprendizaje de los alumnos de las familias de escasos recursos también por otras razones, que han sido descritas por distintos estudios. Así, en escuelas municipales de Santiago se ha observado “un nivel de calidad insuficientes en los recursos y actividades relacionados con la lectura” (Villalón, 2011 62). Lo que es descrito de manera más precisa y detallada en el trabajo de Eyzaguirre y Fontaine (2008) sobre escuelas subvencionadas de Santiago, en el que se constata, primeramente, que el acceso de los alumnos a materiales impresos es sumamente restringido, a causa de la precaria situación de las bibliotecas de escuela y de aula, las que a veces

simplemente no existen; y también porque los textos que entrega el Ministerio de Educación contienen un reducido material de lectura. De suerte que no es mucho el tiempo destinado a la lectura. Adicionalmente, no se realizan actividades que son esenciales para el avance de los alumnos, como la de escuchar la lectura en voz alta de un texto narrativo por parte del profesor, ya que “leer a los niños puede ser una manera especialmente eficaz de incrementar su comprensión de las estructuras de los textos escritos” (Cazden, 1988: 210); y para los alumnos de los sectores de menos recursos representa probablemente la única oportunidad de tener una experiencia de este tipo. Asimismo, Eyzaguirre y Fontaine (2008) señalan que son poco frecuentes las sesiones de lectura individual, que permiten al alumno hojear, examinar y tratar de entender los libros o revistas con los que están en contacto, practicar por su propia iniciativa el reconocimiento de letras, esforzarse por leer palabras y frases. Y en el segundo año básico las clases son impartidas presumiendo que todos los alumnos dominan las aptitudes de lectura, sin prestar atención detenida y suficiente a los estudiantes que tienen mayores dificultades o problemas; lo que se traduce en una creciente desigualdad de pericia lectora entre los estudiantes de un mismo curso, haciéndose así más difícil el trabajo de la clase. Todo lo cual indica que los estudiantes de las categorías socialmente desfavorecidas no disponen en la escuela de un mínimo de condiciones apropiadas de aprendizaje, que pudieran contribuir a paliar, al menos en parte, las condiciones adversas en que son colocados por una Pedagogía de la lectura que se ha determinado históricamente en función de la experiencia sociocultural de las categorías sociales poseedoras de un mayor capital cultural. Lo que viene a corroborar las afirmaciones de Emilia Ferreiro en el sentido de que “la escuela no sabe lidiar con las diferencias, no sabe cómo trabajar a partir de las diferencias asumidas como dato ineludible” para el aprendizaje de la lectura (Castorina, Goldin y Torres, 1999: 54).

### **Las diferencias sociolingüísticas**

En todo caso, el impacto de las diferencias socioculturales sobre el aprendizaje de la lectura, y las desigualdades a las que dan lugar, no tienen que ver solamente con el acceso precoz desigual a la lectoescritura de los niños de las distintas clases y grupos sociales, sino también con un segundo elemento que tampoco es considerado en las prácticas del aula. Se trata de las variaciones sociales del lenguaje, cuyos efectos sobre el rendimiento escolar han sido abordados solamente en términos globales por trabajos de orientación sociolingüística (Stubbs, 1984). Desde esta perspectiva se ha hecho ver que el desconocimiento por la escuela de esas variaciones constituye un serio obstáculo para los niños de las clases populares, dado que se les pide entender y emplear formas de expresión verbal que no son coincidentes con aquéllas que han adquirido en su medio social de pertenencia. Pero es un obstáculo aún mayor en el caso del aprendizaje de la lectura, que es un proceso particularmente complejo, que implica el desarrollo de nuevas capacidades lingüísticas y cognitivas. Ya que la escritura no es el simple reflejo del lenguaje oral, la transcripción de éste en signos

visuales, como a menudo se cree. Por el contrario, consiste en un sistema específico de representación simbólica, en un fenómeno histórico, cultural y lingüístico singular, distinto del lenguaje oral. De suerte que el aprendizaje de la lectura “no puede ser entendido como la simple adquisición de códigos gráficos, sino que se trata del desarrollo de la capacidad de elaboración y utilización de la lengua escrita” (Vieiro y Gómez, 2004:155), en el que juegan un papel central los elementos de orden lingüístico, así como la reflexión y el razonamiento en torno a ellos.

Ahora bien, en lo que dice relación con las diferencias sociales del lenguaje, las bases curriculares relativas a la lectura nada dicen de ellas, lo que indica que se inspiran en una concepción uniforme y monolingüe de la sociedad y de la población escolar. De hecho, solo hacen referencia a “la experiencia universal de la adquisición y el desarrollo de la lengua materna” (Ministerio de Educación, 2012: 17), reconociendo así implícitamente la variante estándar de la lengua como la expresión “natural”, la única aceptable por lo tanto del español que se habla en Chile. Un punto de vista que está profundamente arraigado en la cultura escolar, que desde sus inicios mismos postula y pone en práctica, como lo señalara Ferreiro, “un modo único de habla” (Castorina, Goldin y Torres, 1999: 163). Sin embargo, se trata de una concepción que ha sido ampliamente refutada por la sociolingüística. En efecto, a través de numerosos estudios se ha demostrado que esta forma de expresión legítima o “correcta”, y el reconocimiento de que es objeto, son el producto de un hecho de carácter histórico, típico de las sociedades modernas, en el que intervienen diversos elementos: la creación de gramáticas, diccionarios y academias, junto con el surgimiento de cuerpos de especialistas que asumen la función de establecer, prescribir y difundir las modalidades “apropiadas” de expresión verbal y escrita. Igualmente, el uso de la norma estándar codificada como lengua oficial del Estado y de las instituciones, dentro de las cuales incumbe un rol particular a la institución escolar, en la que se enseña y se consagra la norma oficial del buen decir. Esta pasa así a convertirse en el ideal social dominante de la lengua, en la variante legítima que funciona en la práctica como principio de evaluación de todas las demás formas de expresión verbal, las que son apreciadas en términos tanto más negativos cuanto más distantes se hallan de ella. Un ejemplo ilustrativo de esto es el hecho de que en el propio trabajo de Eyzaguirre y Fontaine (2008: 115) se indica a propósito del lenguaje que tienen y manejan los niños de los sectores populares, que “su cantidad y calidad difiere desde muy temprana edad” comparativamente a quienes pertenecen a hogares con niveles de instrucción más elevados. A la escuela y a la Pedagogía de la lectura les correspondería, por tanto, “compensar” dichas “deficiencias”, resultantes supuestamente de una escasa “estimulación” del lenguaje en el curso de la socialización temprana.

Cabe preguntarse, empero, si se trata de un punto de vista adecuado para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de lectoescritura de los niños de los sectores socialmente desfavorecidos, y no sólo porque no se interroga sobre los efectos específicos de las diferencias sociolingüísticas en relación al aprendizaje escolar de la lectura, a sus procesos y componentes. Es, además, una



visión marcadamente negativa del lenguaje de los alumnos, que se inscribe en la perspectiva de la teoría de los déficits lingüísticos y cognitivos surgida en los años sesenta, el “modelo de patología social del lenguaje y de la inteligencia” (Stubbs, 1983: 56) que interpreta las variantes sociales e históricas del habla en términos de “carencias” o “deficiencias”; lo que se acompaña de expectativas negativas acerca de los niños que manejan las formas de habla menos valorizadas socialmente, las que constituyen un obstáculo suplementario para sus aprendizajes. Por lo demás, desde la ciencia del lenguaje se ha hecho ver claramente que no existe ningún criterio específicamente lingüístico que permita sostener que ciertas lenguas, o variantes de éstas, sean más complejas o más perfectas que otras: “uno de los logros más sólidos de la lingüística del siglo veinte ha sido el de eliminar la idea (por lo menos entre los lingüistas profesionales) de que algunas lenguas o dialectos son inherentemente mejores que otros” (Hudson, 1981: 203). Cabe decir, por tanto, que desde un punto de vista riguroso, científico, no es posible hablar de lenguas inferiores o superiores, de mayor o menor calidad, ni aplicar juicios semejantes en relación a los distintos componentes de la lengua: la morfología de las palabras, el léxico y la sintaxis, entre otros.

Por lo demás, las lenguas no constituyen un mero instrumento de comunicación, consisten ante todo en formas de conducta social, las que siempre se sitúan en un universo cultural particular y se conforman por tanto a los modos de expresión y comunicación que allí prevalecen, a las reglas sociales que regulan las maneras de utilizar el lenguaje. Tal es el caso por ejemplo de las formas de comunicación que se dan entre niños y adultos (Rogoff, 1993), o de las normas que prescriben la cantidad de habla que se considera conveniente producir; o la manera de percibir las interrupciones que se producen durante una conversación, las que en algunas sociedades constituyen la forma habitual de participar en las conversaciones. Cabe decir, en consecuencia, que la apreciación en términos negativos de las formas de lenguaje popular es el producto de una perspectiva etnocéntrica que desconoce la variación sociocultural de los usos sociales del habla. Y se trata de un punto de vista que impide entender adecuadamente, cuando está presente en la escuela, la significación real de las variantes sociolingüísticas de los alumnos de distintos medios sociales, las que se manifiestan en todos los componentes del lenguaje, en sus estructuras fonéticas, morfológicas y sintácticas. Así, en lo que respecta a los elementos fonéticos, la descripción de las formas de expresión de las clases y grupos sociales menos escolarizados contempla un amplio repertorio de figuras particulares, que han sido registradas y descritas en especial por Oroz (1966). Es el caso, entre muchos otros ejemplos, de la monoptongación “equilibrio”, “perpetuo”, y de la metátesis que consiste en la modificación de la ubicación de los fonemas en una palabra (“naide”). Igualmente, el lenguaje popular presenta numerosos rasgos particulares desde el punto de vista de las regularidades sintácticas, por ejemplo la fórmula condicional estructurada por el artículo “al” más infinitivo (“al haberlo conocido” en lugar de “si lo hubiera conocido”), el pronombre personal reemplazado por el adjetivo posesivo pospuesto (“venía a la casa mía”). Y se pueden mencionar asimismo las reglas de acuerdo gramatical, que a menudo

difieren de la norma oficial como ocurre en la expresión de uso frecuente “son los que peores hablan”.

Por cierto, las diferencias sociolingüísticas no son hoy las mismas que en los años sesenta en que se publica el trabajo de Oroz (1966), ni las que se describían en la literatura costumbrista de mediados del siglo veinte: “sí tenís desocupao el lazo que te empresté, llévalo pa’riba”, o bien, “mañana mesmo se lo llevo, di’albita” (Latorre, 1949, 103). Las formas del habla están sujetas a cambios constantes, y en la actualidad se modifican en estrecha relación con la expansión de la cobertura educativa en sus niveles más avanzados; y también por la exposición de una proporción de la población cada vez mayor a la variedad estándar o legítima que se utiliza en los medios de comunicación. No es menos cierto, sin embargo, que el habla popular conserva muchos de sus rasgos anteriores, y que a pesar de las modificaciones que ha experimentado se sigue caracterizando por estilos de expresión particulares, los que difieren en numerosos aspectos de la variante estándar o legítima que se utiliza en la escuela, algo que la propia percepción etnocéntrica de las formas del habla popular pone en evidencia.

Ahora bien, la existencia de importantes diferencias sociolingüísticas que no son tomadas en cuenta en la escuela, implica una situación objetiva de desventaja, para los niños de las familias de más bajos niveles de capital económico y cultural, en el aprendizaje de la lectura. Ya que éste se realiza recurriendo a modalidades de lenguaje que no son concordantes con las que efectivamente poseen. Así se explica probablemente el hecho de que en el mundo rural el lenguaje de los textos de lectura a menudo “es poco comprensible para los niños” (Gajardo y De Andraca, 1988: 203), y es probable que algo semejante ocurra en ocasiones con algunas de las expresiones que emplean los maestros en sus conversaciones con los estudiantes durante la clase. Por cierto, se trata de una dificultad no menor para llevar adelante con éxito el aprendizaje de la lectura, pero que podría ser adecuadamente abordada por una Pedagogía que se basara en el reconocimiento de las particularidades sociolingüísticas de los alumnos, cuya influencia es altamente probable que se actualice también en los componentes procesuales más centrales del aprendizaje de la lectoescritura.

A este respecto, cabe mencionar en primer lugar la conciencia fonológica, es decir, la capacidad de entender que una palabra está conformada por una secuencia de unidades fonéticas mínimas, y la capacidad a la vez de conformar con ellas nuevas palabras o frases. Para el niño que se inicia en las tareas de lectura es una destreza que requiere establecer discriminaciones muy sutiles, y no sólo porque hay palabras que presentan sonidos bastante similares sino sobre todo porque pareciera ser que es la alfabetización misma la que hace posible la identificación de esas unidades. Así lo sugiere Emilia Ferreiro, quien agrega que si los lingüistas han logrado identificar los sonidos que componen el lenguaje, esto “no significa que los hablantes tengan conciencia de esta última distinción” (Castorina, Goldin y Torres, 1999: 111). En el caso del español la conciencia fonológica se elabora a partir de unidades lingüísticas más grandes. El niño percibe primero y más fácilmente la sílaba, desde la cual accede posteriormente a

las unidades intrasilábicas, ya que “el fonema requiere de una importante abstracción lingüística” (Casillas y Goikoetxea, 2007: 247). Se trata en consecuencia de un aprendizaje que comporta un grado importante de dificultad. Por lo mismo, es dable conjeturar que este grado de dificultad se tiende a acrecentar para los niños que no están familiarizados con el lenguaje de la escuela, ya que sus formas de expresión verbal socialmente diferentes, en lo tocante al léxico, la sintaxis y la morfología de las palabras, no son consideradas en el diseño y puesta en práctica de los aprendizajes de la lectura.

Es dable presumir, igualmente, que algo semejante debe ocurrir en relación a otro de los componentes procesuales del aprendizaje de la lectura, el trabajo de decodificación de los signos gráficos impresos. Desde ya, se ha podido constatar que es una habilidad que se desarrolla en estrecha conexión con la de segmentación de los componentes fonológicos del habla (Bravo, 2002) recién mencionada, y que se sustenta además en el conocimiento por el niño del principio alfabético, esto es, de la correspondencia que existe entre las letras y los sonidos. Llevar adelante la decodificación fonémica no es, sin embargo, una destreza que se pueda alcanzar fácilmente, a causa del fenómeno de la atención dividida, que debe focalizarse al mismo tiempo en la identificación de los símbolos visuales de la página y de sus correspondencias sonoras, por una parte, y en la atribución de significado a esos mismos símbolos, por la otra. Si “leer es comprender (...) comprender es, ante todo, un proceso de atribución de significado al texto” (Vieiro y Gómez, 2004: 59), el que tiende a entrabarse cuando las dificultades de decodificación se intensifican, puesto que es necesario mantener más tiempo en memoria cada palabra, reduciendo así la posibilidad de orientarse hacia los significados. Lo que hace que la lectura se convierta en una pura actividad de desciframiento, en un quehacer mecánico desprovisto de interés y de sentido. A su vez esto incrementa los problemas de decodificación, porque la producción de significados por el alumno no es sólo la finalidad última de la lectura sino también uno de los componentes de los procesos de decodificación que se van haciendo más fluidos a medida que avanzan y progresan los de comprensión.

En cuanto a la incidencia de los factores sociolingüísticos en el trabajo de decodificación, es difícil descartar la posibilidad de que influyan de alguna manera sobre éste. En particular porque los contextos, incluyendo los de orden lingüístico, “desempeñan un papel fundamental en la lectura” (Vieiro y Gómez, 2004: 47), dado que facilitan la identificación de las palabras y el acceso a su significado. Lo que se produce principalmente cuando se trata de “un contexto familiar” para el lector (48). Por otra parte, se ha observado que en el caso los estudiantes percibidos como “lentos” en la tarea de decodificación, la intervención de los profesores al intervenir se focaliza en el “deletreo de palabras individuales”; las que por el contrario son abordadas desde una perspectiva contextual, como una parte de una historia o de un discurso expositivo, con los alumnos de un nivel más alto, apuntando así hacia una comprensión significativa del discurso escrito (Cazden, 1988: 212).

Además, las dificultades de decodificación son a menudo incrementadas por la importancia excesiva que los maestros conceden a lo que es el aspecto más visible y llamativo de la diversidad sociolingüística, la pronunciación o el acento de los alumnos. En efecto, en las escuelas a las que asisten niños de sectores sociales desfavorecidos se atribuye una importancia particular al propósito de que “los niños tengan buena dicción” (Eyzaguirre y Fontaine, 2008: 115). Algo que se suele acompañar de la tendencia a corregir con una frecuencia mucho mayor, y de manera más inmediata, a los alumnos que usan formas de expresión que no son coincidentes la norma fonética que se usa en la escuela (Cazden, 1988); lo que se explica en parte por la idea tradicional, pero equivocada, de que la escritura no sería otra cosa que el reflejo del lenguaje oral, o la simple transcripción gráfica de éste. Sin embargo, las formas de pronunciación que emplean los alumnos no guardan relación con la calidad del aprendizaje de la lectura. Así lo señala Emilia Ferreiro, quien agrega que resulta indispensable establecer desde un principio, de manera precisa, que la escritura y la oralidad son dos sistemas distintos de representación simbólica, poniendo en cuestión de esta manera el principio clásico de que es necesario hablar bien para aprender bien a leer (Castorina, Goldin y Torres, 1999). En realidad, las correcciones numerosas y continuas de las formas de pronunciación de los alumnos de los sectores sociales desfavorecidos, una manera de proceder que no obedece a una razón propiamente pedagógica, hacen más difícil para ellos el dominio de los procesos de decodificación; ya que apartan la atención del estudiante de la tarea de comprensión de los textos escritos que es, como se hiciera ver anteriormente, un elemento importante de los procesos de decodificación.

Al mismo tiempo, las correcciones reiteradas de los rasgos particulares de los niños que no hablan el lenguaje de la escuela, tienden a generar en ellos sentimientos de desaliento y frustración, que los llevan “a describirse a sí mismo como (,,) malos en la escuela” (Villalón, 2011: 152); y a percibir sus esfuerzos como infructuosos o inútiles. Un ejemplo elocuente de esto, de la imagen negativa de sus aptitudes lingüísticas que se forman con frecuencia los niños de los sectores populares durante el aprendizaje de la lectura, es el de un alumno que confiesa a las investigadoras que no le gusta leer “porque las palabras que digo allá [en el aula] no me salen bien” (López, Assael y Neumann, 1984: 308). No está de más recordar en relación con esto lo que señala Bourdieu (1982) respecto al “sentido de su valor social” (84) que tienen las personas, el que a su juicio se constituye en gran medida a través de las sanciones sociales que continuamente se manifiestan en relación a sus modalidades de expresión verbal en los contextos sociales cotidianos. Por cierto, es algo que también se aplica a los contextos escolares, que se distinguen justamente por poseer un carácter esencialmente evaluativo, lo que tiende a favorecer la percepción social negativa del habla de los sujetos de las clases populares, a causa de la existencia de una estratificación social de las formas de expresión lingüística (Calvet, 1993). De ahí que los propios maestros se dejen guiar a menudo por “prejuicios lingüísticos”, los que pueden llevarlos incluso a “actuar contra los intereses de sus escolares” (Hudson, 1981: 221), como cuando se les dice a los alumnos que no saben hablar, o que deben

aprender a hacerlo. En el aprendizaje de la lectura esos prejuicios se manifiestan, igualmente, en las bajas expectativas que a menudo tienen los profesores en relación a las posibilidades de éxito de los niños de los sectores sociales de menor capital cultural y lingüístico, lo que se traduce “en el bajo nivel de exigencia de los trabajos y tareas, en la brevedad de los textos que se entregan, la cantidad excesiva de tiempo asignado para cumplir tareas muy simples” (Eyzaguirre y Fontaine, 2008: 190).

Aparte de la conciencia fonológica y de la decodificación, hay un tercer componente central de los procesos de aprendizaje la lectura en el que inciden probablemente las diferencias sociolingüísticas. Se trata de lo que constituye la finalidad última de la práctica de lectura, esto es, la comprensión de las significaciones que se hallan potencialmente inscritas en los grafemas que conforman la escritura. Desde ya, la comprensión se halla ligada, como antes se señalara, con el trabajo de decodificación, y “se apoya en el desarrollo de los distintos componentes del lenguaje oral, los procesos léxicos, sintácticos e interpretativos” (Villalón, 2011: 116). Pero es principalmente la dimensión semántica la que juega un papel determinante en la comprensión lectora, que es un proceso constructivo que requiere que sean movilizados por el niño los conocimientos que resulten pertinentes en relación a los contenidos de los mensajes escritos. Sin embargo, el repertorio de conocimientos previos que poseen los alumnos es el producto de su experiencia sociocultural, y está por tanto socialmente diferenciado. En este sentido, se ha señalado que un texto que se conecta con las experiencias y saberes previos de los niños les brinda una oportunidad efectiva de elaborar las significaciones allí inscritas, puesto que cuando se lee se interpreta lo que se lee en términos de lo que ya se conoce. Una condición necesaria para que eso ocurra es que “se produzca cierto solapamiento entre el contenido textual y los conocimientos previos del lector” (Vieiro y Gómez, 2004: 123), es decir, que haya una distancia óptima entre estos dos elementos. Sin embargo, se ha observado que los contenidos que figuran en los textos escolares tienen con frecuencia escasa relación con la realidad sociocultural de los alumnos de los sectores populares, cuando residen en las zonas rurales especialmente. Los temas y los personajes que allí aparecen “les resultan ajenos a su realidad”, pues se trata de “imágenes y estilos de vida propios de las zonas urbanas, muchas veces absolutamente desconocidos para los niños” (Gajardo y De Andraca, 1988: 223). Y lo mismo suele acontecer con uno de los instrumentos didácticos más utilizados en las lecciones de lectura, las narraciones, que son utilizadas con una frecuencia mucha mayor que los textos de carácter expositivo. Es éste otro aspecto del aprendizaje de la lectura que puede presentar un grado apreciable de divergencia con respecto al acervo sociocultural de los estudiantes, como queda de manifiesto en el caso de los niños de Chiloé, los que exhiben un especial interés y dan muestras de una comprensión mayor cuando se les presenta un material de lectura que contiene cuentos y leyendas que forman parte de su propia realidad (Gajardo y De Andraca, 1988). Y así acontece no solo por los contenidos que se presentan, sino también por las estructuras narrativas a las que están ligados. Ya que no existe una forma única o universal de contar

historias, “aprendemos las gramáticas narrativas de (...) de nuestra cultura” (Cazden, 1991: 36).

Todo tiende a indicar, por tanto, que la distancia que separa la lengua de la escuela y las formas de habla de los niños de las clases populares constituye, en la medida que no es pedagógicamente considerada, una fuente adicional de dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. Pero hay también otros aspectos de las diferencias sociolingüísticas que es necesario considerar. Es el caso de la sintaxis más bien elíptica y condensada del habla popular, que difiere considerablemente en este aspecto de las “estructuras de oración” que figuran en los textos escolares, las que no suelen formar parte de la “conversación ordinaria” (Cazden, 1988: 210). Por lo mismo, son mucho más cercanas a las formas de expresión de los estratos sociales de mayor nivel de instrucción, en donde se maneja un discurso oral de tipo letrado, es decir, formas de expresión verbal que se han formado históricamente en base al modelo de la lengua escrita, a través principalmente de una exposición prolongada a la acción pedagógica de la escuela, en donde se aprende a escribir y a expresarse correctamente en la variante estándar dominante; y también por el hecho de que “el lenguaje en sí mismo se convierte en objeto de conciencia y de análisis” para las personas alfabetizadas (Bruning, Schraw, Norby y Royce, 2005: 284). No es extraño por tanto que uno de los rasgos sociolingüísticos de las clases medias y alta reside, justamente, en su acentuada y constante preocupación por la corrección de sus formas de expresión verbal, las que son objeto de un elevado grado de control. Esto se refleja según Bernstein (1989) en las pausas y vacilaciones que a menudo acompañan las producciones verbales de los miembros de esas categorías sociales, tras lo cual subyace una relación marcadamente reflexiva de los locutores hacia sus emisiones lingüísticas. Las actitudes hacia al lenguaje también son socialmente variables, lo que no deja de ser importante en relación con el aprendizaje de la lectura, que implica el desarrollo de aptitudes metalingüísticas, esto es, una “capacidad de reflexión y control sobre los procesos de comprensión y producción del lenguaje” (Villalón, 2011: 111) en sus distintos aspectos: la pronunciación, la forma de las frases y los textos, el uso apropiado de las palabras, entre otros.

De todo lo anteriormente expuesto se sigue, a modo de conclusión, que una Pedagogía de la lectura que deja de tomar en cuenta la diversidad sociocultural y sociolingüística de los alumnos, y las consecuencias que se derivan de ellas, constituye una fuente importante de las desigualdades socioeducativas, que se manifiestan desde los inicios mismos del decurso escolar, y cuyos efectos se extienden a lo largo de todo éste. Tal como se ha hecho ver, la iniciación temprana a la lectura de los niños de una sociedad letrada no es ni mucho menos una experiencia de carácter universal, ya que implica condiciones sociales particulares que se hallan distribuidas de manera socialmente desigual. Se trata de un atributo de particular relevancia desde el punto de vista de la adquisición de las capacidades de lectura, pero que es ignorado por la escuela, con consecuencias a todas luces negativas para los niños de las familias de menor nivel de ingresos y educación. Y lo mismo cabe decir a propósito de las diferencias sociales de

lenguaje, las que influyen de múltiples maneras sobre el aprendizaje de la lectura, que consiste principalmente en un proceso de carácter lingüístico. Por lo cual es dable señalar que la calidad de la educación escolar no puede ser garantizada por la "ideología del monolingüismo" (Boyer, 2001: 43), que lleva a desconocer el hecho de que en la escuela no todos los niños cuentan con condiciones pedagógicas apropiadas para alcanzar un dominio efectivo de la lectura. A fin de cuenta, una Pedagogía de la lectura orientada por los principios de la equidad no puede sino ser una Pedagogía de carácter pertinente, lo que implica principalmente tres cosas: que esté fundada en el reconocimiento e identificación de los atributos socioculturales y lingüísticos de los estudiantes, premunida además de la capacidad de entender el significado real de estas diferencias, y preparada para diseñar y poner en práctica situaciones de aprendizaje que sean consistentes con los saberes, destrezas y formas de expresión de los alumnos. Todo esto requiere, adicionalmente, apoyarse en los logros más recientes de la investigación educativa en sus distintos campos disciplinarios, sin exclusión de ninguno de ellos, sino tratando por el contrario de integrar sus aportes y puntos de vista en un enfoque unificado que resulta indispensable desde la perspectiva del quehacer pedagógico.

### Referencias bibliográficas

- Anderson, A.B., Teale, W.H. (1988). La lecto-escritura como práctica cultural. En Ferreiro E., Gómez M. (eds.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, pp.207-219. México: Siglo veintiuno.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayard.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2003). *Los herederos*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Boyer, H. (2001). *Introduction à la sociolinguistique*. Paris: Dunod.
- Bravo, D. y Contreras, D. (2001). *Competencias básicas de la población adulta*. Santiago: Departamento de Economía Universidad de Chile.
- Bravo, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios Pedagógicos*, n° 28, pp.165-177. Valdivia: Universidad Austral.
- Bruning, R.H., Schraw, G.J., Norby N.N. y Royce, R.R. (2005). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Casillas, A., Goikoetxea, E. (2007). Sílabas, principio-rima y fonema como predictores de la lectura y la escritura tempranas. *Infancia y Aprendizaje*, vol.30, 2, pp. 245-259. Barcelona.
- Calvet, J.L. (1993). *La sociolinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Castorina, J.A., Goldin, D., Torres R.M. (1999). *Cultura escrita y educación: conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Cazden, C. (1988). La lengua escrita en contextos escolares. En Ferreiro, E., Gómez, M. (eds.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, pp. 207-219. México: Siglo veintiuno.
- \_\_\_\_\_ (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Eyzaguirre, B., Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Gagné, E.D., (1991). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor.
- Gajardo, M., De Andraca, A. M. (1988). *Trabajo infantil y escuela*. Las zonas rurales. Santiago: FLACSO.
- Hudson, R. A. (1981). *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama.
- Latorre, M. (1949). *Cuna de cóndores*. Santiago: Nascimento.
- López, G., Assael, J., Neumann, E. (1984). *La cultura escolar ¿responsable del fracaso?* Santiago: PIIE.
- Ministerio de Educación. (2012). *Programa de Estudio de Lenguaje y Comunicación. Primero Básico*. Santiago: Mineduc.
- Olson, D.R. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- Oroz, R. (1966). *La lengua castellana en Chile*. Santiago: Ed. Universitaria.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Stubbs, M. (1983). *Langage spontané, langage élaboré. Paroles et différences a l'école élémentaire*. Paris: Armand Colin.
- \_\_\_\_\_ (1984). *Lenguaje y escuela: análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Bogotá: Cincel-Kapelusz.
- Teale, W. H., Sulzby, E. (1989). Emergent literacy: New perspectives. En Strickland D. S. y Morrow L. M. (eds.) *Emerging literacy: Young children learn to read and write*. Newark: International Reading Association.
- Vieiro, P., Gómez, I. (2004). *Psicología de la lectura: procesos, teorías y aplicaciones instruccionales*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Vygotski, L. (1931). La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. En Vygotski L. *Obras escogidas*, 3. Madrid: Visor.