

CENTRO DE ESTUDIOS PUBLICOS

MONSEÑOR SOTERO SANZ 175
TELEFONOS: 2315324 - 2315325

SANTIAGO - CHILE

**LA ASIGNATURA DE LENGUAJE VISTA EN PROGRAMAS
ESCOLARES EXTRANJEROS
ESTATALES Y PRIVADOS**

LORETO FONTAINE

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 285

SEPTIEMBRE 1998

LORETO FONTAINE. Profesora de educación básica. Master en educación (M. S.), Universidad de Kansas. Experiencia como profesora de enseñanza básica, rehabilitación de problemas de aprendizaje y coordinadora académica en los colegios Los Andes y Tabancura. Ha asesorado proyectos de biblioteca y lectura de la Sociedad de Instrucción Primaria (Escuelas Matte) y Fundación Los Nogales. Ha publicado antologías de cuentos infantiles. Investigadora del Centro de Estudios Públicos.

LA ASIGNATURA DE LENGUAJE VISTA EN PROGRAMAS
ESCOLARES EXTRANJEROS ESTATALES Y PRIVADOS

Loreto Fontaine C.

Resumen

Con el fin de contribuir y aportar otras experiencias en un momento de creación e implementación de nuevos programas en la educación escolar chilena, hemos examinado algunos currículos de lenguaje (tanto estatales como privados) usados en países con buen nivel educacional. El análisis se refiere a los diferentes modelos de currículo utilizados, a la forma en que esos programas abordan las áreas fundamentales del aprendizaje de la lengua y las intenciones educativas de fondo que se traslucen. Se observa en estos programas que la presentación de objetivos para un ciclo en lugar de para un año, ofrece a los centros educativos mayor flexibilidad para elaborar programas propios acordes con sus necesidades y preferencias específicas. A la vez, se aprecia en estos currículos una gran precisión en cuanto a la manera en que se expresan estos objetivos, de manera que se puede exigir y controlar mejor su cumplimiento.

Los currículos examinados se diferencian de los nuestros en que exigen del alumno más trabajo y en que éste es más parecido a las actividades que realiza el adulto; también en que responsabilizan al profesor del aprendizaje de sus alumnos y le exigen un ritmo fuerte de trabajo, especialmente en torno a las lecturas y a la corrección de la producción escrita de los estudiantes. Todos los programas examinados otorgan al profesor plena libertad para decidir sobre metodología y sobre la interpretación de las obras estudiadas.

La visión de la asignatura de lenguaje es amplia y yuxtapone al logro de las destrezas comunicativas la inmersión del alumno en la cultura, manifestada ésta principalmente en la literatura de su lengua. Esta se valora por su efecto en la formación intelectual, afectiva y valórica del joven. Para lograr esta inmersión se incluyen, en todos los programas, listas de obras y autores. En estas listas predominan obras clásicas, ampliamente consagradas. La lectura de material no literario tiene menor importancia y aparece sólo en los primeros años. En los cursos superiores, se estudian sólo textos relevantes por la calidad de su estilo, de la información o de las ideas que expresen.

Respecto a la expresión oral y escrita del alumno se destaca en los programas examinados la descripción precisa y detallada de las metas que se persiguen; el énfasis en el contenido tanto como en la forma; la práctica y corrección abundantes y sistemáticas; el valor de la lectura como modelo; la coincidencia entre los diversos programas en enseñar al alumno a escuchar y a realizar todas las etapas del proceso de escribir.

Estos programas conciben la educación como un proceso de entregar al joven una herencia cultural que es, a la vez, una herramienta para su propio desarrollo.

La elaboración de un currículo requiere de amplia reflexión sobre el papel que se le asigna a cada área de estudio en la formación de la persona y, por ende, sobre el enfoque que se dará a la asignatura y los aspectos de ella que conviene enfatizar. En este momento de creación e implementación de nuevos programas en la educación escolar chilena, en que los colegios tienen la oportunidad de crear programas propios, dentro del marco establecido por los documentos estatales de objetivos y contenidos mínimos, conviene ampliar las perspectivas y conocer lo que se hace en otros países, sobre todo en aquellos que logran dar un buen nivel educacional a la generalidad de su población juvenil. Con este fin, hemos examinado algunos currículos extranjeros tanto estatales como privados de lenguaje, buscando aportar otras experiencias y enfoques a la discusión sobre esta asignatura.

Los programas analizados son tres marcos curriculares nacionales europeos (de España, Francia y Gran Bretaña) y dos programas de origen privado, es decir, realizados por instituciones privadas y puestos a disposición de quienes deseen utilizarlos. Uno de ellos es el currículo propuesto por la Fundación Core Knowledge (Conocimiento Indispensable) para enseñanza básica y el otro es el Bachillerato Internacional, programa de estudios para III y IV medio, disponible para los colegios que deseen someterse a un sistema internacional de certificación y evaluación.

En la primera parte de este trabajo se trata la organización general o modelo que se usa en cada currículo y en la segunda, se describe en forma más bien impresionista la forma en que estos programas abordan las áreas fundamentales del aprendizaje de la lengua y las intenciones educativas de fondo que se traslucen. Naturalmente, en una descripción de este tipo escogemos los rasgos que nos llaman la atención, es decir aquellos que en cierta forma difieren de lo acostumbrado o lo que está actualmente en boga en nuestro ambiente educacional.

En los programas chilenos vigentes antes de esta última reforma curricular, la enseñanza del castellano en Chile para básica y para media obedecía a dos visiones distintas claramente distinguibles: un modelo de enseñanza de destrezas de lenguaje predominante en básica y un modelo más orientado al estudio histórico y teórico de la literatura predominante en media.¹ El marco curricular vigente hoy establecido en los llamados OFCM es bastante similar al anterior en básica aunque con un enfoque más «comunicativo». En enseñanza media se produce un viraje desde la visión histórica de la obra literaria hacia una visión más instrumental de la asignatura con entrenamiento deliberado de destrezas comunicativas, complementado con estudio de obras literarias y análisis del lenguaje de los medios de comunicación masiva.

1. ORGANIZACIÓN O MODELO

Se puede considerar que tanto el programa británico como el español obedecen al concepto de marco curricular, es decir, un conjunto de objetivos y contenidos que garantizan al sistema educacional una cierta unidad cultural y una cierta equivalencia entre diferentes centros educativos pero que a la vez son lo suficientemente reducidos como para dar libertad a los colegios para desarrollar sus

¹ Véase Ministerio de Educación «Planes y programas para la educación general básica». *Revista de Educación* 79, Santiago, 1980, y «Planes y programas para la educación media». *Revista de Educación*, 94, Santiago, 1985.

programas propios más específicos y acordes con sus necesidades. Estos programas permiten a los colegios secuenciar los contenidos como les parezca más conveniente, escoger sus metodologías y materiales y además incluir otras materias si lo desean, pues dejan un margen de tiempo disponible para ello. El programa francés obedece plenamente también a este concepto hasta el 5º año básico. A partir de entonces si bien sigue el mismo esquema, la abundancia de contenidos que exige en algunas áreas, sobre todo en gramática, lo hace menos flexible. Entendemos además que tanto el programa inglés como el francés son complementados por pruebas nacionales cuyos contenidos y formas de preguntar son ampliamente informados dentro del sistema escolar y por lo tanto contribuyen a especificar y clarificar aún más las metas que se espera lograr con estos programas.²

El modelo francés

Hasta 5º básico: (repartido en 3 ciclos e iniciándose en pre-kinder) el modelo parte con algo parecido a **actividades** u oportunidades que los alumnos debieran tener en las áreas de hablar, leer y escribir. Se indica a los profesores algunas formas de llevar a cabo la clase, hábitos que deben tener y prioridades que cumplir. Por ejemplo, se indica que el profesor debe leer en voz alta, que los alumnos deben leer en voz alta y silenciosamente a menudo, etc. Es el programa que más indicaciones metodológicas ofrece al profesor.

A continuación se especifica para cada sub-ciclo de 2 o 3 años una lista de **contenidos** sólo de ortografía y gramática, bastante abundante y específica.

Sigue una lista de **competencias transversales** que hay que lograr al fin de cada ciclo. Estas corresponden a tres ámbitos: relativas a actitudes, construcción de conceptos fundamentales de espacio y tiempo y adquisiciones metodológicas (memoria, hábitos de trabajo y tratamiento de la información); relativas al dominio de la lengua; relativas a las diferentes disciplinas.

Para este estudio nos interesan fundamentalmente aquellas que corresponden al **Dominio de la lengua**: éstas son competencias básicas, descritas en forma bastante objetiva respecto a hablar, leer y escribir, vocabulario, gramática y ortografía. Estas competencias están bien graduadas y detalladas. Por ejemplo: Al final del ciclo (3º básico) *el alumno será capaz de resumir brevemente un texto leído*³ o *a partir de un texto... leído silenciosamente el alumno debe ser capaz de expresar la imagen o la idea que evoca el texto, reconstituyendo oralmente los hechos esenciales y respetando su orden*⁴(5º básico). Se complementan además con las adquisiciones metodológicas (memoria, hábitos de trabajo y tratamiento de la información). Por ejemplo, en cuanto a memoria, se exige que *el alumno pueda movilizar cuando la situación lo necesite, los conocimientos de base que ya habrá memorizado... deberá ser capaz de retener tanto un poema como los términos de vocabulario como algunos*

² A diferencia de nuestro SIMCE, estas pruebas evalúan el desempeño de cada estudiante y además influyen en su futuro académico.

³ Ministère de l'Éducation National, Direction des Écoles, *Programmes de l'école primaire* (Paris: Centre National de Documentation Pédagogique, Savoir Livre, 1995) p. 96.

⁴ Ministère de l'Éducation National, Direction des Écoles, *op. cit.*, p. 96.

*datos de importancia.*⁵ En cuanto a métodos de trabajo, se exige que el alumno *sepa organizar su trabajo personal (aprender una lección, preparar una exposición, organizar sus documentos y útiles de trabajo).*⁶

Es la trama que se forma entre estas competencias la que concreta y da riqueza a este programa, confiriéndole el carácter de un instrumento verdaderamente útil. Usando este documento se podría, por ejemplo, evaluar objetivamente el desempeño de un niño en distintos aspectos del uso de la lengua y determinar qué área se debe reforzar, en qué nivel se encuentra o a qué curso debe asistir .

De 6º en adelante el modelo difiere. Se presenta en ciclos de 2 años y se inicia con una descripción de las **intenciones** de la enseñanza del lenguaje que son tres: que los alumnos aprendan a expresarse con corrección y claridad oralmente y por escrito, que conozcan la cultura a través de las obras literarias y basadas en la imagen y, por último, que aprendan una manera de trabajar, que se caracteriza por ser independiente, con orden y método, con capacidad de abstracción y raciocinio, con espíritu crítico y capacidad de organizar y utilizar los propios conocimientos.

Siguen **instrucciones** al profesor acerca de las prácticas o modos de hacer la clase para cada uno de estos grandes objetivos. La responsabilidad del profesor se establece de manera bastante enfática; el profesor tiene *el deber de* que sus alumnos aprendan esto o lo otro. *El profesor exige de sus alumnos una expresión nítida y coherente y les da él mismo el ejemplo o El profesor debe enseñar a los alumnos a leer todo tipo de textos.*⁷ Desaparecen las competencias y el programa se estructura ahora en torno a dos **listas**, una de **contenidos** de gramática, vocabulario y ortografía e, incluso, métrica y la otra, de **lecturas**. La lista de contenidos es bastante extensa y parece abarcar todo, pero sin mayor grado de detalle ni graduación de la dificultad. Por ejemplo, bajo el título «ortografía», dice: *poner en práctica los conocimientos gramaticales, los acentos, la puntuación*, etc. Al no detallar, da la impresión que se espera lograr el dominio completo de estos aspectos. El profesor o el colegio tienen libertad para secuenciar como se desee los contenidos, y también para escoger dentro de la lista de lecturas manteniendo un mínimo de 15 obras largas, leídas completas en cuatro años y alternando éstas con la lectura de fragmentos.

El modelo británico

En contraposición a los otros programas examinados, el modelo es uno solo desde kindergarten hasta 3º medio.

Cada ciclo está dividido en las grandes **áreas** de Hablar y Escuchar, Leer y Escribir. A su vez, para cada una de estas áreas se especifica el **alcance** o **campo de acción**, que equivale de cierta manera al tipo de oportunidad u ocasión en que se ejecutará determinada destreza o habilidad; por ejemplo, *Los alumnos serán estimulados a escuchar con atención tanto en situaciones en que*

⁵ Ministère de l'Education National, Direction des Écoles, *op. cit.*, p. 89.

⁶ Ministère de l'Education National, Direction des Écoles, *op. cit.*, p. 90.

⁷ Ministère de l'Education National, Direction des lycées et collèges, *Classe de Cinquieme Programmes et compléments*, (Paris: Centre National de Documentation Pédagogique,) 1987, pp. 19 y 20.

ellos deben permanecer en silencio como en las que deben tener la oportunidad de responder de inmediato (7º a II medio).⁸ Incluye también el propósito o el tipo de texto en que esta habilidad se practicará, por ejemplo, *Los alumnos deben tener oportunidad de escribir para lectores determinados, para un público grande de lectores desconocidos o para sí mismos. Se les estimulará a escribir con un propósito estético o imaginativo, para informar a otros ya sea en la forma de instrucciones, explicaciones, argumentación, narración, reportaje, descripción, persuasión o paráfrasis o para desarrollar su propio pensamiento por medio de la revisión, análisis, hipótesis, recolección y resumen (7º a II medio)*⁹. Para los cursos superiores (de 7º en adelante) se indican épocas, géneros y autores que deben ser cubiertos en lectura. Es interesante la forma en que se expresa este programa como asumiendo que ciertas experiencias o actividades son valiosas y educativas para el niño y esforzándose por enumerarlas y describirlas con precisión. Así, todo este apartado está redactado con las frases: *los alumnos deben tener la oportunidad de...* por ejemplo, *...participar en una amplia gama de actividades teatrales, incluyendo improvisación, juego de roles, escritura y actuación de obras con guión. Se les debe estimular a responder al teatro, evaluando su propia participación y la de los demás (Ciclo de Kinder a 2º).*¹⁰ *O: deben tener la oportunidad de hablar y escribir sobre una amplia gama de lecturas. (Ciclo de 7º a II medio).*¹¹

Luego se describen las **habilidades clave** que se deben desarrollar. Estas consisten en una descripción bastante detallada y específica de las habilidades buscadas en relación a hablar, leer y escribir. Por ejemplo, para niveles 3 y 4 (desde 7º a III medio) se pide *Tomar apuntes de fuentes orales y escritas, resumir cuidadosamente y exponer con precisión.*¹² O, para el mismo nivel, *estructurar con claridad su discurso, juzgar el nivel apropiado de detalle y usar una variedad de marcas que ayuden al que escucha.*¹³

Continúa una sección llamada **Normas del Inglés y estudio del lenguaje** que corresponde básicamente a contenidos de aspectos formales, como estructura de un texto, figuras literarias, gramática, ortografía, puntuación, etc. Es un listado bien graduado, bastante completo, pero sin exceso de nombres ni de tecnicismos.

Termina estableciendo **metas de logro** (attainment targets), en 8 niveles para cada área (hablar, leer y escribir) indicando aproximadamente hasta qué nivel de logro se espera llegar en cada ciclo. Estas metas son ciertamente flexibles, ya que para cada ciclo escolar se aceptan dos o tres niveles de complejidad creciente. Se las puede definir como descripciones *del producto*, bien detalladas y, dentro de lo posible, objetivas. Equivalen a las competencias del programa francés, y complementan lo anterior, transformando lo que sería una declaración de buenas intenciones en un verdadero instrumento para guiar la planificación y la evaluación del proceso educativo. Por ejemplo, al final del 6º año básico, se establece el siguiente nivel de lectura: *demuestran comprensión de los textos seleccionando los puntos esenciales y usando inferencias y deducciones cuando corresponde. En sus*

⁸ Department for Education, *The National Curriculum* (Inglaterra, HMSO 1995), p. 17 .

⁹ Department for Education, *op. cit.*, p. 23.

¹⁰ Department for Education, *op. cit.*, p. 4.

¹¹ Department for Education, *op. cit.*, p. 23.

¹² Department for Education, *op. cit.*, p. 24 .

¹³ Department for Education, *op. cit.*, p.17.

*respuestas identifican rasgos esenciales, temas y personajes. Seleccionan frases e información relevante para fundamentar su punto de vista. Obtienen y relacionan información de diversas fuentes.*¹⁴

El modelo español

El currículo de enseñanza básica (hasta 6º) tiene 10 **objetivos generales** que incluyen comprensión y expresión oral, comunicación no verbal, lectura con diversos fines, escritura con propósitos también diversos respetando convenciones básicas, exploración de posibilidades expresivas estéticas del castellano, uso del lenguaje con fines de aprendizaje y organización, valores relacionados con tolerancias multiculturales y reconocimiento de los diversos registros e intenciones comunicativas. Luego establece seis **Bloques de contenidos** cada uno dividido en **conceptuales, procedimientos y actitudes**. Estos son: usos y formas de la comunicación oral, el texto oral, lectura y escritura, el texto escrito, análisis y reflexión sobre la propia lengua, sistemas de comunicación verbal y no verbal. Entre estos bloques hay frecuente sobreposición y repetición de conceptos.

Siguen **orientaciones didácticas y de evaluación**, en total 65, algunas muy obvias, que describen metodologías, formas de hacer la clase y de evaluar bastante detalladas.

No están bien especificados los niveles de dificultad ni las competencias básicas que tendrían que lograr los alumnos. Sí se determinan (en los contenidos de procedimientos) hasta cierto punto las experiencias o actividades que los alumnos debieran realizar.

En el ciclo siguiente (de 7º a II medio), el modelo se mantiene en lo fundamental (es decir, con objetivos terminales y contenidos de procedimiento, de conceptos y de actitudes) pero es un documento menos elaborado, con menor detallismo, con menos cosas obvias y desglose de cada cosa, lo que lo hace, tal vez, más práctico.

Los programas privados

Los dos programas privados analizados, aunque destinados a diferentes edades, coinciden en cierta forma en el enfoque humanista y basado en la cuidadosa selección y especificación de las obras que el alumno debe conocer. Coinciden también en que constituyen no sólo una guía para realizar el curso sino además un buen instrumento de evaluación, ya que especifican muy exactamente el tipo de respuesta esperada del alumno.

El programa Core Knowledge

Este programa pretende explícitamente cubrir el 50% del tiempo de clases, permitiendo así flexibilidad para dar cuenta de las necesidades y preferencias de cada colegio o localidad, pero proveyendo a la vez un cuerpo de conocimientos compartidos.

El área de lenguaje se presenta para todos los cursos dividida en dos grandes apartados: uno dedicado a las habilidades de lenguaje y el otro a las lecturas u obras que el alumno debe

¹⁴ Ministère de l'Éducation National, Direction des Écoles, *op. cit.*, p. 28.

conocer. Se agrega, además, una lista de giros, modismos, frases hechas, cuyo dominio es importante en la comunicación entre personas instruidas. Entre 1º y 3º el conjunto de las habilidades incluye lectura, escritura, ortografía, gramática y vocabulario. Entre 4º y 8º se agregan habilidades de investigación. Estas destrezas están bien descritas en términos simples y precisos de manera que para el profesor es fácil determinar si un alumno o un grupo las ha logrado o no. Por ejemplo, para 2º básico: *Releer las frases cuando no ha logrado entender el texto o Plantear preguntas pertinentes sobre cómo, por qué y qué pasaría si... al interpretar textos, tanto de ficción como informativos.*¹⁵

El apartado de las lecturas incluye una sección de poemas y otra de narraciones que, a su vez, se divide en cuentos y novelas, teatro y mitología clásica. A partir de 4º se incluyen discursos famosos y a partir de 7º, ensayos y autobiografías.

Se incluyen también breves indicaciones al profesor especialmente referentes a qué debe enfatizarse, qué debe repasarse y que conocimientos previos se deben asegurar antes de introducir determinado contenido. También se refieren a menudo a la relación entre las lecturas y los contenidos vistos en la asignatura de historia.

Importa subrayar que este programa se acompaña de un *texto* en el que se encuentran las lecturas, los poemas y las explicaciones necesarias de ortografía, gramática, etc. para facilitar el trabajo de clases y evitar al profesor el tener que investigar por su cuenta. Este texto puede ser utilizado tanto por profesores o padres como por los mismos alumnos, pues está hecho en un lenguaje y diseño adecuado para ellos.

El Bachillerato Internacional

En el área de lengua este programa consta de Objetivos Generales (siete en total, uno orientado al desarrollo de la comunicación oral y escrita y los otros seis relacionados con el análisis e interpretación de literatura), complementados con criterios de rendimiento que orientan y especifican el trabajo que se debe hacer. Estos exigen del alumno una buena capacidad de comunicación, de análisis y de pensamiento crítico y un sólido conocimiento de obras literarias. Por ejemplo: *Demostrar la capacidad de estructurar ideas y argumentos, tanto al hablar como al escribir, de manera lógica, persuasiva y refinada, y de ilustrarlos con ejemplos precisos y pertinentes. Demostrar la capacidad suficiente para hacer críticas personales acerca de los textos, estén o no familiarizados con ellos y Demostrar el conocimiento profundo de las obras estudiadas como de las relaciones existentes entre los grupos de las mismas.*¹⁶ Pero lo que verdaderamente da cuerpo y consistencia a este programa son, por una parte, las obras prescritas y, por otra, las especificaciones respecto de la evaluación. Se da una amplia lista de obras, organizada en varias secciones, de cada una de las cuales hay que escoger un número determinado (no más de tres obras de cada sección por año). Las secciones son: Obras de Literatura Mundial, Obras para Estudio Detallado, Grupos de Obras en torno a un Tema y Obras Libres a elección del colegio.

¹⁵ Core Knowledge Foundation, *Core Knowledge Sequence*, Charlottesville. 1998. p. 43.

¹⁶ International Baccalaureate, *Lengua A1*, 1993, p. 3.

La evaluación comprende una detallada descripción de los trabajos escritos y orales que se exigirán del estudiante para su aprobación. Este programa parece exigir más trabajo y esfuerzo de parte del alumno, lo que se justifica por la estructura del bachillerato internacional, que permite al joven especializarse y, por lo tanto, tomar menor cantidad de asignaturas.

2. ENFOQUES PREDOMINANTES

a) Lectura

En los primeros años de básica todos los programas coinciden en cuanto a las metas, que naturalmente se concentran en aprender a leer. En general no intentan imponer un método de iniciación a la lectura y dejan esta decisión en manos del maestro. Incluso el programa francés dice explícitamente que *todo método puede ser utilizado con la condición que se demuestre su eficacia y que responda a las necesidades y posibilidades del alumno. Es la responsabilidad de cada docente determinar las prácticas y medidas pedagógicas más apropiadas.*¹⁷ Sólo Core Knowledge se pronuncia abiertamente por un método fónico e incluso establece la secuencia de sonidos que se enseñará. Los programas de Francia, Inglaterra y Core Knowledge se preocupan de describir cuidadosamente cuáles son las destrezas implícitas en el acto de leer. Estas deben ser logradas y el profesor es responsable de ello, sea como fuere. Todos dan cierta flexibilidad para el *cuándo* aprender a leer, permitiendo diversidad. Pero, a diferencia de lo que ha sido tradicional en Chile, todos inician este proceso *antes de 1º básico*.

En el programa Core Knowledge enfáticamente se insiste en la prioridad que tiene el lograr una competencia adecuada en lectura. Así, si los alumnos no han logrado el nivel de decodificación esperado para un determinado curso, se estimula al profesor a trabajar con las metas propuestas para los cursos anteriores hasta lograr un aprendizaje adecuado. Para cada año de la enseñanza básica se propone además un mínimo de tiempo que el niño debiera asignar diariamente, fuera del colegio, a la lectura. Esta progresa desde 15 minutos diarios en primero básico hasta 25 en quinto.

El nivel de concreción con que se describen las metas y las actividades que debe emprender el alumno hace de los programas de Francia, Inglaterra y Core Knowledge una eficaz guía para orientar el quehacer en clases. Hay un esfuerzo por desglosar y describir en forma operativa las destrezas de comprensión y de interpretación de la lectura. Así por ejemplo para el primer ciclo inglés (kinder a 2º) se sugiere: *Al comprender y responder a cuentos y poemas, los niños deben tener la oportunidad de: conversar sobre los personajes, hechos y lenguaje de los libros empezando a usar terminología apropiada, predecir lo que puede suceder en una historia, reproducir detalles, explicar el contenido de un pasaje o texto completo...* y, para el mismo ciclo: *debe enseñarse a los alumnos a usar material de referencia con diversos propósitos. Deben aprender los mecanismos estructurales que organizan el contenido, por ejemplo índices, títulos, encabezamientos.*¹⁸ Esta tendencia se man-

¹⁷ Ministère de l'Éducation National, Direction des Écoles, *op. cit.*, p. 45.

¹⁸ Department for Education, *op. cit.*, p. 8.

tiene a medida que avanzamos en los cursos, haciendo de estos programas un buen instrumento para orientar la instrucción.

En el programa francés se da gran importancia a la lectura hecha en voz alta por el profesor y también a la lectura en clases, dirigida y comentada. La lectura en voz alta hecha por el alumno es igualmente importante y se presenta *como objetivo* hasta 5º y como un medio para el logro de ciertos objetivos desde 6º hasta I medio. El programa Core Knowledge también exige lectura en voz alta por parte del profesor, incluso estableciendo cuáles de las obras nombradas se prestan mejor para ser leídas en clase por éste. *Algunas de las obras indicadas más abajo, tales como Alicia en el País de las Maravillas y El Viento en los Sauces se prestan para ser leídas en voz alta a los niños.*¹⁹

En los programas de Francia y de España se incluyen los textos «visuales» entre los que se deben estudiar. Así leen e interpretan historietas, afiches, etiquetas, etc. El programa francés también estudia algo de cine.

b) Literatura

Para los años de enseñanza primaria todos los programas coinciden en que facilitar al alumno el uso o dominio de su lengua es la tarea principal de la asignatura, entendiendo esto como aprender a hablar, leer y escribir. El programa Core Knowledge se diferencia de los demás por poner el acento sólo en lectura y escritura y enfatizar la necesidad de una lectura temprana. Todos también otorgan importancia explícita a lograr en el alumno el gusto por la lectura .

El programa británico, junto a esta tarea, y con igual énfasis, se propone además otra meta para estos años: poner al alcance del alumno el conjunto cultural representado por la literatura de esa lengua y de otras. Ni siquiera justifica el porqué incluye entre sus exigencias una amplia gama de lecturas; el valor de la literatura en la formación del alumno es algo obvio y que no es necesario explicar. Es así como a partir de kindergarten exige que *a los alumnos se les dé una amplia experiencia de literatura infantil.*²⁰ Deben leer por sí mismos, con otros y a su profesor de una amplia gama de géneros que incluye cuentos, poemas, obras teatrales y libros de láminas. Establece algunas características que las obras leídas deben tener (argumento y caracterización de personajes no ambiguos, ilustraciones estimulantes, etc.) y algunas categorías que se deben cubrir: por ejemplo *libros y poemas de autores infantiles significativos o cuentos tradicionales y de hadas*, etc. Entre 3º y 6º básico se pide que se cubran las siguientes categorías: un conjunto amplio de ficción moderna por autores infantiles significativos, *algo de literatura infantil ampliamente reconocida (long-established)*, una gama de poesía moderna de buena calidad, algo de poesía clásica, textos obtenidos de una variedad de culturas y tradiciones, mitos, leyendas y cuentos tradicionales. La intención de hacer al alumno parte de su cultura y de entregar repertorios culturales y de lenguaje comunes es clarísima.

Igual enfoque permea el programa de Core Knowledge, que entrega al alumno, desde 1º básico, un importante conjunto de lecturas, muchas veces con un trasfondo histórico (mitos griegos y romanos, partes de la Ilíada, Odisea, discurso de Gettysburg, leyendas arturianas, etc.) y buscando

¹⁹Core Knowledge Foundation, Core Knowledge Sequence, Charlottesville, VA. 1998, p. 67.

²⁰ Department for Education, *op. cit.*, p. 6.

coincidir con lo enseñado en la asignatura de historia. Este programa se asemeja al inglés en cuanto a la importancia que da a la asimilación de la cultura humanista, pero específica con mayor precisión al menos una parte de las obras que los alumnos deben leer. El énfasis, sin embargo, es ligeramente diferente puesto que no sólo le interesa que el alumno lea por sí mismo una auténtica obra literaria, sino también que conozca en un nivel infantil los grandes temas o las historias más relevantes que forman parte del saber común de la cultura occidental. Por lo tanto permite que los primeros acercamientos a una obra o a una historia sean por medio de la lectura en voz alta hecha por el profesor y además permite que se usen adaptaciones y versiones juveniles de las obras clásicas. *Algunas de las obras de la lista, como Don Quijote y Sueño de una noche de verano, se pueden encontrar en ediciones adaptadas para lectores jóvenes.*²¹

En el programa español, en este nivel se ve otro énfasis: se visualiza el texto literario más bien como un recurso para la adquisición de habilidades lingüísticas y para la observación y apreciación del lenguaje, porque es en los textos literarios que éste alcanza su plenitud. *El sentido de la obra literaria es un contenido de nivel superior y por eso la lengua y la literatura deben estudiarse unidas. En la literatura el lenguaje no sólo es un instrumento, sino finalidad en sí mismo, por lo que ciertas posibilidades de actualización sólo aparecen en ella.*²² En segundo lugar, como una forma de *ampliar la visión de mundo, desarrollar el sentido de análisis y crítica y gozar y encontrar placer en su conocimiento.*²³ En el enunciado de contenidos aparece explícitamente «la valoración del texto literario» como una de las actitudes que deben ser logradas. En este nivel no se estipulan ni textos ni autores.

El programa francés en el nivel primario (hasta 5º) mantiene a lo largo del ciclo la prioridad de desarrollar las competencias lingüísticas y tampoco especifica las obras que los alumnos deben leer, pero es muy claro al decir: *sin olvidar los escritos de la vida cotidiana (diarios, revistas...), ni los textos documentales, se reservará en la perspectiva del colegio un lugar preferencial a la lectura larga, a la literatura juvenil y a los textos literarios accesibles a los alumnos.*²⁴ Y además *A partir de la lectura silenciosa de textos literarios, pero también de enunciados de problemas, documentos tecnológicos, etc... el alumno debe poder..., etc.*²⁵ (Sigue una lista de habilidades de comprensión de la lectura). Es decir, el texto literario es el vehículo primordial para el logro de estas habilidades de comprensión.

A partir de 6º básico, el programa francés establece, entre los tres objetivos fundamentales de la enseñanza de la lengua, el estudio de los diferentes registros y tipos de discurso o texto, (incluyendo textos con apoyo visual) con especial énfasis en lo literario, para desarrollar la inteligencia, la sensibilidad y la imaginación. Este conjunto de textos producidos por nuestra cultura *forman el espíritu y la capacidad de juicio y deben proponerse a todos los alumnos.*²⁶ Uno de los apartados en que se divide el programa se denomina «Formación de una cultura». Esta formación que proporciona

²¹ Core Knowledge Foundation, *op. cit.*, p. 110.

²² Ministerio de Educación y Ciencia, *Diseño Curricular Base, Educación Primaria*, Madrid, 1989, p. 262.

²³ Ministerio de Educación y Ciencia, *Diseño Curricular Base, Educación Primaria*, Madrid, 1989, p. 262.

²⁴ Ministère de l'Éducation National, Direction des Écoles, *op. cit.*, p. 58.

²⁵ Ministère de l'Éducation National, Direction des Écoles, *op. cit.*, p. 96.

²⁶ Ministère de l'Éducation National, Direction des lycées et collèges, *op. cit.*, p. 19.

*un conocimiento personal y exacto de los hombres y de las sociedades de ayer y de hoy es condición necesaria para la vida y para la libertad del espíritu.*²⁷ Se establece que, entre los textos, los literarios tienen un lugar privilegiado, por ser siempre significativos, por permitir interpretaciones múltiples y porque no cesan de renovarse en el curso de la historia. El contacto con el texto literario dará al joven adolescente una primera visión de realidades que aún no ha vivido y lo preparan para ellas: *El joven lector descubre en los dominios del espíritu, del corazón y de la vida social, realidades que sólo puede presentir y que la mediación del texto le permite abordar de manera fructífera, precisa y discreta a la vez. Su imaginación, su sensibilidad se nutren de los mitos y de los personajes que encuentra. Con este contacto, se desarrollan su inteligencia y su juicio crítico. Comienza, a su nivel, una reflexión sobre los valores que organizarán su vida y le darán un sentido. Aprendizaje de la lectura y formación de una cultura están íntimamente ligados.*²⁸ Desde un punto de vista más utilitario, el programa francés valora también la obra literaria como modelo para la «producción de textos» del propio alumno.

Se exige una fuerte lista de lecturas, tanto francesas como extranjeras, modernas y antiguas, que comprende narración, poesía y teatro. Cabe pensar que para lograr que los alumnos trabajen con ese nivel de lecturas es necesario que hayan empezado *mucho antes a leer cosas de calidad*. No se trata sin embargo de un nivel imposible, por el contrario, son lecturas de interés para la edad y muchas de las cuales un niño lector «normal» podría leer espontáneamente. Entre 6º y 8º se deben leer al menos 15 obras completas de las cuales 10 han de ser de la lista entregada, y entre 1º y 2º medio, otras tantas. Se sugiere al profesor complementar con extractos. Para 6º y 7º se incluyen obras francesas medievales y modernas (Roman de Renart, fábulas y cuentos morales medievales, Perrault, Daudet, Verne, Colette, Saint-Exupéry, Ayme, Pagnol, Tournier, entre otros), textos antiguos (se sugiere extractos de la Biblia, Ilíada, Odisea, Eneida, Herodoto, Ovidio, Tito Livio, Plinio el Joven) y obras extranjeras traducidas, especialmente cuentos clásicos y novelas juveniles. Se puede decir que el conjunto forma además parte de la «cultura general» infantil de occidente, por ejemplo, La Fontaine, Perrault, Grimm, Defoe, Swift, Stevenson, etc. Para 8º y I medio la lista incluye prosa de clásicos franceses (Mme de Sevigné, Voltaire, Rousseau), novelas del siglo XIX (Merimée, Balzac, Dumas, Flaubert, Hugo, Maupassant), novela del siglo XX (Fournier, Colette, Cendrars, Saint-Exupéry), teatro de los siglos XIX y XX (Corneille, Racine, Molière, Anouilh, Ionesco), poesía medieval y de los siglos XIX y XX (Hugo, Baudelaire, Verlaine, Rimbaud, Eluard, entre otros). Se sugiere la misma lista de textos de la antigüedad, agregando tragedias griegas y comedias latinas. Entre las lecturas extranjeras se incluyen: Bradbury, Calvino, Lewis Carroll, Poe, Cervantes, Hemingway, Pushkin, Tolstoy, Steinbeck, etc.

En II y III medio se sigue con la misma tónica, abarcando ahora también autores de los siglos XVI, XVII, y XVIII, especialmente poesía y drama. Se insiste en la novela del siglo XIX y XX, con una larga lista de la cual se puede elegir. Se sugiere leer grupos de obras en torno a un tema

²⁷ Ministère de l'Éducation Nationale, Direction des lycées et collèges, *Programmes Classe de Seconde*, Paris 1993, p. 63.

²⁸ Ministère de l'Éducation Nationale, Direction des lycées et collèges, *Classe de Cinquième Programmes et compléments*, p. 21.

específico. El enfoque, si bien no es estrictamente cronológico es ahora más histórico, con mayor referencia a géneros y formas literarias y con una exigencia de lectura mucho más analítica, incluyendo en el análisis conocimientos históricos, lingüísticos, literarios, reflexión sobre las ideas y los temas que sustentan los textos y sobre la relación con otras formas artísticas. Se sigue percibiendo el texto literario como primordial *Ejercitándose en descifrar el texto literario, los alumnos aprenderán a leer mejor todo tipo de textos.*²⁹ Se le aprecia como *medio para estimular la reflexión crítica, enriquecer y afinar la sensibilidad, nutrir la imaginación y desarrollar la personalidad.*³⁰ También como estimulante del desarrollo del lenguaje y modelo para la escritura, y como modo de acceder al pasado y comprender el presente. Para estos años también se proponen maneras de llevar a cabo la clase, eminentemente basadas en la lectura analizada en conjunto con el profesor y en la redacción de temas sobre lo leído. Se inicia la preparación de los exámenes finales, fuertemente cargados de lectura y comentario de textos.

El programa británico a partir de 7º entra también ya de lleno a exigir la lectura de obras determinadas permitiendo siempre la libertad de elegir (por ejemplo, *dos novelas de la siguiente lista de autores anteriores a 1900, poemas de 4 grandes poetas de la siguiente lista, etc.*) Si bien no justifica, como los franceses, el porqué de la importancia que se da a la lectura de obras literarias, el tipo de texto recomendado y las actividades que se exigen revelan que se valora claramente la literatura por su papel de catalizadora del crecimiento emocional y moral y formadora del pensamiento crítico. Por ejemplo: *Los cuentos y novelas escogidos deben incluir obras que extiendan las ideas de los alumnos así como su comprensión moral y emocional, muestren perspectivas sobre la sociedad y la comunidad y su efecto sobre la vida de los individuos.*³¹ *Se debe enseñar a los alumnos a extraer el significado de lo leído, más allá de lo literal, ...analizar y discutir interpretaciones alternativas... ambigüedades y sentidos ocultos, analizar e involucrarse con las ideas..., etc.*³² En este nivel la lectura es abundante y eminentemente adulta, no se hacen concesiones. Los autores y obras indicados son todos en lengua inglesa, pero también se sugiere que los alumnos *lean textos de otras culturas y tradiciones que representen sus formas y voces distintivas y ofrezcan perspectivas y temas variados.*³³ La lista incluye al menos dos obras de Shakespeare, dramaturgos y novelistas y poetas anteriores a 1900 (Marlowe, Shaw, Austen, Bronte, Collins, Defoe, Thomas Hardy, Stevenson, Dickens, Elliot, James, Blake, Browning, Byron, Chaucer, Donne, Pope, Milton, entre muchos otros), novelistas y poetas del siglo XX (W. Golding, Greene, Joyce, Lawrence, Eliot, Heaney, Yeats, Hughes, etc.).

El programa español es deliberadamente mucho menos concreto que los anteriores y, por lo tanto, sus exigencias de literatura aparecen, como en el chileno, sin mención de repertorio. Pero para el ciclo que va de 7º a II medio) se estipulan no menos de 9 objetivos terminales de literatura que, aunque expresados de manera amplia, exigen ineludiblemente una buena cantidad de trabajo y de lecturas. Por ejemplo: *Demostrar interés por la literatura propia y por las otras, especialmente las que*

²⁹ Ministère de l'Éducation National, Direction des lycées et collèges, *Programmes Classe de Seconde*, p. 59.

³⁰ Ministère de l'Éducation National, Direction des lycées et collèges, *Programmes Classe de Seconde*, p. 59.

³¹ Department for Education, *op. cit.*, p. 19.

³² Department for Education, *op. cit.*, p. 21.

³³ Department for Education, *op. cit.*, p. 19.

son base de nuestro medio cultural: griega, latina, árabe y europea en general.³⁴ Distinguir los principales períodos de la literatura castellana y catalana, ateniéndose a la relación con el contexto histórico-social, géneros literarios y algunos autores significativos, para situar las lecturas en el marco de referencia adecuado.³⁵ Se pide aprender a hacer comentarios y resúmenes de textos literarios y entre los contenidos conceptuales figuran conceptos sobre géneros, recursos expresivos y contexto histórico de la literatura. El enfoque, en términos generales, parece más teórico o al menos permitiría un estudio más teórico y más enfocado a lo formal que los otros dos europeos.

De III medio en adelante, se trata de cursos diferenciados. El programa común es muy similar al actual programa chileno. Pero al analizar la modalidad humanista aparecen diferencias importantes: los alumnos que optan por éste tienen un fuerte programa de literatura castellana y otro tanto en griego y latín además de historia del arte, y una lengua moderna. En literatura se ve un panorama completo de la literatura española, siglo por siglo en los tres géneros, pero sólo los autores más importantes. Se agregan además Borges, García Márquez y Neruda.

El Bachillerato Internacional es un programa absolutamente basado en la literatura: se espera que las habilidades de hablar y escribir se desarrollen a partir del estudio de la literatura; los temas acerca de los cuales se hablará y escribirá serán motivados por las lecturas y su análisis. La evaluación se basa tanto en el conocimiento y comprensión que demuestre el alumno acerca de las obras estudiadas como en su capacidad de demostrar este conocimiento a través de trabajos escritos y disertaciones orales. Hay un énfasis importante en la capacidad de relacionar obras entre sí y de relacionar obras de la literatura mundial con aquéllas de la lengua en estudio. Hay cuatro secciones de obras: de la literatura mundial, para estudio detallado, grupos en torno a un tema y obras de selección libre.

La sección de literatura mundial exige el estudio de cinco obras pertenecientes a otra cultura y escritas originalmente en otra lengua que la del estudiante. Entre las obras para «estudio detallado», se da El Quijote como obligatoria, más dos de teatro clásico, un grupo de poesía española y latinoamericana (poemas del renacimiento y barroco, del modernismo, de la generación del 27 y modernos latinoamericanos) y un grupo de autores del cual se estudia en profundidad una obra significativa de uno. Esta incluye Cervantes, Sor Juana Inés de la Cruz, J. E. Echeverría, Domingo F. Sarmiento, José Hernández, Bécquer, Machado, A. Storni, J. Ibarbourou, Quevedo, P. Salinas, Borges, Asturias, Carpentier, C. J. Cela, Delibes, Benet, García Márquez, Goytisolo, Vargas Llosa.

Los grupos en torno a un tema son agrupaciones de 10 a 12 obras de diferentes épocas organizadas por los siguientes temas: el poder, la mujer, la escuela de la vida, el amor, teatro comparado, el hombre y el medio y renovación de la técnica y lenguaje narrativo.

Los textos no literarios

Todos los programas coinciden en incluir la lectura de textos no literarios (informativos y de comunicación interpersonal). La visión de que la lectura para informarse debe ser entrenada delibera-

³⁴ Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya, Num. 1593, mayo, 1992. *Normativa E.S.O.*, p. 2762.

³⁵ Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya, *op. cit.*, p. 2762.

damente está fuertemente presente en todos los programas. En el programa francés se hace también hincapié que las habilidades de lectura son habilidades de estudio y por lo tanto responsabilidad también de los profesores de otras asignaturas.

Pero en el programa francés la mayor mención que se hace de textos no literarios se hace en torno a la *iniciación* a la lectura (primeros dos años) y también en torno a la *escritura*: el alumno debe aprender a comunicarse por escrito en situaciones variadas, y por lo tanto se le presentan numerosos modelos. En los cursos entre 3º básico y 8º se da prioridad a leer literatura aunque también se ven modelos no literarios para la producción de escritos. Más adelante, en enseñanza media, vuelven a tomar importancia los textos no literarios en la medida que *sean sustanciales, bien compuestos y bien redactados, proporcionen a los alumnos la ocasión de reflexionar sobre el curso de un pensamiento, sobre los argumentos y su encadenamiento lógico*.³⁶ Se buscan buenos modelos y se persigue el análisis de las ideas y de la forma en que éstas se presentan.

Mención aparte merecen los textos producidos por los medios de comunicación, que en el programa chileno tienen tanta importancia. En el francés, este tipo de textos se incluye al pasar en la enumeración de lecturas con las cuales los niños deben adquirir familiaridad durante los primeros años (hasta 5º): ... «sin olvidar los escritos de la vida diaria (diarios, revistas)», pero no aparece como un objetivo específico en ningún momento de la educación elemental. Sólo en 8º empieza a aparecer entre las lecturas específicamente recomendadas.

En el programa español se enumeran los textos no literarios («folletos, prospectos, recetas, rótulos, publicidad estática, etc.») junto a los literarios que deben trabajarse entre 1º y 6º básico, sin mayor explicación del propósito. La lectura de textos periodísticos no empieza sino hasta 7º. Se incluyen también los textos periodísticos entre los tipos de textos *orales* que el alumno debe aprender a analizar. Además a partir de 7º, se pide que los alumnos aprendan a comprender textos relacionados a otras áreas del currículo y a *redactar* todo tipo de textos formales e informales necesarios para la vida cotidiana. La lectura de textos funcionales y de uso cotidiano desaparece totalmente.

En el currículo británico, la palabra «periódicos» (newspapers) se incluye en una lista de las fuentes de información que los alumnos debieran aprender a leer y usar, junto con enciclopedias, diccionarios y software, en la escuela primaria (3º a 6º). Igualmente, se incluyen «programas de televisión y radio» entre los tipos de discursos (junto a discusiones, conversaciones, exposiciones y lecturas) que los alumnos deben aprender a *escuchar* con atención y recordar en sus puntos más importantes. Sólo de séptimo en adelante se exige que a los alumnos *se les presente una amplia gama de medios de comunicación... Deben tener la oportunidad de analizar y evaluar este material, que debe ser de gran calidad y representar una variedad de formas y propósitos*...³⁷ El principal propósito de la lectura no literaria en el programa inglés es la obtención de información y el desarrollo de la capacidad de juicio crítico; se trata de obtener esto con todo tipo de escritos tanto literarios como informativos y no, naturalmente, limitarse a la prensa. Se trata también *siempre de contar con modelos de calidad*, idea fuertemente enfatizada en este programa.

³⁶ Ministère de l'Éducation National, Direction des lycées et collèges, *Programmes Classe de Seconde*, p. 59.

³⁷ Department for Education, *op. cit.*, p. 20.

c) Hablar

La importancia de practicar el arte de hablar y escuchar aparece bien reconocida en todos los programas en todas las edades, menos en el francés en que se diluye algo a partir de 6º y en el de Core Knowledge que, por el contrario, hasta 5º se limita a la enseñanza de vocabulario y propone aprender a hablar frente a un grupo en debates y exposiciones sólo a partir de 6º. Los programas de Francia e Inglaterra establecen estas metas para la escuela primaria con un nivel de precisión que verdaderamente permite a los profesores saber cuánto exigir y qué esperar de los alumnos. Ejemplos: *El niño debe poder reproducir las etapas esenciales de un breve relato* (Prog. francés, ciclo de 2º y 3º básico). En el británico la trama entre los propósitos del discurso, la descripción detallada de las habilidades buscadas y los niveles de logro estipulados para cada ciclo dan una imagen muy clara sobre lo que se pretende desarrollar en esa área. Véase, a modo de ejemplo, cómo se describe el objetivo relacionado a escuchar para el nivel 2, que va de 3º a 6º básico:

Alcance:

*Se debe dar la oportunidad a los alumnos de escuchar y responder a una variedad de personas. Se les debe enseñar a identificar y comentar rasgos claves de lo que ven y oyen de una diversidad de medios.*³⁸

Descripción de la habilidad:

*Se debe enseñar a los alumnos a escuchar cuidadosamente, recordar y volver a expresar aspectos importantes de una discusión, conversación, presentación, programa de televisión o radio. Se les enseñará a identificar lo central de un informe o los puntos claves de una discusión para que puedan evaluar lo que escuchan y hagan contribuciones relevantes a lo que está en cuestión. Se les enseñará a escuchar a los otros, interrogar para clarificar lo que se quiere decir y extendiendo y desarrollando las ideas. Se les estimulará a calificar y justificar lo que ellos piensan después de haber escuchado las opiniones o informes de otros y manejarse cortésmente frente a puntos de vista contrarios*³⁹.

Para esta edad, un nivel de desempeño aceptable se describe así:

*Los alumnos hablan y escuchan confiadamente en una creciente variedad de situaciones. Su habla se adapta al propósito: desarrollan las ideas reflexivamente, describen eventos y transmiten sus opiniones con claridad. En una discusión escuchan con cuidado, ponen gran atención a lo que dicen los otros, hacen preguntas para desarrollar ideas y su contribución toma en cuenta el punto de vista de los demás.*⁴⁰

En el programa británico pretende enseñar al alumno a expresarse con diferentes tipos de discurso, propósito y audiencia. El énfasis en el propósito (para qué y para quién se habla, se lee, se escribe, etc., permea y da sentido a todo el programa británico). Hasta 6º básico se exige organizar adecuadamente la información, incorporar detalles relevantes, distinguir y remarcar lo esencial, adaptarse a las necesidades del auditor. Se enfatiza el diálogo como una forma de trabajo en equipo en el

³⁸ Department for Education, *op. cit.*, p. 11.

³⁹ Department for Education, *op. cit.*, p. 11.

⁴⁰ Department for Education, *op. cit.*, p. 28.

sentido de desarrollar ideas y soluciones en conjunto. La participación del alumno debe ser relevante y aportadora. Así, se hace gran hincapié también en aprender a *escuchar*. Esto incluye poner atención, turnarse para tomar la palabra, ser capaz de recordar puntos principales, identificar lo esencial en exposiciones y en discusiones, evaluar lo que se escucha, ser capaz de hacer preguntas que sirvan para clarificar y para ampliar las ideas expuestas, justificar su opinión sobre lo escuchado y *manejarse con cortesía frente a puntos de vista opuestos*.⁴¹

Para los mismos años, el programa francés exige expresarse en una variedad de discursos: *narrar, describir, interrogar, explicar, argumentar, utilizando adecuadamente diferentes registros según la situación lo sugiera*.⁴² A esto se agrega decir de memoria un texto en prosa y en verso, exponer una idea, resumir una historia escuchada. Se exige además un esfuerzo de coherencia, de orden, de aporte personal. En cuanto a la forma, además de pronunciación y articulación correctas se pide uso de preposiciones y de condicional.

El español entre 1º y 6º da gran importancia al manejo de lo que llama el texto oral. Es un programa ambicioso, bien organizado y bien detallado, que se desarrolla paralelamente en dos vertientes: una respecto a técnicas o formas que hacen efectivo el discurso y otra que lleva al alumno a analizar críticamente textos orales, con atención a sus ideas, estructura y recursos expresivos. Se aprecia un mayor énfasis sobre el análisis de textos dados que sobre la expresión propia.

A partir de 7º el programa inglés y el español mantienen la importancia de lo oral, aumentando sus exigencias, especialmente el inglés que enfatiza el papel del lenguaje oral en el desarrollo y análisis de las ideas y mantiene la importancia de escuchar. A las exigencias anteriores agrega el uso gestos y entonación apropiados para cada ocasión, tomar en cuenta otros puntos de vista, ser capaz de resumir y enfatizar puntos sobresalientes, citar evidencia y construir argumentos convincentes. En discusiones y diálogos se pide identificar elementos principales, distinguir tonos y trasfondo, significados implícitos y otros indicadores de la intención del hablante, así como ambigüedades, uso y abuso de evidencias y afirmaciones no bien sustentadas. Hay también exigencias específicas y progresivas respecto a uso de vocabulario y sintaxis. En cuanto a actividades teatrales, el programa inglés les da gran importancia y las incluye siempre, con una constante relación entre lo que se exige en drama *con lo que se lee y lo que se escribe*. Desde kinder se enfatiza tanto que los alumnos deben actuar en obras como que deben *asistir* a ellas, integrando esto, además, con lectura de obras relevantes y redacción de libretos. Todas estas exigencias se mantienen como una parte importante de la clase de lenguaje durante toda las etapas de la enseñanza escolar. Entre los programas revisados, este programa se destaca por bien desarrollado y sensato en cuanto al lenguaje oral. Tiene metas bien descritas y asequibles, con un buen equilibrio entre escuchar y hablar y atención al contenido, el propósito y el contexto tanto como a los aspectos formales.

En tanto el programa francés a partir de 6º tiene un desarrollo más pobre de esta área. Se reduce a ejercicios de articulación, recitación de memoria, mímica y una breve lista de situaciones de «comunicación» como respuesta a preguntas del profesor, preguntas formuladas por los alumnos, libre diálogo, comentario, comunicación telefónica, juego de roles, etc. A partir de II medio se torna un

⁴¹ Department for Education, *op. cit.*, p. 11.

⁴² Ministère de l'Éducation National, Direction des Écoles, *op. cit.*, p. 94.

estudio muy teórico sobre el habla y el lenguaje, con algún saludo a la bandera en cuanto a ejercicios orales.

El Bachillerato Internacional contiene un importante componente de expresión oral, exigida fundamentalmente como parte de la evaluación. Además de los trabajos escritos se exige una disertación oral preparada y un comentario oral formal sobre un fragmento. Además, el alumno debe ser evaluado en cuanto su desempeño en numerosas ocasiones durante el curso. Estas contemplan exposiciones, representaciones dramáticas, discusiones estructuradas. Los criterios de la evaluación incluyen uso de la lengua, conocimiento de las obras, calidad de las ideas, presentación, comprensión y reacción literaria y se describen cuidadosamente en cinco niveles cada uno.

d) Escribir

En el programa británico el área de escritura está bien graduada y desarrollada con precisión, riqueza y a la vez simplicidad. Este programa sigue el mismo esquema ya descrito. Bajo el título «Alcance» se enumera las situaciones, el propósito, el tipo de texto, audiencia, etc., en que se ejercitará la escritura. Lo que se presenta aquí hasta 7º va más allá de la simple enumeración de tipos de texto y propósitos y busca elaborar y explicitar las metas con mayor precisión: hay más hincapié en escribir para diferentes lectores, aumentando paulatinamente desde lectores más conocidos a lectores anónimos, en la organización y presentación del escrito, en el papel de la escritura como medio para recordar, organizar, comunicar y desarrollar ideas e información y también en la escritura como goce.

A continuación se describen las habilidades que se quiere lograr, incluyendo a partir de kinder la planificación y revisión de los escritos. Entre 3º y 7º se agrega el hábito de un borrador, revisión y presentación de una copia final perfecta. Se incluyen además desde kinder exigencias bien graduadas y concretas sobre puntuación, ortografía y caligrafía. Las exigencias ortográficas de cada ciclo se detallan con cuidado. Así en 2º, los alumnos deben *ser consistentes en el uso de mayúsculas, punto seguido y signos de interrogación y comenzar a usar comas*.⁴³ Estas exigencias se aumentan paulatinamente en los ciclos siguientes y se ven complementadas con las exigencias de la sección «Normas del inglés» que se refieren a la aplicación de conocimientos de gramática, vocabulario, morfología, estilos, puntuación, etc., al escribir. También se complementan con la descripción de los «Niveles de desempeño» que describen qué esperar de un alumno de cada nivel. Por ejemplo, un nivel aceptable (no el óptimo) para 2º básico se define así: *La escritura del alumno comunica significado tanto en forma narrativa como no narrativa. Usa vocabulario apropiado e interesante y muestra alguna conciencia del lector. Las ideas están desarrolladas en una secuencia de frases completas, a veces marcadas por mayúsculas y punto. La ortografía de las palabras más simples es correcta y cuando hay errores éstos son fonéticamente plausibles. En cuanto a la caligrafía, las letras están formadas correctamente y hay consistencia en cuanto al tamaño*.⁴⁴

Entre 7º y II medio se les enseña a escribir narración, poesía, teatro y ensayos *usando sus conocimientos* sobre estructura de una historia y de un texto, descripción de ambientes, organización

⁴³ Department for Education, *op. cit.*, p. 9.

⁴⁴ Department for Education, *op. cit.*, p. 30.

de argumento, modos de describir personajes y relaciones, uso del diálogo para expresar el carácter de un personaje, empleo de figuras poéticas, distintas maneras de organizar información, etc. La idea de estimular al alumno a basarse en su experiencia con buenas lecturas para desarrollar su redacción está fuertemente presente en todo el programa.

A la vez, se mantiene la exigencia ortográfica y de presentación. Se piden diferentes estilos y también práctica de la escritura de uso cotidiano no literario. Se entregan conocimientos de estructura de un texto, de gramática, formación de palabras y puntuación que deben ser utilizados al escribir. El uso del diccionario para perfeccionar la redacción y la toma de notas son habilidades que se busca desarrollar. Se estimula también la lectura crítica propia y por parte de los demás para corregir y perfeccionar los escritos. Al fin de I medio se espera que *los alumnos escriban con seguridad y eligiendo un estilo apropiado en una variedad de formas. Al escribir narraciones, los personajes y ambientes están bien desarrollados y en ensayos y textos informativos las ideas están bien organizadas y son coherentes. El uso de vocabulario y características gramaticales es exacto y efectivo. La ortografía es correcta, incluso la de palabras complejas e irregulares. El escrito es legible y está presentado en una forma atractiva. Hay uso de párrafos y puntuación correcta para que la secuencia de los hechos y de las ideas coherente sea clara para el lector.*⁴⁵ (Penúltimo Nivel de Desempeño para el ciclo que va de 7º a I medio).

El programa francés enfatiza fuertemente en los primeros años la importancia de la presentación. Este es un leit motiv que se extiende desde los años preescolares hasta la enseñanza media, revelando que se valora la presentación como una manera de formar en los alumnos ciertas virtudes de rigor, autoexigencia, respeto por los demás, amor a la belleza y a la exactitud, etc. *Se guiará a los alumnos a producir textos esmerados... El maestro velará particularmente por que los alumnos presten una gran atención al cuidado y presentación de sus cuadernos, a la calidad tanto formal como ortográfica de sus trabajos.*⁴⁶ (Primer ciclo de Kinder a 2º) En el ciclo de 3º a 5º se indica *los alumnos escriben perfecta, rápida y legiblemente. Como en todas las disciplinas, prestan una particular atención a la presentación y a la diagramación de su trabajo escrito.*⁴⁷

Al igual que en el programa británico, desde Kinder en este programa se alude a enseñar aspectos del proceso de redactar (búsqueda de ideas, selección de una secuencia, presentación), se percibe la escritura con diferentes funciones (expresar, comunicar, ayuda-memoria) y se expresa la necesidad de enseñar a los alumnos a expresarse por escrito en diferentes situaciones. La importancia de la lectura como modelo para escribir está bien establecida, al punto que una de las competencias exigidas al término de 5º básico es *Aprovechar en la producción de textos escritos los conocimientos adquiridos por el estudio de las características de diferentes tipos de textos encontrados en la lectura.*⁴⁸ Además de esta habilidad, se espera que el alumno que finaliza 5º sea capaz de: transformar un texto cambiando el tiempo, el narrador, la cronología, etc., completar un texto, reconstituir un texto, escribir un cuento, reescribir un texto, relatar un suceso desde varios puntos de vista, presentar su punto de vista frente a un evento, redactar un resumen, preparar un cuestionario, redactar un

⁴⁵ Department for Education, *op. cit.*, p. 31.

⁴⁶ Ministère de l'Éducation National, Direction des Écoles, *op. cit.*, p. 46.

⁴⁷ Ministère de l'Éducation National, Direction des Écoles, *op. cit.*, p. 58.

⁴⁸ Ministère de l'Éducation National, Direction des Écoles, *op. cit.*, p. 98.

informe (y distinguirlo de un relato), tomar notas sobre las lecturas, estructurar un texto para su presentación (párrafos, gráficos), utilizando un procesador de textos. Como puede apreciarse, el alumno termina el primer ciclo básico con un manejo funcional de la escritura suficiente para desempeñarse en cualquier trabajo o para iniciar en forma completamente competente una vida de estudio.

A partir de 6º básico el formato cambia totalmente, desapareciendo las competencias. El programa de escritura de 6º a I medio considera ahora tres aspectos: Incentivar la necesidad y el gusto de escribir (proyectos y actividades de la clase académicos y sociales en los que escribir es indispensable así como juegos y temas motivadores y creativos); ejercitación del estilo (principalmente a través de la imitación y análisis de textos y también del dominio gradual de ciertos recursos literarios) y aprendizaje de la composición, orientado al dominio de diversas formas: el relato, el diálogo, la descripción, la carta, el informe, etc. Con estos tres objetivos y una enumeración de actividades y temas pertinentes el programa es bastante libre, pero a la vez exigente, pues evidentemente demanda abundante trabajo de parte del alumno y del profesor. *La periodicidad del trabajo de composición garantiza su eficacia.*⁴⁹ Se propone una sesión semanal de clases dedicada a la redacción más una serie de “tareas” que el estudiante debe cumplir por su cuenta. Se inicia en esta etapa “la composición francesa”, equivalente de un “paper”, con lecturas previas, recolección de información, etc. Se recomienda uno de estos cada dos o tres semanas. Se recomienda la combinación de trabajos cortos más espontáneos con trabajos largos, más elaborados y pensados, desarrollando tanto la redacción literaria como “la confección de documentos de interés práctico”.

En todo el programa francés se advierte la importante gravitación de la gramática. No sólo entregan al alumno una gran cantidad de contenidos gramaticales y lingüísticos, sino que esperan que esta reflexión que debe hacer éste sobre su lengua se *manifieste* en su producción escrita. En estos niveles se exige ya perfección en cuanto a ortografía y puntuación. Abundan las recomendaciones al profesor acerca de la relación de la escritura con la gramática y el estudio lexical.

Se mantiene un fuerte énfasis en la idea de que para aprender a redactar es necesario examinar diversos modelos, analizarlos e imitarlos. Así, entre los ejercicios recomendados se cuentan: “la reconstitución de textos, prosa o poesía, con comentario”; imitaciones, “a la manera de”, resumen, etc. Se instruye al profesor acerca de la corrección, aprovechando ésta para instruir. Se recomienda también la revisión o corrección frente a la clase, de modo que todos se beneficien de ella. Se enfatiza además el hecho de que se escribe para un destinatario y que el escritor debe estar consciente de ello.

El marco curricular español de básica (hasta 6º) a pesar de que tiene un esquema que separa los objetivos relativos a hechos, conceptos y principios de los relativos al aprender a hacer (llamados “Objetivos de Procedimientos”) es poco explícito respecto a lo que debe aprender un niño en cuanto a escribir. Se limita a pedir “producción de textos escritos” con diferentes objetivos, tanto prácticos y de uso escolar (resúmenes, guiones, esquemas) como de índole más expresiva y creativa. En éstos debe darse una organización y formas adecuadas, en cuanto a estructura, vocabulario y ortografía y un estilo “personal”. También se pide una “revisión y mejora del texto producido” y que se

⁴⁹ Ministère de l'Education National, Direction des lycées et collèges, *Programmes Reglementaires Classe de Quatrieme*, p. 35.

escriba “a partir del análisis de producciones modélicas ajenas”. En cuanto a lo normativo, pide que la producción de unidades con significado sea con claridad, orden y precisión; utilización correcta de las reglas ortográficas elementales y adecuación de la forma. Como entre los contenidos de conceptos se incluye “ortografía” y “tildes y signos de puntuación”, sin mayores detalles, se puede asumir que en los años de básica se enseñará toda la ortografía, acentuación y puntuación. Entre 7º y II medio se mantienen la mismas ideas, agregándose los objetivos de redactar y resumir textos relacionados con las áreas del currículo y de manejar con soltura algunos instrumentos informáticos relacionados con redacción. No hay mayores especificaciones.

El programa Core Knowledge es similar al inglés, pero algo más exigente y con menor oportunidad para la escritura espontánea y de expresión personal. Se inicia en 1º básico con la producción de escritos con diversos propósitos, con atención a la organización del material y desarrollando el hábito de corregir y editar. A partir de 3º básico se empieza a ejercitar la escritura expositiva, que va progresivamente ganando mayor importancia a expensas de la escritura imaginativa. Por ejemplo, para 4º: *Saber cómo obtener información de diferentes fuentes (enciclopedias, revistas, entrevistas, observaciones, atlas, redes computacionales) y escribir informes breves presentando la información en sus propias palabras con atención a lo siguiente: tomar en cuenta el propósito y los lectores, definir una idea principal y mantenerla, incluir una introducción y una conclusión, organizar el material en párrafos coherentes, documentar sus fuentes en una bibliografía rudimentaria.*⁵⁰ A partir de 6º se exige dos tipos de ensayo: el ensayo persuasivo, *atendiendo a definir una tesis o posición y fundamentando ésta con evidencias, ejemplos y razones; distinguiendo evidencia de opinión; anticipando y respondiendo a posibles contraargumentaciones; manteniendo un tono razonable*⁵¹ y el informe de investigación, *atendiendo a plantearse una interrogante; obtener datos relevantes por medio de investigación en biblioteca y en terreno; definiendo una tesis; organizando (el material) con un esquema; integrando citas; reconociendo sus fuentes, evitando los plagios e incluyendo bibliografía.*⁵² Como se puede apreciar, se trata de una escritura claramente orientada al desarrollo del pensamiento y al trabajo académico. También se enfatiza marcadamente la ortografía y la puntuación, especificándose con detalle los contenidos de que se deben dominar cada año.

En el Bachillerato Internacional las exigencias en cuanto a redacción son amplias, e igual que respecto del discurso oral, se expresan en la descripción del proceso de evaluación. Este consiste en la redacción de un comentario escrito a un texto nuevo dado, con referencia a contenido, estilo, estructura, lenguaje y comparación con otras obras leídas y dos trabajos escritos para los cuales se sugieren varios formatos o enfoques. Por ejemplo: *Trabajo de Literatura Mundial: aproximadamente 1.200 a 1.500 palabras. Debe estar basado en por lo menos dos de las obras de literatura mundial estudiadas... tiene que ser un escrito convincente que incluya algunas observaciones introductorias y de conclusión. A pesar de que la parte principal no tiene que ser necesariamente la exposición formal de ideas y su desarrollo, debe constituir un argumento razonado... tiene que centrarse en uno de los vínculos o relaciones entre las dos o tres obras, etc.*⁵³

⁵⁰ Core Knowledge Foundation, *op. cit.*, p. 87.

⁵¹ Core Knowledge Foundation, *op. cit.*, p. 133.

⁵² Core Knowledge Foundation, *op. cit.*, p. 133.

⁵³ International Baccalaureate, Lengua A1, 1993, p. 15.

Se entregan criterios descriptores detallados para evaluar cada uno de estos trabajos. Estos criterios, cuidadosamente descritos, se refieren a comprensión del tema, calidad de las ideas, presentación, uso formal del lenguaje, conocimiento de las obras, elección del tema, interés de las ideas. Como se puede apreciar, tanto en el tema de la expresión escrita como en la expresión oral, en este programa se logra un equilibrio adecuado entre la atención a los aspectos formales, el conocimiento de la materia y el desarrollo de un pensamiento propio riguroso y bien fundamentado. Además de la evaluación interna hecha por el establecimiento al cual asiste el alumno, algunos de estos trabajos se presentan para una evaluación externa.

3. ALGUNOS APORTES ÚTILES PARA LA ELABORACIÓN DE UN PROGRAMA CHILENO

Al elaborar un programa de lenguaje para un colegio o un grupo de ellos, vale la pena tener presente algunos aspectos de los programas extranjeros que pueden servir de modelo o inspiración para los nuestros:

Períodos largos

Los tres currículos europeos presentan objetivos *de ciclo* en contraste con el chileno que tradicionalmente se ha presentado por años. La presentación por períodos más largos ofrece mayor libertad a los colegios para crear sus propios programas, secuenciando como deseen sus materias. El ciclo más largo es el español de básica (seis años), los otros duran entre 2 y 4 años. A pesar del mayor grado de concreción y de la mayor abundancia de contenidos exigidos, la presentación por ciclos permite más libertad a los colegios y permite la enseñanza para distintos niveles de habilidad de los alumnos. El francés, al presentar una lista cuantiosa de lecturas y materias de gramática y ortografía, es el menos libre, pero incluso así, permite cierto movimiento.

Nuestros actuales OFCM, producto de la última reforma educacional y obedeciendo a la LOCE se han presentado también por cursos y no por ciclos. En el área que nos interesa, la del lenguaje, afortunadamente hay, al menos en básica, bastante vaguedad y repetición en la formulación de estos objetivos y contenidos, por lo tanto es fácil para un colegio "manejarse" dentro de este marco y sin contradecirlo, hacer un programa más rico y con una orientación propia. La situación se presenta diferente para enseñanza media, ya que los nuevos OFCM son muy abundantes y bastante bien especificados. En todo caso, como también se refieren principalmente al logro de destrezas comunicativas, no parece imposible obtener esas mismas destrezas ordenando los temas de un modo distinto y a través de caminos que sean diferentes a las actividades y modos de hacer clase sugeridos en el documento estatal.

Esta presentación de los objetivos en períodos largos no impide que los currículos extranjeros sean precisos y específicos. Expresen sus metas en formas muy concretas, si no siempre medibles, al menos en la forma de conductas o competencias observables y contenidos o materias bien especificados. Son así eficaces instrumentos para hacer textos de estudio, para hacer planificaciones

específicas para un colegio, para evaluar los resultados del proceso y para ubicar a los alumnos en los niveles que les corresponden. Este modo de expresar los objetivos es del todo recomendable, pues clarifica y facilita la tarea de educar a la vez que contribuye a responsabilizar al profesor y a los alumnos de los logros exigidos.

Nivel de exigencia

Los programas examinados esperan bastante del alumno: esto se revela, sobre todo en las listas de contenidos y lecturas y en el nivel de las competencias exigidas. El francés lo hace explícito: «La progresión ha de ser moderadamente ambiciosa y siempre exigente». Se exige de parte del niño un trabajo independiente y también abundante. También se nota en el carácter de las actividades propuestas. Todas las actividades incluso para los niveles más bajos en los programas analizados tienen que ver netamente con el lenguaje, es decir, se pide que los niños hablen, escuchen, lean, escriban y piensen. Son actividades de trabajo, que se enfocan directamente al objetivo buscado. No hay referencias a las actividades lúdicas tan manidas en nuestros textos y programas. Sin embargo, me atrevo a afirmar que el niño que aprende con los programas europeos o con Core Knowledge no se aburre en absoluto en su clase de lenguaje.

También son exigentes con el profesor; éste debe dominar una gran cantidad de lecturas y debe mantener un ritmo acelerado para cumplir con todo lo que estos programas exigen. Debe leer y evaluar la abundante producción escrita de los alumnos y se le exige un buen dominio de los criterios de desempeño para hacer relevante su corrección. Sobre todo, en los programas de Francia y Gran Bretaña, se enfatiza la responsabilidad del profesor frente a sus alumnos. Esto se expresa en la forma en que se ha redactado el programa. Por ejemplo, en el programa inglés: *A los alumnos se les debe proporcionar una amplia experiencia de la literatura infantil; A los alumnos se les debe enseñar a leer con fluidez exactitud... etc. Se debe enseñar a los alumnos a usar los siguientes conocimientos y habilidades ... etc.*⁵⁴ En el francés, *El profesor asegura el conocimiento de las estructuras sintácticas que indica el programa... Debe enseñar a sus alumnos a leer todo tipo de textos, pero da un lugar privilegiado a los textos literarios...*⁵⁵

Formación de una cultura

La visión de la asignatura es amplia, no se limita meramente a desarrollar las habilidades comunicativas del estudiante. Los tres programas nacionales europeos y los dos programas privados manifiestan una fuerte valoración del repertorio cultural en su lengua y en otras. Algunos antes y otros después, yuxtaponen al logro de estas destrezas comunicativas, la inmersión del alumno en la cultura propia de esa lengua, es decir, en la literatura. Lo que se busca es que el alumno conozca y aprecie la obra; que se establezcan repertorios comunes y que la buena literatura ejerza un efecto formador

⁵⁴ Department for Education, *op. cit.*

⁵⁵ Ministère de l'Éducation National, Direction des lycées et collèges, *Programmes Réglementaires Classe de Quatrième.*

sobre la sensibilidad, el intelecto y los valores del joven. La «formación de una cultura» es, para el francés, manifiestamente uno de los objetivos de la enseñanza de la lengua. Para Core Knowledge, además, este tipo de contenidos tiene el efecto de entregar un repertorio cultural común, disminuyendo así la brecha producida por diferencias socioeconómicas entre los alumnos. Los programas de Francia, Gran Bretaña, Core Knowledge y el Bachillerato Internacional manifiestan valorar la literatura por su efecto íntimo sobre el crecimiento del niño y sobre su desarrollo intelectual. Todos valoran también la diversidad de interpretaciones a que puede dar lugar la obra literaria.

Para lograr este objetivo de formación de una cultura se incluyen listas de obras o autores y se promueve un trabajo de lectura dirigida, hecha en clases, con el profesor. Los cinco programas examinados tienen una cantidad grande de lectura que se exige a los alumnos y que debe ser trabajada en clases para poder lograr los objetivos buscados. No basta con promover una lectura libre y personal, es necesario leer en conjunto y comentar e interpretar las obras. Ninguno de los programas orienta acerca del enfoque teórico con que debe analizarse la obra, dejando este punto a criterio del maestro. Tampoco se da demasiada importancia al que el alumno aprenda acerca de historia de la literatura. No hay componentes de lingüística ni de teoría de la comunicación, excepto en los dos últimos cursos del programa francés.

Todos los programas coinciden en privilegiar en los primeros años el logro del gusto por la lectura y las destrezas necesarias para ser un buen lector. Tanto el francés como el español expresan de alguna forma que en esos primeros años las diferencias individuales de los alumnos en el dominio de la lengua son muy marcadas y condicionan el nivel de exigencia. Implícitamente coinciden en que las diferencias de nivel serían subsanadas por el colegio y que ya a partir de 6º o 7º básico se puede trabajar en un nivel igualmente fuerte con todos los alumnos. Ambos evitan en la primera etapa la exigencia de obras específicas, si bien el currículo francés explicita la importancia de que en esos años se lea buena literatura. En cambio, el programa británico y el programa Core Knowledge aunque también destinan una buena parte de los primeros años al desarrollo de destrezas, son clarísimos en su propósito de también aprovechar esos años para interesar y poner al niño en contacto con la cultura literaria. Ambos programas respetan la edad del niño y escogen lo más infantil de la buena literatura.

Material no literario

Respecto a la lectura de material no literario, se trata de una tendencia que aparece en todos los programas nacionales con diferencias de énfasis. Los textos no literarios de uso cotidiano (recetas, formularios, etc.) aparecen en los programas europeos más bien en relación con aprender a leer en *los primeros años* y también con la necesidad de aprender a *redactarlos*. Las habilidades de lectura se ejercitan en los programas europeos preferentemente a partir de la literatura y, también, en los cursos superiores, a partir de buenos textos expositivos que expresen ideas, se relacionen con las áreas del currículo y sean *modelos de calidad*, término que está completamente olvidado en el programa chileno. El análisis de textos de los medios de comunicación y de la publicidad tiene menor importancia y se supone que las habilidades críticas y analíticas logradas con la literatura se transfieren a todo tipo de textos. Ninguno de los dos programas privados otorga el menor valor a este tipo de material,

con el argumento implícito que aprender a leer y analizar buena literatura basta para analizar críticamente cualquier otro tipo de texto.

Escuchar y hablar

Los objetivos de expresión oral en los programas extranjeros (sobre todo en el británico) son bien secuenciados y dibujados con gran precisión, lo que naturalmente los hace más efectivos. En cuanto a la intención o propósito que permea esa actividad, no sólo se busca lograr un alumno que se atreva a hablar y lo haga con desplante, sino se da gran importancia a aprender a escuchar, a considerar y las opiniones de los demás y, por sobre todo, a lograr coherencia y una sustentación firme de las ideas que se expresan. Las actividades teatrales, de gran presencia en todo el programa británico, no sólo exigen la producción de la obra. Los alumnos deben también presenciar y leer numerosas piezas teatrales y se enfatiza que estas sean de calidad.

Importancia del contenido

En todo lo referente a la producción por parte del alumno, ya sea en forma escrita u oral, los programas vistos dan gran importancia al contenido de lo que se dice: se busca que el alumno desarrolle ideas y puntos de vista originales; que sostenga sus opiniones con buenos argumentos; que hable o escriba informadamente y con exactitud. Esto es particularmente interesante para Chile, pues nuestros programas tradicionalmente carecían de metas bien delineadas en cuanto a hablar y a redactar y los nuevos programas, que han buscado compensar estas deficiencias tienden a concentrarse en lograr un alumno que se atreva a tomar la palabra o que domine algunos aspectos formales, pero no hay un énfasis en producir un texto consistente, interesante o bien fundamentado.

Modelos de calidad

En los programas europeos hay muchas ideas sobre el modo en que se aprende a redactar: por ejemplo, la de enseñar las diversas etapas del proceso de escribir (recolección de ideas, borrador, revisión, etc.), la de practicar abundantemente la importancia de la corrección formativa y de la lectura crítica de parte de los propios alumnos, el valor de la imitación y el análisis de modelos, la utilización, al redactar, de lo aprendido sobre gramática, léxico, etc. Estas aparecen como una constante a través de todos los ciclos, asegurando así una consistencia en el enfoque, que llevará al logro de buenos hábitos en el alumno y de una adecuada práctica de parte del profesor.

Especial mención merece la idea de ofrecer a los jóvenes buenos modelos que ellos deben imitar al redactar y al hablar: en el programa británico y en el francés, la importancia de tener un buen modelo de lenguaje se expresa permanentemente. Los alumnos deben utilizar lo que aprenden de sus lecturas y aplicarlo en sus redacciones. Se subraya la importancia de escoger textos excelentes, pues servirán de inspiración a los alumnos en su expresión personal.

Lo mismo que observamos sobre expresión oral en cuanto a la mayor precisión de las metas se da también en escritura. La formulación de competencias que los alumnos franceses deben adquirir

al finalizar un ciclo permite asegurar un manejo funcional de la escritura suficiente para desempeñarse tanto en el colegio como en el trabajo. En todos los programas revisados, con excepción del español hay exigencias expresas de presentación, ortografía, puntuación, caligrafía y vocabulario en todos los niveles.

Quienes han desarrollado estos programas demuestran valorar y tener gran respeto por la cultura a que pertenecen y piensan que educar es entregar esa herencia. Tienen también gran respeto por la inteligencia y la sensibilidad de los jóvenes a quienes se dirigen. No hacen concesiones en cuanto a la calidad y confían en el poder del arte de la palabra como formadora de la inteligencia y del corazón. Tienen también gran respeto por los profesores: los hacen responsables del aprendizaje de los alumnos, pero no les imponen métodos ni visiones filosóficas. No tienen temor de ser impositivos ni elitistas al escoger la literatura, pues saben que esta se presta para innumerables interpretaciones y que, al leer ampliamente, se desarrollan criterios amplios. No temen tampoco hacer del joven un receptor pasivo, pues saben que al enseñar a leer críticamente y a escribir con eficacia le entregan una herramienta fundamental para actuar y participar en la sociedad.