



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

**LA HOMOLOGACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO PARA LA
ENSEÑANZA DE IDIOMAS DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA DE
LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO CON LOS
PARÁMETROS DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS
LENGUAS**

T E S I N A

PARA OBTENER EL GRADO DE:

LICENCIADO EN RELACIONES INTERNACIONALES

PRESENTA

LUIS GUSTAVO GONZÁLEZ MARTÍNEZ

DIRECTOR DE TESINA

MTRO. JESÚS GALLEGOS OLVERA



Ciudad Universitaria, México D.F., Noviembre de 2012



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es el resultado de la conjunción y la conjugación no solamente de buenos deseos, sino de actos de amor, solidaridad, buena voluntad y hermandad de seres maravillosos que se me ha concedido la oportunidad de encontrar en mi camino.

Mi primer acto de gratitud es para quien la palabra imposible no existe, y que me ha enseñado lo sublime de la vida y su trascendencia.

A Victoria y Fernando, las estrellas de mi cielo, quienes con su ejemplo, desvelo, dedicación y sacrificio han forjado y moldeado cual artesanos mi ser, y que con su gran valor y humildad me han llevado guiado hacia el camino de la verdad y la vida. Los amo.

A la Señora Estela Pacheco viuda de Santander, mi entrañable guía que ha dirigido mis pasos con su gran amor, buena voluntad y ejemplo a través de los cuales me ha convidado a conocer y a convertir en mi forma de vida a la mayor de las virtudes: la gratitud.

A mi ángel de la guarda, Tonanzin, *Flecha Veloz*, por tu paciencia, compañía, protección y comprensión. La inspiración llegó a través de tu caricia. Lleva allende el tiempo y la distancia mi gratitud y dile que sin ti, sería el mismo de antes. Sigamos caminando juntos para que al término del tiempo, la promesa hecha el 7 de septiembre de 2000 podamos cumplir.

A los que en antaño prepararon la vida que hoy disfruto: señor y señoras José Pacheco Domínguez, Carmen P. de Pacheco, Juana Gutiérrez, Herminia Gutiérrez, y Concepción Herrera. Desde donde están, tengo la certeza que contemplan el fruto de este esfuerzo y también dan gracias al Supremo por lo sembrado con amor y buen ejemplo.

A la Doctora María de Lourdes Pastor Pérez, quien me ha brindado su mano caritativa en uno de los momentos más difíciles que he tenido. Gracias por su confianza y amistad.

A mi familia, Leticia Morales, Judith Espinosa viuda de Linaje y Magdalena Veloz, por siempre haberme demostrado su cariño, respeto, comprensión y solidaridad. Son verdaderamente extraordinarias.

A mis amigos, Zita Olivia Martínez Bello, Guadalupe Gutiérrez Sánchez, Alejandro Ramos Trejo, Patricia Membrillo Rentería, Rosa María Eunice Márquez García, Roberto Gutiérrez Novoa, Antonieta Roca Rodríguez, Rosa Pacheco García, y Miguel Castro Libreros, por su gran apoyo y cariño. Gracias por su gran apoyo y entusiasmo. Su amistad me honra.

Al maestro Jesús Gallegos Olvera por su gran apoyo, comprensión, asesoría y paciencia en la dirección de este trabajo. Iniciamos este camino como desconocidos, y hoy te considero un amigo cercano. Eres una gran persona a quien admiro, respeto y estimo.

A los miembros del jurado, al Doctor Alejandro Chanona Burguete, a la maestra Patricia Toussaint Guerra, y a las licenciadas Teresa del Socorro y Beatriz Nadia Pérez Rodríguez, sin cuya opinión objetiva, gentil orientación, ejemplo de profesionalismo y amable trato el presente trabajo no podría haber sido enriquecido como lo es ahora. Mi reconocimiento, respeto y admiración por su noble labor.

A mis alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria Plantel "Gabino Barreda", de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, de la Facultad de Economía, de la Preparatoria Manuel Toussaint y de la Escuela de Inglés Washington , S.C., quienes han sido factor de gran importancia para que día a día no cese mi empeño por mejorar como docente. Gracias muchachos.

INDICE

Introducción.....	7
Capítulo 1: La Educación en el orden internacional contemporáneo.....	17
1.1 Características de la educación en el orden internacional contemporáneo.....	17
1.2 Principales problemas de la educación internacional.	25
1.3 La Educación intercultural en el ámbito internacional.	35
Capítulo 2: La Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Mundo: contexto actual y perspectivas institucionales.	45
2.1 Circunstancias actuales de la enseñanza de idiomas a nivel internacional.	45
2.2 Características de la enseñanza de idiomas a nivel internacional a partir de la perspectiva institucional.	50
2.3 La Educación intercultural en la enseñanza de Lenguas Extranjeras en el presente.	82
Capítulo 3: Los programas de estudio para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la Escuela Nacional Preparatoria y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: acciones y alcances.....	95
3.1 Las razones para la homologación de los programas de idiomas de la ENP.	97

3.2	Las acciones de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM para homologar sus programas de idiomas al MCER	124
3.3	El camino hacia la homologación de los programas para la enseñanza de idiomas de la ENP a los parámetros del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas	141
	Conclusiones.	149
	Epílogo.....	153
	Bibliografía.....	157
	Anexos.....	173
	Anexo I - Enfoques y métodos aplicables a la enseñanza de lenguas de la perspectiva intercultural.....	175
	Anexo II - Notas sobre el enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas.....	19

Sí hablas a una persona en un idioma que entiende,

le llega a la mente.

Sí le hablas en su propio idioma,

le llega al corazón

Nelson Mandela

Introducción

Los significativos avances en las áreas de la ciencia y de la tecnología registrados en las últimas décadas han influido de manera trascendental en la determinación de las circunstancias actuales dentro las cuales se desarrolla la dinámica de las relaciones internacionales; y en consecuencia, teniendo un importante impacto en los paradigmas educativos.

El papel que juega la aplicación de la tecnología en el desarrollo educativo es de gran relevancia, pues consigo ha implicado la internacionalización de la educación, la oferta de opciones educativas a distancia, entre otros; para lo cual se ha apoyado en las telecomunicaciones por satélite o por fibra óptica, en la red mundial internet, y en el manejo de dispositivos móviles como teléfonos celulares de hasta quinta generación, tabletas, y demás aparatos que cada vez están más al alcance de estudiantes, docentes e investigadores, empezando por aquellos disponibles dentro de las instalaciones de los centros educativos y aun cuando esos actores se encuentren ubicados en diferentes latitudes, dando con ello un nuevo y diferente manejo a la generación, uso y transferencia de la información, para que esta sea convertida en conocimiento por el aprendiz dentro de su proceso de aprendizaje.

Es evidente la disponibilidad actual y cada vez mayor de herramientas, infraestructura y recursos digitales en favor de los programas de estudio ofrecidos por las instituciones educativas, ya sean estos en modalidad presencial, semi-presencial, abierta, o a distancia; conformados por contenidos de ciencias exactas, artes, humanidades, y disciplinas sociales; para cuyo manejo eficiente y consecuente aprovechamiento se hace necesario conocer, manejar y dominar la lengua en la cual los contenidos y los materiales didácticos de los programas se encuentran expresados.

La lengua es el medio de comunicación social, a través del cual las relaciones sociales se desarrollan, y por ende, las de índole internacional. Esta noción no es reciente, pues desde los tiempos de los griegos ya se tenía la certeza de la importancia de la función de la lengua en el desarrollo de las sociedades y de sus miembros.

En su obra *La Política*¹, Aristóteles da cuenta de la importancia de la lengua como medio de vinculación e interacción, al afirmar que sin ella no habría política, pues gracias a que el lenguaje es una capacidad exclusiva de los humanos, ésta propicia el intercambio de ideas, la posibilidad de expresar dolor y alegría, de manifestar lo que está bien y lo que está mal, y en consecuencia, pronunciarse con respecto a lo justo y lo injusto.

¹ Aristóteles (1990), *La Política*, México, Espasa-Calpe Mexicana, pp. 23 -24.

La lengua es el vehículo a través del cual entran en contacto y se comunican los diferentes actores, que van desde los contactos intergubernamentales hasta los llevados a cabo entre las empresas multi y transnacionales, las universidades, las organizaciones no estatales y los individuos, tanto en foros multinacionales como en los bilaterales, a niveles mundial, hemisférico, continental y regional. Sin la lengua como el vehículo de comunicación, ya sea utilizada de forma oral o escrita, no existiría la posibilidad de diálogo ni de negociación ni de convivencia entre los miembros de la Sociedad Internacional.

Para que la comunicación sea posible entre los diferentes actores de las relaciones internacionales, es necesario que éstos y/o sus representantes sean lingüísticamente competentes, es decir, que cuenten con conocimientos en lenguas, ya sea en aquellas que manejan sus homólogos como lengua materna, o en una *lingua franca* (entendida como lengua común dominada por las partes involucradas), permitiendo así el flujo expedito de los diversos intercambios. Este aspecto está ampliamente comprobado a través de los trabajos que llevan a cabo en el seno de los organismos internacionales gubernamentales, para cuyo desarrollo se han establecido lenguas oficiales.

Con el propósito de que la población del mundo se entienda, se comprenda y se comunique en una o varias lenguas, con frecuencia distintas a su idioma de origen, es necesario que las aprendan de manera formal, a través de los programas de estudios que ofrecen las instituciones académicas establecidas en sus países, miembros de un sistema educativo administrado por el ministerio, el departamento o la secretaría de educación competente dentro de la administración pública de cada Estado.

En la actualidad, los sistemas educativos nacionales van estructurando sus planes y programas de estudio –incluidos los referentes a la capacitación en idiomas–, a partir de acuerdos alcanzados en foros y en organismos internacionales gubernamentales dedicados al área educativa como la U.N.E.S.C.O. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), la O.C.D.E. (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), el Co. E. (Consejo de Europa), y la O.E.A. (Organización de los Estados Americanos). Los convenios suscritos en espacios multilaterales como los mencionados, alcanzan el rango de compromisos por cumplir por parte de los Estados contratantes, erigiéndose así como metas a lograr en los diferentes niveles educativos.

A nivel del sistema educativo nacional de México, una muestra de la adaptación y la homologación de los planes y programas de estudio a los parámetros marcados en los foros multilaterales, y avalados por los organismos internacionales, la constituyen la aplicación de instrumentos de evaluación o exámenes denominados *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares* (ENLACE por sus siglas), y *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos* de la OCDE (mejor conocida como PISA²), los cuales deben ser resueltos por los estudiantes de nivel básico y medio básico.

² PISA - siglas para *Programme for International Student Assessment*

En el tenor relativo a la enseñanza de lenguas extranjeras, se encuentra que los trabajos emprendidos por el Consejo de Europa, a través de su División para la Política de Lenguas o de Lenguaje han derivado en un marco referencial en el que se señalan las metas que un sistema educativo debe establecer en lo que respecta a la capacitación en idiomas que los estudiantes deben ir logrando en su proceso de aprendizaje, sin importar el nivel educativo en el que se encuentren.

En el caso concreto de la Universidad Nacional Autónoma de México, reconocida como una de las mejores instituciones educativas de tercer ciclo o nivel superior de América Latina en las clasificaciones mundiales de calidad en el ramo, ha tomado medidas para capacitar a sus estudiantes para que estos puedan satisfacer y atender los requerimientos que la sociedad, la academia y el mercado laboral les plantean.

La UNAM es, como lo señala el artículo 1 de su Estatuto General, “[...]una corporación pública –organismo descentralizado del Estado– dotada de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura”³.

No obstante, la UNAM es una dependencia con autonomía para organizarse administrativa y académicamente como mejor lo considere, a través de las decisiones emitidas por sus órganos decisorios competentes, está en la obligación de cumplir con el compromiso de mantener sus planes y programas de estudio en armonía y concordancia con las directrices establecidas por la Secretaría de Educación Pública. El sustento para esta afirmación lo encontramos en el artículo segundo de la Ley Orgánica de la UNAM –sobre todo en la fracción III– que a la letra dice “La Universidad Nacional Autónoma de México, tiene derecho para:

III. Organizar sus bachilleratos con las materias y por el número de años que estime conveniente, siempre que incluyan con la misma extensión de los estudios oficiales de la Secretaría de Educación Pública, los programas de todas las materias que forman la educación secundaria, o requieran este tipo de educación como un antecedente necesario. A los alumnos de las Escuelas Secundarias que ingresen a los Bachilleratos de la Universidad se les reconocerán las materias que hayan aprobado y se les computarán por el mismo número de años de Bachillerato, los que hayan cursado en sus Escuelas;”⁴

³ Universidad Nacional Autónoma de México (2011), *Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Ciudad Universitaria, consultado el día 14 de junio de 2011 en el sitio http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/abogen/documento.html?doc_id=1

⁴ Presidencia de la República,(1945), Decreto: Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México. consultado el día 14 de junio de 2011 en el sitio: http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/abogen/documento.html?doc_id=15

Como clara muestra de su compromiso con la sociedad mexicana, nuestra Máxima Casa de Estudios⁵ se ha propuesto, a través del Plan de Desarrollo Institucional para el periodo 2008-2011 del Rector, Doctor José Narro Robles, fortalecer al bachillerato Universitario, y dentro de ese mismo rubro afirma que “[...] Se fortalecerá [...] la enseñanza de los idiomas [...]”⁶

La misión de la UNAM que esencialmente consiste en impartir educación, generar y utilizar el conocimiento, y difundir los valores de la cultura, señala que, para el cumplimiento de la primera de las anteriores incluye, “[...] el bachillerato, la enseñanza profesional, los cursos de graduados, los cursos para extranjeros y los cursos y conferencias para la difusión de la cultura superior y la extensión universitaria.”⁷, según el artículo 4º de su Estatuto General.

Cabe precisar que, a nivel medio superior, la UNAM cuenta con dos subsistemas denominados Escuela Nacional Preparatoria (en adelante ENP) y la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (en adelante ENCCH), siendo la primera de ellas sobre la que la investigación se enfocará. Así, la enseñanza de lenguas extranjeras en el bachillerato de la UNAM varía según la opción en la que se decida cursar la educación media superior; pues mientras en la ENCCH se llevan a cabo cursos regulares y obligatorios de inglés y de francés, para desarrollar las cuatro habilidades comunicativas (hablar, entender, escuchar y escribir), la ENP, por su parte, contempla en sus planes y programas de estudio la enseñanza de los idiomas inglés, francés, italiano y alemán en diferentes modalidades, y de las cuales se da cuenta en el primer apartado del tercer capítulo.

Este dato lleva a reconocer que un alumno de la ENP que logre desarrollar sus competencias lingüística, comunicativa e intercultural en una lengua extranjera, le permite estar preparado para insertarse en el mercado laboral, y también para obtener ventajas de índole académica y profesional.

Las ventajas académicas que *a priori* son posibles de identificar se mencionan a continuación:

- Tener acceso desde ahora a fuentes de información internacionales para que su formación académica se vea enriquecida con los conocimientos contenidos en ellas.
- Tener acceso a los programas de becas y de intercambio académico que ofrecen un número considerable de instituciones educativas y organismos internacionales

⁵ A manera en la cual también se hará referencia a la UNAM en el trabajo a desarrollar

⁶ Narro Robles, Jose, (2007), Plan de Desarrollo 2008–2011, consultado el día 14 de junio de 2011 en el sitio: <http://www.planeacion.unam.mx/consulta/PlandeDesarrollo2008.pdf>

⁷ Universidad Nacional Autónoma de México, (2011), *Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Ciudad Universitaria, consultado el día 14 de junio de 2011 en el sitio http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/abogen/documento.html?doc_id=1

ubicados en otras latitudes, ya sea para estancias semestrales, anuales, estudios de posgrado.

- Participar como expositores en actos académicos como conferencias, seminarios, congresos, simposios, encuentros.
- Ser parte de los trabajos de asociaciones profesionales especializadas en las diversas disciplinas.
- Publicar los trabajos de su quehacer profesional en revistas internacionales.

En el plano laboral, quienes sean eficientes para comunicarse en una lengua extranjera podrán:

- Tener acceso a mejores posiciones dentro de empresas (nacionales, multinacionales o transnacionales).
- Estar en posibilidad de competir con los egresados de instituciones privadas por posiciones privilegiadas.
- Acceder a cargos relevantes en dependencias gubernamentales, organismos internacionales (interestatales o no gubernamentales), e iniciativa privada, en los que haya contactos con similares de otras latitudes.

Pero estos beneficios no solo se circunscriben a los alumnos de la ENP, dado que los alumnos que cursan el bachillerato en instituciones privadas incorporadas a la UNAM, se ven favorecidos al poder tener contar con programas de estudio actualizados de conformidad con los parámetros mundiales de conocimientos de lenguas extranjeras. En definitiva, lo anteriormente expuesto hace propicio el buscar la explicación de las acciones concretas que la ENP de la UNAM ha emprendido para homologar sus programas de estudio en el área de lenguas extranjeras a los parámetros establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación, del Consejo de Europa.

El tema que se desarrolla en este trabajo es de gran relevancia e importancia por el papel toral que juega la educación como factor de cambio social al interior de los Estados, toda vez que el bienestar social de la población de un país depende en gran medida de la fortaleza de su sistema educativo; sí el sistema educativo de un Estado capacita a los estudiantes para competir en el plano laboral, profesional y académico, no solo a nivel nacional, sino internacional, estará sentando las bases y consolidará un futuro promisorio y con calidad de vida a su población.

México es miembro de organismos intergubernamentales que tienen a su cargo el tratamiento del tema educativo, marcando directrices en el campo de la educación, por lo que está obligado a dar cumplimiento a las disposiciones que emanan de dichas organizaciones en materia educativa en lo general, y en lo particular en lo que se refiere a los programas oficiales para la enseñanza de lenguas adicionales al español. México participa en organismos como la UNESCO, la OCDE, la OEA, el Consejo de Europa, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), y el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE). Para el

presente trabajo, es importante destacar que México participa como observador en las actividades del Consejo de Europa, organismo que publicó en el año 2001 el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación* (MCER); documento el cual es, en la actualidad, la referencia obligada por todos aquellos profesionales, empresas, instituciones educativas y dependencias gubernamentales relacionados con la capacitación en idiomas.

En este sentido, la ENP de la UNAM, en cuyo mapa curricular se prevé la enseñanza de lenguas extranjeras como el alemán, el francés, el inglés y el italiano, y en virtud del actual proceso de reforma de sus planes y programas de estudio en que se encuentra, debe emprender acciones para tomar en cuenta los criterios y lineamientos para la enseñanza de esos idiomas establecidos en el MCER, para adaptarlos y así homologar sus programas al marco referencial mundialmente reconocido para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en lenguas extranjeras.

En virtud de lo anterior, en este trabajo se pueden identificar los avances que la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM ha logrado a través de la puesta en marcha de una serie de acciones para actualizar sus programas de estudio enfocados a la enseñanza de idiomas con rumbo a la adecuación y la homologación de los mismos con las directrices establecidas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Esto se logra después de la identificación de las características de la educación en el orden internacional contemporáneo; señalando las principales circunstancias que imperan en torno a la educación en el plano internacional y describiendo el contexto actual de la enseñanza de idiomas en el mundo. Asimismo, se distinguen las características que tiene la enseñanza de idiomas a nivel internacional desde la perspectiva de los organismos internacionales instituidos para ocuparse de los asuntos de educación.

En lo que a nuestra Universidad se refiere, se realiza un reconocimiento de la presencia de los cursos para el aprendizaje de idiomas dentro del currículo de la Escuela Nacional Preparatoria en sus diferentes etapas; se hace mención de las acciones que la ENP de la UNAM ha emprendido para considerar, adecuar y homologar sus programas de estudio para la enseñanza de lenguas con las líneas guía que se proponen en el MCER; y se abordan los alcances de las acciones que la ENP de la UNAM ha instrumentado para reformar sus planes de estudio y, de alguna manera, homologar sus programas de estudio para la enseñanza de lenguas con las directrices que se señalan en el MCER. Sin lugar a dudas, este es el momento preciso para apreciar las acciones emprendidas por la institución en cuanto a la adaptación, adecuación y homologación de sus programas de estudio a los lineamientos del MCER, dado que, como ya se ha mencionado, la ENP se encuentra en el proceso de revisión de su currículo, con miras a la obtención de nuevos planes y programas de estudio, tal y como lo marca el Plan de Desarrollo Institucional para la ENP enunciado por la actual administración, encabezada por la Maestra Silvia Estela Jurado Cuéllar.

A lo largo de los tres capítulos de los que consta este trabajo, cada uno de los cuáles conformado por tres apartados, será posible conocer como la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM ha puesto en marcha una serie de acciones académicas y administrativas encaminadas hacia una reforma, actualización y homologación de sus planes y programas de estudio para la enseñanza de idiomas extranjeros en concordancia con los parámetros sugeridos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, en cuyo caso, por una parte, la institución estaría consolidando su posición como referente nacional en educación media superior; y por otra parte, los estudiantes inscritos en la ENP estarían siendo capacitados para utilizar eficientemente la lengua extranjera, lo que, indudablemente, les permitirá estar en óptimas condiciones para competir e insertarse en el mercado laboral durante su educación superior, y al culminar ésta.

Dentro del primer capítulo se aborda el contexto internacional imperante en el rubro educativo, empezando por la identificación de los rasgos distintivos que lo caracterizan, y dentro de los cuales destaca la propuesta *denominada enfoque intercultural*, cuya relevancia se ha incrementado como consecuencia de la necesidad de fomentar el diálogo intercultural, alejado de toda discriminación, prejuicios, estereotipos y actitudes sociolingüísticas desfavorables, y sin importar los orígenes social, cultural, étnico y lingüístico de los interlocutores; el cual es un propósito que enfrenta retos importantes que superar por los sistemas educativos ineficaces de los Estados, a partir de las asimetrías en lo social, económico, legal, social, cultural, educativo y étnico existentes entre los miembros de la Sociedad Internacional, los cuales se han tratado de revertir por medio de propuestas pedagógicas orientadas hacia el respeto a los derechos humanos, al bienestar social, al desarrollo humano y económico sostenible de los pobladores de las diversas latitudes del planeta, tendencia que va dirigida indiscutiblemente hacia la conformación de la Sociedad del Conocimiento a nivel mundial. Esto hace necesario que las autoridades políticas y educativas nacionales conformen equipos de trabajo conformados por expertos que se ocupen de adecuar y homologar las políticas de instrucción, los planes y los programas de estudio a las necesidades y los requerimientos actuales, a partir de las cuales ya se han ocupado, en alguna medida, los organismos internacionales creados para atender lo relacionado con la educación.

En la sección intermedia, se revisa las condiciones que han motivado la aparición de las diversas propuestas para la enseñanza de lenguas a lo largo de la historia hasta los momentos actuales, pues es indiscutible que esas circunstancias han influido en la instrumentación de los programas de capacitación en lenguas extranjeras, y actualmente juegan un papel de gran relevancia para la disminución de la brecha de desarrollo entre los Estados. Este aspecto de la educación ha cobrado relevancia en las agendas a abordar en los diferentes foros multilaterales auspiciados por los organismos internacionales, pues en la actualidad es visto como un factor toral tanto para una convivencia pacífica y más justa, así como para acceder a mayores oportunidades de desarrollo equitativo para los miembros de la Sociedad Internacional, sobre todo para aquellos menos favorecidos. De esta manera, en ese mismo apartado se hace un

recuento de los importantes pero aún incipientes acuerdos surgidos de la actividad realizada por los organismos internacionales creados para ocuparse del rubro educativo⁸, concretamente en lo relacionado con la enseñanza de lenguas extranjeras; así como las sugerencias para instrumentar los preceptos de la educación intercultural a la didáctica de idiomas, ello en franca respuesta a la actual necesidad de solventar el diálogo intercultural, el cual se espera lograr siempre y cuando los programas educativos incorporen acciones en favor del desarrollo de la competencia intercultural, y no solo aquellas de corte lingüístico y comunicativo, tal y como lo prevé el MCER.

El último apartado aborda lo referente a la Universidad Nacional Autónoma de México, y más en concreto a las acciones instrumentadas por la Escuela Nacional Preparatoria para orientar los trabajos propios al proceso de reforma de sus planes y programas de estudio, así como los alcances que hasta el mes de septiembre de 2012 se han conseguido como producto del citado procedimiento; comenzando por una revisión histórica de la accidentada pero constante presencia de cursos de idiomas dentro de los programas de estudio de la institución, la cual constituye una de las razones más importantes para que la ENP no solo realice cambios y modificaciones a su currículo, sino que considere los lineamientos y criterios del MCER como base para realmente actualizar sus propuesta pedagógica en los contenidos de los programas.

Otras razones que sustentan la necesidad urgente de contar con una reforma a fondo y estructural de los programas para la enseñanza de lenguas extranjeras de la ENP son de naturaleza variada a saber: empezando por las exigencias y los requerimientos académicos, laborales y profesionales que deberán enfrentar y superar los egresados de la ENP en el corto y mediano plazo, sobre todo en cuanto a la movilidad estudiantil y a la eficiencia terminal, principalmente en lo que respecta a la obtención satisfactoria de certificaciones internacionales de dominio de lenguas extranjeras; el replanteamiento de la filosofía de la política educativa del gobierno federal enunciada a través de la Secretaría de Educación Pública, y que ha derivado en la modificación hacia el enfoque por competencias de los planes y programas de estudio de las escuelas e instituciones de educación media superior pertenecientes a la SEP; acciones que ya han impactado en otras dependencias universitarias como el CELE, la FES Acatlán y la ENCCH, las cuales ya han realizado las actualizaciones y las homologaciones conducentes de sus programas de idiomas con base en los criterios y directrices que sugiere el MCER, ello en concordancia con lo establecido en los Planes de Desarrollo Institucional del Rector para los periodos 2008-2011 y 2012-2015, y en relación con los cuales también esta expresada la versión correlativa para la ENP presentada por la actual titular Maestra Silvia Estela Jurado Cuéllar; asimismo, es necesario considerar la trascendencia de los cambios a realizar en su currículo, el cual data de 1996, pues la ENP no solo concentra al mayor número de alumnos que toman cursos de lenguas extranjeras en toda la UNAM, sino por las consecuencias que traería para la oferta educativa de los centros educativos del nivel medio superior de todo el país y que están incorporados a la UNAM.

⁸ Los organismos internacionales que se consideraron para la elaboración de trabajo son: UNESCO, OCDE, OEI, Unión Latina, OEA, ILCE, y Consejo de Europa, siendo este el último en exponer dado que en su seno surgió el MCER, el cual es considerado el parámetro mundial para la enseñanza de idiomas.

Finalmente, en el tercer inciso de este apartado hace referencia a los alcances que la institución ha obtenido hasta el 1 de septiembre del año 2012, como producto de los loables pero aún insuficientes esfuerzos institucionales poner a disposición de los estudiantes preparatorianos una infraestructura material de vanguardia, conformada por dispositivos electrónicos que permiten intensificar e incentivar el aprendizaje de lenguas extranjeras a través del desarrollo de sus competencias; siendo este un entorno el cual demanda el surgimiento de planes y programas de estudio de nueva generación cuya propósitos consista en contar con egresados eficientes, competentes y capacitados para hacer uso adecuado y preciso de cualesquiera de las cuatro lenguas extranjeras que se imparten en la ENP, así como docentes altamente calificados no solo para enseñar aspectos lingüísticos o de la comunicación, sino para ser promotores del caleidoscopio cultural que constituyen las sociedades en las que se hablan las lenguas citadas, a manera de embajadores culturales.

A manera de punto especial, es necesario destacar que una razón sobresaliente para la realización de este trabajo son las celebraciones del 145º aniversario de la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria, por lo que éste sirva como un sentido y entrañable homenaje a tan noble institución que ha forjado las generaciones de preparatorianos y a la postre profesionistas universitarios; sin la cual sería imposible entender la historia de nuestro país, pues su existencia y labor han acompañado a nuestro país en su historia durante los últimos 29 lustros.

Como se ha reiterado, las circunstancias actuales, en particular la Sociedad del Conocimiento, exigen profesionales con una formación sólida, amplia, especializada y minuciosa; ello representa importantes retos para las instituciones educativas como la ENP; desafíos los cuales deben ser vistos como oportunidades de responder ampliamente a las necesidades de las sociedades mexicana e internacional, por lo que la homologación adecuada de los programas para la enseñanza de idiomas de la institución al MCER significaría un hito no solo para la UNAM, sino para la educación superior del país.

Capítulo 1

La educación en el orden internacional contemporáneo

La relevante y estrecha vinculación que existe entre la dinámica internacional y el factor educativo ha servido de impulso para llevar a efecto este trabajo, en cuyo primer apartado se tiene por finalidad identificar las características de la educación en el orden internacional contemporáneo, incluyendo desde su problemática actual hasta las aportaciones del enfoque intercultural a este rubro de la actividad humana.

La sociedad internacional presenta un escenario en el cual los diferentes paradigmas, como el científico, el realista o el de la dependencia, ofrecen explicar los fenómenos y los procesos que se desarrollan en él, desde diferentes ópticas epistemológicas; cada una conformada por un corpus léxico para definir los conceptos centrales a partir de los cuales se llevan a cabo los diferentes estudios sobre la realidad mundial.

1.1 Características de la educación en el orden internacional contemporáneo.

El proceso de globalización en el cual el mundo está inmerso ha modificado la dinámica de las relaciones internacionales en prácticamente todos los campos en los que existe intervención humana, y es particularmente en el campo de la educación en el que definitivamente se observa una marcada tendencia hacia la internacionalización.

La importancia de la educación en el orden internacional actual, la podemos entender en virtud de ser uno de los temas contemplados en el artículo 26⁹ de la Declaración Universal de los Derechos Humanos¹⁰, disposición que *per se*, confiere a este rubro una dimensión de implicación mundial en lo político, lo social y lo jurídico.

En términos generales, hablar de educación implica tener noción sobre los actores que toman parte de la formación y de la transferencia de información a las generaciones subsecuentes tales como los docentes, los estudiantes, las autoridades educativas (desde el ministro o secretario del ramo hasta los directivos de los planteles educativos), el personal administrativo, el de intendencia, y el apoyo técnico.

⁹ Artículo 26:

- 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
- 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
- 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos

Naciones Unidas, Declaración Universal de los Derechos Humanos, consultado el 30 de junio de 2011 en el sitio <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

¹⁰ Proclamada y aprobada el 10 de diciembre de 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas

Otros elementos fundamentales de la educación lo conforman, por una parte, la política educativa gubernamental – en muchas ocasiones determinada por los lineamientos establecidos en el plano internacional -, los planes y programas de estudio, los programas de formación, actualización y estímulo docente, los materiales didácticos; y por otro lado, la infraestructura con que cuentan las instituciones educativas.

Desde la perspectiva de la pedagogía, el término educación se concibe como “[...] proceso permanente dirigido a la optimización de la persona en el ser, el conocer, el hacer y el convivir, mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar. [...] conjunto de acciones e influencias deliberadas y sistemáticas cuya finalidad es desarrollar y cultivar armónicamente en la persona las facultades intelectuales, morales, sociales, estéticas, físicas y espirituales con vista al más completo desarrollo posible de su personalidad de manera que ello se constituya simultáneamente en un valor provechoso para la sociedad en la cual vive.”¹¹ Por ello, la discusión en torno al papel de la educación en el progreso de los pueblos ha sido incluida en la agenda internacional.

En el rubro de las ciencias sociales, la sociología establece que la educación es un “[...] proceso por el que una determinada sociedad o grupo transmite y conserva su propio patrimonio cultural, así como sus propias costumbres, hábitos, etc., facilitando con ello la continuación del proceso creativo de la vida espiritual”¹². Sin la educación no habría manera de preservar y difundir lo hecho por los antepasados a las generaciones futuras.

Con base en lo anterior, podemos establecer que la educación es un proceso social a través del cual un individuo adquiere conocimientos, valores, costumbres y actitudes, que le son transmitidos con el propósito de desarrollar sus competencias intelectuales, morales, sociales, estéticas, físicas y espirituales; para poner su creatividad al servicio de su sociedad.

La educación, como proceso social, implica una evolución a través del cumplimiento de etapas y niveles de progreso, en los cuales el estudiante o educando va traspassando las diferentes fases, en las que el conocimiento va siendo más complejo y especializado, independientemente de la modalidad en la que se realice, y que pueden ser, en un sentido contextual, presencial, abierta, autodirección, o a distancia.

Para dar un poco de luz sobre las modalidades educativas, y tomando como referente el lugar en que se desarrollan, baste decir que por educación abierta se entiende al “modelo educativo basado en la flexibilidad que supone la ruptura entre las actividades de enseñanza y las actividades de aprendizaje, [...], de esquemas fijos espacio-temporales que posibilitan al alumno distribuir su esfuerzo con autonomía, en

¹¹ Díaz Torres, Juan Manuel, (2006), *Diccionario general de pedagogía*, Granada, España, Grupo Editorial Universitario, p. 40

¹² Greco, Orlando (Coord.), (2003), *Diccionario de sociología*, Buenos Aires, Valletta, p. 85

consonancia con su contexto y su modo de vida”¹³. En esta modalidad, la interacción docente-alumno se da en función de la decisión del segundo, quien acudirá al maestro siempre y cuando él considere que necesita asesoramiento en su proceso de aprendizaje, es decir, el aprendizaje no se da como consecuencia de la intervención típica por parte del docente.

Por otro lado, el modelo educativo a distancia se define como una “Modalidad de educación formal o no formal desarrollada principalmente de manera no presencial, y que, por lo tanto, implica la utilización de métodos capaces de minimizar o, incluso, eliminar el contacto directo y presencial entre profesores y estudiantes. Se basa en la creación de y desarrollo de diversas estrategias metodológicas, medios y materiales de estudio para establecer una relación adecuada entre quienes participan conjuntamente en un proceso educativo pero no coinciden en tiempo o lugar.

En la educación a distancia se apoya en el establecimiento de una comunicación mediada por las nuevas tecnologías de la comunicación y en la autonomía del estudiante, que está en condiciones de decidir su forma de trabajo y el tiempo para realizarlo”¹⁴. Con base en lo anterior, es posible vislumbrar que un programa de estudios diseñado y aplicado bajo esta forma, no implica que la adquisición de conocimientos se lleve a cabo a partir de la interacción directa, personal y sincrónica entre docente y educando, ni que esta se lleve a cabo en un mismo espacio físico y mucho menos de manera simultánea y consecuente una de la otra.

En la modalidad de Educación a distancia, las TIC juegan el papel de vinculador o mediador entre lo que el educador quiere transferir y de lo que el educando se apropiará; sin importar que uno de ellos este en una parte del globo y el otro se ubique en otro continente o hemisferio.

Otra taxonomía para clasificar los diferentes tipos de educación, en función de la manera en que está estructurada en cuanto a planes y programas de estudio, las distingue en educación formal, informal, y no formal.

Por educación formal se entiende toda “actividad intencionalmente educativa que se extiende desde los primeros años de la escuela hasta los últimos de la Universidad. Cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada, se facilita en el seno de un sistema educativo altamente institucionalizado y es impartida por un centro de enseñanza o de formación estructurado en términos de objetivos de aprendizaje, horarios de enseñanza y ayuda pedagógica. Conduce a la obtención de certificados, diplomas o cualificaciones con reconocimiento oficial.”¹⁵La Escuela Nacional Preparatoria es un ejemplo típico de éste tipo de modalidad, aun cuando actualmente ya ofrece la opción en línea.

¹³ Díaz Torres, Juan Manuel,(2006), *Diccionario general de pedagogía*, Granada, España, Grupo Editorial Universitario, p. 35

¹⁴ *op. cit.* p. 35

¹⁵ *Ibidem* p. 37

Como se ha mencionado, el proceso educativo es llevado a cabo por dos actores fundamentales: el docente o educador, y el alumno o educando¹⁶, quienes entran en interacción para que se realice la transferencia y la adquisición del conocimiento, es decir, para que el maestro enseñe y el alumno aprenda.

Un docente o maestro no es solo el actor que en el proceso educativo está encargado de impartir enseñanza a un alumno, sino que es “Todo ser humano que en forma individual o colectiva, directa o indirectamente, prolongada o transitoriamente, sistemática o asistemáticamente, estimula en otro una transformación duradera en su espíritu”¹⁷. Esa transformación se refiere a que el proceso educativo debe ser una herramienta para ir provocando mutaciones definitivas en las actitudes, las aptitudes, las capacidades y los valores del educando, dándose esto a partir de la intervención pedagógica de un docente capacitado para ir dando forma al ser social en capacitación.

Por su parte, un alumno o educando es el actor quien, al ir adquiriendo conocimiento, se va transformando y va desarrollando sus competencias: saber, saber hacer, saber ser, y saber aprender, convirtiéndose así no solo en un individuo con conocimientos de tipo conceptual sobre una disciplina o un área del conocimiento en particular; también va desarrollando sus conocimientos del mundo, sociocultural, e intercultural; sus habilidades para la realización de actividades cotidianas; su aspecto emocional; las referentes a su papel como estudiante; y las de tipo heurístico.¹⁸ Este desarrollo implica que un educando es un “Sujeto de la educación”¹⁹, es a quien le corresponde llevar a cabo la parte del aprendizaje dentro del proceso educativo.

Por aprendizaje entendemos que se hace referencia al “Proceso mediante el cual el sujeto adquiere de forma estable y persistente, a través del estudio, la experiencia o la enseñanza, tanto conocimientos y habilidades como estrategias de conocimiento, actitudes y valores.”²⁰ Así, el alumno o educando es quien dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se va formando, conociendo y desarrollando sus habilidades; aprehende estrategias; ya sea por medio de experimentarlo, adquirirlo o vivirlo, de forma constante, frecuente y progresiva.

El conocimiento que el docente transmite y que el educando obtiene, está estructurado de tal manera que a mayor avance en las etapas de formación académica, mayor la complejidad de los conocimientos, y mayor la especialización de éstos; por lo que se hace necesaria la existencia de un orden, que vaya de lo más sencillo a lo más complejo, de lo más concreto a lo más abstracto, de lo más general a lo más especializado.

¹⁶ En la modalidad de autodirección o autogestión, se usa el término aprendiente para definir al actor en proceso de adquisición de conocimiento.

¹⁷ Greco, Orlando, *Op. Cit.* p. 85

¹⁸ Se refiere a las habilidades relacionadas con el descubrimiento y la creatividad; así como las que se utilizan para resolver problemas mediante la instrumentación de planes o medidas surgidos a partir de las estrategias con que se cuenta para la vida, haciendo uso del pensamiento lateral o pensamiento divergente.

¹⁹ Greco, Orlando, *op cit.*, p. 85

²⁰ Díaz Torres, Juan Manuel, *op. cit.*, p. 16

Esta evolución progresiva de los conocimientos es responsabilidad de las autoridades educativas, quienes transforman las propuestas pedagógicas de los cuerpos colegiados encargados de diseñar los planes y programas de estudio en políticas educativas, las cuales hoy por hoy deben ir en consonancia con las metas acordadas por los diferentes gobiernos en los foros internacionales en los que se aborda la temática educativa.

Un plan de estudios está integrado por los programas de las asignaturas que conforman el mapa curricular o currículo de una determinada institución o ciclo de instrucción. Un plan de estudios puede definirse como el

“Documento que describe la estructura y organización – asignaturas, créditos, cursos y grupos docentes – de cada una de las enseñanzas ofertadas por una Universidad. Es el diseño curricular concreto realizado por una Universidad respecto de unas determinadas enseñanzas, sujeto a las directrices generales comunes y a las correspondientes directrices generales propias, cuya superación da derecho a la obtención de un título universitario de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Debe especificar la carga lectiva global así como la de cada asignatura o materia. En el plan de estudios debe figurar la relación de las materias que lo constituyen distinguiendo entre las troncales y las no troncales y, dentro de éstas, entre las obligatorias y las optativas. El plan de estudios debe también incluir la determinación del porcentaje de créditos para la libre configuración de su currículum por el estudiante; en caso de exigirse, la inclusión del proyecto fin de carrera, examen o prueba general necesaria para la obtención del título de que se trate en la correspondiente Universidad; además, para los supuestos de incorporación al segundo ciclo de una titulación de sólo segundo ciclo, referencia a las características de acceso.”²¹

Puntualmente, es posible señalar que el Plan de Estudios es el fundamento político sobre el que se sostiene no solo el mapa curricular de asignaturas, sino que también prevé que enfoque didáctico a ser aplicado en las sesiones a partir de los requerimientos particulares de la institución y de las directrices generales marcadas por las autoridades gubernamentales a cargo; la correspondencia de asignaturas paralelas, anteriores y posteriores; los cursos obligatorios y los optativos; y finalmente, los requerimientos para poder acceder al certificado oficial de terminación de esa etapa de estudios.

En contraste, un programa de asignatura, además de ser un componente más específico del plan de estudios, es el “documento referido a una materia que contiene información sobre la titulación en la que se imparta, el profesorado encargado de ella, el horario de atención al alumno, los contenidos de la asignatura y su presentación, los

²¹ *ibidem*, p. 62

objetivos de aprendizaje, los contenidos temáticos, la metodología docente, el método y los criterios de evaluación así como la bibliografía.”²²

El educador y el educando tienen ambos acceso al programa de la asignatura, pues ambos deben conocer desde la justificación para que los contenidos sean abordados y desarrollados, pasando por la determinación de los propósitos para la impartición de esos temas; por las actividades de aprendizaje a realizar por el educando; hasta las formas en que se ponderará el cumplimiento de los objetivos, ya sea por medio de instrumentos de medición cuantitativa o cualitativa, como los exámenes orales o escritos, o los ensayos, respectivamente, tema en el cual no abundaremos por no ser el propósito del trabajo.

Si bien la educación involucra los actores y los aspectos ya mencionados, los cuales es posible encontrarlos, salvo con algunas particularidades propias de cada contexto, en prácticamente todos los rincones del orbe, es necesario establecer que la educación es un derecho al que todos los pobladores de la tierra deben tener acceso, dado que es la manera en que los conocimientos, las costumbres, las ideas y los valores son transmitidos de generación en generación, con el propósito de dotarlas de los fundamentos para el avance de los pueblos.

Esa transferencia de conocimientos es posible llevarla a cabo gracias a la existencia de una lengua, un idioma o un lenguaje común tanto para el educador como para el educando, dado que, desde los inicios de la humanidad, ha sido el medio a través del cual el saber ha sido transmitido.

Sin lugar a dudas, la lengua juega un papel toral para que la educación cumpla su encomienda fundamental; ser una palanca para “[...] el desarrollo económico, social y cultural de las naciones.”²³ Asimismo, una lengua es un elemento que da identidad al grupo social que lo habla y lo usa como medio de comunicación y, por ende, para que la enseñanza y el aprendizaje se lleven a cabo.

Desde la perspectiva de la sociología, encontramos algunas definiciones de lo que es una lengua; por una parte, “[...] es un producto colectivo que el individuo encuentra hecho al nacer. Su presencia es coactiva y determina la personalidad del sujeto, lo adhiere espiritualmente a un entorno cultural que la lengua refleja en sus valores regionales o nacionales peculiares”²⁴; por otro lado, también se concibe como un órgano del pensamiento y un medio de comunicación entre los hombres.

En lo que respecta la lengua como medio de comunicación social, ésta “[...] no solo es un rasgo constituyente de la sociabilidad humana, sino que es un producto social,

²² *Ibíd.*, p. 64

²³ Escalante Semerena, Roberto, (2011), Discurso inaugural del IV Foro de Educación Superior, Innovación e Internacionalización en América Latina y el Caribe, en *La educación superior, factor estratégico de desarrollo en AL*, publicada en Gaceta UNAM del 23 de junio de 2011, p. 8.

²⁴ Greco, Orlando, *op. cit.* p. 153

ya que el hombre no solo dispone del lenguaje, sino que habla en una lengua determinada, la que comparte con el grupo social al que pertenece”²⁵

A partir de las dos acepciones anteriores, podemos sintetizar que la lengua, el idioma o el lenguaje es el medio de comunicación que permite que un individuo se adhiera cultural, moral, social y espiritualmente a la sociedad en la que nació, y con la que se siente identificado por compartir con los demás entes sociales el mismo idioma; además, la lengua es un elemento determinante de su personalidad como ser social.

Por otro lado, la Lingüística Aplicada, rama disciplinaria de la lingüística con un extenso horizonte internacional e intercultural en la actualidad, se encarga de conocer y analizar lo referente al sector social (educativo, lingüístico, psicológico, antropológico y sociológico) del lenguaje. Esta disciplina establece una diferencia marcada entre lengua y lenguaje, y sobre la cual no ahondaremos en virtud de que este trabajo aborda la temática desde la perspectiva de las ciencias sociales, por lo que como referencia conceptual tomaremos las mencionadas en los párrafos anteriores.

Cuando los actores y los elementos de la educación comparten la misma lengua, la transferencia y la adquisición de conocimiento se realizan de manera más fluida. Sin embargo, cuando alguno de ellos tiene como lengua de origen una distinta a la de los demás, es entonces cuando se tiene que contemplar la posibilidad de recurrir al aprendizaje de una lengua adicional.

Contar con conocimientos de lengua extranjeras, es decir, aquellas diferentes a la lengua materna, permite a los individuos, a las sociedades y a los países insertarse en los esquemas económicos, políticos, sociales, culturales y educativos predominantes en el orbe.

La internacionalización de la educación está íntimamente relacionada con el conocimiento de lenguas extranjeras y con las posibilidades de desarrollo en todas las áreas de la actividad humana, siendo la lengua el factor *sine qua non* un Estado puede avanzar, crecer, desarrollarse y evolucionar; pues en el proceso global, los Estados y sus poblaciones tienen mayores oportunidades y posibilidades de alcanzar mejoras en sus condiciones de vida, a través de un manejo eficiente de una lengua extranjera, a la cual tendrá acceso en las aulas.

La globalización, la cual “[...] emerge con los albores de la modernidad en los siglos XV y XVI y se desarrollaría durante el siglo XVI[...] íntimamente vinculado con el surgimiento de la modernidad pero que se consolida hasta principios del siglo XX con la homogeneización de los calendarios y de los tiempos entre regiones.”²⁶, ha jugado un

²⁵ Giner, Salvador; Lamo de Espinoza, Emilio; Torres, Cristóbal (edit), (2006), *Diccionario de sociología*, Madrid, Alianza, p. 429

²⁶ Zabludovsky Kuper, Gina, Capítulo I. “Modernidad o modernidades: la visión del mundo en los clásicos de la sociología”, en *Modernidad y globalización*, México, Siglo XXI Editores/FCPyS-UNAM, 2010, pp. 29 y 30.

importante papel como acelerador en favor de la homologación de los parámetros internacionales en materia educativa.

La globalización y su incidencia en el terreno educativo se conciben vinculadas a partir de la óptica de Max Weber y Daniel Bell, retomados por Malcolm Walters²⁷, se “[...] propone la utilización del término globalización para referirse a los intercambios mundiales de contenidos simbólicos con una connotación eminentemente cultural y reservar el de internacionalización para nombrar los fenómenos que ocurren en el terreno propiamente político”²⁸.

Si bien el terreno educativo sugiere un acercamiento de índole académico, las decisiones se toman en las esferas estatales, a través de la política educativa, la cual podemos definir como el “Conjunto de normas jurídicas y de declaración de intenciones sobre las directrices educativas generales, objetivos y prioridades de la educación como institución social.”²⁹ De esta manera, es pertinente hablar de la internacionalización de la educación, y no de la globalización de la educación, aun cuando esta tenga impacto lógico en lo cultural.

En este tenor, es posible distinguir que son los gobiernos, en su carácter de órgano ejecutivo y legislativo, los que marcan la normatividad, los parámetros y las acciones a seguir en cuanto a la capacitación de la población estudiantil, con base y las instituciones educativas, por instrucción de los ministerios, departamentos o secretarías de educación, son la parte operativa, encargada de la materialización y la aplicación pedagógica de la política educativa.

A nivel mundial, las políticas educativas se han visto influidas de manera significativa por la globalización, dado que los centros educativos, como actores de la educación, “[...] son parte del sistema político en la medida en que actúan con base en los procedimientos institucionales establecidos y se ajustan a las ‘reglas’ escritas y no escritas del sistema.”³⁰, esto aun cuando sean entidades jurídica y administrativamente autónomas como el caso de la UNAM. No obstante, esto no las exenta de la obligación fundamental que es apegarse a las directrices educativas nacionales, las cuales como ya se mencionó, actualmente están determinadas por los compromisos y por los marcos referenciales implantados desde la esfera internacional.

La situación de la educación en el sistema internacional contemporáneo está marcada por las tendencias hacia la homologación de las políticas educativas, de las cuales el aprendizaje de una lengua es tanto un medio como un fin en sí mismo; pues para poder llevar a cabo las relaciones internacionales de cualquier índole, es necesario el conocimiento de lenguas extranjeras comunes o *linguas francas*³¹ – como inglés o

²⁷ Consúltese al respecto Malcolm Walters, *Globalization*, Nueva York, Routledge, 1994, 247 pp.

²⁸ *Ibidem*, p. 35 y 36.

²⁹ Díaz Torres, Juan Manuel, *op. cit.* p. 62

³⁰ *Ibid.* p. 37.

³¹ Término utilizado para definir al idioma de comunicación utilizado entre personas que tienen diferentes lenguas maternas.

francés, y esto se consigue al establecer planes de estudio que observen las disposiciones que los gobiernos han aceptado llevar a cabo en los foros internacionales como en la OCDE, la UNESCO, el Consejo de Europa y la Organización de Estados Americanos.

A partir de la internacionalización de la educación, se ha propuesto la consecución del desarrollo de las capacidades en los educandos, las cuales se definen como el “conjunto de habilidades, aptitudes, conocimientos y actitudes que debe reunir un titulado para hacer algo o intervenir en un asunto específico de su incumbencia profesional o campo disciplinar de materia exitosa o eficiente.”³²

A partir de esta definición, es posible entender que la educación en la actualidad está enfocada en la promoción del desarrollo cognitivo, procedimental, actitudinal y emocional de la población estudiantil internacional, con el propósito de hacer de ellos ciudadanos del mundo, capaces de utilizar el conocimiento a favor de la resolución de los problemas que enfrentan sus sociedades y la sociedad internacional.

En virtud de los avances en la ciencia, la tecnología y la comunicación en favor de la educación de los pueblos de la Tierra, es posible afirmar que las instituciones educativas, particularmente las encargadas de la educación superior, hoy por hoy “son un instrumento poderoso para la construcción de un futuro mejor para las sociedades [...]” lo cual “[...] debe aprovecharse para avanzar en la idea de integración [...]”³³ En consecuencia, la Universidad, por su naturaleza, representa para la sociedad mexicana esa esperanza de ser un actor principal dentro del que se integren las propuestas que propicien una mejor formación en sus estudiantes.

De este modo, es posible señalar que la educación en la actualidad tiene una dimensión internacional de gran impacto, pues es concebida como un motor para la integración mundial, a partir de la capacitación asertiva de los hombres y mujeres que en el futuro llevarán las riendas de los diferentes países.

1.2 Principales problemas de la educación internacional.

La educación en su connotación internacional es concebida como un medio a través del cual los educandos están siendo capacitados para poder insertarse en el plano profesional, laboral y académico de manera asertiva, pues su formación está sistematizada a través de planes de estudio derivados del análisis conjunto de los retos comunes que enfrenta la humanidad, y que impactan en su país y en su comunidad.

Tomado de Jackson, Howard, (2007), *Key terms in linguistics*, Londres : Continuum, p. 86

³² Díaz Torres, Juan Manuel. *op. cit.* p. 26.

³³ Narro Robles, José, (2011), “Retos de la Autonomía Universitaria y Retos de las Universidades de América Latina”, ponencia presentada en el LXXXI Consejo Ejecutivo de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, 2011. Consúltense en Ayala, Gustavo, *Vital integrar a AL desde la educación: José Narro*, en Gaceta UNAM, 23 de mayo de 2011, p. 11

La problemática que enfrenta la formación académica de los estudiantes es materia de discusión en los foros multilaterales auspiciados por los organismos internacionales encargados de conocer los asuntos referentes a la educación, la ciencia, la cultura y los derechos humanos.

No obstante, el factor educativo presenta desafíos a nivel internacional, nacional y hasta individual; en los sectores económico, político, social, jurídico, cultural y lingüístico; aquellos deben ser enfrentados por los gobiernos a través de sus políticas educativas en conjunto, a través de propuestas que den solución a las diferentes aristas que aquejan a la educación internacional, pues dada la dinámica de la globalización, los problemas y los obstáculos tienen efectos a nivel mundial.

La formación académica de los estudiantes presenta variables y constantes, en función del nivel educativo del que se trate; para lo cual la UNESCO ha establecido directrices encaminadas hacia la conformación de parámetros que permitan la definición y la organización de las etapas que conforman el proceso que un individuo atraviesa durante su educación.

Es así que la UNESCO instauró la primera graduación de los niveles educativos a principios de los años 70, al anunciar el Parámetro Internacional para la Clasificación de la Educación (ISCED)³⁴, y cuyo propósito era “[...]servir de instrumento para conformar, compilar y presentar estadísticas educativas tanto para lo cada país en lo particular, así como internacionalmente”.³⁵

Según las Naciones Unidas, dentro del contexto de la globalización, la humanidad ha recibido beneficios importantes como lo son: “[...] un crecimiento más acelerado, mejores niveles de vida y nuevas oportunidades, Pero no todos los países y no todas las personas han compartido los beneficios del fenómeno de la globalización”³⁶

No obstante, los detractores de la globalización afirman que este proceso “[...] impone más penurias a la gente pobre de los países en desarrollo, aumenta la volatilidad y la vulnerabilidad, además de ser funesta para las culturas locales y dañina para el medio ambiente”³⁷

³⁴ Siglas en inglés de *International Standard Classification of Education* – en castellano *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación* de la UNESCO.

³⁵ UNESCO, *International Standard Classification of Education* – I. S. C. E. D. 1997 (en línea) consultado el 30 de junio de 2011 en el sitio http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm El ISCED fue aprobado en 1975 por la Conferencia de Ginebra sobre educación, y fue impulsado a través de la Recomendación Revisada correspondiente a la Estandarización de las Estadísticas Educativas durante la vigésima sesión de la Conferencia General de la UNESCO celebrada en París de 1978.

³⁶ Naciones Unidas, *Información sobre globalización, Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible*, Johannesburgo, Sudáfrica, (en línea) consultado el 27 de junio de 2011 en el sitio <http://www.cinu.org.mx/eventos/conferencias/johannesburgo/documentos/pk/wssd9globalizationsp.pdf>

³⁷ *Op. Cit.*

Con base en lo anterior, resulta conveniente establecer que la globalización no ha sido democrática, pues las diferencias entre los aventajados de los rezagados son tan evidentes como complejas.

De conformidad con el Informe resultante del segundo período de sesiones de la Comisión sobre el Desarrollo Sostenible, constituida en comité preparatorio de la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible, a propósito de la Ejecución del Programa 21 del Secretario General de las Naciones Unidas, realizado del 28 de enero al 8 de febrero de 2002, la educación es considerada como factor fundamental para alcanzar un desarrollo sostenible, incorporando en sus planes estrategias enfocadas a la protección del medio ambiente, a la promoción de una atención balanceada de las metas y las necesidades económicas, sociales y ecológicas.

Hoy por hoy, para las Naciones Unidas, la educación debe ser de corte interdisciplinario, procurando capacitar a los estudiantes en lo que a conocimientos, valores y oportunidades atañe, pues estos aspectos están muy estrechamente relacionados con el desarrollo sostenible de las comunidades, de los países, de las regiones y del mundo, aun cuando se sigue careciendo de programas educativos eficaces.

Sin educación no hay posibilidad para pueblo alguno de aspirar a una mejora constante de las condiciones de vida de sus moradores, toda vez que el no tener acceso a una formación de calidad, con contenidos actuales, relevantes y precisos, restringe las oportunidades de contar con el sustento necesario para experimentar un verdadero progreso.

Tanto los programas formales de educación como la capacitación no académica (información pública) representan una vía para promover el desarrollo sostenible y un complemento idóneo para los cursos académicos regulares, pues cumplen la encomienda de difundir información y promover la cooperación entre los actores correspondientes.

De manera paralela al desarrollo de la globalización, la educación ha ido ganando terreno, y así ha ido llamando la atención de los estados, los organismos internacionales gubernamentales, las instituciones de corte educativo y de agentes no estatales del ramo, de tal magnitud que fue incorporada por las Naciones Unidas en el año 2000 dentro sus Ocho Metas del Milenio sobre Desarrollo, a conseguirse en el año 2015, sobre todo las metas números 2 y 3.³⁸

Si bien es cierto que la segunda de las Ocho Metas del Milenio de las Naciones Unidas establece explícitamente a la educación primaria como el nivel de estudios indispensable para el desarrollo de los pobladores de los estados, y no hace referencia al

³⁸ Meta 2 – Lograr la universalización de la instrucción primaria.

Meta 3 - Promover la igualdad de géneros y la relevancia de las mujeres

UNESCO, the central role of education in the millennium development goals (en línea) consultado el 25 de mayo de 2011 en el sitio <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001905/190587e.pdf>

tercer nivel – en el que se encuentran los niveles pre universitario y universitario -, es necesario aclarar que la educación de primer ciclo constituye el cimiento sobre el cual los programas de educación media y superior se sustentan, es decir, si hay una deficiente instrucción primaria, el estudiante encontrará serios obstáculos antes de acceder a la educación media superior.

Además, para la UNESCO, “[...] una educación básica de buena calidad es un derecho humano esencial, por lo que debe ser una prioridad para los gobiernos [...]”³⁹. Asimismo, reconoce que no hay mejor medio para comprender al mundo sino a través de la adquisición de conocimientos, los cuales sin duda alguna permitirán que el estudiante funcione como ser social e independiente de manera efectiva, reduciéndose así el riesgo de pobreza, y promoviendo así una calidad de vida óptima.

En el año 2000 y con motivo de las celebraciones del Año Internacional de la Cultura para la Paz, la UNESCO publicó el Reporte Mundial de Educación (RME), preparado por la Unidad del ramo, adscrita al Secretariado del Sector Educativo, bajo la dirección del director general para educación, y en colaboración con el Instituto de Estadística de ese organismo. A decir de la UNESCO, este documento se enfoca “en lo particular a los sucesivos compromisos por implementar este derecho –a la educación – que han sido alcanzados por la comunidad internacional al cabo de los años desde que la Declaración ha sido promulgada, y en términos generales al progreso que realmente se ha experimentado en el camino hacia su implementación”⁴⁰.

No resulta absurdo el llevar a cabo una revisión de los logros concretos que en la realidad se han alcanzado en materia educativa, sobre todo en un contexto de tendencias globales en el que “los grupos y los individuos se interrelacionan cada vez más directamente a través de las fronteras estatales, muy a menudo sin tomar en cuenta a los Estados”⁴¹, planteándose interrogantes como “¿qué significa?, ¿un derecho a cualquier tipo de educación?, ¿en cualquier momento?, ¿quién debe proporcionarla?”⁴²

Para ese organismo internacional, la educación es “uno de los principales medios para construir las ‘defensas de la paz’ en las mentes de los hombres y las mujeres de todo el orbe”⁴³, es decir, dado el contexto post Segunda Guerra mundial dentro del cual la UNESCO fue fundada, la educación se concibió como un factor toral para la consecución de la paz internacional, dado que la educación es vista como un elemento que propicia la igualdad entre los individuos, y la educación es un símbolo de igualdad, de libertad, de justicia, y por ende, de paz, muestra de ello es el reconocimiento al estrecho vínculo entre estos elementos con la educación como factor de cohesión.

³⁹ *Idem*.

⁴⁰ UNESCO, *World education report 2000*, p16, , (en línea) consultado el 5 de agosto de 2011 en el sitio: <http://www.unesco.org/education/information/wer/PDFeng/wholewer.PDF>

⁴¹ Naciones Unidas, *Información sobre globalización, Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible*, Johannesburgo, Sudáfrica, (en línea) consultado el 27 de junio de 2011 en el sitio <http://www.cinu.org.mx/eventos/conferencias/johannesburgo/documentos/pk/wssd9globalizationsp.pdf>

⁴² UNESCO, *World education report 2000*, *op cit*, p 16.

⁴³ *Ibidem*, p. 16

Según el RME, la educación tiene dos cualidades, “[...] un derecho en si misma y un medio para promover la paz y el respeto por los derechos humanos en lo general”⁴⁴. En este sentido, es importante ponderar los beneficios sociales, y en consecuencia, aquellos de orden económico, político, jurídico, entre otros; lo que hace propicio contar con un sistema educativo eficiente en el que se coordinen los planes y programas de estudio de todos los niveles.

Como se mencionó en párrafos anteriores, las circunstancias que hoy rodean a la dinámica mundial, y por ende a la educación internacional, presentan problemáticas muy diferentes a aquellas que se presentaron en los años 50 del siglo pasado.

En la actualidad, “La sociedad contemporánea se distingue de la de otras etapas históricas por el papel central que en ella tiene el conocimiento”⁴⁵, lo cual conlleva al planteamiento de nuevas interrogantes, a enfrentar nuevos retos y disyuntivas en materias educativas. No obstante, lo postulado por la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 26 no ha perdido vigencia⁴⁶, toda vez que la educación es un derecho inalienable al que todos los individuos tienen acceso, dado que implica no solo la adquisición de información sobre los avances en la ciencia, las artes, la cultura y las humanidades, sino la formación en valores como el respeto a los demás, la tolerancia, la amistad, la solidaridad, la justicia y la libertad.

Pese a lo anterior, las desigualdades prevalecen tanto entre las naciones como entre los individuos, en términos de diferencias en cuanto al nivel de desarrollo y de posibilidades, de capacidades y de potencialidades. A través de los medios se da cuenta que mientras en algunos países la preocupación es la situación bursátil ocasionada por la inestabilidad económica, en otras latitudes hay crisis humanitarias en donde la prioridad es conseguir alimento para quienes mueren de hambre.

El panorama mundial actual no muestra coherencia entre lo que se dice por los gobiernos y los compromisos cumplidos, entre lo que hacen y lo que en realidad sucede; los resultados aun no son concretos en cuanto al bienestar de las sociedades, a la igualdad de oportunidades; aun se percibe pobreza, marginación, discriminación,

⁴⁴ *Ibid*

⁴⁵ Narro Robles, José (2007), *Lineamientos para la elaboración de una propuesta académica para el período 2007-2011*, p. 7 (en línea) consultado el 13 de agosto de 2011 en el sitio <http://www.planeacion.unam.mx/consulta/PlandeDesarrollo2008.pdf>

⁴⁶ El artículo 26 de la Declaración establece:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.
- Tomado del sitio de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (en línea) consultado el 13 de agosto de 2011 en el sitio <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

desempleo, intolerancia; la escalada de violencia que algunas sociedades viven va de la mano con la restricción en las posibilidades de aspirar a un mejor nivel de vida, lo que ha derivado en una profundización de las diferencias entre los diferentes sectores de las sociedades nacionales; la ignorancia sigue siendo capitalizada por algunos regímenes gubernamentales, pues no les resulta conveniente que la población de los territorios que gobiernan se instruya, se eduque, progrese, porque está demostrado que la educación es un motor de cambio social.

En la actualidad, las sociedades se han acercado más gracias al factor tecnológico; la producción industrial cada vez hace más eficientes sus procesos gracias a la tecnología; el flujo y el intercambio de conocimientos científicos y de información es más constante y en mayor cantidad; los niveles de integración alcanzados permiten, en algunas latitudes, la libre circulación de capitales, recursos humanos, mercancías y, naturalmente, conocimientos.

Esa dinámica ha hecho necesario instrumentar planes encaminados a la protección del patrimonio, de los derechos humanos y las libertades de los diferentes grupos humanos que pueblan el planeta; aun cuando se ha institucionalizado la preservación de la identidad y de las costumbres de los diferentes grupos sociales, desafortunadamente esto no sucede a nivel global, toda vez que aun existen poblaciones en riesgo de ser cultural y lingüísticamente absorbidas por la embestida global.

La aparente bonanza que hoy se vive a nivel planetario, desafortunadamente ha implicado el deterioro de nuestro medio ambiente; mientras por una parte se busca mejorar la calidad de los alimentos, también vemos que las tasas de desnutrición van en aumento y cada vez hay más población por alimentar y la cantidad de productos y de nutrientes va a la baja; siguen apareciendo enfermedades desconocidas y algunos continentes están bajo la amenaza de epidemias; incluso, el daño ocasionado a los ecosistemas han derivado en un aumento exponencial de la potencia destructiva y la frecuencia de fenómenos naturales, siendo las principales víctimas los grupos humanos que cuentan con menos recursos materiales y económicos para hacerles frente.

Hoy por hoy, “la asimetría en la difusión y el dominio de las nuevas tecnologías al tiempo que genera una necesaria y conveniente modernización tecnológica del proceso productivo, puede ser causa de marginación y desempleo, e impulsora, a su vez, del subempleo y del empleo informal; la dimensión global de la economía favorece la concentración de la riqueza, acrecienta las desigualdades y la marginación social; [...]la cantidad de personas que no saben leer ni escribir, o que carecen de acceso a la educación, es abrumadora.”⁴⁷

El escenario recién descrito, impacta en todos los campos de la actividad humana y en la vida de los diversos grupos sociales que pueblan el planeta. Así, refiriéndonos al rubro que nos ocupa, es necesario reconocer que, si bien hay aspectos comunes que

⁴⁷ Narro Robles, José (2007), *Lineamientos para la elaboración de una propuesta académica para el período 2007-2011*, op cit pp. 7 y 8

obstaculizan la consecución de los objetivos educativos planteados y aceptados en foros internacionales, también hay condiciones nacionales, locales, regionales y particulares que indiquen de manera importante en la planeación, el desarrollo, la instrumentación y la valoración de las metas alcanzadas por las políticas educativas nacionales.

Dentro de las Metas del Milenio establecidas por las Naciones Unidas, hemos ya dado cuenta de que lo referente a la educación figura en las metas 2 y 3. En la meta segunda, se deja en claro la necesidad de lograr el alcance universal de la educación primaria para el año 2015; mientras que para la tercera de ellas, se hace referencia a la promoción de la igualdad de género y la capacitación de las mujeres, a través de la eliminación de prácticas y reglamentos que propicien las disparidades en los niveles elemental y secundario de instrucción, con fecha límite el año 2015, siendo esta una meta a conseguir en todos los niveles educativos para el año 2015.

Con estas medidas, es posible darse cuenta que la educación propicia la igualdad de oportunidades, de trato y de posibilidades de lograr no solo un mejor nivel de vida, sino el respeto a la diversidad.

Si la dinámica en la cual la humanidad está inmersa presenta desigualdades, injusticias y rezagos, evidenciando con ello que las medidas políticas, económicas, jurídicas y sociales instrumentadas no han sido del todo exitosas, esto ha sido el punto de referencia para reorientar los esfuerzos hacia el fortalecimiento de la educación como motor del progreso consciente y del desarrollo razonado de los pueblos. Al respecto, la UNESCO ha establecido que “sin el conocimiento y las diversas habilidades desarrolladas durante la capacitación escolar y otros programas de educación básica, las oportunidades para que los individuos actúen de manera independiente se ven ampliamente reducidas”.⁴⁸ En este tenor, la UNESCO considera que el apresurar los procesos para lograr las Metas del Milenio, impactaría de manera significativa en los planes encaminados a la reducción de la pobreza y a las mejoras en los servicios de salud.

La posibilidad de tener acceso a la educación no es una prerrogativa de las clases gobernantes, sino un derecho que todo ciudadano debe gozar, y es el Estado el encargado de proveerla a su población. En caso contrario, esto les impide conocer y comprender el mundo, aislándola y restringiendo el ejercicio de sus derechos y obstaculizando con ello el cumplimiento de sus obligaciones, truncándoles la facultad de actuar como integrantes de una sociedad global, que definitivamente tiene repercusiones más allá de su entorno inmediato.

Aparte de las particularidades de la problemática que enfrentan los sistemas educativos a nivel doméstico, la educación también encuentra obstáculos por sortear a nivel internacional en estas primeras décadas del siglo XXI, enmarcadas en el proceso de globalización, que dentro de sus implicaciones educativas y culturales están la transición

⁴⁸ UNESCO, *The Central Role Of Education in The Millennium Development Goals*, p. 6 (en línea) consultado el 13 de agosto de 2011, en el sitio <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001905/190587e.pdf>

de las sociedades que cada vez son más multiculturales, y en cuyo seno se desarrollan relaciones interculturales de creciente intensidad, lo que paulatinamente va derivando en modificaciones en lo referente a los aspectos educativos y de desarrollo.

Como un primer acercamiento, es posible advertir que “por una parte, el derrumbe de barreras y las nuevas tecnologías crean nuevas posibilidades de diálogo e intercambio intercultural; pero por la otra, nos estamos enfrentando al peligro del surgimiento de un régimen imperial de escala global con una sola cultura política, económica y de comunicación sea en favorable a un solo interés, en detrimento de aquellos de los demás”⁴⁹. En apartados subsecuentes se abordará con más detenimiento el carácter intercultural de la educación.

A partir de la premisa “[...] la globalización trae consigo una mezcla de oportunidades y amenazas para cada nación cultura y sistema educativo”⁵⁰, es posible entender que hay retos y problemas comunes a los sistemas educativos de cada país, los que requieren ser atendidos y resueltos en foros internacionales, en donde es factible establecer líneas de acción conjuntas para irlos abatiendo uno a uno. Dentro de las adversidades que presenta la educación internacional actualmente, es posible identificarlas a través tres grandes fuentes: a) la desigualdad, b) los desplazamientos sociales y humanos, y c) las tecnologías de la información y de la comunicación. De ellos, emanan los diferentes escollos por salvar en el aspecto educativo a nivel mundial.

A semejanza de la escala doméstica, en donde la brecha que separa a los que tienen posibilidades de progreso de aquellos que carecen de ellas, a nivel mundial se reproduce la misma circunstancia entre los Estados, y al interior de ellos.

Para dar seguimiento a la aplicación de las medidas acordadas en el seno de sus encuentros internacionales, la UNESCO ha instaurado el Reporte Global del Monitoreo del Programa Educación para Todos (EFA), en cuya edición de 2010 se enfoca al grado de avance de los países miembros en cuanto a las metas planteadas para el año 2015.

A partir del reconocimiento y del reciente interés por la educación, la cual es considerada tiene “un papel crucial en el combate de otros obstáculos que afectan los esfuerzos que los individuos y las sociedades hacen por incrementar sus niveles de vida y mejorar su calidad de vida”⁵¹, se han llevado a cabo una serie de conferencias internacionales, encuentros, mesas redondas, programas y foros bajo auspicios de la UNESCO.

No obstante el auge actual del factor educativo, la UNESCO ha llevado a cabo reuniones internacionales dedicadas a la educación, como aquella primera reunión de la Junta

⁴⁹ Power, Colin N. (2000), Global Trends in Education, *International Education Journal* Vol 1, No 3, p. 1 (en línea)
Consultado el 13 de agosto de 2011 en el sitio <http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v1n3/power/power.pdf>

⁵⁰ *Op. cit.* p.1

⁵¹ UNESCO, *The Central...op cit* p. 6 (en línea)
consultado el 13 de agosto de 2011, en el sitio <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001905/190587e.pdf>

Directiva del Instituto de la UNESCO para la Educación celebrada en Hamburgo, Alemania en 1951, y al que asistieron personalidades reconocidas por sus aportaciones al área como María Montessori y Jean Piaget.⁵²

En cada uno de esos espacios de análisis y discusión, se han abordado los diferentes aristas de la problemática de la educación actual, siendo el primero de ellos la Conferencia Internacional sobre Educación Pública – organizada por la Oficina de educación internacional – en 1932, tomando el nombre de Conferencia Internacional sobre Educación en 1934 y siendo retomada en 1946 en convenio con la UNESCO; hasta su 48ª y más reciente edición celebrada en Ginebra del 25 al 28 de noviembre de 2008 y cuyo tema fue “Educación incluyente: El camino del futuro”.

Otras reuniones internacionales que han sido organizadas o patrocinadas por la UNESCO en materia de educación son: la Conferencia Internacional sobre la Educación para Adultos de Hamburgo en 1997; la Conferencia Internacional sobre Educación Superior de París en 1998; la Conferencia Internacional sobre Educación Profesional y Técnica de Seúl en 1999; la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtien, Tailandia; o el Foro Mundial de Educación de Dakar en el año 2000; de las cuales solo se hace mención en este estadio como referencia la relevancia que hoy goza el tema educativo en la discusión internacional.

Los foros multilaterales son espacios en los que actores estatales de diferentes latitudes se reúnen para discutir los problemas que aquejan a sus pueblos. “todos los países, ricos y pobres, tienen en su población grupos marginados que tienen ingresos significativamente bajos, ínfimas tasas de esperanza de vida, una alta incidencia de problemas de salud, altos índices de mortalidad materna,”⁵³. No se trata en ningún momento de justificar la existencia de grupos sociales que sufren marginación y falta de oportunidades para mejorar sus condiciones de vida, sino de solo señalar que son las reuniones de funcionarios gubernamentales las ocasiones en que se pueden encontrar soluciones comunes a problemas que rebasan la esfera nacional.

Al interior de los Estados, los grupos marginados son quienes asisten menos cantidad de años a la escuela, por diversas causas como el empleo infantil; también son quienes habitan en zonas menos favorecidas y con altos índices de inseguridad, por lo que es difícil que haya docentes que acepten ir a trabajar a esos planteles, en los que por lo general hay una pobre infraestructura educativa, so riesgo de ser objeto de asaltos y robos por parte de los grupos de criminales, siendo los docentes recién egresados o con menos experiencia los que son enviados por temporadas o bajo contratos temporales a capacitar a los niños y los jóvenes de esas zonas.

⁵² La dependencia fundada en esa ocasión es el antecedente directo del actual Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (IUAL), fundada con el propósito de fomentar el conocimiento y el respeto de los derechos humanos y la comprensión internacional. Tomado el 13 de agosto de 2011 del sitio <http://www.unesco.org/new/es/education/events/calendar-of-events/education-global-conferences/>

⁵³ UNESCO, *The Central...op. cit.* p. 9 (en línea) consultado el 13 de agosto de 2011, en el sitio <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001905/190587e.pdf>

Según UNESCO, el trasfondo de la marginación social tiene como piedra angular la pobreza en los hogares, cuyas secuelas se ven recrudescidas por cuestiones socio-culturales como la lengua que se habla en casa, la raza, el color, el credo que se profesa, la cultura a la que se pertenece y el género, lo que muchas veces deriva en una alta tasa de deserción escolar o de baja demanda de opciones educativas.

Otros problemas que ese organismo identifica como altamente poderosos para incidir en el rezago educativo son: la discriminación; la estigmatización; la falta de capacitación adecuada del personal docente, quien no alcanza a atender a alumnos con necesidades especiales; la ubicación de los planteles en zonas de alto riesgo para ciertos grupos étnicos o raciales; los contenidos de los programas de estudio que pudieran resultar inadecuados para ciertos sectores de la población; la lengua de instrucción no siempre resulta ser entendida por algún sector de la población; la residencia de cierto sector de la población que puede ubicarse en alguna zona en conflicto, o a mucha distancia del centro de enseñanza.

Esta problemática si bien se ubica en algunas zonas del planeta, no puede ser ignorada por la sociedad internacional, dado que son un círculo vicioso en el que una condición lleva a la otra y así sucesivamente. “estas desventajas raramente se dan de manera aislada: ‘Pobreza, género, etnia y otros rasgos interactúan para crear puntos de concurrencia común de desventajas, las cuales limitan las oportunidades y obstaculizan la movilidad social”⁵⁴.

En concreto, la educación no es solo un impulso para la movilidad social, también lo es para el desarrollo económico ya que a través de ella, el individuo adquiere información y desarrolla habilidades y capacidades, lo que deriva en una modificación de su conducta que le permite insertarse en esquemas de progreso social, grupal y colectivo; le permite conducir mejor su vida hacia una mejor calidad de la misma, y a más años de existencia; lo aleja de los vicios y las adicciones, y le abre un abanico de posibilidades de avanzar no solo en el ramo profesional, sino en el personal, el familiar y el social.

A partir de los compromisos pactados en los foros internacionales, el gobierno federal de México reconoce que “sólo asegurando la igualdad de oportunidades en salud, educación, alimentación, vivienda y servicios básicos, las personas podrán participar activamente en esta economía dinámica y aprovechar los beneficios que ésta les ofrece”. A lo que el presidente Calderón añade: “Es necesario llevar a las comunidades más acciones en educación, en salud, en nutrición, en vivienda, así como obras de agua potable, drenaje, electricidad, caminos, incluso teléfono para comunicar a las poblaciones distantes con las cabeceras municipales.”⁵⁵

⁵⁴ *Idem.*

⁵⁵ Calderon Hinojosa, Felipe, (2006), *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, Presidencia de la República, consultado el 13 de agosto de 2011 (en línea) en el sitio <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/igualdad-de-oportunidades.html>

Para la UNAM, “la educación es una condición indispensable para que individuos o colectividades aspiren a alcanzar un mejor futuro. Es fuente de superación y constituye un igualador social insustituible. Los niveles de educación alcanzados por las personas y los indicadores de generación, uso y transferencia del conocimiento y la tecnología contribuyen a explicar algunas de las razones por las cuales ciertas naciones han conseguido grados más uniformes de desarrollo y por qué en otras campea la desigualdad”.⁵⁶

En los tres contextos mencionados en este apartado (mundial, nacional e institucional), podemos identificar que la problemática internacional de la educación actual tiene profundas raíces sociales, que impactan de manera importante en lo político, en lo social y en lo legal. El *tendón de Aquiles* de los programas educativos en la actualidad son: la desigualdad de oportunidades, la marginación, la generación masiva de necesidades difíciles de satisfacer -que llegan a los hogares a través de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías - la pobreza; el hambre; la ínfima calidad de vida que conlleva a contraer enfermedades y padecimientos de elevado costo de tratamiento; y la discriminación.

1.3 La educación intercultural en el ámbito internacional.

En el campo de las relaciones internacionales, y desde un punto de referencia eurocentrista o norteamericano o también conocido como occidental, el análisis de los fenómenos eminentemente interestatales ha dado paso al desarrollo de trabajos relacionados con el campo intercultural desde la década de los años 70. Ello debido a que en las últimas décadas se han suscitado condiciones tales como “la puesta en entredicho de la concepción estatocéntrica, unido a la descolonización y ascenso del Tercer Mundo y a la toma de conciencia de las propias culturas de los nuevos países [...], lo que ha llevado a considerar a la cultura como un elemento que incide la dinámica internacional, ya sea en cuanto a “[...] la exportación, la importación y el intercambio cultural.”⁵⁷

Del Arenal propone que las relaciones interculturales pueden ser trabajadas a través de la óptica de la teoría de la comunicación, en virtud de las implicaciones que tienen la vinculación y la interacción de dos grupos sociales con valores culturales propios, las cuales en ocasiones suelen ser de gran importancia y hasta torales para las relaciones internacionales.

En primer término, es menester aclarar lo que entendemos por Cultura desde la perspectiva de la Pedagogía, que la define como un “conjunto de conocimientos que, adquiridos por una persona, permiten el desarrollo de su juicio crítico.[...] conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos, sentimientos, intereses, valores, creencias y grado de desarrollo artístico, científico e industrial en una época concreta o de un grupo en particular.”⁵⁸

⁵⁶ Narro Robles, José (2007). *op cit.* p 8.

⁵⁷ Del Arenal, Celestino, (1993), Introducción a las relaciones internacionales, México, REI, p. 333

⁵⁸ Díaz Torres, Juan Manuel, (2006), Diccionario ...*op cit.*, p. 29

Esta definición ofrece en primer término, una concepción eminentemente relacionada con la apropiación de conocimientos; sin embargo, la segunda parte de la misma nos permite dirigir nuestra atención hacia el aspecto social de dicho concepto, por lo que es posible considerarlo apropiado para los propósitos de la presente investigación.

Ante un panorama en el que los diferentes actores de la sociedad internacional interactúan en las aristas política, económica, social, jurídica, demográfica y cultural, es precisamente este último rubro el que se encuentra íntimamente relacionado con las áreas educativa y lingüística.

Las relaciones interculturales encuentran en el contexto de la globalización un entorno propicio para su desarrollo, dada la cercanía, la intensidad, la frecuencia y la amplia gama de vinculaciones y contactos que se desarrollan no solo a partir de la actuación de las entidades estatales, sino las que son llevadas por los demás actores de las relaciones internacionales, entre los que podemos contar a las instituciones educativas.

En el presente, los gobiernos estatales se han percatado de la trascendencia del papel de las relaciones interculturales y de la interculturalidad en sus sistemas educativos⁵⁹, toda vez que “vivimos inmersos en una sociedad multilingüe y multicultural donde [...] se nos anima a reflexionar sobre la capacidad de los individuos [...] para comunicarnos entre sí a través de las diferentes lenguas como ayuda a superar las barreras lingüísticas y culturales existentes.”⁶⁰

Por interculturalidad entenderemos “un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente. El concepto incluye también las relaciones que se establecen entre personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales, de género, etc. dentro de las fronteras de una misma comunidad.”⁶¹

Con base en esta propuesta, tenemos que la interculturalidad se vive en dos niveles: el macro y el micro. El primero de ellos hace referencia a la vinculación y a los intercambios que llevan a cabo, por voluntad propia, diversos grupos sociales con rasgos

⁵⁹ Entendidos como la Sistematización de recursos personales y materiales y ordenación de estos a través de leyes y programas que tiene como objetivo primordial atender, a través de la educación, las necesidades y aspiraciones individuales y sociales demandadas por los ciudadanos en lo que se refiere a la adquisición de los recursos personales y técnicos necesarios para afrontar con garantías el futuro. Ver Díaz Torres, Juan Manuel, *op cit*, p. 69

⁶⁰ Goicoechea Gómez, Nieves y Sanz de la Cal, Esther, (2006), *Una Experiencia Intercultural en el Contexto de Formación Inicial de Profesores de Lenguas Extranjeras*, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Burgos, consultado el 12 de agosto de 2011 (en línea) en el sitio http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo_discusion_3/70.%20N.pdf

⁶¹ Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*, (en línea) consultado el 20 de agosto de 2011, en el sitio http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm

culturales propios, a la luz del respeto por sus diferencias y con el ánimo de reunirse para hacerse de información y de conocimientos, sin pretender la fusión, la absorción o la aculturación de ninguna de las partes involucradas.

A nivel individual, la interculturalidad se produce cuando dentro de un grupo social en específico, sus miembros de diferente extracción o condición entran en contacto. Ambas dimensiones contenidas en esta definición nos refleja el punto de vista sociológico del término interculturalidad.

En lo que se refiere al sector educativo, la interculturalidad se enfoca hacia el desarrollo de actitudes, normas y conceptos, a través del establecimiento de planes de estudio sustentados en la formación de valores sociales en el individuo a lo largo su proceso educativo.

Por educación intercultural es posible entender el “Campo de estudio que, en general, tiene como misión generar las condiciones que aseguren el pluralismo, la estima mutua y la igualdad de oportunidades para alumnos de diferentes grupos raciales, étnicos o culturales. Entre sus objetivos se hallan la superación de la discriminación y la exclusión, favorecer la comunicación y las competencias interculturales, incrementar la disposición para la acogida, acrecentar la equidad educativa y apoyar la transformación social.”⁶²

En lo que al rubro de enseñanza de idiomas se refiere, “[...] la interculturalidad se materializa en un enfoque cultural que promueve el interés por entender al otro en su lengua y su cultura. Al mismo tiempo concede a cada parte implicada la facultad de aprender a pensar de nuevo y contribuir con su aportación particular. Los aprendientes construyen sus conocimientos de otras culturas mediante prácticas discursivas en las que van creando conjuntamente significados. En ese discurso todas las culturas presentes en el aula se valoran por igual y mediante un aprendizaje cooperativo se favorece la estima de la diversidad.”⁶³

En la actualidad, las instituciones educativas deben considerar, dentro de sus programas de lenguas, la fundamental encomienda de dotar al individuo no solo de conocimientos lingüísticos y comunicativos, sino de los valores culturales y de las actitudes proclives hacia el respeto, la aceptación, la comprensión y la inclusión de los demás hablantes del idioma del que se trate, dándole así un rasgo significativo de igualdad a todos los participantes, independientemente de su procedencia; y con ello favoreciendo el enriquecimiento de los aprendizajes a partir de un enfoque cultural caracterizado por estrategias de trabajo cooperativo.

En concreto, cuando una institución educativa decide incorporar el enfoque intercultural en sus planes de estudio para el aprendizaje de idiomas, está promoviendo

⁶² Díaz Torres, Juan Manuel, (2006), *op cit.* p.38

⁶³ Centro Virtual Cervantes, *Diccionario... op cit.* consultado el 20 de agosto de 2011, en el sitio http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm

un franco acercamiento hacia los paradigmas culturales de los países en donde se habla o hablan el o los idioma(s) que se enseña(n), y que el individuo tiene la oportunidad de aprender, experimentar y vivir, yendo más allá del simple “aprendizaje y la aplicación de las reglas gramaticales, la traducción de una lengua a otra y el aprendizaje de un vocabulario aislado.”⁶⁴

De este modo, no solo los gobiernos están dando cumplimiento a los compromisos que adquieren en los foros internacionales sobre el tema al hacer las adecuaciones correspondientes en su política educativa⁶⁵, sino que sus escuelas, institutos y centros de formación académica están capacitando a sus estudiantes para ser útiles tanto a la sociedad a la que pertenecen, cuanto a la humanidad en su conjunto. De hecho, es posible afirmar que “en América Latina, en general, [...] hay una nueva atención a la diversidad cultural que parte de reconocimientos jurídicos y una necesidad cada vez mayor, de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, racismo y exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una democracia justa, igualitaria y plural. La interculturalidad parte de esas metas.”⁶⁶

A través del enfoque intercultural en educación, las instituciones están procurando incentivar el reconocimiento de la riqueza lingüística y cultural del mundo, lo que les permite saber que tienen acceso a las oportunidades de formación profesional que existen en otras latitudes; y sobre todo, eliminando todo prejuicio y discriminación hacia los demás seres humanos que pueblan el orbe, sin necesidad de abandonar los aspectos que les dan sentido de pertenencia y de identidad.

Aun cuando el vínculo lengua – cultura ha sido ampliamente abordada por los estudios de corte antropológico, para los fines de esta investigación es necesario identificar el impacto que tiene en las relaciones internacionales el hecho que las instituciones están en obligación de formar individuos conscientes, respetuosos y positivos hacia la diversidad cultural y lingüística de la humanidad, permitiendo “fortalecer la cooperación internacional en el desarrollo económico y social.”⁶⁷, no solo de su comunidad, sino de su país y del mundo. Esto le confiere al individuo la categoría de actor social con incidencia en la dinámica internacional actual, permeada ya no por el monoculturalismo o el multiculturalismo, sino por el plurilingüismo y la interculturalidad.

Tanto en lo general como en el caso particular de los programas para la enseñanza de lenguas extranjeras, el enfoque intercultural de la educación implica que el individuo sea capaz de entender que todo ser humano tiene el derecho a ser tratado de

⁶⁴ Centro Virtual Cervantes, *op. cit.*, consultado el 20 de agosto de 2011, en el sitio

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enseñanzasegleng.htm

⁶⁵ Entendida como el “Conjunto de normas jurídicas y de declaración de intenciones sobre las directrices educativas generales, objetivos y prioridades de la educación como institución social.” Tomado de Díaz Torres, Juan Manuel, (2006), *Diccionario op cit.*, p. 62

⁶⁶ Walsh, Catherine (2005), *La Interculturalidad en la Educación*, Ministerio de Educación de la República del Perú / UNESCO, Lima, Perú, p. 4

⁶⁷ Goicoechea Gómez, Nieves y Sanz de la Cal, Esther, (2006), *op. cit.* p. 4

manera respetuosa, comprensiva y digna, no importando su raza, su religión, su lengua, su ideología política, su preferencia sexual, su adscripción o su condición socio-económica; es decir, en el individuo se desarrolla la competencia intercultural, necesaria para ser un ciudadano en plenitud de prerrogativas y de obligaciones.

Mientras en la actualidad se promueve el enfoque intercultural en la educación en los sistemas educativos de los diferentes Estados, cierto es que no en todos se aplica, y en algunos de ellos todavía se ponen en práctica modelos monoculturales, los cuales evidentemente proscriben el respeto y la preservación de las minorías étnicas y lingüísticas.

En este punto, es necesario dejar en claro la diferencia entre monoculturalismo, monolingüismo, multiculturalismo, multilingüismo, pluriculturalismo y plurilingüismo, todos ellos más fácilmente identificables desde la óptica de la sociolingüística.

Para efectos de una comprensión esquemática de esos términos, estos se exponen en función de la sucesión en que aparecieron en algunas regiones del mundo, ya que la humanidad ha transitado, de un monoculturalismo como política de los Estados, hasta la promoción del plurilingüismo como meta de la capacitación en lenguas extranjeras, a lograr a través de la instrumentación de un enfoque intercultural en los sistemas educativos nacionales.

En sociedades caracterizadas por su diversidad lingüística y cultural, como lo son México y el resto de América Latina, Australia, Irlanda, Canadá o India, su pasado se ha caracterizado por confrontaciones bélicas intestinas cuya causa principal ha sido la dominación económica, política, social, y hasta cultural y lingüística de un grupo social sobre el o los demás que cohabitan su territorio. No obstante, algunos autores observan que dos tendencias predominan al interior de los Estados, con su consecuente efecto en lo internacional. Por una parte, como señala Hamel, “la transición de los conflictos políticos y económicos al campo de la cultura y la etnicidad; y como parte de lo anterior, surgen como nuevos actores no el individuo, héroe del liberalismo, sino las entidades grupales, los grupos civilizatorios, las etnias, los pueblos aborígenes que reclaman el reconocimiento de sus derechos colectivos.”⁶⁸

Sin ánimo de ahondar demasiado en el aspecto histórico, al no ser este el propósito de la investigación, y con el único fin de situar el trabajo en contexto, baste decir que, a partir de la instauración de los regímenes coloniales, han existido confrontaciones de índole lingüística entre las metrópolis y las posteriores élites gobernantes en las colonias, y de éstas con la población de los territorios conquistados. No obstante, hoy por hoy es posible ser testigos de cambios a favor de las minorías lingüístico-culturales en tiempos recientes, y eso a raíz de la instauración de mecanismos e instituciones cuya

⁶⁸ Hamel, Rainier Enrique (1995), Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas, en Hamel, Reiner Enrique (ed.). *Alteridades 10, Derechos Humanos lingüísticos en sociedades multiculturales*, México: UAM, pp. 11-23, y en Hamel, Rainier Enrique, (2001), *Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización*, UAM, México, D, F, p. 1

encomienda es el reconocimiento, en proporción un tanto desigual de las etnias “como pueblos con personalidad jurídica, territorios, derechos educativos y administrativos reconocidos.”⁶⁹, muestra de ello son la aparición de marcos jurídicos para los pobladores de origen autóctono en Colombia, Bolivia, Guatemala y México, por citar algunos ejemplos del contexto latinoamericano.

Estas innovaciones han impactado notablemente para que “[...] en prácticamente todos los países de población indígena contamos hoy con instituciones y programas específicos de educación indígena que, por lo menos en sus objetivos declarados, apoyan la preservación y el desarrollo de las culturas y las lenguas”⁷⁰

La trascendencia concreta de tales ordenamientos obedece a que en ellos se encuentran incorporados aspectos provenientes de los valores culturales y las normas sociales de convivencia de los pobladores originales, y que sobre todo se centran “en aspectos de la cultura y educación.”⁷¹

Aun así los resultados arrojados hasta el momento no son del todo halagüeños, en virtud de que “los estados no le han dado la atención necesaria para que ésta responda a las necesidades de aprendizaje de estas poblaciones, hasta hace muy poco excluidas o marginadas del sistema educativo”⁷², no solo por cuestiones económicas, sino hasta legales, propiciadas desde los gobiernos.

El camino recorrido por los pueblos originales para conquistar esos derechos ya mencionados no fue fácil; ya que en el pasado, la necesidad de los países otrora colonias por consolidarse como Estados Nacionales, provocó que la población original y sus costumbres, tradiciones, lengua y cosmovisión fueran concebidas como un obstáculo a vencer para lograr ese cometido; y dado el hecho que “la educación fue vista como un instrumento de unificación e integración nacional.”⁷³, esto tuvo como consecuencia la instrumentación de una política educativa en la que se buscara “[...] la asimilación de los indígenas a la cultura occidental, vista como la única viable y posible.”⁷⁴

Las tendencias imperantes en el pasado como “el positivismo, el liberalismo y el darwinismo social” sirvieron de justificación para que la inserción y el avance de los pobladores aborígenes de nuestro hemisferio estuviesen prácticamente condicionados al olvido de su lengua, de su cultura y de su sistema de vida. Es así que, lejos de procurar integrarlos a la vida nacional, el propósito era asimilarlos, absorberlos, enajenarlos, a través de un proyecto educativo masivo en el cual no se respetaban ni se consideraban sus valores como grupo social.

⁶⁹ Hamel, Rainier Enrique, (2001), *Políticas del lenguaje... op. cit.* P.2

⁷⁰ *Idem*

⁷¹ *Idem*

⁷² Conboni Salinas, Sonia, (2002), Interculturalidad, Educación y Política en América Latina, en *Política y Cultura*, primavera número 017, UAM - Xochimilco. México Distrito Federal, p. 262

⁷³ *Ibidem*, p 264

⁷⁴ *Idem*.

Es en este contexto de completa enajenación lingüística, cultural y educativa donde se observan rasgos claros de monoculturalismo a nivel de política de Estado, toda vez que “negaba rotundamente todo espacio a la diversidad cultural, étnica y lingüística.”⁷⁵

Esta orientación política de raíces liberales, atribuía “el concepto de cultura a una sola, la ‘alta’ cultura occidental en la tradición europea, y le niega la denominación de cultura a las expresiones de las clases y etnias subalternas.”⁷⁶, tal y como sucedió en Argentina, Chile, Uruguay y Brasil.

No obstante, esta misma tendencia se vivió en España entre 1468 y 1469, cuando se da la unificación de los Reinos de Castilla y Aragón y en el que se impuso el Castellano como la lengua de la nueva entidad política; en Italia se estableció que la lengua toscana hablada en la ciudad de Florencia, fuera utilizada de manera general; o el caso de Hong Kong, en el que el idioma inglés se instauró como lengua para la educación, al fundarse en 1843 la primera escuela con el objeto de convertir a los chinos al cristianismo y, a la vez, el aprendizaje obligado de la lengua inglesa.

Estos ejemplos sirven de sustento para establecer que el monoculturalismo implica una orientación monolingüista, y que algunos autores llaman imperialismo lingüístico.

En este tenor, cabe señalar que la Escuela Nacional Preparatoria surge en este ambiente monoculturalista, pues el 17 de diciembre de 1857 el presidente Benito Juárez nombra director de la Escuela Preparatoria a Gabino Barrera quien “[...] elaboró su proyecto educativo basándose en la corriente positivista del francés Augusto Comte, que anteponía el dogmatismo, el razonamiento y la experimentación.”⁷⁷ Solo por mencionar, en el capítulo 3 de esta investigación se hace una revisión general de las etapas relacionadas con la enseñanza de idiomas en la Escuela Nacional Preparatoria desde su fundación.

Con el paso del tiempo, la dinámica internacional en materia social, cultural, lingüística y educativa pasó a la etapa del multiculturalismo, “donde la diversidad puede ser reconocida, inclusive como generadora de ciertos derechos, pero sigue siendo considerada como un problema, lastre o barrera para el desarrollo.”⁷⁸

En este rubro, se considera “[...] la existencia de la población indígena y definen su trato en muchos casos como ‘problema’ a resolver de una u otra manera, esta orientación apunta a una asimilación de los pueblos indígenas bajo el concepto de ‘integración a la sociedad nacional’.”⁷⁹

⁷⁵ Hamel, Rainier Enrique (1995), *Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas*, op. cit. p. 3

⁷⁶ *Ibidem*. p. 4

⁷⁷ Antecedente de la Escuela Nacional Preparatoria, consultado el 20 de agosto de 2011 (en línea) del sitio <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/antecedentes.pdf>

⁷⁸ Hamel, Rainier Enrique (1995) op. cit. p 3

⁷⁹ *Ibidem* p. 4

Aun cuando la realidad impone tomar en cuenta a la población que conforma los diversos grupos étnicos originarios, con expresiones culturales, sociales y lingüísticas propias, es evidente que prevalece el ánimo de absorberlos en el esquema general establecido por los gobiernos, dándoles acceso a la educación, en cuyos planes y programas de estudio no se consideran ni sus rasgos particulares ni la realidad en la que se ubican, pues en los contenidos de los programas se sigue la tendencia en la que se establece que “sólo las culturas consideradas universales, sobre todo las occidentales, contienen los elementos y las facultades generales de la cultura (en educación: la lecto-escritura, adquisición del lenguaje, matemáticas, taxonomías del conocimiento, pedagogía, desarrollo infantil).”⁸⁰

Imponer un sistema educativo en cuya filosofía se sigue considerando como obligatorio el aprender los preceptos y los conocimientos originados en un contexto ajeno al de los grupos sociales, étnicos y lingüísticos minoritarios, sigue siendo una falla fundamental de la política de educación de los gobiernos, pues el alejamiento de sus valores, sus tradiciones, sus costumbres y su lengua, sigue siendo una condición con la cual esos grupos siguen condenados a la marginación, al atraso y a la pobreza.

En la actualidad, la evidente desigualdad ha demostrado que las políticas educativas basadas en la óptica multicultural han fracasado en abatir el rezago social y educativo que aun padecen las minorías étnicas y lingüísticas.

La toma de conciencia de algunos grupos organizados desde la población civil mundial, que ha derivado en movilizaciones a favor del acceso a la educación como un derecho humano, han hecho que esta situación sufra modificaciones que han llevado al mundo a reconocer la problemática actual en educación y su consecuente afectación en lo que se refiere al bienestar social, de la cual ya se ha dado cuenta en el apartado anterior.

En términos generales, además de la presión ejercida por la opinión pública mundial, hay otros aspectos que están incidiendo de manera significativa en la restructuración de las políticas educativas tanto a nivel nacional como mundial, sobre todo en foros internacionales organizados por organismos como la UNESCO, la OCDE, la OEA, la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura), el Consejo de Europa, entre otros; de los cuales podemos mencionar “el renacimiento de nuevas demandas, la mayor visualización de las diferencias, las necesidades de crecimiento y de incorporación de la población a los mercados”⁸¹, lo que confiere a la educación la posibilidad de ser “[...] vista como el eje sobre el cual es posible construir el bienestar social.”⁸²

En la actualidad, se ha reconocido, al menos a nivel discursivo, que la educación es la clave que permitirá a la población mundial, sobre todo a los más desfavorecidos,

⁸⁰ *Ibidem* p. 5

⁸¹ Conboni Salinas, Sonia, (2002), *op cit.* p. 266

⁸² *Idem*

acceder a una mejor calidad de vida, sin embargo esto no será posible de lograr si no hay cambios estructurales en las políticas educativas y en los planes y los programas de estudio de las instituciones de educación, que los orienten hacia el desarrollo no solo de habilidades, sino de capacidades y actitudes que les permitan acceder a una mejor calidad de vida.

Los retos que presenta la realidad tanto a nivel internacional como nacional requieren de individuos capaces de dar respuesta asertiva a las demandas sociales de los pueblos del orbe, por lo que cada sistema educativo debe adaptarse a las condiciones actuales, de tal manera que “responda a las demandas locales y regionales”⁸³

Sin lugar a dudas, el entorno internacional actual incide de manera significativa en las realidades nacionales y, a su vez, la situación doméstica impacta en el plano internacional.

Todo ello ha provocado el tránsito hacia el pluriculturalismo, “donde los segmentos más significativos de la sociedad no sólo reconocen la diferencia como derecho del grupo e individuo [...], sino que la conciben, por el contrario, como un recurso sociocultural que enriquece el estado y el conjunto de la nación.”⁸⁴

En el presente, los gobiernos paulatinamente se han encontrado con “situaciones donde los principales actores sociales, tanto las sociedades dominantes como de los pueblos indígenas, reconocen y asumen las diferencias étnicas y lingüísticas como factores de enriquecimiento sociocultural y como valiosos recursos para la sociedad en su conjunto.”⁸⁵

Este nuevo contexto ha ocasionado que los gobiernos tengan la misión de instrumentar políticas para su preservación, promoción y difusión, a través de la formación de las nuevas generaciones de ciudadanos, entendiendo que “las políticas educativas ya no derivan de las necesidades sentidas en los propios estados, sino que vienen construidas, a título de recomendaciones, por los diversos organismos internacionales que definen las prioridades y el sentido de las reformas.”⁸⁶

En los foros internacionales, se ha reconocido a la educación como el medio para lograr un verdadero desarrollo y bienestar social, en el que todos sus pobladores, dejando de lado sus diferencias culturales, raciales y lingüísticas, tengan derechos democráticos no solo en lo que a la política o la economía se refiere, sino en los que respecta a lo educativo, lo social, lo cultural, lo lingüístico y lo jurídico, sin importar si son miembros de un grupo minoritario, tras lo cual se espera “alcanzar la equidad social y el respeto a la diversidad.”⁸⁷

⁸³ *Ibidem* p. 267

⁸⁴ Hamel, Rainier Enrique (1995), *op. cit.* p. 3

⁸⁵ *Ibidem*, p. 5

⁸⁶ Conboni Salinas, Sonia, (2002), *op. cit.* p. 267

⁸⁷ *Ibidem*, p. 270

No obstante que el enfoque intercultural de la educación tenga como actor central al individuo y sus necesidades y sus demandas, en esta investigación no se pretende pugnar por una educación bilingüe, sino realmente convencer a los encargados de diseñar e instrumentar las políticas estatales de la importancia que estriba en ofrecer una educación constructiva, en cuyos contenidos se busque la promoción, el respeto y la difusión de todas y cada una de las expresiones culturales, propias e inherentes a los grupos sociales que los conforman. Asimismo, propiciar con ello una activa participación democrática, el desarrollo social, el bienestar ciudadano y el respeto a la riqueza cultural y lingüística de quienes los constituyen, no dejando de lado que “el sistema educativo es uno de los contextos más importantes para desarrollar y promover la interculturalidad, ya que es la base de la formación humana y un instrumento no sólo de mantenimiento de una sociedad, sino de desarrollo, crecimiento, transformación y liberación de esa sociedad y de todas sus potencialidades humanas.”⁸⁸

Guardando las debidas proporciones con respecto a las características propias de cada estado, la educación es un factor que propicia un desarrollo simétrico e igualitario, y por ende democrático, de las relaciones que los individuos desarrollan al interior como al exterior de sus contextos nacionales.

Así, la actualización de los sistemas educativos en términos del modelo educativo intercultural, y con las naturales implicaciones que tiene en cada uno de los participantes en el proceso educativo, “tiene que partir de la experiencia de los alumnos y de la realidad sociocultural en que viven, incluyendo los conflictos internos, inter e intragrupal, los desequilibrios sociales y culturales que ellos confrontan. También tiene que desarrollar conocimientos y habilidades que permitan conceptualizarla, interiorizar su ejercicio y asumir compromiso y conciencia.”⁸⁹

Indudablemente, el esquema intercultural en la educación posibilitará una verdadera transformación social, a la luz de una formación académica que promueva el respeto, la tolerancia, la cimentación de valores democráticos, sociales, culturales y lingüísticos, que traerán consigo oportunidades más justas para que la población mundial acceda al bienestar que tanta falta hace en todos los rincones del planeta, y de la cual tanto los gobiernos, como las instituciones educativas, los organismos internacionales y los individuos somos corresponsables.

⁸⁸ Catherine Walsh (2005), *La Interculturalidad [...] op.cit.* p 13

⁸⁹ *Ibidem.* p. 12

Capítulo 2

La Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Mundo: contexto actual y perspectivas institucionales.

Las propuestas didácticas y pedagógicas instrumentadas con base en los acuerdos internacionales alcanzados por los Estados, a manera de compromisos adquiridos en los diversos foros multilaterales, han favorecido los procesos de homologación de los programas educativos, con el propósito de incentivar no solo un aumento cuantitativo en cuanto al ingreso, permanencia y tasa de egresados; sino con la intención de mejorar la estructura y los contenidos programáticos, la intervención educativa, la formación y la actualización de los recursos humanos, los procesos de evaluación de los aprendizajes y del desempeño docente, y la eficiencia terminal de todos aquellos que desean tener acceso a la educación, no tan solo como un fin en sí mismo, más aún como un derecho humano que se ha constituido en el medio para aspirar a mejores oportunidades de desarrollo profesional y académico, así como de la calidad de vida de los pobladores del planeta.

A la luz de los espacios de discusión y reflexión auspiciados a nivel internacional por los organismos internacionales tanto especializados como generales; desde aquellos de alcance mundial, como los competentes a las esferas regional y nacional; la educación se erige como uno de los temas obligados en sus respectivas agendas, todo ello con el fin de conjugar los esfuerzos en lo político, lo jurídico, lo educativo, lo cultural, lo lingüístico, lo social y lo económico, con el objeto de llegar a conclusiones que se conviertan en medidas de política educativa que pugnen por formar generaciones de ciudadanos del mundo, sin prejuicios ni actitudes discriminatorias, capaces de intercambiar puntos de vista y opiniones de manera puntual y clara, a través de una comunicación ágil, fluida y eficaz; y a la vez, siendo respetuosos, comprometidos e incluidos para que, por medio del establecimiento de esquemas de cooperación, movilidad, intercambio o complementación, los retos del futuro sean afrontados de manera asertiva.

Para lograr ese fin, se hace necesario darle al aspecto educativo y a la enseñanza de lenguas la importancia que demandan las circunstancias actuales; las cuales son, sin dudas, la antesala de los retos futuros de la humanidad

2.1 Circunstancias actuales de la enseñanza de idiomas a nivel internacional.

La educación se ha convertido en uno de los asuntos prioritarios a tratar por los gobiernos, tanto al interior como en el plano internacional, sobre todo en los foros multilaterales auspiciados por los diferentes organismos intergubernamentales encargados de los temas relacionados con la educación, la ciencia, la cultura, los

derechos humanos, la comunicación educativa y la riqueza lingüística, dada la valía que los idiomas representan tanto para la humanidad como para toda sociedad.

En general, la cada vez más estrecha vinculación entre tecnología y educación no es la única consecuencia que el proceso de globalización ha tenido en el ramo educativo; registrándose cambios en la manera de analizar la realidad, estableciendo paradigmas encaminados a desplazar el foco principal de atención del proceso de educación, pasando del docente o de los contenidos como ejes principales, hacia el estudiante como actor principal del proceso de enseñanza- aprendizaje.

En el presente, aprender significa “cualquier mejoramiento en conducta, información, conocimiento, comprensión, actitud, valores o habilidades”⁹⁰, lo cual se circunscribe claramente al educando, siendo él en quien se espera se presente tal evolución, transformación o cambio. Por otro lado, en lo que a contenidos se refiere, “El intenso paso de la globalización trae consigo cambios en las relaciones geopolíticas, la tecnología de la información, y las comunicaciones interculturales, trayendo al centro de los cuestionamientos a los esquemas teóricos y metodológicos más convencionales en todos los campos de la investigación científica social, particularmente en áreas interrelacionadas con la educación, la pedagogía, y más específicamente la referente a la educación global/internacional”⁹¹.

Estos nuevos panoramas de análisis han hecho necesario el realizar adaptaciones, homologaciones, reestructuraciones, ajustes o replanteamientos en la reflexión en torno al papel, los objetivos, los enfoques y las metodologías educativas, que han impactado en el diseño de los mapas curriculares de las instituciones educativas, e incluso, han habido cuestionamientos en cuanto al papel que éstas desempeñan; y más específicamente, con respecto al grado de eficiencia en el cumplimiento de las tareas a ellas encomendadas, no solo como difusoras de la ciencia y la cultura, sino como enclaves generadores de conocimientos, y por lo tanto, agentes trascendentales del cambio social.

El contexto actual nos muestra la gran incidencia que ha tenido la globalización en el ramo de la educación, dándole una proyección internacional, lo que ha llevado a los gobiernos y a los organismos internacionales a conferirle la sustantiva misión de “[...] contribuir en la conformación de un mundo más humano, más incluyente y más pacífico”⁹², con las implicaciones que esto conlleva en cuanto a la transformación de los planes y programas de estudio; en la formación, la actualización y el cambio de actitud de

⁹⁰ UNESCO, *International Standard Classification of Education – I. S. C. E. D.* 1997, p. 4, Consultado el 26 de mayo de 2011 (en línea) en el sitio http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/iscsed_1997.htm

⁹¹ Traducción del autor:

“The intensifying pace of globalization brings about changes in geopolitical relations, information technology, and intercultural communications, calling thereby into question to more conventional theoretical and methodological frameworks in all fields of social scientific research, particularly in the interrelated fields of education., pedagogy, and more specifically international/global education.” Tomado de Agharzadeh, Alireza, (2008), *The Return of the Subaltern: International education and Politics of Voice*, en *Journal of Studies in International Education* Vol. 12, No. 4, Winter 2008, p. 337. Consultado el 20 de agosto en línea en el sitio <http://jsi.sagepub.com/content/12/4/334.full.pdf+html>

⁹² Traducción del autor: “[...] contributing to a more humane, inclusive, and peaceful world.” *op. cit.* p. 336.

los docentes; en la visión y filosofía de la diversidad de instituciones educativas, privadas, públicas o híbridas, que conforman cada sistema educativo a escala nacional; en el diseño y la temática de los recursos didácticos que la industria del ramo produce para apoyar el proceso educativo; y sobre todo, en los sistemas de valores que cada sociedad tiene como marco de referencia para su convivencia.

Esta etapa de internacionalización en la educación “[...] no solo representa un reto para la comprensión convencional de cultura y tradición, también se cuestiona las lecturas monolíticas y esenciales sobre culturas, identidades e historias.”⁹³

La internacionalización de la educación debe considerar los diversos obstáculos, críticas y contextos particulares que por regiones se presentan, y en algunos con más agudeza que en otros, dado que no es lo mismo la homologación de contenidos entre instituciones de países como Alemania o República Checa, a si esto se pretende lograr entre las universidades británicas y sus similares de Zimbabwe. También en el terreno educativo existen asimetrías, producto de las diferentes, y en ocasiones contradictorias, acciones que en política educativa instrumentan los gobiernos.

Factores como la ubicación geográfica, la ideología política o el sistema económico del régimen gubernamental, el estatus jurídico de las instituciones (si gozan o no de autonomía), el nivel sociocultural de la población a la que están dedicadas las instituciones, los mecanismos e instrumentos de evaluación de los aprendizajes, el presupuesto que se destina para educación, el grado de deserción, los programas para la formación, la actualización y la valoración del actuar de los docentes, entre otros, deben ser tomados en cuenta cuando los gobiernos pretendan (re) orientar el sistema educativo hacia la internacionalización.

Estas implicaciones permean la manera de plantear los contenidos fundamentales de los planes y de los programas de estudio a aprender por el educando y a ser enseñados por el docente, y dada la presencia de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en los programas educativos, en la actualidad se ofrecen una gran variedad de programas de capacitación a distancia, en modalidad abierta o combinando los dos anteriores, los cuales se desarrollan como parte de la oferta educativa de las instituciones, y que cuentan con el apoyo de equipos de tutores e instructores, con materiales a manera de fichas de trabajo, rutas de aprendizaje, esquemas, manuales o guías disponibles para orientar el actuar del educando que desea adquirir conocimientos, sin importar en que latitud se encuentre.

En el plano general, la educación actual debe referir en sus contenidos lo que respecta a “[...] asuntos sobre desarrollo, equidad, paz, democracia, justicia social y ambiental, empleando una pedagogía de naturaleza experimental, interactiva, centrada en

⁹³ Traducción del autor:

“[...] not only conventional understandings of culture and tradition are challenged, equally important monolithic and essentializing readings of cultures, identities, and histories are also interrogated.” *idem* p. 339

el aprendiz, democrática, y dirigida hacia el cambio.”⁹⁴, por lo que las propuestas a todos niveles, empezando por las políticas gubernamentales en la materia; siguiendo por las instituciones educativas a través de sus planes y programas de estudio; y por los encargados de desarrollar los materiales didácticos de apoyo, deben considerar esta nueva dimensión: la interculturalidad; y más aun cuando se trata de la enseñanza de una lengua extranjera, dado que ésta representa el medio que el educando utilizará para interactuar, vincularse y desarrollarse como un individuo y como un ciudadano del mundo, en lo profesional, en lo personal y en lo laboral, al ser parte de una sociedad mundial.

La pertinencia y relevancia que un plan y un programa de estudios deben contemplar para lograr ese cambio de paradigma en la educación, estriba en que es considerado la unidad básica de clasificación por la UNESCO, y se concibe como “[...] un conjunto o secuencia de actividades educativas organizadas para lograr un objetivo predeterminado, es decir, un conjunto específico de tareas educativas. Un objetivo puede ser, por ejemplo, la preparación para estudios más avanzados, la calificación para un oficio o conjunto de oficios, o bien sencillamente el aumento de conocimientos y de comprensión.”⁹⁵

Cabe destacar que para organismos como la UNESCO, hay una clara diferencia entre un plan y un programa de estudios, los cuales son parte del mapa curricular de una institución educativa, a saber:

*“[...] no todos los cursos forman parte de los programas de educación ordinaria. Por ejemplo, muchos participantes en formación permanente y educación de adultos y en formación en empresas toman cursos particulares para adquirir un tipo específico de destrezas.”*⁹⁶

Lo anterior nos deja en claro que sólo los contenidos que se han incluido en un programa de estudios de una asignatura determinada que se imparte en una institución, son considerados como parte de la educación ordinaria o regular. Por lo tanto, los cursos de idiomas que se toman con profesores en modalidad de clases privadas, o en escuelas cuyos programas no requieren de validez oficial, no han sido considerados como referencia estadística para los efectos de la presente investigación; no obstante, no sería responsable dejarlos de lado pues no cabe duda que muchos miembros de las comunidades escolares a todo los niveles acuden a esos centros a capacitarse en lo que al dominio y el conocimiento de una lengua extranjera se refiere.

Como se ha reiterado, los planes y los programas de estudio diseñados y aplicados en las esferas nacionales, son producto de las directrices que cada gobierno

⁹⁴ Traducción del autor:

“issues of development, equity, peace, democracy, social and environmental justice, employing a pedagogy that is experiential, interactive, learner centred, democratic, and change oriented.” *Idem.* p. 339.

⁹⁵ UNESCO, *International Standard Classification of Education – I. S. C. E. D.* 1997, p. 11, Consultado el 26 de mayo de 2011 en línea en el sitio http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/iscsed_1997.htm

⁹⁶ Traducción personal del autor :

“not all courses are parts of programmes of regular education. For instance, many participants in adult and continuing education and training in enterprises take individual courses to acquire specific kinds of skills.” *Op cit.*, Párrafo numero 20 p. 12

establece a partir de su política educativa, la cual va siendo determinada y hasta condicionada por los compromisos adquiridos por cada estado en los espacios de discusión patrocinados y/u organizados por los organismos internacionales competentes en el área, como la UNESCO, la OCDE, la OEA, el Consejo de Europa, la Organización de Estados Iberoamericanos, o el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.

No cabe duda que en el terreno internacional, los estados y los organismos internacionales hoy por hoy han tomado conciencia, al menos en el discurso, de la función vital de las lenguas para una convivencia pacífica más justa y posibilidades de desarrollo equitativo entre los países del sistema internacional, así como entre las sociedades que conforman el orbe. Por ello, la UNESCO reconoce que “[...] los idiomas desempeñan una función esencial en el desarrollo, al garantizar la diversidad cultural y el diálogo intercultural, y también en la consecución de la educación para todos y el fortalecimiento de la cooperación, la construcción de sociedades del conocimiento integradoras y la conservación del patrimonio cultural, así como en la movilización de la voluntad política para aplicar los beneficios de la ciencia y la tecnología al desarrollo sostenible”⁹⁷.

De esta manera, los contenidos temáticos que componen los planes y programas de estudio para la enseñanza de idiomas a nivel mundial, han sido modificados, homologados y sistematizados, con base en los acuerdos alcanzados en los diversos foros internacionales auspiciados por organismos internacionales, cuya misión es homologar, reglamentar y trazar las directrices en la materia, así como la determinación de los niveles de desarrollo en el conocimiento de idiomas, a través del establecimiento de estándares a partir de los cuales puedan ser valorados por medio de instrumentos de evaluación y apreciación; por ejemplo, los exámenes internacionales que certifican el alcance logrado por el estudiante de idiomas en su desarrollo de competencias, tales como el TOEFL⁹⁸, FCE⁹⁹, CAE¹⁰⁰, CPE¹⁰¹, para la lengua inglesa, o los exámenes DELF¹⁰² y DALF¹⁰³ para el idioma francés.

Si bien un Estado tiene la prerrogativa de ejercer con toda libertad el derecho de pertenecer o no a un organismo internacional determinado; si tiene el compromiso de instrumentar las acciones conducentes para dar cumplimiento a los convenios alcanzados en el seno de estos, según lo señalado en el respectivo acuerdo internacional, una vez que ha sido aceptado como miembro, observador o participante con funciones limitadas, y a su vez su órgano legislativo haya ratificado el tratado de adhesión correspondiente. Independientemente del proceso jurídico a seguir en la esfera nacional y particular de

⁹⁷ UNESCO, *Idiomas y Plurilingüismo*, consultado el 9 de noviembre de 2011 en línea en el sitio <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/languages-and-multilingualism/>

⁹⁸ Nota: Siglas en inglés de Test Of English as a Foreign Language

⁹⁹ Nota: Siglas en inglés de Cambridge English: First qualification - First Certificate in English

¹⁰⁰ Nota: Siglas en inglés de Cambridge English: Advanced qualification - Certificate of Advanced English

¹⁰¹ Nota: Siglas en inglés de Cambridge English: Proficiency qualification - Certificate of Proficiency in English

¹⁰² Nota: Siglas en francés de Diplôme d'études en langue française

¹⁰³ Nota: Siglas en francés de Diplôme approfondi de langue française

cada Estado, lo cierto es que la pertenencia a un organismo internacional implica la adquisición de derechos pero también de obligaciones, ambos a cumplir, so pena de ser sancionado de conformidad con lo estipulado en el marco legal del organismo que se trate.

Es así que México, al ser parte de los mecanismos de concertación multilateral de los organismos internacionales mencionados en los párrafos anteriores, está convocado a dar trámite, según su marco legal, a las disposiciones emanadas de los tratados y convenios surgidos al poner de manifiesto su intención de participar en ellos, dado que éstos son considerados fuentes de derecho.

Tanto las autoridades gubernamentales en la materia, como los directivos de las instituciones educativas y sus respectivos órganos decisorios y procedimentales, tienen la encomienda de emprender, de manera responsable, comprometida y puntual, las acciones conducentes para colocar al sistema educativo de México dentro de los esquemas de eficiencia terminal y certificación que, como requerimientos a cumplir o metas por lograr por nuestros estudiantes, representan el principal reto a superar en la actualidad.

2.2 Características de la enseñanza de idiomas a nivel internacional a partir de la perspectiva institucional.

Los organismos a los que corresponde ocuparse de los asuntos relacionados con la educación y de los cuales nuestro país forma parte son la UNESCO, la OCDE, la OEA, el Co.E. (ó CoE), la OEI, y el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE). En los foros organizados por cada uno de esos organismos, se ha discutido y tratado el tema de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del aprendizaje de lenguas, tras lo cual se han puesto en marcha una serie de acciones encaminadas a ir estableciendo parámetros y programas académicos que atiendan las necesidades de actualizar, adecuar y ajustar los mecanismos burocráticos y las políticas educativas para ir avanzando tanto en lo que se refiere a contenidos didácticos, como en lo relacionado a los programas de formación y actualización de los profesionales de la enseñanza de idiomas, como en las certificaciones nacionales para alumnos y docentes; y finalmente, en la generación de materiales didácticos a partir de los nuevos paradigmas educativos.

Dicho lo anterior, en las siguientes páginas se describen las acciones que se han llevado a cabo en el seno de los organismos mencionados en el párrafo anterior con respecto al tema que nos ocupa. Cabe señalar que por razones de metodología, la información referente al Consejo de Europa se expone al final del apartado, porque justamente de ese organismo emanó el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*; parámetro mundial que sirve de base fundamental en materia de capacitación en idiomas y que da sustento a la información que contiene el tercer capítulo del presente trabajo.

A) *La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la enseñanza de idiomas.*

Este organismo con sede en París, Francia, es parte del sistema de las Naciones Unidas. La UNESCO organiza sus trabajos en áreas como Educación, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanas, y Cultura. La UNESCO considera que “La educación de un nivel determinado comprende no sólo los cursos que se organizan dentro de los programas, también se refiere a los cursos libres y a las actividades no incluidas en cursos. Los programas pueden tener componentes más sólidos los cuales no son normalmente considerados cursos –por ejemplo: actividades lúdicas, periodos de experiencia laboral, proyectos de investigación o preparación de tesis profesionales.”¹⁰⁴

Para la UNESCO existen diferentes tipos de educación, bajo el entendido de ser ésta el resultado “[...] de actividades deliberadas, organizadas y permanentes, las cuales involucran alguna forma de comunicación, y que están diseñadas para traer consigo el aprendizaje”¹⁰⁵, y no como resultante fortuita de la mera comunicación humana. Es decir, un programa educativo es aquel “[...] definido sobre las bases de sus contenidos educativos como una secuencia de actividades educativas las cuales están organizadas para cumplir un objetivo predeterminado o una serie específica de tareas educativas”.¹⁰⁶

En el caso particular de la institución que nos ocupa, la Escuela Nacional Preparatoria de la Universidad Nacional Autónoma de México, ésta se considera parte de la Educación Formal, dado que esta es definida como “[...] la instrucción institucionalizada y reconocida por las autoridades educativas del país.”¹⁰⁷; y además, “La educación institucionalizada ocurre cuando una organización provee un ambiente educativo estructurado, como el vínculo alumno-maestro, que esta específicamente destinada para la educación y el aprendizaje”¹⁰⁸. Según lo establecido por la UNESCO, “La Educación Formal tiene lugar en instituciones que proporcionan capacitación de tiempo completo para niños y jóvenes adultos en un sistema diseñado para ser un proceso continuo de escolaridad.”¹⁰⁹

¹⁰⁴ Traducción personal del autor del texto:

“Education at a given level comprises not only courses organized into programmes but also free-standing courses and non-course activities. Programmes may have major components not normally characterized as courses – for example, play-based activities, periods of work experience, research projects, and preparation of dissertations.” Tomado de UNESCO, International Standard Classification of Education – I. S. C. E. D. 2010, p.3 . Consultado el 26 de mayo de 2011 en línea en el sitio http://www.regjeringen.no/pages/13530193/International_Standard_Classification_Education_2011_draft.pdf

¹⁰⁵ Traducción personal del autor:

“[...]as deliberate, organized and sustained activities, involving some form of communication, which are designed to bring about learning.” UNESCO, *Op cit*, p.2

¹⁰⁶ Traducción personal del autor:

[...] defined on the basis of their educational content as an array or sequence of educational activities which are organized to accomplish a pre-determined objective or a specified set of educational tasks.” Tomado de UNESCO. International Standard Classification of Education - I S C E D 1997, p.5 . Consultado el 26 de mayo de 2011 en línea en el sitio http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/iscsed_1997.htm

¹⁰⁷ Traducción personal del autor :

“[...]Education that is institutionalized and recognized by the relevant national authorities.” *Ibidem* p 3

¹⁰⁸ Traducción personal del autor :

“Institutionalized education occurs when an organisation provides structured educational arrangements, such as a student-teacher relationship, that are specially designed for education and learning.” *Idem* p 3

¹⁰⁹ Traducción personal del autor:

En primer lugar, se hace necesario mencionar los niveles de educación previstos por la UNESCO a través de su Clasificación Internacional Normalizada de la Educación¹¹⁰ (C. I. N. E.) de 1997 de la UNESCO contempla los siguientes tipos de educación:

- ordinaria,
- de adultos,
- formal,
- no formal,
- inicial,
- formación permanente,
- a distancia,
- educación a lo largo de toda la vida,
- educación a tiempo parcial,
- sistemas duales,
- aprendizaje de oficios,
- educación técnica y profesional,
- capacitación de niños con necesidades especiales.

En materia educativa, uno de las aportaciones más importantes lo constituye la Clasificación Internacional ya mencionada, pues ha servido como “[...] instrumento para conformar, compilar y presentar la información estadística en materia educativa, tanto a nivel nacional como internacional. La C.I.N.E. fue el primer Marco creado para facilitar la comparación de indicadores educativos entre los países, al ser aprobada en la Conferencia Internacional sobre Educación (Ginebra, 1975), y a la cual se le dio la denominación de ISCED 76.”¹¹¹

En la C.I.N.E. de 1997¹¹², la UNESCO establece como “niveles” de educación “[...] lo relacionado con las etapas que conllevan las experiencias de aprendizaje y las competencias para las cuales un programa educativo esta diseñado para impartir. En general, el nivel esta relacionado con el grado de complejidad de los contenidos del

“Formal education typically takes place in institutions that provide full-time education for children and young adults in a system designed as a continuous pathway of schooling.” *Idem* p 3

¹¹⁰ La C.I.N.E. (en inglés International Standard Classification of Education / I S C E D) tuvo una primera versión que data de principios de la década de los 70, la cual fue aprobada por la 35ª sesión de la Conferencia Internacional sobre Educación, efectuada en Ginebra del 27 de agosto al 4 de septiembre de 1975, teniendo como sede el Palais des Nations consultada en el sitio <http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000152/015224EB.pdf> Posteriormente, en la 20ª Conferencia General de la UNESCO, realizada en París en 1978, se adoptó una recomendación revisada, relacionada con la Estandarización Internacional de Estadísticas de Educación. Una nueva versión fue emitida en 2010 para ser sometida a revisión global de junio a octubre de 2012.

¹¹¹ UNESCO Institute for Statistics, ISCED Review Concept Note, November 2008, consultado el 27 de agosto de 2011 en línea en el sitio http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/ISCEDrev_noteEN.pdf

¹¹² La sesión 29a de la Conferencia General de la UNESCO, realizada en noviembre de 1997, llevó a cabo revisiones sobre el ISCED 76, denominándola ISCED 97, en la que se detallaron algunas innovaciones en materia de educación como las diferentes modalidades de educación vocacional y de capacitación, nuevas modalidades de educación y de prestadores de servicios educativos, la proliferación de las tendencias matizadas por la utilización de las nuevas tecnologías, la educación a distancia. No obstante, se han llevado a efecto revisiones enfocadas principalmente a la organización del aprendizaje. Tomado el 27 de agosto de 2011 en línea en el sitio http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/ISCEDrev_noteEN.pdf

programa en términos del incremento en la especialización de los conocimientos, habilidades y competencias.”¹¹³

De esta definición, es posible entender que la estratificación de la educación en niveles obedece a razones de graduación en cuanto a la evolución exitosa por parte del educando en lo que se refiere a la apropiación de información, pero también en cuanto a la adopción y al manejo eficiente de estrategias, técnicas, actitudes y competencias al momento en que se va enfrentando a contenidos de mayor complejidad, la cual no ostenta como característica principal una progresión estricta, sobre todo al afirmar que “no significa que los niveles de educación constituyen una escalera en la que el acceso de los posibles participantes a cada uno de los niveles depende necesariamente de la aprobación del nivel anterior.”¹¹⁴

Según la UNESCO, la meta de este conjunto de parámetros para realizar análisis comparativos, radica en proporcionar a los involucrados en la planeación de la política educativa en las aristas gubernamental y académica un marco de referencia para ordenar de manera general los criterios de éxito en cuanto al desarrollo paulatino de habilidades, capacidades, destrezas, conocimientos y técnicas a demostrar por un estudiante.

De esta manera, la UNESCO establece en la C.I.N.E. los siguientes niveles educativos:

Nivel 0 – Educación pre-primaria.

Nivel 1 – Educación Primaria o Primer Ciclo de la Educación Básica.

Nivel 2 – Primer Ciclo de Educación Secundaria o Segundo Ciclo de Educación Básica.

Nivel 3 – Segundo Ciclo de Educación Secundaria.

Nivel 4 - Educación Postsecundaria, no Terciaria.

Nivel 5 - Primer Ciclo de la Educación Terciaria.

Nivel 6 - Segundo Ciclo de la Educación Terciaria.

Cabe señalar que la enseñanza de lenguas extranjeras no está contemplada de manera explícita dentro de los parámetros de la C.I.N.E.; no obstante, en el rubro II, correspondiente a los GRUPOS AMPLIOS Y SECTORES DE EDUCACION, la C.I.N.E. contempla dentro del apartado 2, referente a las humanidades y artes, el inciso 22 el cual se enfoca especialmente en la primera de ellas, y en el que se hace mención de las “Lenguas y culturas extranjeras: lenguas vivas o muertas y sus respectivas literaturas, estudios regionales interdisciplinarios; Lenguas autóctonas: lenguas corrientes o

¹¹³ Traducción personal del autor:

“[...]is taken to be related to gradations of learning experiences and the competencies which an educational programme is designed to impart. In general, the level is related to the degree of complexity of the content of the programme in terms of increasingly specialised knowledge, skills and capabilities.” UNESCO, International Standard Classification of Education (ISCED) 2011 – Draft for global consultation , p 6, consultado el 14 de octubre de 2012 en línea en el sitio http://www.regjeringen.no/pages/13530193/International_Standard_Classification_Education_2011_draft.pdf

¹¹⁴ UNESCO, Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (C I N E) 1997 p 15. Consultado el 14 de octubre de 2012 en línea en el sitio <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/iscsed97-es.pdf>

vernáculos y su literatura; Otros programas de humanidades: interpretación y traducción, lingüística, literatura comparada, historia, arqueología, filosofía, ética.”¹¹⁵

De esta manera, la UNESCO establece, por una parte, una forma esquemática y flexible de organización de niveles educativos a nivel mundial, el cual no pretende erigirse como un marco prescriptivo de estratificación en la educación, y por otra, con hacer mención de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras y sus respectivas culturas dentro de uno de los sectores educativos, reconoce su importancia y su relevancia en la formación de las nuevas generaciones; lo cual naturalmente tiene implicaciones jurídicas y políticas para nuestro país, pues “Desde la creación de la UNESCO, México ha participado y cooperado activamente con este organismo. Fue miembro fundador [...]; un mexicano, Jaime Torres Bodet, ocupó su Dirección General durante el periodo 1948-1952 [...]”¹¹⁶

Finalmente, para la UNESCO es prioritario conservar el patrimonio material e inmaterial, así como promover la diversidad cultural, lingüística, étnica y el diálogo intercultural como medios para promover la paz. Ambas metas no podrían ser logradas si los individuos carecieran de los conocimientos culturales, lingüísticos y comunicativos para entenderse y comprenderse, es decir, si no contaran con conocimientos en lenguas diferentes a la materna. Es evidente que para este organismo el hecho que un individuo sepa interactuar con sus semejantes procedentes de otras latitudes haciendo uso de una lengua extranjera a él/ella, pero lengua franca y común para los demás, es decir, de uso internacional, es un símbolo de progreso, pues esto permite la paz.

B) La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la enseñanza de idiomas.

El segundo organismo internacional que se aborda por sus implicaciones directas en la política educativa de nuestro país, es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, de la cual México es parte desde el 18 de mayo de 1994, siendo el 25º país en convertirse en miembro de dicho organismo intergubernamental, de los 34 que a la fecha lo conforman.¹¹⁷

Este organismo con sede en París, “tiene por objetivo promover políticas dirigidas:

- a conseguir la mayor expansión de la economía y el empleo y una progresión del nivel de vida en los países miembros, manteniendo la estabilidad financiera, y a contribuir así al desarrollo de la economía mundial.

¹¹⁵ UNESCO Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (C I N E) 1997 p. 42, Consultado en línea el 26 de mayo de 2011 en línea en el sitio <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/isc97-es.pdf>

¹¹⁶ Medina Peña, Luis (1986), La Educación y la UNESCO. Participación de México, ponencia presentada en el Seminario México en la UNESCO en el Umbral del siglo XXI, organizado por la Comisión de los Estados Unidos Mexicanos para la UNESCO, consultado el 29 de agosto de 2011 en línea en el sitio http://tyce.ilce.edu.mx/tyce/7/TecyComEduNo07_A01.pdf,

¹¹⁷ En la actualidad, un ex secretario de hacienda y crédito público, y de relaciones exteriores de nuestro país, José Ángel Gurría Treviño, ha sido electo para un segundo periodo como Secretario General de ese organismo en septiembre de 2010, responsabilidad que desempeña desde el 1 de junio de 2006.

- a contribuir a una sana expansión económica en los países miembros, así como en los países no miembros, en vías de desarrollo económico.
- a contribuir a la expansión del comercio mundial sobre una base multilateral y no discriminatoria, conforme con las obligaciones internacionales.”¹¹⁸

Dado el contexto en el que este organismo surgió, se puede entender que su principal objetivo era el mejoramiento de las sociedades de sus países miembros, teniendo como prioridad atender y resolver la problemática económica, como palanca para lograr un verdadero desarrollo. Los líderes europeos reunidos en París, “[...] se dieron cuenta que la mejor manera de asegurar una paz duradera era a través de impulsar la cooperación y la reconstrucción con los países vencidos, más que castigarlos.”¹¹⁹

En tanto que los acuerdos tomados en el seno de los órganos de la OCDE son alcanzados por consenso, esto “[...] permite asegurar que los tratados, una vez confirmados, sean respetados.”¹²⁰. Sin lugar a dudas, los trabajos y los acuerdos a los que se llega en el seno de este organismo, dan una clara muestra de la vinculación de los sectores económico y financiero con el educativo, prueba de ello es que, en opinión de la OCDE, “La educación es importante para los individuos, para la competitividad de las naciones y para el progreso social. Los estudios de la OCDE muestran que los resultados más altos en los exámenes de alfabetización van acompañados por ingresos per cápita más altos y por una mayor productividad.”¹²¹

A semejanza de lo asegurado por la UNESCO, la OCDE considera que la educación es una palanca para mejorar la calidad de vida de los pobladores del orbe; es un factor que incide de manera positiva y contundente en las circunstancias económicas, sociales, y jurídicas de vida; y por ende, en lo que se refiere a lo cultural y lo lingüístico; es decir, la educación es un estimulante para lograr la justicia, la igualdad, la tolerancia, el respeto y la promoción de los valores culturales y lingüísticos de los diferentes grupos humanos que moran en el mundo.

Una vez que lo anterior sea verdaderamente considerado para hacer las adaptaciones, homologaciones o equivalencias en las políticas educativas nacionales, y en consecuencia, en los planes y programas de estudio de las instituciones; se ha

¹¹⁸ Ministerio de Administraciones Públicas del Reino de España, *Directrices de la OCDE para la Seguridad de Sistemas y Redes de Información: Hacia una Cultura de Seguridad*. Consultado el 3 de septiembre de 2011 en línea en el sitio <http://www.oecd.org/dataoecd/15/29/34912912.pdf>

¹¹⁹ Traducción personal del autor :

“[...]European leaders realised that the best way to ensure lasting peace was to encourage co-operation and reconstruction, rather than punish the defeated”.

Tomado de OCDE, *Better policies for better life, the OCDE for 50 and beyond* p 10, Consultado el 3 de septiembre de 2011 en línea en el sitio <http://www.oecd.org/dataoecd/63/52/47747755.pdf>

¹²⁰ Traducción del autor:

“[...] it helps to ensure that agreements, once confirmed, are respected”, Tomado de *Op Cit.* p. 12,

¹²¹ Traducción del autor:

“Education is important for individuals, for the competitiveness of nations and for social progress. OECD studies show that higher scores in literacy tests are accompanied by higher per capita income and higher productivity. Tomado de *Ibidem*, p. 25.

propuesto que el siguiente paso sea plantearse cuestiones en torno a lo que debe ser enseñado, cómo debe ser enseñado; y cómo debe retribuirse la educación.¹²²

Con estas interrogantes se derivan los postulados a considerar para diseñar, actualizar, modificar, adaptar, homologar, monitorear y/o revisar las políticas educativas nacionales, pues esos planteamientos se enfocan hacia el fomento de la discusión y de la reflexión, no sólo a partir de los conocimientos o las destrezas del docente, sino primordialmente de lo que el alumno necesita desarrollar mientras aprende, que son capacidades, destrezas, estrategias, valores y actitudes que le permitan convertirse en un autogestor, dirigiendo su propio proceso de aprendizaje, al hacerle consciente de que más que memorizar o acumular fechas, nombres y cifras, lo que se le demanda, tanto en los planos académico como profesional y laboral, es que aprenda a identificar sus fortalezas y sus carencias académicas, a trazarse un plan de acción a seguir para acercarse a los conocimientos que considera le son necesarios y fundamentales, usando los medios que él considere fidedignos; a auto regularse y a autoevaluarse en su proceso de aprendizaje con la frecuencia que él considere necesita realizar; y a ser respetuoso de los demás, de sus manifestaciones culturales, y de sus costumbres y tradiciones.

En lo que se refiere al rubro educativo, la OCDE ha acordado darse a la tarea de promover entre sus miembros el *aprendizaje de por vida* y la *disponibilidad laboral de por vida*, es decir, que los estudiantes, mientras cursan los diferentes programas educativos, desarrollen actitudes, destrezas y competencias que les permitan seguir aprendiendo durante toda su vida por decisión propia, y que logren gozar de una formación académica que les sea de utilidad para que, cuando así lo decidan o requieran, sean incorporados al mercado laboral, sin presentar desventaja alguna con respecto al resto de sus competidores.

Según la OCDE, en su publicación intitulada “OECD Work on Education”, la problemática del factor educativo se centra en los siguientes rubros:
Preparar a los estudiantes para cambios vertiginosos en la realidad, nunca antes vistos.
Capacitar a los educandos para desempeñarse en empleos que aun no existen
Dotar a los alumnos de conocimientos para hacer uso de tecnologías que aún no salen al mercado.

Proporcionar a los aprendices las herramientas necesarias para resolver problemas que aun no surgen.

Lo anterior ha derivado en una toma de conciencia por parte de los gobiernos nacionales miembros de la OCDE para redefinir sus políticas educativas en función de los requerimientos que los estudiantes deben cubrir a partir de lo aprendido durante su proceso de formación, considerando “[...] la necesidad de desarrollar el capital humano

¹²² Traducción personal del autor:

“[...] what should be taught, how it should be taught and how education should be paid for.” Tomado de *Ibid.*

para crear, promover, difundir, y adoptar las innovaciones materiales e intelectuales que pueden traer consigo prosperidad e inclusión social.”¹²³

En general, baste señalar que las actividades de la Dirección de Educación de la OCDE se dividen en cuatro grandes áreas:

- Educación pre-escolar e instrucción
- Educación superior y para adultos
- Educación, economía y sociedad
- Investigación y gestión del conocimiento.

En su libro del año 2011¹²⁴, la OCDE establece que los encargados de diseñar las políticas educativas nacionales deben llevar a cabo cambios en cuanto a los esquemas de enseñanza que prevalecen en sus planes y programas de estudio, toda vez que la deserción y la desmotivación que los educandos experimentan es porque “[...] ellos no ven la aplicación de lo que se ve en la escuela en sus propias vidas”¹²⁵ Dada la importancia innegable que tiene la educación en lo social, lo político, lo jurídico, lo económico y lo cultural, la OCDE señala que “Todos tienen una perspectiva de lo que la educación debería ser y sobre sí el sistema está haciendo bien su trabajo. No obstante, una política consciente no puede estar sustentada solo en las opiniones.”¹²⁶

Para este organismo, la educación no debe limitarse a proporcionar información o conocimientos para afrontar los asuntos, los retos y la problemática que se presentan en la actualidad, sino que debe capacitarlos para saber cómo dar solución a los problemas que les depara el futuro, incluso aquellos que aun no se han presentado; es así que “[...] el éxito de la educación no radica más en el reproducir los conocimientos previstos en los contenidos, sino en la extrapolación de lo que se sabe y en la aplicación de ese conocimiento en situaciones imprevistas y nuevas”¹²⁷, haciendo de ellos ciudadanos del mundo, lo mismo con actitudes crítica y creativa, con habilidades de trabajar de manera colaborativa en equipo para resolver problemas, tomar decisiones; con una actitud de mente abierta; y sobre todo, respetuosos y tolerantes ante la diversidad que se les presente.

Las acciones emprendidas por el organismo en favor de la educación, dan cumplimiento a su compromiso para con sus Estados miembros ya que “[...] está

¹²³ Traducción personal del autor:

“The rapid pace of change in our societies accelerates the need for developing human capital to create, promote, diffuse and adopt the intellectual and material innovations that can bring greater prosperity and social inclusion.” Tomado de *Ibid.*

¹²⁴ Consultado el 3 de septiembre de 2011 en línea en el sitio: <http://issuu.com/ocdeobservateur/docs/annuel2011>

¹²⁵ Traducción del autor:

“[...]puisque'ils ne peuvent pas faire le lien entre ce qui se passe à l'école et leur vie en dehors.” Tomado del *L'annuel de l'OCDE 2011*, p. 42, consultado el 3 de septiembre de 2011 en línea en el sitio <http://issuu.com/ocdeobservateur/docs/annuel2011>

¹²⁶ Traducción del autor:

“Everybody has views on what education should be and whether the system is doing a good job. Yet sound policy can hardly be based on opinion alone.” Tomado de *OECD Work on Education*, (2011-2012) p.12 Consultado el 3 de septiembre de 2011 en línea del sitio <http://oecdmybrochure.org/edu/handle.php>

¹²⁷ Traducción del autor:

“[...]educational success is no longer about reproducing content knowledge, but about extrapolating from what we know and applying that knowledge to novel situations.” Tomado de Schleicher, Andreas. *The case for 21st-century learning*, Consultado el 14 de octubre de 2012 en línea del sitio <http://www.oecd.org/general/thecasefor21st-centurylearning.htm>

comprometido con apoyar un enfoque integrado en educación que ayude a los miembros de la OCDE a mejorar la calidad, la equidad, la eficiencia y la efectividad de sus sistemas educativos. [...] Al mejorar los productos del aprendizaje para todos, se mitigan las desigualdades[...]" ¹²⁸. De este modo, esas acciones se han convertido en proyectos, planes, reportes, informes, programas y estrategias, especialmente diseñados para cada nivel educativo.

Los programas y estudios en la materia son el resultado de los acuerdos alcanzados tanto en los foros internacionales como en los trabajos del organismo, regulados por la Dirección de Educación de la OCDE, cuya misión es “[...] ayudar a los países miembros y no miembros a explorar la manera en que las habilidades puedan coincidir con las necesidades, como incentivar la innovación, como dotar a los profesores para el siglo XXI, y como reforzar los impactos positivos de la educación en la sociedad. [...] motivar a los países a que comparen sus desempeños y experiencias y compartan lo que han aprendido los unos con los otros” ¹²⁹

En general, es posible afirmar que la OCDE entiende a la educación como un elemento fundamental para impulsar o consolidar la estabilidad económica y el bienestar social; por lo que respecta a la educación de segundo ciclo, este organismo reconoce que “Ciertos sectores prometedores en términos de número de empleos, como los servicios de salud, cuidado de los adultos mayores, y tecnologías de la información, o campos de reciente aparición como las energías renovables requieren un entrenamiento específico.

La educación vocacional y los sistemas de capacitación juegan un rol significativo en la provisión de esas habilidades y en satisfacer las necesidades de un buen funcionamiento de la economía moderna”¹³⁰. Esto significa que, al igual que en lo señalado por la UNESCO, los niveles de educación se diferencian por su grado de complejidad en los contenidos y los temas a abordar, y esto deriva en una proporción directa en la que a mayor complejidad significa mayor grado de especialización, y por ende, una mayor demanda de conocimientos o información que no necesariamente proviene del país en el que el educando radica, por lo que se hace necesario que la capacitación también incluya el desarrollo de las capacidades y destrezas del estudiante en el manejo de una o más lenguas extranjeras.

En el caso particular de la educación superior, la OCDE considera que “Un mejor manejo y conclusión de la educación de tercer ciclo ayuda a que los países logren sus

¹²⁸ Traducción del autor:

“[...]committed to supporting an integrated approach to education which helps OECD countries improve the quality, equity, efficiency and effectiveness of their education systems. By improving learning outcomes for all, we help mitigate inequalities[...].” Tomado de OECD Work on ... *op cit* p. 2

¹²⁹ Traducción del autor:

“The OECD’s Directorate for Education helps member and non-member economies explore how skills can be matched to new needs, how to foster innovation, how to equip teachers for the 21st century, and how to reinforce the positive social impacts of education. We encourage countries to compare their performance and experience and to learn from each other.” *op. cit.* p. 4

¹³⁰ Traducción del autor:

“Promising sectors in terms of numbers of jobs, such as health services, elder care and information technology, or emerging fields like renewable energy require targeted training. Vocational education and training systems play a large role in supplying these skills and in meeting the needs of a well functioning modern economy” *idem.* p. 8

objetivos económicos y sociales”¹³¹. Esta afirmación permite entender que no solo la educación básica es importante para fomentar el desarrollo económico y el bienestar social de los pobladores del mundo, sino que la educación superior juega un papel importante, pues es en ese nivel donde se especializan aquellos que llegado el momento dirigirán los destinos de sus respectivos países, y son ellos quienes deberán solucionar los problemas que aun no se presentan, pero que el futuro les planteará.

De acuerdo con la Dirección de Educación de este organismo, “Los estudios sobre educación superior en cuanto al desarrollo regional y urbano muestran que una interacción más sólida y una vinculación más estrecha entre las instituciones y los actores locales beneficiará el desarrollo económico y social al impulsar al capital humano y al atraer inversiones”.¹³² Esto significa que las instituciones de educación superior no sólo cumplen con capacitar a los futuros profesionistas, sino que al unir esfuerzos con los miembros de su sociedad que cuentan con los recursos financieros para crear fuentes de empleo, el bienestar social y el desarrollo económico son los resultados a esperar. Ejemplos de esta vinculación son los acuerdos entre nuestra Universidad y algunas fundaciones como la Fundación Telmex, gracias a la cual se ha dotado de aulas multimedia a los planteles de la Escuela Nacional Preparatoria; o el apoyo que la Coordinación General de Lenguas recibe por medio de la Fundación UNAM para conformar las becas de estudio y alimentarias, viáticos y seguros para los alumnos ganadores de los concursos de conocimientos de lengua inglesa niveles A1 y A2, llamados “Let’s go to San Antonio”.

La trascendencia de estas acciones es que sus aportaciones demuestran el cumplimiento de su cometido en materia educativa, pues “La OCDE provee un esquema donde los gobiernos comparan sus experiencias políticas, buscan respuestas a problemas comunes, identifican buenas prácticas, y coordinan sus políticas nacionales con las tendencias mundiales”¹³³ En lo que se refiere a las lenguas extranjeras, la OCDE, a través del Centro de Investigación e Innovación Educativa, está desarrollando y monitoreando el proyecto denominado “Globalización y Competencias Lingüísticas”, cuyos cuestionamientos centrales son:

“¿Por qué algunas personas logran aprender con éxito lenguas diferentes a su lengua materna y otros fracasan? y, ¿Por qué algunos sistemas educativos aparentan ser más exitosos que otros en lo que se refiere a la enseñanza de lenguas diferentes a la lengua materna?”¹³⁴

¹³¹ Traducción del autor:

“Better management and delivery of tertiary education help countries achieve their economic and social objectives” .*idem*, p. 9

¹³² Traducción del autor

“Reviews of higher education in regions and city development show that stronger interaction and engagement between institutions and local actors will benefit social and economic development by reinforcing human capital and attracting investments.” *Idem* p 10

¹³³ Traducción del autor:

“The OECD provides a setting where governments compare policy experience, seek answers to common problems, identify good practices and co-ordinate domestic and international policies.”*Idem* p.4

¹³⁴ Traducción del autor:

“Why are some individuals successful in learning non-native languages and others not?” and, “why do certain education systems seem to be more successful than others at teaching non-native languages?” Tomado de OCDE Directorate of Education, Centre for Educational Research and Innovation (CERI) - Globalisation and Linguistic competencies. Consultado el 3 de septiembre de 2011 en

A través de este proyecto, la OCDE ha podido identificar la carencia de información que se presenta en este sector, incluso “[...] este ejercicio ha mostrado cuan limitados son los datos disponibles, denotando con ello la falta de conocimiento en ésta área.”¹³⁵

Con el objeto de conocer las posibles respuestas a las interrogantes fundamentales de este proyecto, la OCDE ha conjuntado esfuerzos con la Harvard Graduate School of Education, para tener un acercamiento más amplio hacia algunas de las aristas del problema, organizándolas en las siguientes líneas de trabajo, abarcando desde los aspectos políticos hasta los sociolingüísticos del problema:

- Aprendizaje de Lenguas diferentes a la materna: innovaciones potenciales y de vanguardia.
- Motivación (intrínseca y extrínseca, incluyendo los incentivos económicos).
- Motivación, globalización y diversidad digital.
- Bilingüismo como caso para entender mejor el aprendizaje de Lenguas diferentes a la materna.
- Diseño previo para el aprendizaje de Lenguas diferentes a la materna teniendo el aula como entorno.
- Peligros y beneficios potenciales en el aprendizaje de Lenguas diferentes a la materna.
- Funciones positivas y negativas del papel de los medios de comunicación en el aprendizaje de Lenguas diferentes a la materna.
- Enfoques neuro-científicos de la motivación.
- Neurociencia del lenguaje de señas y su relevancia para el aprendizaje de Lenguas diferentes a la materna.¹³⁶

Actualmente, este proyecto se ha centrado en un par de hipótesis provisionales que, a decir de la OCDE, se espera que ambas “[...] deban impulsar futuras investigaciones, e incentiven la exploración de territorios desconocidos”.¹³⁷

En lo que se refiere al sector de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, la OCDE considera que “Las lenguas son una clave para el éxito”¹³⁸, es por

línea en el sitio

http://www.oecd.org/document/46/0,3746,en_2649_35845581_38772654_1_1_1_1,00.html

¹³⁵ Traducción del autor: “this exercise has shown how limited the available data is, highlighting the gap of knowledge in this area”, *Op Cit*

¹³⁶ Traducción personal del autor:

- NNLL theories and practices: state of the art and potential innovations
 - Motivation (both intrinsic and extrinsic, including economic incentives)
 - Motivation, globalisation, and digital diversity
 - Bilingualism as a case to better understand NNLL
 - Backward design in NNLL classroom settings
 - Potential benefits and dangers of NNLL
 - Positive and negative roles of the media in NNLL
 - Neuroscientific approaches of motivation
 - Neuroscience of Sign Language and its relevance to NNLL
- idem*

¹³⁷ Traducción personal del autor:

“...are currently being developed; both should boost future research and lead to exploring uncharted territories.” *idem*

¹³⁸ Traducción personal del autor:

ello que el factor lingüístico también cobra importancia pues esta cercanamente vinculado con la internacionalización de la educación. Para la OCDE, “La internacionalización incide en muchos aspectos de la conducta institucional al tiempo que proporciona nuevas e interesantes oportunidades para todo tipo de instituciones de educación superior. Con mayor énfasis colocado en tener habilidades internacionales, interculturales y en lenguas extranjeras para interactuar adecuadamente en un contexto global, los asuntos referentes a la internacionalización se convertirán en una importante materia de estudio en los próximos años”¹³⁹

Lo anterior es una muestra las posibilidades, las oportunidades y el lugar que confiere a los educandos el contar con conocimientos certificados en lenguas extranjeras, y sobre todo, lo plausible que resulta el desarrollo y el bienestar a nivel personal, familiar, social, nacional, regional, y en última instancia, mundial, y de lo cual los gobiernos deben tomar conciencia, y en consecuencia, emprender la instrumentación de las acciones de política educativa conducentes a sus circunstancias específicas, particulares y nacionales.

Finalmente, aunque la OCDE solo cuente con el proyecto “Competencias Lingüísticas y sobre Globalización”, a través del cual “[...] ha explorado las razones por las cuales algunos individuos aprenden de manera exitosa lenguas extranjeras y por qué otros no, y por qué ciertos sistemas educativos muestran tener más éxito que otros en lo que respecta a la enseñanza de idiomas”¹⁴⁰, aun no ha profundizado en cuanto a la importancia del conocimiento de lenguas extranjeras dentro de las características o las competencias necesarias para insertarse en un esquema internacional de educación, y tampoco cuenta con un parámetro que permita establecer niveles o etapas progresivos del aprendizaje de una lengua ni criterios de valoración con fines de evaluación o certificación del grado de desarrollo de las habilidades interculturales, lingüísticas y comunicativas en una lengua diferente a la materna, probablemente atribuible a que este campo no se considera como una encomienda propia para el organismo.

C) *La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI) y la enseñanza de idiomas.*

En el concierto iberoamericano, la educación también constituye uno de los temas más importantes a tratar en los diferentes foros y encuentros ya sean bilaterales o multilaterales. Muestra de ello es que desde 1949, año en que se celebró el 1er Congreso Iberoamericano de Educación en Madrid, la región cuenta con una agencia internacional gubernamental que se encargaría de los asuntos relacionados con el tema, y que se denominaría Oficina para la Educación Iberoamericana.

“Language is one key to success”, Tomado de OECD Work on Education, (2011-2012) p.13 Consultado el 3 de septiembre de 2011 en línea del sitio <http://oecdmybrochure.org/edu/handle.php>

¹³⁹ Traducción personal del autor:

“Internationalisation affects many aspects of institutional behaviour while providing new and exciting opportunities for all types of higher education institutions. With more emphasis being placed on having international, foreign language and inter-cultural skills to interact well in a global setting, internationalisation issues will be a major focus over the next years.” *Op cit.* p. 10

¹⁴⁰ Traducción personal del autor:

“[...]has explored why some individuals are successful in learning non-native languages and others not, and why certain education systems appear more successful than others at teaching non-native languages. *Idem.* p 13

Con el fin de hacer más explícitas sus funciones, durante la Reunión Extraordinaria del Congreso en Bogotá de mayo de 1985, los Estados miembros ahí representados decidieron modificar el nombre del organismo, pasando de Organización de Estados Iberoamericanos a Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, teniendo como sede la capital española; con la consecuente definición de sus objetivos. y sin por ello abandonar sus siglas (OEI).

Por lo que respecta a la enseñanza, al aprendizaje y a la evaluación de las lenguas extranjeras, en el seno de la OEI se ha expuesto el hecho innegable que es “El dominio de las lenguas extranjeras, competencia esencial para la sociedad del siglo XXI, es una de las finalidades de los proyectos educativos actuales, de ahí el gran impulso que está cobrando la enseñanza bilingüe. La inclusión de las ciencias experimentales en los proyectos de bilingüismo, además de mejorar las competencias lingüísticas, puede favorecer el aprendizaje de las ciencias”¹⁴¹

No obstante, la OEI aun no cuenta con un esquema de criterios o directrices relacionados con la enseñanza, el aprendizaje o la evaluación de las lenguas segundas o extranjeras que orienten la sistematización de este tipo de capacitación en las políticas educativas, en los planes y en los programas de estudio nacionales e institucionales de sus países miembros.

D) La Unión Latina y la enseñanza de idiomas.

En lo que respecta a la Unión Latina, cuya sede es la ciudad de París, “es una organización internacional fundada en 1954 por el Convenio de Madrid para promover y difundir la herencia cultural y las identidades del mundo latino”¹⁴², la cual está compuesta por 40 gobiernos, de los cuales 36¹⁴³ estados ostentan la categoría de miembros y 4 tienen el nombramiento de observadores, entre ellos México,¹⁴⁴ y ubicados en cuatro continentes. De acuerdo a su normatividad, los países que deseen adherirse a este organismo deben cumplir con las recomendaciones interpretativas establecidas en 1992, las cuales prevén las siguientes condiciones:

- Criterios lingüísticos
- Criterios lingüístico-culturales
- Criterios culturales.

¹⁴¹ Aragón, M^a. M.(2007), La ciencias experimentales y la enseñanza bilingüe, en *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* Volumen 4, Número 1, p 152, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, consultado el 4 de septiembre de 2011 en línea, consultado el 4 de septiembre de 2011 en línea en los sitios <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=92040110y> y <http://www.oei.es/salactsi/eureka09.htm>

¹⁴² Unión Latina, consultado el viernes 9 de septiembre en línea en el sitio <http://www.unilat.org/SG/index.es.asp>

¹⁴³ Los países miembros de la Unión Latina son: Andorra, Angola, Bolivia, Brasil, Cabo Verde, Chile, Colombia, Costa de Marfil, Costa Rica, Cuba, Ecuador, EL Salvador, España, Filipinas, Francia, Guatemala, Guinea Bissau, Haití, Honduras, Italia, Mozambique, Mónaco, Nicaragua, Panamá, Paragua, Perú, Portugal, República Dominicana, Moldova, Rumania, San Marino, Sao Tomé y Príncipe, Senegal, Timor- Leste, Uruguay y Venezuela. Consultado el viernes 9 de septiembre de 2011 en línea en el sitio <http://www.unilat.org/SG/Organisation/Presentation/EtatsMembres/index.es.asp>

¹⁴⁴ Los otros países observadores son Argentina, Malta y la Santa Sede. *Op.cit.*

A grandes rasgos, estos criterios establecidos están relacionados con la utilización de una lengua neolatina, ya sea ésta herencia directa o indirecta de la Roma Antigua; de uso oficial, educativo o como medio de comunicación en actividades cotidianas ó en los medios de comunicación.

Los temas sobre los cuales sus dependencias llevan a cabo sus actividades son:

- Cultura y comunicación
- Promoción y enseñanza de lenguas
- Terminología e industria de la lengua

A decir del organismo, éste “[...] elabora, mediante un diálogo permanente con sus Estados miembros y los organismos intergubernamentales, esencialmente regionales, programas basados en los principios de complementariedad y subsidiaridad, orientados a formar especialistas, incentivar la creación y promocionar las lenguas y las industrias culturales. Mediante su acción, la Unión Latina persigue la valorización de la herencia común de sus pueblos al servicio de una visión llena de confianza en el papel que le corresponde asumir a la comunidad latina en el mundo de hoy.”¹⁴⁵

Por Latinidad, este organismo entiende “[...] la herencia pero también los valores y, más simplemente, de una manera de vivir y de sentir. [...] La conciencia de esta latinidad que nos resulta común, que nos distingue; pero al mismo tiempo, nos abre a una gran diversidad de culturas a través de los encuentros universitarios y de sus manifestaciones culturales”¹⁴⁶.

En lo referente a la promoción y enseñanza de lenguas, la Unión Latina considera que:

“La enseñanza/aprendizaje de una lengua es también una forma de conocimiento, de profundización de la relación que existe entre lengua y cultura. No se trata sólo de adquirir otro sistema lingüístico sino también de acceder a las competencias comunicativas y cognitivas necesarias para el desarrollo de la actividad humana en ese contexto plurilingüe. El aprendizaje de lenguas extranjeras permite aprehender la identidad cultural en sus variaciones y relaciones con otro espacio, otro desarrollo y otras formas de expresión del mundo. La experiencia de la alteridad lingüística, que es cultura en sí, es el camino de la comprensión de los pueblos y la apertura al mundo.”¹⁴⁷

¹⁴⁵ Unión Latina, *Presentación*, Consultado el 9 de septiembre de 2011 (en línea) en el sitio <http://www.unilat.org/SG/Organisation/Presentation/index.es.asp>

¹⁴⁶ Traducción del autor:

“[...] patrimoine mais aussi de valeurs et, plus simplement, d'une façon de vivre et de sentir. La conscience de cette latinité qui nous est commune, qui nous distingue, mais en même temps nous ouvre à une grande diversité de cultures, passe par des rencontres universitaires et des manifestations culturelles”. Consultado el 9 de septiembre de 2011 en línea en el sitio <http://dcc.unilat.org/DCC/Latinite/index.fr.asp>

¹⁴⁷ Tomado de Unión Latina, Dirección Promoción y Enseñanza de Lenguas, consultado el 9 de septiembre de 2011 (en línea) en el sitio <http://dpel.unilat.org/DPEL/index.es.asp>

Esto nos permite identificar que esta unión de Estados concibe la existencia de una relación estrecha entre lengua y cultura, la cual se convierte en un medio para la comprensión intercultural, la comprensión y la paz.

Luego entonces, este organismo se ocupa de planificar, instrumentar y monitorear estrategias enfocadas a dinamizar el proceso educativo, en cuanto a que las lenguas neolatinas están presentes en los planes y programas de estudio vigentes en las instituciones; y en lo que se refiere a la producción de materiales en apoyo de la enseñanza y del aprendizaje de esas lenguas de origen latino. Algunos ejemplos de su actuar son: el 1er. Seminario de gestión de educación lingüística, organizado en conjunto con el Instituto Internacional de Lengua Portuguesa, el Instituto de Investigación y Desarrollo en Política Lingüística, y la Universidade do Oeste do Paraná; y celebrado en esta ciudad brasileña del 20 al 22 de julio de 2011; el *Programa Multiculturalidad y plurilingüismo- Tradición oral y educación plurilingüe en África del Oeste. Taller general de validación pedagógica*, efectuado del 13 al 15 de enero pasado en el Centro National de Recursos Educativos de Dakar, Senegal; o la *10ª Semana de la lengua italiana en el mundo*, que tuvo lugar del 18 al 24 de octubre de 2010 entre los Estados miembros.

Como se puede identificar claramente, dentro de las encomiendas en el campo de la enseñanza, depositadas en la Dirección de Promoción y Enseñanza de Lenguas de la Unión Latina, se encuentran la formación de profesionales en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras, a través de una serie de actividades en las que se abordan diferentes temáticas propias del sector. Todo ello instrumentado a través de “ [...] la creación de cursos para públicos especializados tales como los protagonistas del mundo profesional, la organización de seminarios de formación del cuerpo docente y el apoyo a un cierto número de lectorados en el seno de universidades y en el nivel secundario de los estados miembros de la Organización.”¹⁴⁸

Por su parte, entre las acciones emprendidas para promover a las lenguas neolatinas, se da cuenta de concursos, otorgamiento de premios; y aportaciones y donaciones de materiales y apoyos didácticos a bibliotecas y centros de recursos didácticos para enriquecer los acervos para la enseñanza de las lenguas de extracción latina. A pesar del hecho innegable que las acciones de la Unión Latina están enfocadas a “[...] favorecer el desarrollo de didácticas integradas para valorizar el patrimonio pedagógico común y los intercambios de experiencias”¹⁴⁹, lo cierto es que aun no ha producido un parámetro estandarizado, al menos bajo sus auspicios, para aprender, enseñar, y evaluar los resultados que dichos esfuerzos se asume deben arrojar; quizás en gran parte porque ello no está contemplado dentro de las encomiendas de la Dirección de Promoción y Enseñanza de Lenguas en lo particular, y de la Unión Latina en lo general.

¹⁴⁸ Unión Latina, *Dirección Promoción y Enseñanza de Lenguas*, consultado en línea el 9 de septiembre de 2011 en línea en el sitio <http://dpel.unilat.org/DPEL/EnseignementFormation/index.es.asp>

¹⁴⁹ Unión Latina, *Dirección Promoción y Enseñanza de Lenguas*, consultado el 9 de septiembre de 2011 en línea en el sitio <http://dpel.unilat.org/DPEL/Promotion/index.fr.asp>

E) La Organización de Estados Americanos (OEA) y la enseñanza de idiomas

La Organización de Estados Americanos, fundada en 1948 al firmarse la Carta de Bogotá, actualmente agrupa a 35 Estados soberanos e independientes del continente en calidad de miembros, además de 65 países de los otros continentes y a la Unión Europea como observadores permanentes; siendo este rango establecido en la primera sesión regular de la Asamblea General del organismo, celebrada en 1971 en San José, Costa Rica.

En materia educativa, la organización confiere las acciones a tomar en ese sector a la Oficina de Educación y Cultura (OEC)¹⁵⁰, perteneciente al sistema de la OEA a través de la Secretaría Ejecutiva para el Desarrollo Integral, parte de la Jefatura del Gabinete, que depende de la Secretaría General; sin embargo, otras dependencias de la OEA llevan a cabo programas de capacitación en sus respectivas esferas de competencia temática, sobre todo en materia jurídica.

Como se señala en el párrafo anterior, es el Departamento de Desarrollo Humano, Educación y Cultura quien tiene a su cargo las actividades relacionadas con esas materias. En cuanto a lo educativo, esta oficina tiene “La misión de (...) apoyar a los 34 estados miembros de la OEA en sus esfuerzos por asegurar una educación de calidad para todos, y para proteger y aprovechar su patrimonio cultural para promover el desarrollo económico, social y humano”.¹⁵¹ Esta encomienda la lleva a cabo a través de la instrumentación de cuatro ejes principales: las reuniones ministeriales, la comisión interamericana de educación, el intercambio de experiencias y los recursos disponibles en lo que se refiere a políticas educativas, las actividades de organismos nacionales e internacionales, estatales o no gubernamentales; e investigaciones y las publicaciones que de estas emanan en el ramo.

De las seis reuniones ministeriales realizadas hasta la fecha, se han derivado algunas acciones en materia de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas extranjeras. Durante el primero de tales encuentros, celebrado en Brasilia los días 20 y 21 de julio de 1998, se acordó, dentro de los objetivos del área dedicada a la Valorización, Profesionalización e Incentivos para Docentes y Administradores de la Educación, la necesidad de “Formular estándares regionales y subregionales para la certificación profesional de los docentes de nivel básico, así como para los docentes de nivel secundario, tomando en cuenta las diferentes áreas del conocimiento (matemática, ciencias y lenguas extranjeras).”¹⁵² Dicho propósito derivó en planes tendientes a “Sistematizar información técnica sobre experiencias exitosas de capacitación y apoyar la formulación y ejecución de proyectos especializados destinados a mejorar la capacidad profesional de los docentes de áreas prioritarias, tales como lenguaje, matemática y

¹⁵⁰ Nota: Antiguamente denominada Departamento de Educación y Cultura (DEC), aunque también se le conoce como Departamento de Educación y Cultura. Consultado en OEA, Comisión Interamericana de Educación, (2010) *Informe de Actividades de la Comisión Interamericana de Educación (CIE) 2009-2010*, en línea el 14 de septiembre de 2011 en línea en el sitio www.scm.oas.org/doc_public/SPANISH/HIST_10/CIDIO2842S02.doc

¹⁵¹ OEA, Educación, consultado el 10 de septiembre de 2011 en línea en el sitio <http://portal.oas.org/Portal/Topic/SEDI/Educaci%C3%B3nyCultura/Educaci%C3%B3n/tabid/249/Default.aspx>

¹⁵² Consultado el 10 de septiembre de 2011 en línea en el sitio. *Op cit.*

ciencias, que se dediquen sobre todo a los dos primeros grados de la educación básica”.¹⁵³ Tanto el objetivo como su consecuente acción, dio como resultado un plan multilateral intitulado “Profesionalización de Docentes y Administradores de la Educación”, enfocado evidentemente hacia la formación o a la actualización del personal de las instituciones educativas, tanto a los profesores como a los empleados de las unidades administrativas.

En ese mismo documento, la Reunión Ministerial decidió incorporar en las metas intituladas “Estrategias de Educación Bilingüe Intercultural para la Paz, Ciudadanía y Sostenibilidad”, las necesidades por “Respaldar a las instituciones ministeriales, escolares y académicas que se ocupan de la relación entre educación y ciudadanía, entre educación y sociedades multiculturales, y entre educación y sostenibilidad, para elaborar estudios comparados dentro de un marco hemisférico. Promover la colaboración mutua de instituciones, inclusive escolares, que ya trabajan en esos campos, a través de proyectos conjuntos e intercambio de información.”¹⁵⁴

A través de estas iniciativas, las instituciones tienen la posibilidad de conformar esquemas de cooperación encaminados a vincular a la educación con los asuntos sociales, comunitarios y lingüístico-culturales; siendo este último un motivo para diseñar actividades encaminadas a dos grandes aspectos:

- a) Impulsar todas las iniciativas que generen programas de intercambios enfocados hacia la enseñanza de los idiomas de uso oficial en los trabajos del organismo.¹⁵⁵
- b) Sustentar las políticas nacionales y regionales que promuevan el desvanecimiento de los obstáculos existentes en cuanto al conocimiento de lenguas; sobre todo en lo que se refiere a la optimización del apoyo que se recibe en las áreas de la traducción e interpretación; así como en la formación o actualización pedagógica de los mentores.

Como resultado de estas intenciones, surgieron los Programas Multilaterales denominados: i) Educación para la Ciudadanía y la Sostenibilidad en Sociedades Multiculturales; y ii) Intercambio de Docentes y Estudiantes de los Idiomas Oficiales de la OEA. Para la segunda Reunión de Ministros y Secretarios de Educación de la OEA, realizada los días 24 y 25 de septiembre de 2001, en Punta del Este, República Oriental del Uruguay, y cuyos antecedentes jurídicos son las tres primeras Cumbres de las Américas (Miami, E.E.U.U., 1994; Santiago de Chile, 1998; y Ciudad de Québec, Canadá, 2001), los acuerdos alcanzados en materia de enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas extranjeras fueron:

¹⁵³ *Ibidem*

¹⁵⁴ *Ibidem*

¹⁵⁵ Nota: Los documentos pueden ser publicados en uno o más de los idiomas oficiales de la OEA: español, Inglés, francés y portugués.

Traducción personal del autor:

“Documents may be issued in one or more of the official languages: Spanish, English, French or Portuguese.” Consultado el 13 de septiembre de 2011 en línea en el sitio <http://www.oas.org/columbus/oasofficialdocuments.asp>

- Atender de forma prioritaria los programas multilaterales que busquen cumplir con los compromisos adquiridos por los jefes de estado y de gobierno participantes durante la tercera Cumbre de las Américas, cuyo cuarto eje temático se enfoca en “educación superior, ciencia y tecnología y movilidad académica.”¹⁵⁶

Este punto señala en dos de sus tres sub-rubros fundamentales a la educación superior y a la movilidad académica, siendo el primero de los cuales en la que nuestra Universidad está contemplada, y por ende, la Escuela Nacional Preparatoria; y el segundo en clara referencia al intercambio y libre circulación académica, para lo cual es necesario el conocimiento de lenguas extranjeras, principalmente aquellas de uso oficial por el organismo, ya mencionadas previamente.

El tercer encuentro de funcionarios y funcionarias gubernamentales del sector educativo se celebró en la Ciudad de México del 11 al 13 de agosto de 2003, contando con la asistencia de 29 representantes, 19 de los cuales eran los encargados del despacho correspondiente; y delegados de alto nivel de 13¹⁵⁷ organismos internacionales universales, regionales y especializados con competencia en la materia, y fué organizado por el Departamento de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, en su papel de secretaría técnica de dichas actividades.

Dentro de las aportaciones más importantes que esta reunión materializó en la materia fue la instalación de la Comisión Interamericana de Educación, con la encomienda de “[...] impulsar y construir consensos en favor de los programas de alcance hemisférico y regional y apoyar en el seguimiento de los mandatos de las Cumbres de las Américas”¹⁵⁸

Como antecedentes de este encuentro encontramos la Reunión Preparatoria de la Tercera Reunión de Ministros de Educación en el ámbito del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral (CIDI), realizada del 9 al 11 de abril de 2003, en Buenos Aires, Argentina; la inauguración del Foro On-line para el monitoreo de los compromisos de la Reunión Preparatoria de la III Reunión de Ministros de Educación, así como para los trabajos de diseño de los tres Proyectos Hemisféricos; la realización de Diálogos Hemisféricos sobre Equidad y Calidad, Formación Docente y Educación Secundaria (en colaboración con la Secretaría de Educación Pública de México y el Instituto del Banco Mundial); la Reunión de la Sociedad Civil y el Ministerio de Colombia, con el apoyo de la Secretaría del Proceso de Cumbres y la Unidad de Desarrollo Social y Educación de la Organización de los Estados Americanos, intitulada "Participación de la Sociedad Civil en Educación", celebrada entre el 28 y 29 de julio de 2003 en Bogotá-Colombia; la reunión

¹⁵⁶ OEA, (2001), II Reunión de Ministros de Educación, Resoluciones, Uruguay. Consultado el 11 de septiembre de 2011 en línea en el sitio http://www.sedi.oas.org/dec/espanol/txt_ministeriales_2_3.html

¹⁵⁷ Nota: Organismos representados: OEA, Banco Interamericano de Desarrollo, Banco Mundial, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Convenio Andrés Bello, Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Organización Universitaria Interamericana, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

¹⁵⁸ OEA, (2003) Declaración de México en Tercera Reunión de Ministros de Educación consultado el 11 de septiembre de 2011 en línea en el sitio <http://www.oas.org/udse/informeIIIministerial/informe/index.html>

Inter-agencias desarrollada del 18 y 19 de julio de 2003, con sede en el Instituto de Estudios Avanzados para las Américas de la OEA (INEAM), localizado en Miami, Florida; y finalmente el Seminario de Educación Intercultural Bilingüe, desarrollado en México del 4 al 13 de diciembre de 2002, contándose con la asistencia de representantes de los gobiernos, líderes amerindios e investigadores de las universidades con una alta proporción de pobladores indígenas.

Dentro de la declaración final de ese encuentro, los puntos más significativos en materia de educación, y factibles de aplicar a la enseñanza, aprendizaje y evaluación de una lengua extranjera, son “[...]hacer los esfuerzos necesarios para ampliar la cobertura en la educación secundaria y media, especialmente en el área técnica, incorporando en ella los elementos necesarios para que se prepare a nuestros jóvenes para la vida, para la ciudadanía, para el mundo laboral; incorporando en este aprendizaje profundos elementos de creatividad, innovación y desarrollo de la capacidad emprendedora; así como la comprensión del funcionamiento de la realidad educativa y económica, la libre empresa, el papel del estado, la sociedad civil y los medios de comunicación; y el desarrollo de habilidades y virtudes para insertarse en dicha realidad. Todo lo cual debe ser acompañado de un sistema de certificación de los conocimientos y competencias de los estudiantes que finalicen este nivel educativo.”¹⁵⁹

A raíz de la implantación de la Comisión Interamericana de Educación durante la Cumbre, también se establecieron los lineamientos referentes a su esfera de competencia, entre los que destacan para el objeto de este trabajo las que versan sobre la intensificación de contactos e intercambios para dar cumplimiento a los compromisos alcanzados durante las cumbres, incorporando en ellos a organismos internacionales como la OEA, la UNESCO, la OEI y el Convenio Andrés Bello de educación para la paz; también se decidió impulsar proyectos para mejorar la calidad en la educación que se imparte en entornos multiculturales, así como prepararse para enfrentar las circunstancias que se presentarán en los programas interculturales y multilingües; asimismo, se acordó impulsar las estrategias conducentes para que el acceso a los conocimientos sea igualitario, sobre todo a nivel de educación media (secundaria y bachillerato); así como la instrumentación de medidas encaminadas a capacitar a los educandos para estar preparados para insertarse en la vida laboral y profesional. Finalmente, se promueve la estructuración de mecanismos de evaluación para apreciar el nivel de adquisición de los conocimientos y de desarrollo de las competencias en los alumnos; así como para verificar el proceso de actualización y de eficiencia del desempeño de los docentes. En esa misma reunión, los gobiernos ratificaron su compromiso por continuar impulsando programas institucionales del organismo como el Programa Regional de Indicadores Educativos y el Foro Hemisférico de Evaluación.

Por su parte, se solicitó a la Comisión Interamericana de Educación emprenda acciones para crear proyectos hemisféricos con respecto a tres áreas prioritarias: Equidad y Calidad, Educación de nivel secundario, y Formación de profesores; dentro de los que

¹⁵⁹ *Op cit.*

se puede contar el apoyo ofrecido por México para hacer uso de la Red Satelital de Televisión Educativa (EDUSAT) para hacer llegar la educación a mas pobladores del hemisferio, a través de las herramientas informáticas y tecnológicas con que cuenta.

En el rubro correspondiente a la educación superior, en esta cumbre se pidió a la CIE emprender acciones para promover intercambios académicos y estudiantiles, con el objeto de reforzar este nivel de instrucción, el cual capacita a los estudiantes para su inserción eficiente en la esfera laboral de cada país. Ante este panorama, se hace necesario instrumentar programas que permitan a los participantes mejorar sus conocimientos de lenguas extranjeras, así como las medidas conducentes para hacer lo propio con los mentores y los investigadores.

Para los ministros y secretarios de educación del organismo resulta “[...] de vital importancia el apoyo ofrecido por México a través de la firma del convenio con la OEA para el uso gratuito de la señal satelital EDUSAT y la inauguración del Canal de las Américas.”¹⁶⁰ La Red EDUSAT resulta de gran importancia pues desde su creación en 1995, representa un esfuerzo de política educativa del gobierno de México, dado que “[...] es un sistema de señal digital comprimida que se transmite vía satélite, siendo el más importante de su naturaleza en Latinoamérica; depende de la Secretaría de Educación Pública y su función principal es poner a disposición de los mexicanos una amplia oferta de televisión y radio con fines educativos.”¹⁶¹

En el aspecto técnico, la Red EDUSAT es importante porque su señal es captada por 35,000 equipos receptores en México y 1,000 a lo largo del continente; todos ellos instalados en “[...] escuelas telesecundarias, secundarias técnicas y generales, primarias Red Escolar, Centros de maestros, institutos tecnológicos, universidades, escuelas normales para maestros y centros de educación tecnológica.”¹⁶²; en su programación, destinada a profesores y alumnos de todos los niveles educativos, y de las modalidades presencial, a distancia y mixta, encuentran espacio alrededor de 80 instituciones educativas de nivel superior de México, así como radiodifusoras y compañías y estaciones de televisión.

La Red EDUSAT, también auspiciada por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) cuenta con 13 canales de televisión y cuatro frecuencias de radio, cubriendo con su señal a la totalidad del continente, a excepción de algunas regiones orientales de Brasil.

Con la ultima parte de la Resolución CIDI/RME/RES. 10 (III-O/03) aprobada en la quinta sesión plenaria de la Tercera Reunión de Ministros de Educación OEA, celebrada el 13 de agosto de 2003, con respecto a las Funciones de la Comisión Interamericana de Educación, se reconoce el papel que juegan las tecnologías de la comunicación y de la

¹⁶⁰ *Idem.*

¹⁶¹ Secretaría de Educación Pública del gobierno de Baja California Sur, El Sistema de Televisión Educativa (Edusat), Consultado el 14 de septiembre de 2011 en línea en el sitio http://www.sepbcs.gob.mx/tics/red_edusat.htm

¹⁶² *Op cit.*

información en el proceso de aprendizaje, enseñanza y evaluación; y en lo particular, en lo referente al área de la capacitación en lenguas, dado que EDUSAT incluye en su programación un curso de inglés a distancia llamado SEPainglés, sobre el cual se hace mención posteriormente en esta investigación.

La Cuarta Reunión de Ministros de Educación de las Américas, se realizó del 10 al 12 de agosto de 2005 en la ciudad de Scarborough, en Trinidad y Tobago, teniendo como antecedentes jurídicos a los tres encuentros previos de los que ya se dio cuenta; a la Reunión Preparatoria de la IV Reunión de Ministros de Educación; a la Carta de la OEA; a la Carta Democrática Interamericana, aprobada el 11 de septiembre de 2001 en Lima Perú, durante el Vigésimo Octavo Período Extraordinario de Sesiones de la Asamblea General de la OEA; y a la Declaración de Margarita, resultado de la Tercera Cumbre de los Jefes de Estado y/o Gobierno de los Estados, Países y Territorios de la Asociación de Estados del Caribe, celebrada los días 11 y 12 de diciembre del 2001, en la Isla de Margarita, Estado Nueva Esparta, de la República Bolivariana de Venezuela.

Este cuarto encuentro arrojó acuerdos sustantivos en materia de educación superior y de multilingüismo, toda vez que las delegaciones participantes reconocieron “[...] la importancia de un creciente acceso a la educación superior y de calidad en nuestros países, así como de incorporar la tecnología correspondiente en la educación superior, como factor que ayudará a capacitar a nuestros ciudadanos para ingresar al sector productivo”¹⁶³. Esta parte del documento final de la reunión pone de manifiesto que la educación universitaria de calidad, apoyada en el uso de la tecnología, representa un motor indispensable para propiciar que los estudiantes tengan mayores posibilidades de insertarse en el mercado laboral y profesional.

En este mismo contexto, se reconocieron los enemigos a vencer para dar cabal cumplimiento a los acuerdos alcanzados, las cuales son de naturaleza financiera, sobre todo “dificultades crecientes para financiar la educación en los períodos de crisis económicas, desastres naturales, inestabilidad política e intranquilidad social.”¹⁶⁴

Para enfrentar esos obstáculos, en la declaración se hizo mención de las acciones concretas tomadas en ese sentido por la OEA, las cuales son:

- El Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE)
- El Foro Hemisférico de Evaluación Educacional.
- Los esfuerzos por incrementar la transparencia en la información sobre educación, a través de un relevamiento y un seminario auspiciados por los Estados Unidos de América.
- El Proyecto Hemisférico sobre Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar.

¹⁶³ OEA, (2001), IV Reunión de Ministros de Educación de las Américas, Tobago, Consultado el 11 de septiembre de 2011 en línea en el sitio http://www.oest.oas.org/ivministerial/espanol/cpo_documentos.asp

¹⁶⁴ *op. cit.*

- El Proyecto Hemisférico sobre Capacitación Docente.
- El Proyecto Hemisférico sobre Educación Secundaria y Acreditación de Competencias Laborales.
- La Red Latinoamericana de Portales Educativos.
- El Portal de Educación de las Américas.
- La red por satélite EDUSAT.
- El Programa Computadoras para Educar.
- El Colegio de las Américas (COLAM) de la Organización Universitaria Interamericana.
- Los Centros de Excelencia para la capacitación profesional docente.
- El acuerdo alcanzado entre los países de la Comunidad Británica a través del Protocolo de Reclutamiento de Docentes de ese organismo.

En lo que respecta a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas, se encomendó al Comité Interamericano de Educación “Apoyar los esfuerzos de los Estados Miembros para ofrecer una educación de alta calidad en contextos multiculturales, multilingüísticos y multiétnicos y procurar capacitar a un mayor número de nuestros ciudadanos para dominar otros idiomas, incluidos los idiomas oficiales de la OEA”¹⁶⁵, incluyendo al francés y al inglés, lenguas extranjeras contempladas dentro del programa de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Finalmente, en lo referente a los planes y programas de estudio, se aprobó el Texto Ministerial sobre Educación para su inclusión en la Declaración de Mar Del Plata de la Cuarta Cumbre de las Américas, en el que se destaca la aprobación del Programa Interamericano sobre Educación en Valores y Prácticas Democráticas, realizada como resultado de la tercera sesión plenaria de la Asamblea General de la OEA, celebrada el 11 de agosto de 2005, instrumento jurídico que establece “ [...] debe darse especial énfasis a la elaboración de programas de educación que promuevan la cultura democrática [...]”¹⁶⁶.

Para el año 2007, Cartagena de Indias, Colombia, fue la sede de la Quinta Reunión de Ministros de Educación realizada del 12 al 14 de noviembre, dentro del Consejo Interamericano de Desarrollo Integral de la OEA; siendo el eje central de las consultas y de los acuerdos lo referente a la educación de la primera infancia. Prueba de ello son los documentos adoptados durante esta reunión de ministros y secretarios de educación, cuyos títulos son: a) Lineamientos Programáticos para la Educación de la Primera Infancia; y b) Compromiso Hemisférico por la Educación de la Primera Infancia.

Cabe señalar que, dada la temática del presente trabajo, solo se hace una mención general de dicha reunión por cuestiones metodológicas, y no profundizar en la misma

¹⁶⁵ *Ibid*

¹⁶⁶ *Idem*

tiene por sustento el hecho de que en ella no se abordó lo relacionado el nivel educativo, ni el sector de enseñanza que nos ocupan, el cual es el de las lenguas extranjeras.

La capital ecuatoriana fue la anfitriona de la sexta Reunión Interamericana de Ministros de Educación, la cual tuvo lugar del 12 al 14 de agosto de 2009, y cuyo tema central fue “Mejores oportunidades para los jóvenes de las Américas: repensando la educación secundaria”, esto en paralelo al “Encuentro de Jóvenes de las Américas Sobre la Educación Secundaria”. Con base en la temática de las discusiones de este encuentro, es pertinente manifestar que el tratamiento de las resoluciones producto del mismo debe ser considerada por las dependencias gubernamentales, educativas y universitarias correspondientes, en virtud de ser la educación secundaria el ciclo inmediato anterior al del bachillerato, y por el hecho que los programas de estudio para el aprendizaje de idiomas de la Escuela Nacional Preparatoria contempla ambos ciclos; pues si bien en las nueve unidades académicas de esta institución se imparten programas de estudio para la enseñanza media superior, es en el plantel 2 “Erasmus Castellanos Quinto” en el que se conserva la educación secundaria, conocida como “iniciación universitaria”, y cuyas particularidades se abordan en el tercer capítulo de este trabajo.

Por su parte, la Declaración de Quito, firmada el 14 de agosto de 2009, es el documento final adoptado durante la Sesión de Clausura de la sexta cumbre interamericana de ministros y secretarios de educación de la OEA, la cual contiene premisas que sustentan la importancia de la educación secundaria como etapa esencial para la adquisición de conocimientos y para el desarrollo de capacidades y de habilidades cruciales para que los estudiantes del continente puedan tener acceso a un mejor nivel de vida, y a mayores y mejores oportunidades laborales, profesionales y académicas.

En el documento mencionado se establecieron puntos relevantes sobre la interculturalidad, formación inicial y actualización de docentes, evaluación de los aprendizajes en función de instrumentos internacionales, la lucha contra la violencia intrafamiliar, infantil y contra las mujeres; así como el robustecimiento de los contenidos culturales de los programas de estudio. Tales lineamientos textualmente enuncian lo siguiente:

- “La educación secundaria de calidad constituye un factor esencial para el éxito futuro de los jóvenes en su inserción y acceso a la educación post secundaria, terciaria y superior, al desarrollo personal y a una ciudadanía activa.”
- “[...]la necesidad de una mejor articulación o coordinación de los Subsistemas Educativos que conforman los Sistemas Nacionales, en especial de los currículos de la Educación Secundaria o Media con la Educación Terciaria o Superior y la Educación Técnica[...]”.
- “[...] fortalecer los sistemas nacionales de información y de evaluación de la educación, tal como la participación en mediciones internacionales,[...]”.
- “[...] la erradicación de la violencia [...] debido a una variedad de factores, incluidos los culturales, económicos, sociales, étnicos y políticos.”

- “[...] impulsar el fortalecimiento del contenido cultural de los programas educativos, en particular aquellos dirigidos a los jóvenes para promover el desarrollo de su identidad cultural, promover el diálogo intercultural y crear una mayor conciencia y respeto a la diversidad cultural y lingüística.”¹⁶⁷

En los acuerdos alcanzados, se infiere que guardan una estrecha relación con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas extranjeras, pues esta área de la educación implica no solo el aprendizaje de contenidos lingüísticos, sino también culturales, sociales, políticos y jurídicos, todos ellos intrínsecos en la realidad y actualidad de la capacitación en idiomas.

Finalmente, la acción de la OEA en el rubro educativo involucra el otorgamiento anual de becas académicas para realizar estudios de posgrado o investigaciones, entre cuyos requisitos se contempla, en caso de querer estudiar o realizar investigaciones en los Estados Unidos de Norteamérica o Canadá, y no siendo ciudadano o residente permanente en esos países, contar con certificaciones internacionales de conocimientos de lenguas, ya sea el Examen de Inglés como Lengua Extranjera (TOEFL) o el Examen GRE (Graduate Record Examinations), hecho que pone de manifiesto la relevancia, pertinencia e importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras como uno de los elementos clave para acceder a oportunidades de educación internacional, de movilidad académica, y la consecuente mejoría en el nivel de vida de quien así lo desea.

Como puede constatarse, la OEA se ha pronunciado a favor de la promoción de una educación de calidad a todos los niveles, incentivando la interculturalidad, la democracia, los derechos humanos y la movilidad social y académica. No obstante, en el seno de este organismo aún no se ha desarrollado un parámetro específico que contemple la medición del desarrollo de habilidades en el aprendizaje de lenguas extranjeras, ni se ha manifestado de una manera consistente y contundente al respecto. Esto propicia que los sistemas educativos nacionales de los países miembros tengan que buscar homologar sus planes y programas de estudio para el aprendizaje de idiomas con las directrices externas a la realidad social y educativa de las Américas, tal y como sucede con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación.

F) El Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) y la enseñanza de idiomas.

Conformado por 14 países miembros¹⁶⁸, el ILCE, fundado en 1956, “[...] es un organismo internacional autónomo, sin fines de lucro y orientado a satisfacer necesidades

¹⁶⁷ OEA, (2009) Declaración de Quito “Mejores Oportunidades para los Jóvenes de las Américas: Repensando la Educación Secundaria”, consultado en línea el 14 de septiembre de 2011 en línea en el sitio <http://portal.oas.org/Portal/Topic/SEDI/Educaci%C3%B3nyCultura/Educaci%C3%B3n/ReunionesdeMinistrosdeEducaci%C3%B3n/SextaReuni%C3%B3nMinisterialdeEducaci%C3%B3n/Documents/tabid/1694/Default.aspx>

¹⁶⁸ Nota: Los países latinoamericanos miembros del ILCE son Bolivia, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador,

educativas, tecnológicas y de desarrollo social, mediante la investigación, la innovación, la difusión y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación”¹⁶⁹, lo que nos indica que es una organización regional con vocación específica, la cual consiste en fomentar el desarrollo económico y el bienestar social, dando atención a la creciente demanda de espacios de capacitación e instrucción profesional en la región; amén de las directrices que se han establecido en materia educativa en los foros de discusión y análisis instalados por los órganos de decisión que involucran al hemisferio; tal y como se ha podido verificar en lo que se refiere a la Organización de los Estados Americanos, algunos de cuyos estados miembros, también forman parte del ILCE.

A través del Acuerdo entre el Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos y el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) relativo a la sede del Instituto y las misiones permanentes que se acrediten ante dicho Instituto¹⁷⁰, firmado el 10 de julio de 1981 en la Ciudad de México, el ILCE cimentó su sede en la ciudad capital de la República Mexicana.

La misión del ILCE es ser “[...] un organismo internacional que, a partir de una base pedagógica sólida, desarrolla modelos, proyectos y materiales educativos aplicando tecnología de vanguardia para incidir en el desarrollo cultural, social y económico de los países de América Latina y del Caribe.”¹⁷¹, llevando así a todos los rincones del continente una gama de productos educativos de diversas disciplinas, subdivididos en servicios y proyectos.

Dentro de los servicios que el ILCE presta, estos se dividen en cuatro ejes: las plataformas tecnológicas, el área de investigación y desarrollo, los acervos educativos, y la oferta educativa.

Por lo que respecta al primero de esos vértices, el ILCE propone “[...] innovaciones tecnológicas en el ámbito educativo que favorecen la transmisión del conocimiento, atendiendo las necesidades de los países de la región según la realidad social, cultural y económica de los destinatarios”¹⁷². En primer lugar se puede hacer mención de los servicios que ofrece; a manera de ejemplos citamos el desarrollo de modelos educativos; de portales y sistemas web; materiales educativos multimedia; y plataformas tecnológicas educativas. Por su parte, dentro de los proyectos se encuentran la *Enciclomedia*, el Portal Educativo SEPienSA, la Red Escolar, la Red Satelital de Televisión Educativa (EDUSAT), las salas denominadas Espacios Virtuales de Aprendizaje (EVA); y la red de Telesecundarias. Estas últimas constituyen uno de los primeros esfuerzos del gobierno de México por hacer llegar la instrucción de nivel

Guatemala, Haití, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, República Dominicana y Venezuela.

¹⁶⁹ ILCE, Quiénes somos, Consultado el 16 de septiembre de 2011 en línea en el sitio <http://www.ilce.edu.mx/sunrise/es/quienes-somos>

¹⁷⁰ ILCE, Marco Jurídico, Consultado el 16 de septiembre de 2011 en línea en el sitio http://www.ilce.edu.mx/sunrise/documents/acuerdo_gob_e_ilce_sede.pdf

¹⁷¹ ILCE, Misión y visión, consultado el 16 de septiembre de 2011 en línea en el sitio <http://www.ilce.edu.mx/sunrise/es/quienes-somos/sobre-el-ilce/mision-y-vision>

¹⁷² ILCE, Plataformas tecnológicas, consultado el 16 de septiembre de 2011 en línea en el sitio <http://www.ilce.edu.mx/sunrise/es/plataformas-tecnologicas>

secundario a los lugares más lejanos de los centros urbanos, dentro del marco de la Unida de Televisión Educativa (UTE).

En lo que respecta a las acciones en el área de investigación y desarrollo, el ILCE tiene como meta “[...] diagnosticar necesidades, evaluar procesos y resultados y construir marcos teóricos para fundamentar proyectos y diseñar propuestas innovadoras”¹⁷³. Para cumplir con esa meta, este sector se subdivide en tres partes: servicios, investigaciones y publicaciones.

La primera de ellas contempla el desarrollo de material y recursos didácticos, el diseño de modelos y propuestas educativas, y la investigación y evaluación educativas; la segunda está conformada por actividades de convergencia de medios educativos, educación a distancia, medios audiovisuales, tecnologías de la información y la comunicación, y los nuevos proyectos. Finalmente, la parte de publicaciones se compone de libros y revistas que abordan temas diversos en materia educativa.

Los acervos educativos del ILCE tienen como propósito diseñar “[...] materiales didácticos para cada modalidad educativa —escolarizada, abierta y a distancia— en diversos formatos y soportes: impresos, interactivos, multimedia, visitas virtuales, animaciones, juegos, simuladores, audio, videos, programas de televisión, revistas y libros digitales”¹⁷⁴. Para tal efecto, este organismo pone a disposición de los interesados una tienda virtual, la edición de Libros Digitales, y el apoyo para el desarrollo de bibliotecas digitales.

La oferta educativa del ILCE está diseñada para apoyar a los profesionales de la educación tanto en su labor docente como en su formación y actualización profesional. Por lo que respecta a los servicios de esta área, el organismo ofrece, a través de su Centro de Estudios en Comunicación y Tecnologías Educativas (CECTE) dos programas de maestría: en Comunicación y Tecnologías Educativas; y en Valores para la Acción Educativa. Ambos programas tienen la finalidad de coadyuvar al mejoramiento de la calidad educativa a partir de la incorporación de las tecnologías de información y comunicación como herramienta estratégica para lograr tal fin. Por lo que respecta a la formación continua, el ILCE ofrece programas de formación y de actualización y de mejoramiento profesional en modalidades presencial, abierta, a distancia, en línea, o mixtos. Por ejemplo: el curso ADL¹⁷⁵-SCORM¹⁷⁶ con opción de realizarlo bajo esquema

¹⁷³ ILCE, Investigación y desarrollo, consultado el 16 de septiembre de 2011 (en línea) en el sitio <http://www.ilce.edu.mx/sunrise/es/investigacion-y-desarrollo>

¹⁷⁴ ILCE, Acervos educativos, consultado el 16 de septiembre de 2011 (en línea) en el sitio <http://www.ilce.edu.mx/sunrise/es/acervos-educativos>

¹⁷⁵ Nota: ADL son las siglas de *Advanced Distributed Learning*, utilizado para denominar al Aprendizaje Distribuido Avanzado, consultado el 16 de septiembre de 2011 en línea en el sitio http://www.adl-ilce.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=126&Itemid=185

¹⁷⁶ SCORM son las siglas en inglés de Sharable Content Object Reference Model, utilizado para denominar al Modelo de Referencia de Objetos de Contenido Compartido, consultado el 16 de septiembre de 2011 en línea en el sitio http://www.adl-ilce.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=126&Itemid=185

Nota:

Tiene como metas:

1. Promover el uso de las TIC para el desarrollo de contenidos educativos de calidad, a través de estándares

presencial o en línea; los cursos hechos de manera particular, en función de los requerimientos y necesidades de los centros educativos e instituciones de capacitación; y el programa SEPAnlég, en el que se promueve el aprendizaje auto-regulado, o bien en grupos que cuenten con un nivel básico e intermedio en cuanto al nivel de desarrollo de sus habilidades.

El programa SEPAnlég ha sido diseñado por el ILCE y la Secretaría de Educación Pública de México para poner al alcance de los interesados la posibilidad de desarrollar sus habilidades y capacidades en el uso y manejo de la lengua inglesa hasta un nivel intermedio certificado. Estos cursos de lengua extranjera son impartidos a distancia a través de EDUSAT y del canal 22 de televisión abierta de México.

A nivel bilateral, este organismo ha establecido una serie de proyectos y programas encaminados a fortalecer la oferta educativa de sus países miembros. Específicamente en materia de enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas extranjeras, el ILCE aún no ha suscrito acuerdo alguno encaminado a instaurar algún mecanismo o establecer directrices propias en lo que se refiere a una certificación, o a criterios de evaluación, o al fortalecimiento de la planta docente del área de lenguas extranjera.

El programa SEPAnlég está conformado por un conjunto de cursos “[...] a distancia para el aprendizaje de la lengua inglesa dirigido a adultos que hayan concluido la secundaria que, por diversas razones, no pueden asistir regularmente a clases.”¹⁷⁷, por lo tanto, quien esté interesado en tomar este programa debe cumplir con requisitos como ser mayor de edad, haber concluido la educación secundaria, y amortizar el monto previsto para recuperación de acuerdo al nivel que vaya a cursar.

La disponibilidad de este programa se circunscribe al territorio nacional de México y la certificación que se obtiene es expedida por la Secretaría de Educación Pública de ese país, la cual no necesariamente es un equivalente a un reconocimiento o certificación internacional. Si el estudiante desea certificar sus conocimientos de la lengua, deberá presentar y acreditar alguno de los exámenes internacionales disponibles para tal efecto.

internacionales, en Latinoamérica y el Caribe.

2. Apoyar la iniciativa ADL para la promoción del Modelo SCORM en los países de Latinoamérica y el Caribe mediante la creación e implementación de soluciones abiertas basadas en la colaboración.
3. Participar y colaborar con otras entidades de ADL y grupos de trabajo en aspectos y proyectos de interés común.
4. Colaborar con los gobiernos, universidades, agencias gubernamentales y empresas privadas en proyectos específicos de formación y capacitación, que permitan el desarrollo de los objetivos de ADL y contribuyan al conocimiento e implementación del SCORM.
5. Identificar activamente necesidades y preocupaciones específicas de la región, relacionadas con la implementación del SCORM, para proveer soluciones de calidad a países con necesidades similares

¹⁷⁷ ILCE, *SEPAnlég*, Información General, consultado el 17 de septiembre de 2011 en línea en el sitio http://sepaingles.ilce.edu.mx/U_InformacionGeneral.html#Dirigido

G) El Consejo de Europa (CoE) y la enseñanza de idiomas

El último de los organismos internacionales a tratar en este apartado es el Consejo de Europa (Co.E. o CoE), fundado el 5 de mayo de 1949 por 10¹⁷⁸ países, erigiéndose como la organización europea más antigua del hemisferio; hoy por hoy, está conformado por 47 estados miembros¹⁷⁹ y su sede se encuentra en la ciudad de Estrasburgo, Francia.

El CoE tiene como principal meta “[...] promover la democracia y proteger los derechos humanos y el imperio de la ley en Europa”¹⁸⁰ Para ser precisos, es necesario aclarar que la denominación Consejo de Europa no es un sinónimo de Consejo Europeo, ni de Consejo de la Unión Europea. El primero de ellos es el organismo internacional que nos ocupa en este apartado, el cual es completamente independiente a los otros dos mencionados.

La importancia del CoE se debe en parte a que “Nunca jamás un estado miembro de la Unión Europea ha dejado de ser primero participante como miembro del Consejo de Europa”¹⁸¹ El Consejo Europeo es la manera en que se le llama a las “[...] reuniones regulares de jefes de estado y de gobierno de los estados miembros de la Unión Europea, llevadas a cabo al menos dos veces por año con el propósito de planificar las políticas de la Unión”¹⁸². Es decir, el Consejo Europeo, a diferencia del Consejo de Europa, no es un organismo en sí mismo, sino un foro de consulta y de toma de decisiones que existe dentro de una organización internacional como lo es la Unión Europea. No obstante, “Tiene una función de impulso y orientación política, económica y social, pero sus orientaciones y declaraciones carecen de valor jurídico.”¹⁸³

Por otra parte, el Consejo de la Unión Europea es “[...] es la institución de la UE en que están representados los Estados miembros a través de sus ministros. Tiene, junto

¹⁷⁸ Nota

Los países fundadores del Consejo de Europa son: Bélgica, Dinamarca, Francia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Noruega, Países Bajos, Reino Unido de la Gran Bretaña e Irlanda del Norte y Suecia. Consultado en línea el 24 de septiembre de 2011. Tomado del sitio <http://www.coe.int/aboutCoe/index.asp?page=47paysIeurope&l=en>

¹⁷⁹ Nota: Los países miembros del Consejo de Europa a la fecha son: Albania, Alemania, Andorra, Armenia, Austria, Azerbaiján, Bélgica, Bosnia y Herzegovina, Bulgaria, Croacia, Chipre, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Georgia, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo, La Ex – república Yugoslava de Macedonia, Malta, Moldova, Mónaco, Montenegro, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido de la Gran Bretaña e Irlanda del Norte, República Checa, Rumania, Federación Rusa, San Marino, Serbia, Suecia, Suiza, Turquía y Ucrania. Consultado en línea el 24 de septiembre de 2011. Tomado del sitio <http://www.coe.int/aboutCoe/index.asp?page=47paysIeurope&l=en>

¹⁸⁰ Traducción del autor texto

“It was set up to promote democracy and protect human rights and the rule of law in Europe.” consultado el 24 de septiembre de 2011 en línea en el sitio <http://www.coe.int/aboutCoe/index.asp?page=nepasconfondre&l=en>

¹⁸¹ Traducción del autor:

“No country has ever joined the EU without first belonging to the Council of Europe.” consultado el 24 de septiembre de 2011 en línea en el sitio <http://www.coe.int/aboutCoe/index.asp?page=nepasconfondre&l=en>

¹⁸² Traducción personal del autor del texto

“Regular meeting (at least twice a year) of the heads of state or government from the member states of the European Union for the purpose of planning Union policy.” consultado el 24 de septiembre de 2011 en línea en el sitio <http://www.coe.int/aboutCoe/index.asp?page=nepasconfondre&l=en>

¹⁸³ Nota:

No deben confundirse Consejo Europeo, Consejo de Europa y Consejo de la Unión Europea, Fundéu BBVA y de la Secretaría de Estado de la Unión Europea consultado el 24 de septiembre de 2011 en línea en el sitio <http://www.fundeu.es/recomendaciones-union-europea-no-deben-confundirse-consejo-europeo-consejo-de-europa-y-consejo-de-la-union-europea-53.html>

con el Parlamento, funciones legislativas y presupuestarias.”¹⁸⁴ Luego entonces, esta otra dependencia de consulta es parte de la Unión Europea, por lo que la diferencia conceptual con el Consejo de Europa es clara y definitiva.

Para el CoE, la estabilidad del continente se fundamenta en la existencia de una sociedad civilizada y a la vez tolerante, lo que sienta las condiciones para el crecimiento económico y la cohesión social, sobre todo en virtud del ambiente multicultural que caracteriza a los países europeos, cuyos gobiernos han coincidido en que solo a través de la cooperación es como se hará frente de una manera asertiva a los problemas que se presentan al interior de sus territorios, como lo son el tráfico de personas, la violencia en contra de las mujeres y los niños, el crimen organizado, la corrupción, los crímenes cibernéticos, el terrorismo, la clonación y la bioética, entre los más urgentes por atender.

En general, en lo que se refiere a la promoción, preservación y difusión de la diversidad lingüística en Europa, y en el caso concreto de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas, el CoE, como la Unión Europea, cuenta con programas y emprende acciones de vanguardia en favor de tales propósitos a través de la Dirección General para la Educación y la Cultura de la Comisión Europea, al ser ésta la oficina a cargo de los asuntos relacionados con la juventud, el multilingüismo, la cultura, el deporte, los medios de comunicación y la educación.

Como ejemplos del quehacer de la UE en la materia son sus programas ERASMUS (acrónimo de European Community Action Scheme for the Mobility of University Students ó Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios), Leonardo Da Vinci, Jóvenes en acción, Marie Curie, MEDIA (para apoyar la producción en el sector audiovisual europeo), dentro del cual se incluye el Festival Internacional de Cine de Cannes. Por su parte, el CoE ha organizado las áreas sobre las que desempeña sus actividades en los siguientes sectores: derechos humanos, democracia. Estado de derecho, sociedad, medios de comunicación, salud, cultura, y el área de educación, en la que incorpora a los asuntos relativos a las lenguas y a los deportes.

La relevancia de la cuestión lingüística en el contexto de ese continente radica en un hecho innegable: “Europa es continente de muchas lenguas.”¹⁸⁵ No solo porque al interior de los países hay un total de 60 lenguas autóctonas de localización regional, local y minoritaria, que son de uso oficial, como lo son el Vasco (o euzkera) en España, o el Sardo en Italia, sino por la gran cantidad de migrantes de diferentes procedencias que llegan a Europa, como los turcos y los kurdos a Alemania, o los argelinos a Francia; todo ello dando como resultado el hecho de que en ciudades europeas como “[...] Londres, París, Bruselas y Berlín se hablan cientos de idiomas.”¹⁸⁶

¹⁸⁴ *op. cit.*

¹⁸⁵ Comisión Europea, Lenguas, Las lenguas de Europa, consultado el 25 de septiembre de 2011 en línea en el sitio http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/index_es.htm

¹⁸⁶ *op. cit.*

Tanto el CoE como la UE han emprendido acciones diversas en materia de idiomas a través de la planificación de la política de lenguas, también denominada como política lingüística o política del lenguaje; encomienda depositada en las dependencias establecidas para tal efecto como lo son, por ejemplo, la División para la Política de Lenguas, y la Dirección General para la Educación y la Cultura, pertenecientes al CoE y a la Comisión Europea, respectivamente.

Por parte de la UE, su Política Lingüística tiene como propósito “[...] proteger la diversidad lingüística y promover el conocimiento de lenguas. Esto es así tanto por razones de identidad cultural e integración social como por el hecho de que los ciudadanos multilingües se encuentran mejor situados para aprovechar las oportunidades educativas, profesionales y económicas que les brinda una Europa integrada.” - a lo que agrega - “El objetivo es una Europa en la que todos los ciudadanos hablen por lo menos dos idiomas además de su lengua materna.”¹⁸⁷ Por parte del CoE, la Política de Lenguas tiene como meta “[...] promover la diversidad lingüística y el aprendizaje de lenguas en el campo educativo”¹⁸⁸

En ambos organismos, como puede apreciarse, el propósito es que sus pobladores sean plurilingües, es decir, sean capaces de comunicarse en varios idiomas - su lengua materna y dos adicionales - , lo cual se pretende lograr a través de iniciativas y programas diseñados para promover la adquisición formal de conocimientos de lenguas, permitiendo así preservar la identidad cultural de los pueblos europeos, impulsar la movilidad estudiantil, académica y profesional; ampliar el bienestar social y el desarrollo económico, y contrarrestar las violaciones a los derechos humanos, la discriminación, la expansión del crimen organizado, y la violencia en contra de las mujeres y de los niños.

No obstante, ha sido el CoE el organismo que en 2001, después de décadas de trabajo, de investigaciones y de proyectos, estableció parámetros precisos para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de los conocimientos de lenguas a los que reunió en un documento denominado Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER); este documento ha sido, desde su aparición, la piedra angular para la instrumentación de políticas tanto de lenguaje como educativas sobre las cuales se fundamenten los planes y los programas de estudio de instituciones educativas de todos los niveles; en lineamientos para la producción de materiales educativos; para el diseño y la actualización de los esquemas de formación profesional - inicial y continua - de los docentes, de los administradores escolares y de los funcionarios de los ministerios de educación; y para los especialistas involucrados en el diseño de los exámenes internacionales para la certificación de conocimientos de idiomas.

Por lo que se refiere al rubro de la educación en lo general, y de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas en específico, el CoE administra esta área desde la Secretaría General, a través de la Dirección General para la Educación, la Cultura y el

¹⁸⁷ *Ibidem*

¹⁸⁸ Traducción personal del autor a partir de “promote linguistic diversity and language learning in the field of education”, consultado el 25 de septiembre de 2011 en línea en el sitio: http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_en.asp

Patrimonio, la Juventud y el Deporte (DG IV). Esta dependencia tiene como encomienda “[...] brindar apoyo para la instrumentación del Estatuto del Consejo de Europa por sus estados miembros en materia cultural y, de ser conducente, en la científica, así como de la Convención Cultural Europea (ECC) por todas sus partes”¹⁸⁹

Ese cometido lo logra “[...] a través de actividades destinadas a políticas y buenas prácticas para la preservación y el fortalecimiento de la cultura común europea y el patrimonio natural, la promoción del diálogo intercultural y la cooperación cultural, la educación para una cultura democrática y una ciudadanía democrática participativa, la promoción del deporte para todos, y la participación de la juventud, así como la dimensión juvenil en todas y cada una de las actividades que realiza el Consejo de Europa.”¹⁹⁰

Los acuerdos que se toman en el marco de esta dependencia son de tres tipos: a) acuerdos parciales, b) convenciones, y c) conferencias ministeriales. En lo que al sector educativo se refiere, encontramos dentro de los acuerdos parciales aquel en el que se estipuló, en cooperación con la División de Políticas de Lenguas, la creación del Centro Europeo para las Lenguas Modernas (ECML) en la ciudad de Graz, Austria.

De esta manera, el CoE, a través de la División de Políticas de Lenguas, proclamó el año 2001 como el Año Europeo de las Lenguas; simultáneamente, anunció la aparición del MCER y del Portafolio Europeo de Idiomas; y además estableció como Día Europeo de las Lenguas el 26 de septiembre, a conmemorarse como festividad anual para que los países miembros conozcan las propuestas de nueva generación para desarrollar políticas que respondan a los retos que representan la existencia de una diversidad de lenguas para así lograr la consecución de cohesión e integración social al interior de sus territorios.

La trascendencia de las propuestas resultantes de los programas llevados a cabo por la División, se hace evidente con el impacto y la aceptación que éstas han tenido a nivel mundial. En primer término, se tiene el establecimiento del Día Mundial de la Lengua Materna “[...] por la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 1999. Ha sido celebrado cada año desde febrero de 2000 con el objeto de promover todas las lenguas del mundo. Ese día ofrece una oportunidad eficaz de movilización a favor de la diversidad lingüística y del plurilingüismo.”¹⁹¹

¹⁸⁹ Traducción personal del autor del texto:

“[...] to support the implementation of the Council's Statute by member states in cultural and, as appropriate, scientific matters, and of the European Cultural Convention (ECC) by all the parties to it.” Tomado de Council of Europe (2003), Mandates of the Secretariat, p 36, consultado el 14 de octubre de 2012 en línea del sitio <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=95593>

¹⁹⁰ Traducción personal del autor del texto:

“It does so through activities aimed at policies and good practice for the preservation and enhancement of the common European cultural and natural heritage, the promotion of intercultural dialogue and cultural co-operation, education for democratic culture and active democratic citizenship, sport for all, and youth participation, while expanding the involvement of young people and the youth dimension across the whole range of activities of the Council of Europe, *Op. cit.*, p 36

¹⁹¹ UNESCO, Día Internacional de la Lengua Materna, consultado el 9 de noviembre de 2011 en línea en el sitio

<http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/languages-and-multilingualism/international-mother-language-day/>

En ese tenor, se puede apreciar que 6 años después de la proclamación por el CoE del año 2001 para celebrar la diversidad lingüística de Europa, la UNESCO recibió la encomienda para organizar actividades, festejos y ceremonias, derivadas de la Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas número AG/10592 con fecha 17 de Mayo de 2007, en la cual se designó al año 2008 como el Año Mundial de las Lenguas, destinado a llevar a cabo acciones en las que se promueva la diversidad lingüística y el plurilingüismo a nivel mundial, dado que “Los idiomas, y sus complejas consecuencias en la identidad, la comunicación, la integración social, la educación y el desarrollo, son elementos de importancia estratégica para los pueblos y el planeta Tierra.”¹⁹²

Por otra parte, es posible identificar que el impacto del surgimiento del documento intitulado Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER), radica en la adecuación de los materiales didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras, de los programas para formación de docentes de idiomas, y de los exámenes internacionales para la certificación de conocimientos de lenguas, en función de los niveles de competencia lingüística establecidos, a manera de descriptores, en los parámetros que conforman el MCER.

Las implicaciones para México de los acuerdos tomados en el seno de los diferentes órganos del Consejo de Europa, radican en el hecho de que nuestro país toma parte en algunos de los foros de discusión y decisión de ese organismo internacional, gracias al rango de observador permanente que, y desde el 3 de febrero de 2010, al nombramiento de miembro de pleno derecho en la Comisión Venecia.

Nuestro país comparte el nombramiento de Estado no-miembro con más de 45 países participantes, los cuáles toman parte en las convenciones del CoE, o gozan de calidad de asociados, participantes parciales u observadores en actividades específicas. En este tenor, México comparte ese último rango con la Santa Sede, los Estados Unidos de América, Canadá y Japón, habiéndose el primero incorporado en 1970, mientras que los tres restantes hicieron lo propio en 1996.

Como miembro observador, México participa en el Comité de Expertos para la Evaluación de las medidas para el combate al lavado de dinero y al financiamiento del terrorismo (MONEYVAL); en el Comité Directivo Europeo para la Juventud (CDEJ); en la Convención Europea sobre la violencia de los espectadores y la Convención en contra del dopaje. Asimismo, México toma parte de forma regular en las reuniones del Comité Directivo en materia de Bioética (CDBI).

Desde el 4 de noviembre de 1999, una delegación conformada por seis miembros del poder legislativo mexicano participan, representando a nuestro país en su calidad de observador, en la Asamblea Parlamentaria; no obstante, fue a través de la resolución (99)

¹⁹² UNESCO, Idiomas y Plurilingüismo, consultado el 9 de noviembre de 2011 en línea en el sitio <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/languages-and-multilingualism/>

32, adoptada por el Comité de Ministros del CoE, en ocasión de su 69ª reunión, con fecha 1 de diciembre de 1999, que se tomó la decisión de invitar a México a incorporarse como miembro observador; y no es sino a partir del 3 de febrero del año 2010 que México es miembro con plenitud de prerrogativas de la Comisión Europea para la Democracia por la Ley, también conocida como Comisión de Venecia.

Dado lo anteriormente expuesto, es pertinente establecer que nuestro país tiene el compromiso de dar cumplimiento a los acuerdos en materia educativa que se han alcanzado en los organismos internacionales de los que forma parte, no solo por su innegable realidad social multicultural y multilingüística al interior, sino por la importancia que tiene el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de los conocimientos de lenguas extranjeras para el diálogo intercultural, para la movilidad de estudiantes, de profesionales, de ideas, y de proyectos académicos, empresariales, científicos y tecnológicos, para la democratización de la educación, y para la garantía del respeto a los derechos humanos y a las libertades individuales, todos ellos elementos imprescindibles e indiscutibles para la inserción de México en los esquemas mundiales de desarrollo y bienestar social, económico, político y legal, para lo cual el sector educativo es el motor fundamental para el cambio y el avance, circunstancia que ubica a la Universidad Nacional Autónoma de México, y particularmente, la Escuela Nacional Preparatoria, por su liderazgo nacional e iberoamericano, como los referentes obligados en la materia para las instituciones educativas públicas y privadas de los niveles superior y medio superior, respectivamente.

2.3 La educación intercultural en la enseñanza de Lenguas Extranjeras en el presente.

Así como las ciencias y la tecnología han presentado importantes avances en favor de la humanidad en el último siglo, siendo estos aun mas vertiginosos en las últimas dos décadas, la didáctica de lenguas también ha evolucionado de manera sustantiva, trayendo consigo una visión ecléctica en cuanto a métodos, enfoques, técnicas y estrategias para la enseñanza y para el aprendizaje de idiomas que han sido puestos al alcance de los alumnos, con el propósito de que éstos sean capaces de establecer contactos profesionales y personales a la luz de la mutua aceptación, reconocimiento y respeto por la lengua y la cultura de los otros; siendo la lengua "...un elemento de primera importancia (...) es el espacio simbólico en que se condensan las experiencias históricas y las relaciones que determinado pueblo sostiene con el mundo que le circunda. (...) es un elemento formador de la cultura misma, herramienta del pensamiento, vía de comunicación y expresión, así como memoria histórica de ésta."¹⁹³

La triada lengua-cultura-educación cobra importancia en la dinámica internacional actual en la que impera la globalización. Ante este panorama, también la educación ha

¹⁹³ Ahuja Sánchez, Raquel et al., (2007), Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México, México, SEP Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, p. 47.

adquirido una connotación internacional, compartiendo objetivos con la pedagogía crítica, los cuales "...buscan promover una cultura de la comprensión y de colaboración centrada en el respeto por la diferencia y la diversidad, la comunicación intercultural, y la transformación positiva (...) Igualmente, enfatizan la transdisciplinariedad, el multiculturalismo, así como la sustentabilidad económica, sociopolítica y ecológica."¹⁹⁴

Para puntualizar, cabe decir que la pedagogía crítica "...explora los sitios de privilegio que a los que se tiene acceso o no dependiendo de raza, etnicidad, clase social, género, religión, lugar de nacimiento, discapacidad, orientación sexual, lengua, y sus intersecciones con asuntos como la identidad, las experiencias de vida, el desempeño escolar, y el logro educativo."¹⁹⁵

Para el CoE, "el aprendizaje de idiomas ayuda a que los estudiantes rechacen el estereotipar a otros individuos, a que desarrollen curiosidad y apertura hacia la otredad y a descubrir otras culturas. El aprendizaje de lenguas les ayuda a ver que la interacción con individuos con diferentes identidades sociales y culturas es una experiencia enriquecedora"¹⁹⁶, lo cual abre el camino para que el diálogo intercultural sea desarrollado por ciudadanos activos plurilingües, en una sociedad democrática y multicultural.

Este proceso de formación y de transformación del individuo en un comunicador intercultural, debe darse dentro de las aulas, pues "[e]llas son las responsables de guiar y apoyar a la juventud en la adquisición de herramientas y en el desarrollo de actitudes necesarias para la vida en una sociedad en todos sus aspectos o con estrategias para apropiarse de ellas y capacitándolos para entender y tomar posesión de los valores que sostienen la vida democrática, (...) y estimulando la apertura a otras culturas"¹⁹⁷, lo cual hace evidente que las instituciones, sus autoridades y los docentes tienen una tarea interesante, pero aún laboriosa; siendo los centros educativos del tercer ciclo o del nivel superior las que juegan "...un papel importante en el impulso del diálogo intercultural, a través de sus programas educativos, como actores de una sociedad amplia y como sedes

¹⁹⁴ Traducción del autor:

"...they seek to promote a culture of sharing and understanding that is centered on respect for difference and diversity, intercultural communication, and positive transformation.(...)Likewise, they emphasize transdisciplinarity, multiculturalism, as well as environmental, economic, and sociopolitical sustainability."Tomado de Agharzadeh, Alireza, (2008), The Return of the Subaltern: International Education and Politics of Voice, en Journal of Studies in International Education Vol. 12, No. 4, Winter 2008, p. 357 . Consultado el 20 de agosto en línea del sitio <http://jsi.sagepub.com/content/12/4/334.full.pdf+html>

¹⁹⁵ Traducción del autor, a partir de la información encontrada de la siguiente manera:

"...explores sites of privilege stemming from race, ethnicity, class, gender, religion, place of birth, disability, sexual orientation, language, and their intersections with identity, lived experience, school performance, and educational attainment." Tomado de Agharzadeh, Alireza, *Op cit*, p. 357

¹⁹⁶ Traducción del autor a partir de la información encontrada de la siguiente manera:

"Language learning helps learners to avoid stereotyping individuals, to develop curiosity and openness and to discover other cultures. Language learning helps them to see that interaction with individuals with different social identities and cultures in an enriching experience"

Tomado de Council of Europe, (2008), White Paper on Intercultural Dialogue "Living Together As Equals In Dignity", p 29. Consultado el 25 de mayo de 2011 en línea en el sitio:

http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/whitepaper_interculturaldialogue_2_EN.asp

¹⁹⁷ Traducción del autor del texto:

"They are responsible for guiding and supporting young people in acquiring the tools and developing attitudes necessary for life in society in all its aspects or with strategies for acquiring them, and enable them to understand and acquire the values than underpin democratic life, 8...) and stimulating openness to other cultures."

Tomado de Council of Europe, *Op cit*, p 30

en las cuales el diálogo intercultural se pone en práctica”¹⁹⁸; de hecho, “...la universidad es idealmente definida por su universalidad –su compromiso con la apertura y la toma de conciencia del mundo.”¹⁹⁹

La importancia de lo anteriormente expuesto radica en que cuando se enseña y se aprende una lengua extranjera, no solo se deben desarrollar las capacidades lingüística y/o las comunicativas; la meta debe ser el desarrollo de las capacidades interculturales, pues sólo enfocar los planes y los programas de estudio en las dos primeras ha demostrado dejar incompleto el proceso de adquisición de un nuevo idioma. Con base en esto, y a partir de la óptica constructivista en la educación, y dejando de lado los preceptos positivistas; hoy por hoy “[l]a interculturalidad se analiza como una alternativa en la construcción de una comunicación educativa más fluida y simétrica que responde de maneras más adecuadas a la realidad profundamente heterogénea y desigual (...) una educación enraizada en y a partir de la propia cultura que promueva un diálogo crítico y creativo entre tradiciones culturales diferentes.”²⁰⁰

Las características de la actual dinámica internacional no solo hacen necesaria la inclusión de contenidos de índole cultural como aspecto fundamental en la política educativa de todos los Estados existentes, sino también por ser éstos un requisito indispensable a incorporarse dentro de los planes y programas de estudio para la enseñanza de idiomas en las instituciones educativas, con el propósito de promover la equidad en cuanto a las posibilidades de desarrollo profesional, laboral, académico, económico y social de los educandos frente a sus contrapartes provenientes de otros orígenes étnicos, lingüísticos y culturales.

La meta por conseguir por las políticas educativas es que nuestros estudiantes logren establecer, conservar e intensificar el diálogo intercultural, haciendo un uso eficiente de sus capacidades lingüística, comunicativa e intercultural; las cuales serán desarrolladas paulatinamente a través de las tareas y las actividades que les sean propuestas en los contenidos que conforman el programa de estudios para el aprendizaje de idiomas que deban cumplir, estando éste basado en los preceptos propios del enfoque intercultural.

Para mayor referencia, baste dejar en claro que lo deseable es que, a través del diálogo intercultural, los estudiantes y los egresados demuestren no solo que han aprendido una lengua adicional, sino que la han adquirido, y eso será evidente al momento de demostrar el nivel que ostentan en lo individual en cuanto a su uso y su manejo adecuado al contexto particular en el que se encuentren. Por diálogo intercultural

¹⁹⁸ Traducción del autor del texto:

“...an important role in fostering intercultural dialogue, through their education programmes, as actors in a broader society and as sites where intercultural dialogue is put in to practice”

Tomado Council of Europe *Ibidem*, p 31

¹⁹⁹ Traducción del autor del texto:

“...the university is ideally defines precisely by its universality –its commitment to open mindedness and openness to the world” Tomado de Council of Europe, *Ibid*, p. 31

²⁰⁰ Comboni Salinas, Sonia, (2002), Interculturalidad, Educación y Política en América Latina, en *Política y Cultura*, primavera número 017, UAM - Xochimilco. México Distrito Federal, p. 261.

se entiende que "...representa un proyecto en sentido amplio, en la apuesta de abrir las culturas rompiendo sus posibles cierres categoriales: simbióticos, morales, educativos y otros. (...) prepara a las culturas para que se conozcan mejor entre ellas y, de este modo, a sí mismas, ya que implica un proceso de constitución de la identidad individual y social, es decir, la relación didáctica entre los sujetos y su colectividad."²⁰¹

Este razonamiento no es arbitrario, pues hay quien sugiere considerar a "...la educación intercultural como una característica que debe tener toda educación en el siglo XXI"²⁰², esto a partir de la realidad multicultural de nuestras sociedades latinoamericanas, semejantes en cuanto a ese rasgo con las europeas, y cuyas aspiraciones son lograr una verdadera democracia, toda vez que "Ninguna sociedad multicultural que aspire a la democracia puede ser verdaderamente democrática si no transita de la multiculturalidad a la interculturalidad, y la interacción entre las culturas es para el mutuo enriquecimiento de aquellas que entran en esa relación."²⁰³

La interculturalidad implica todo un replanteamiento de la *otredad*²⁰⁴, es decir, del papel y el valor que el otro, semejante a nosotros, juega y posee; pues mientras "La multiculturalidad puede entender al otro como aquel cuya diferencia tiene que borrar. El sujeto diferente tiene que dejar de serlo para poder interactuar con la cultura dominante. (...) La interculturalidad, por el contrario, reconoce al otro como diferente, pero no lo borra ni lo aparta. Busca comprenderlo y lo respeta. En la realidad intercultural el sujeto (individual y social) se puede relacionar desde su diferencia con el que se considera diferente, el minoritario. Pero el mayoritario entiende que el diferente puede crecer desde su diferencia"²⁰⁵; y esto puede lograrse a través de una educación intercultural.

Esta circunstancia intercultural deriva en relaciones armónicas entre los diferentes miembros de una sociedad, pues el origen étnico, social, cultural o lingüístico del *otro* deja de representar una barrera para la interacción, por lo que no se pretende integrarlo o asimilarlo a la cultura dominante, ni se actúa en su contra al segregarlo o aislarlo; por el contrario, conservando su identidad cultural, tiene derecho a ser parte del grupo social mayoritario, conservando sus características particulares o sus diferencias propias, las cuales adquieren un significado humanístico esencial, toda vez que son consideradas oportunidades de enriquecimiento para el grupo social que es *mayoría*.

Resulta absurdo pensar que hoy los miembros de la sociedad internacional podrían seguir vinculándose sin hacer uso de una o varias lenguas con prestigio²⁰⁶ para

²⁰¹ Ahuja Sánchez, Raquel et al, *Op cit*, p 45

²⁰² Schmelkes, Sylvia.(2004) Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes, en *Sinéctica* Num. 23, agosto de 2003-enero de 2004 p 26, Consultado el 16 de agosto de 2011 en línea en el sitio http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_antteriores05/023/23%20Silvia%20Schmelkes-Mapas.pdf

²⁰³ Schmelkes, Sylvia. *Op cit*, p. 27

²⁰⁴ La *otredad* es "...la categoría que engloba la configuración de la identidad en el sentido de que a partir de la existencia de otros distintos del nosotros se forma la personalidad de los sujetos" Nota de pie de página – Tomado de Ahuja Sánchez, Raquel, *Ibidem*, p 42

²⁰⁵ Schmelkes, Sylvia, *Ibidem*, p 27

²⁰⁶ Nota:

Por prestigio de una lengua se entiende "Es la impresión que una lengua causa a partir de lo que tiene para mostrar, como su corpus de escritos, su presencia en las grandes bibliotecas y los medios, mostrando lo que se ha hecho a lo

interactuar con los que no comparten su patrimonio cultural, además de hacer uso, conservar y difundir sus lenguas maternas o de origen, toda vez que “La lengua, en su calidad de sistema de comunicación, es un medio por el cual vehicula la transmisión de la cultura y la intercomunicación de los pueblos, es decir, es por medio de ella que los individuos y los grupos sociales entran en contacto, buscando converger en medio de la diversidad cultural que los identifica y los diferencia de los demás, alejándose con ello de posturas etnocentristas y cerrando espacios a sentimientos de hostilidad e incompreensión sociocultural”²⁰⁷, por lo cual se hace necesario un aprendizaje sólido y eficiente de lenguas segundas o extranjeras.

Es necesario reconocer que los Estados, y más concretamente los países latinoamericanos y europeos, son caleidoscopios en donde convergen diferentes paradigmas, pues están conformados por sociedades heterogéneas cuyos miembros proceden de diferentes orígenes étnicos, lingüísticos y sociales; por una parte, Sonia Camboni Salinas establece que “...la mayoría de los países de América Latina han tenido que modificar sus constituciones políticas para reconocerse como países multiculturales y plurilingües”²⁰⁸, mientras para Sylvia Schmelkes “La multiculturalidad o pluriculturalidad esta plasmada en la definición de país de muchas de las constituciones de América Latina”²⁰⁹, es decir, aceptan lo diverso que son sus sociedades, y lo que falta por regular son la igualdad y el respeto en los contactos que, por dinámica social, se establecen entre sus miembros.

Para aclarar más aún la cuestión epistemológica, ha de distinguirse que la multiculturalidad se refiere “...a la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en la que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos, cualquiera que sea el estilo de vida elegido”²¹⁰; no obstante, “...la coexistencia de diversas culturas en un determinado territorio. (...) no alude a la relación de respeto y convivencia equitativa entre las diversas culturas, pues los vínculos que se establecen están signados por profundas desigualdades, es decir, relaciones de poder y de dominación que subordinan y discriminan a unas culturas en relación con otras”²¹¹. Ello nos hace determinar que “...en las realidades multiculturales existen profundas asimetrías, es decir, relaciones de poder que discriminan a unas culturas en relación con otras. Se pueden generar relaciones de segregación y de discriminación cuando simplemente existe una realidad multicultural”²¹², dándose con ello una dinámica de rechazo, exclusión o asimilación entre los grupos étnicos y lingüísticos que conforman una

largo de los años y siglos y lo que se puede hacer con ella” Tomado de Mackey, William F. Las dimensiones de la política del lenguaje en Terborg, Roland y García Landa, Laura, (Coord.) (2010) Los Retos de la Planificación del Lenguaje en el Siglo XXI., México, UNAM- Coordinación de Humanidades – CELE, p 31-32.

²⁰⁷ Solís, Litz C. (2012) La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC), p 182. Consultado el 16 de agosto de 2012 en línea en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11 (6) el sitio <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero11/numero11/pdfs/8.Solis.pdf>

²⁰⁸ Comboni Salinas, Sonia, *Op cit.* p 269

²⁰⁹ Schmelkes, Sylvia, *ibidem*, p 26

²¹⁰ Aguado Odina, Ma Teresa. La Educación Intercultural: Concepto, Paradigmas, Realizaciones, en Jiménez Fernández, María del Carmen (Coord.) (1991), *Lecturas de pedagogía diferencial*, p 89. Consultado el 18 de febrero de 2011 en línea en el sitio: <http://www.lie.upn.mx/docs/Diplomados/LineaInter/Bloque3/Conceptuales/Lec4.pdf>

²¹¹ Ahuja Sánchez, Raquel et al, *Ibidem*, p 37

²¹² Schmelkes, Sylvia, *ibid*, p 26

sociedad multicultural, siendo el grupo el poder el que somete a los demás. Bajo una óptica multicultural, "...puede entenderse el reconocimiento del *otro* como distinto."²¹³

A diferencia de la multiculturalidad, la interculturalidad, por su parte, "...se entiende como un proyecto social amplio, una postura filosófica y un funcionamiento cotidiano ante la vida; constituye una alternativa que induce a replantear y reorganizar el orden social, porque insiste en la comunicación justa con las culturas como figuras del mundo y recalca la importancia de dejar libres espacios y tiempos para que dichas figuras puedan convertirse en mundos reales. (...) la interculturalidad reconoce al otro como diferente. No lo borra ni lo aparta sino que busca comprenderlo, dialogar con él y respetarlo."²¹⁴

Según el Consejo de Europa, "[d]e hecho el multiculturalismo frecuentemente compartía la misma concepción esquemática de la sociedad confrontando a la mayoría con la minoría, observando una posición diferente en cuanto al impulso de la alejamiento y la separación de la minoría con respecto a la mayoría, en lugar de la asimilación a ella."²¹⁵

En vista de lo anterior, se ha de insistir que la óptica de la interculturalidad no orienta el actuar de las sociedades hacia la segregación o hacia la pérdida del patrimonio cultural de los grupos humanos que las conforman, sino que se busca una dinámica de conservación, respeto y promoción de sus valores culturales y étnicos, en un ambiente de igualdad, es decir, de simetría.

La humanidad se muestra como un mosaico conformado por diversas culturas, lenguas, ideologías, orígenes étnicos y sentimientos nacionales, los cuales no son estáticos, pues observan un comportamiento en constante movimiento, debido a "...los sedimentos de las migraciones intra-continetales, la reconfiguración de las fronteras nacionales, (...) el impacto del colonialismo y los imperios multinacionales"²¹⁶ a los que se suman "El desarrollo del transporte y del turismo que ha traído más personas a sostener encuentros cara a cara como nunca antes, engendrando con ello mas y mas oportunidades para el diálogo intercultural"²¹⁷, el cual no será posible lograr si las instituciones no ofrecen a sus estudiantes alternativas educativas para que sean capacitados en las aulas, con el objeto de desarrollar sus capacidades lingüística y

²¹³ Ahuja Sánchez, Raquel et al, *Ibid*, p 38

²¹⁴ Ahuja Sánchez, Raquel et al, *Ibid*, p 40

²¹⁵ Traducción del autor a partir de la información encontrada de la siguiente manera:

"...in fact multiculturalism frequently shared the same schematic conception of society set in opposition of majority and minority, differing only in endorsing separation of the minority from the majority rather than assimilation to it." Tomado de Council of Europe, *Ibid*, p 18

²¹⁶ Traducción del autor del texto:

"...the sediments of intra-continental migrations, the redrawing of borders and the impact of colonialism and multinational empires." Tomado de Council of Europe, *Ibid*, p 13

²¹⁷ Traducción del autor del texto:

"The development of transport and tourism has brought more people than ever into face-to-face contact, engendering more and more opportunities for intercultural exchange." Tomado de Council of Europe, *Ibid*, p 13

comunicativa, pero sobre todo, intercultural; contexto el cual "...es, posiblemente, el proyecto social característico del siglo XXI."²¹⁸

Es pertinente aclarar que los términos *lengua extranjera* y *lengua segunda* no son sinónimos, pues dan significado a realidades sociolingüísticas diferentes, para lo cual resulta útil ubicar "...lo que sucede fuera de la puerta del aula de clase"²¹⁹. Los entornos que rodean el aprendizaje de una lengua segunda "...son aquellos en los cuales la lengua meta que se enseña dentro del salón de clases está disponible fuera de él"²²⁰; mientras que la enseñanza de una lengua extranjera se realiza en contextos "...en los cuales los estudiantes no se encuentran dentro de un contexto en el cual puedan utilizar la lengua meta más allá de su aula"²²¹. Si la capacitación en idiomas para nuestros alumnos se lleva a cabo en nuestro país, significa que están aprendiendo lenguas extranjeras (LE); pero si ellos viajasen a un país de habla inglesa, como Canadá o el Reino Unido, a estudiar inglés, entonces estarían aprendiendo inglés como segunda lengua (L2).

Cabe señalar que para este trabajo, es conveniente utilizar el término *lengua adicional*, para hacer referencia ya sea a la L2 o a la LE, siempre que no es necesario puntualizar a cual de los dos conceptos se hace referencia, y sobre todo dado que en el caso particular de nuestro país, los programas para la instrucción de una lengua diferente al español se desarrollan bajo las características de la enseñanza de LE, aun cuando algunas instituciones pretendan denominarla como educación bilingüe. No cabe duda que "...la rápida internacionalización de la sociedad como resultado de la globalización, de los movimientos migratorios o de la identidad regional (...) vuelve imperiosa la necesidad de alcanzar una comunicación exitosa entre miembros de diferentes culturas. Aunado a esto, las nuevas tecnologías posibilitan encuentros cada vez más rápidos y frecuentes ente miembros de distintos grupos sociales"²²²; sobre todo porque con el proceso de globalización se han acelerado e intensificado los contactos internacionales, y esto es evidente si señalamos que "... hoy en día el aumento de empresas extranjeras en el país, el contacto con turistas extranjeros, una moneda más estable que permite viajes al exterior y una mayor oferta de becas para estudiar en el extranjero tienen como consecuencia encuentros interculturales prácticamente inevitables."²²³

²¹⁸ Ahuja Sánchez, Raquel et al, *Ibid*, p 42

²¹⁹ Traducción del autor del texto:

"...what is going on outside your classroom door."

Tomado de Brown, H. Douglas, (2001), *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* 2nd Edition, White Plains, New York, Addison Wesley Longman, p 116

²²⁰ Traducción del autor del texto:

"...are those in which the classroom target language is readily available out there." Tomado de Brown, H. Douglas, *op. cit.*, p 116

²²¹ Traducción del autor a partir de la información encontrada de la siguiente manera:

"...in which students do not have ready-made contexts for communication beyond their classroom." Tomado de Brown, H. Douglas, *ibídem*, p 116.

²²² Garcíadiego Ramos, Rubén, (2008). Interculturalidad y la enseñanza de lenguas extranjeras, en Böhm, Siegfried et al. *Hacia la interculturalidad en el salón de clases de lenguas extranjeras. Reflexiones generales y aspectos didácticos*, en García Landa, Laura (Coord), *12º encuentro nacional de profesores de lenguas extranjeras. Evolución y diversidad en la enseñanza-aprendizaje*. México. UNAM, Coordinación de Humanidades, CELE, p 140

²²³ Böhm, Siegfried, (2008), Diseño de ejercicios para fomentar un diálogo intercultural en el salón de clases, en Böhm, Siegfried et al. *Hacia la interculturalidad en el salón de clases de lenguas extranjeras. Reflexiones generales y aspectos didácticos*, en García Landa, Laura (Coord), *op cit*, p. 156

Una de las metas más importantes es que el mutuo entendimiento entre miembros de diferentes grupos sociales derive en intercambios enriquecedores, productivos y satisfactorios, dentro de los cuales no haya lugar para los estereotipos, la discriminación, los malentendidos o las arcaicas reivindicaciones nacionales que solo han provocado conflictos y guerras en el pasado; toda vez que en los postulados de los textos en los que se hace difusión de la educación intercultural "...se refieren a la prevención y modificación de los prejuicios y estereotipos negativos hacia los *otros* y al desarrollo de actitudes que favorezcan la convivencia mas que multicultural, intercultural,..."²²⁴, y esto solo será logrado a partir de una comunicación clara y fluida, haciendo uso de las capacidades lingüísticas, comunicativas e interculturales que los individuos tengan en cuanto al manejo de una lengua adicional.

La razón por la cual en el área disciplinaria dedicada a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas se hace referencia a competencias, y no a destrezas o habilidades, es porque "...se pretende que el aprendiz domine las reglas que subyacen a la utilización del lenguaje, lo cual incidirá de forma directa en su actuación lingüística"²²⁵, pues la actuación por sí misma no sirve como muestra para valorar el grado de desarrollo en el uso y manejo adecuado de un idioma. La competencia lingüística, por ejemplo, "...consta de un conjunto organizado de conocimientos formado por varios componentes: el componente fonológico, el componente morfológico, el componente sintáctico, el componente semántico y el conjunto léxico."²²⁶

La situación de las lenguas a nivel mundial nos presenta que "[a]lrededor del 97% de la población habla aproximadamente un 4% de las lenguas del mundo; a la inversa, alrededor del 96% de las lenguas son habladas por aproximadamente un 3% de los habitantes del planeta. (...) El peligro de la desaparición de una lengua puede ser el resultado de fuerzas externas, tales como el sojuzgamiento militar, económico, religioso, cultural o educativo, o puede tener su causa en fuerzas internas, como la actitud negativa de una comunidad hacia su propia lengua"²²⁷. En cualquiera de los casos, es responsabilidad de los gobiernos y de las instituciones educativas así como de las sociedades mismas, la utilización, la conservación y la difusión de su patrimonio cultural inmaterial, en cuyo caso la lengua es el tema a tratar.

De manera preliminar, es necesario distinguir entre el significado que se le ha dado a la interculturalidad en Europa y en América Latina; pues ambos contextos guardan ciertas diferencias; y cabe destacar que ambos son de particular interés por dos razones:

²²⁴ Rico Martín, Ana María, (2005), De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos, en Villoria, Javier (Edit), *Porta Linguarum* número 3, Universidad de Granada, Granada, España, p 79-80, consultado el 18 de febrero de 2011 en línea en el sitio: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero3/rico.pdf

²²⁵ Trujillo Sáez, Fernando,(2001), *Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural*, Granada, España, Universidad de Granada, p 4, consultado el 18 de febrero de 2011 en línea en el sitio <http://meteco.ugr.es/lecturas/objetivos.pdf>

²²⁶ Trujillo Sáez, Fernando, *ibidem*, p 4

²²⁷ UNESCO (2003) *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. Paris, Documento adoptado por la Reunión Internacional de Expertos sobre el programa de la UNESCO "Salvaguardia de las Lenguas en Peligro", 10-12 de marzo de 2003, p. 2, consultado el 18 de febrero de 2011 en línea en el sitio http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/LVE_Spanish_EDITED%20FOR%20PUBLICATION.pdf

- a) Es en Europa en donde surge la propuesta educativa intercultural, a raíz de la necesidad de construir un diálogo intercultural, en cuyo caso contrario "...se daría paso fácilmente a desarrollar una percepción estereotípica del otro, construyendo un clima de sospechas mutuas, tensión y ansiedad, utilizando a las minorías para expiar culpabilidades y reforzar la intolerancia y la discriminación generalizadas"²²⁸, y por ser el Consejo de Europa el organismo intergubernamental en cuyo seno surgió el parámetro mundial para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas, es decir, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, y del cual México es miembro.
- b) Es América Latina el bloque geopolítico en el que nuestro país se localiza, con cuyos miembros comparte lengua, cultura, pasado y circunstancias sociales, económicas y políticas similares.

Por una parte, América Latina "...constituye todavía un espacio culturalmente complejo y rico en el cual confluyen 400 pueblos indígenas diferentes y alrededor de 300 idiomas, dialectos y culturas diversas, tanto ancestrales como producto de la migración europea y africana"²²⁹, a cuyo panorama se hace necesario añadir los recientes flujos migratorios provenientes de Asia. Esta circunstancia particular ha permeado la instrumentación de políticas hacia la interculturalidad pues "...se ha dirigido sólo a las poblaciones indígenas."²³⁰, no obstante, es lamentable observar que "...el sistema oficial ha logrado poco y mal..."²³¹

En el caso de Europa, "...el problema fundamental al que se ha debido hacer frente resulta de la evolución que ha tenido en el curso de las dos últimas décadas. Entre otros fenómenos, es decisiva la variedad de grupos culturales que se han visto obligados a confrontarse o cooperar:

- Minorías lingüísticas y dialectales 'tradicionales'.
- Trabajadores extranjeros residentes.
- Inmigrantes que han adquirido o están en vías de adquirir la nacionalidad del país de residencia.
- Descendientes de personas cuya nacionalidad ha cambiado como consecuencia de una conquista territorial.
- Poblaciones indígenas caracterizadas por costumbres ancestrales y generalmente en vías de desaparición."²³²

Como puede apreciarse, en ambos contextos se refleja la realidad social de cada uno de esos espacios geográficos, en los cuales prevalece la desigualdad, la discriminación y el aislamiento en detrimento de los grupos sociales que no detentan ni

²²⁸ Traducción del autor del texto:

"...makes it easy to develop a stereotypical perception of the other, build up a climate of mutual suspicion, tension and anxiety, use minorities as scapegoats, and generally foster intolerance and discrimination." Tomado de Council of Europe,

Ibid, p 16

²²⁹ Comboni Salinas, Sonia, *op.cit.*, p 271

²³⁰ Shmelkes, Sylvia, *ibidem*, p 29

²³¹ Shmelkes, Sylvia, *ibid*, p 29

²³² Aguado Odina, Ma Teresa. *Op cit*, p 9 y 10

ejercen el poder político; y que en consecuencia, han padecido de constantes y sistemáticas violaciones a sus derechos humanos.

No obstante, una marcada tendencia hacia el modelo intercultural era evidente en los foros internacionales, como lo fueron las resoluciones emitidas durante la Conferencia de Educación Pública²³³ celebrada en Ginebra en 1968; y en la Conferencia de Ministros de Educación²³⁴, realizada en Dublín en mayo de 1993, así como la Resolución del Comité de Ministros del Consejo de Europa²³⁵, del 25 de septiembre de 1984.

A diferencia de aquellas surgidas previamente a la última década del siglo XX, las tendencias educativas enfocadas a la enseñanza de idiomas imperantes en la actualidad a nivel mundial, buscan aplicar modelos educativos que pugnen por "...prevenir las diferencias en lo étnico, lo religioso, lo lingüístico y lo cultural"²³⁶, centrándose no sólo en el manejo de conocimientos que el aprendiz tenga en una lengua adicional, sino en que tan apropiado lo realiza, según las condiciones particulares o el contexto en el que se encuentre; es así que "...la palabra interculturalidad está de moda, (...) porque nunca antes en la historia de la humanidad ha habido tantas posibilidades como ahora para entrar en contacto con personas de otras culturas."²³⁷

La presencia de la cultura en las propuestas educativas, y concretamente "El interés por la dimensión cultural del aprendizaje de idiomas no es algo nuevo ni reciente. (...) encontramos antecedentes en Alemania, Francia, Estados Unidos y la Europa occidental, pero estas tentativas no llegaron a fraguar en tanto que siempre había existido la tendencia a aislar el aprendizaje de idiomas como sistema gramatical de la provisión de información sobre uno o más países en los que se hablaba ese idioma, continuó, por tanto, siendo el objetivo principal el estudio de la gramática de la lengua extranjera."²³⁸

Ello de alguna manera incidió para que surgieran representaciones mentales sobre las variedades dialectales de los idiomas, tales como aquellas que aseguraban que el *inglés británico* era mas claro y pausado, y por ende mejor que el *inglés norteamericano*, o si el *francés de París* es el auténtico y el obligado a ser estudiado por quien desee aprenderlo.

²³³ Nota:

En esa reunión se acordó lo siguiente:

"La educación debería ayudar a los jóvenes a adquirir un mejor conocimiento del mundo y de sus habitantes y formar actitudes que desarrollen en ellos un espíritu de aprecio y respeto mutuo por las otras culturas, razas y estilos de vida.

Tomado de Aguado Odina, Ma Teresa, *Ibidem*, p 10

²³⁴ Nota:

En esa reunión se emitió la Recomendación en favor de una "educación con dimensión intercultural" Tomado de Aguado Odina, Ma Teresa, *Ibid*, p 10

²³⁵ Nota:

En esa reunión se emitió la Resolución sobre "el entrenamiento de los profesores en educación para la comprensión internacional, especialmente en el contexto de la emigración". Tomado de Aguado Odina, Ma Teresa, *Ibid*, p 10

²³⁶ Traducción del autor a partir de la información encontrada de la siguiente manera:

"...to prevent ethnic, religious, linguistic and culture divides" Tomado de Council of Europe, *ibid*, p 4

²³⁷ Böhm, Siegfried, *Op cit*, p 156.

²³⁸ Rico Martin, Ana María, *Op cit*. p 88

Las exigencias del mercado laboral y de las esferas profesional y académica hacen cada vez más necesario instituir los preceptos propios del enfoque intercultural en la política educativa de cada Estado; en los planes y programas de estudio de los centros para la formación académica; y en consecuencia, dentro de las actividades de aprendizaje a realizar durante la instrucción a manera de tareas (*tasks*)²³⁹, con la finalidad de desarrollar la capacidad de interacción intercultural en el alumno, pues ésta constituye un elemento esencial para su formación como ciudadano del mundo y como actor de las relaciones internacionales.

La principal razón por la cual México, la UNAM y la ENP no deben omitir acciones encaminadas a realizar las adaptaciones, las modificaciones o los cambios en sus respectivos planes de acción y de estudio, y que los actuales entornos académico, profesional y laboral exigen, es el alto riesgo de aislamiento atraso y subempleo que los estudiantes universitarios corren, quedando así fuera de las posibilidades de progreso, de desarrollo, de crecimiento y de mejoramiento social, económico, profesional, individual y cultural al que todo individuo tiene derecho; no actualizar los planes de estudio indudablemente derivaría en aquello sucedido a “Los países que se quedaron a la zaga de estos cambios...”²⁴⁰ los cuales “...sufrieron marginación en lo económico e intelectual, además de pobreza.”²⁴¹

Asimismo, rehusarse a instrumentar medidas para homologar la política educativa y los planes y programas de estudio correspondientes al área de lenguas extranjeras con las directrices internacionales establecidas por los organismos internacionales especializados en la materia, y de los cuales México es miembro, sería un acto irresponsable por parte del gobierno en turno así como por las autoridades y órganos decisorios de las instituciones educativas, pues afectarían sustancialmente los objetivos plantados en los programas de capacitación de los estudiantes, pues son éstos quienes necesitan cumplir con los requisitos actuales; y a la vez se estarían transgrediendo sus derechos fundamentales, los cuales claramente señalan que deben tener acceso a una educación digna y actualizada, dado que es el factor de progreso por definición.

Lamentablemente, “Los estudios realizados durante los últimos años en América Latina revelan que hay notables carencias en términos de resultados en el proceso educativo, especialmente en contextos caracterizados por una diversidad lingüística y cultural”²⁴²; esto pone de manifiesto cuanto y cómo la política educativa, y los planes y programas de estudio, en general, no están favoreciendo el aprendizaje duradero de lenguas, por el contrario, “...se aprende poco y mal, y este aprendizaje no corresponde a

²³⁹ Nota y Traducción del autor del texto:

Una tarea (task en inglés) es “...una forma especializada de técnica o series de técnicas íntimamente relacionadas con un plan de estudio comunicativo (...) se enfoca en el uso auténtico de la lengua con propósitos de comunicación significativa y de uso cotidiano fuera del aula”. Tomado de Brown, H. Douglas, *Ibidem*, p 16 y 129

²⁴⁰ Mancilla Vergara, Mónica (2005) Influencia de los organismos internacionales en la política educativa de México, en Glazman Nowalski, Raquel (Coord.). Las caras de la evaluación educación, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, México, Paideia. P. 136

²⁴¹ Mancilla Vergara, Mónica, *Op Cit.*, p 136

²⁴² Comboni Salinas, Sonia, *ibid.* p 261

las expectativas y las demandas de vastos sectores de la población que esperan poder contar con un medio que contribuya a solucionar sus necesidades más apremiantes.”²⁴³

Aun cuando el CoE ha sido el principal promotor de la interculturalidad lo mismo dentro de sus estados miembros como en otros contextos, lo cierto es que hay quien afirma que “Es sobre todo en el ámbito empresarial desde el que se han iniciado diferentes estudios sobre las necesidades de la comunicación intercultural”²⁴⁴, dado que en el contexto europeo, la cercanía social, lingüística y étnica han motivado “...el desarrollo de múltiples ofertas en formación cultural con el objetivo final de ayudar a entender la psicología y el comportamiento de personas de otras sociedades evitando así problemas y malentendidos condicionados culturalmente”²⁴⁵, teniendo gran impacto en profesionales pertenecientes a las ramas diplomática, comercial, industrial, relaciones públicas, empleados de gobierno encargados de inmigración, entre los más representativos.

Hoy por hoy, las tendencias en didáctica de lenguas exigen de los gobiernos instaurar, dentro de su política educativa, un rubro que específicamente trate la didáctica de lenguas a partir de enfoques que promuevan el desarrollo de las capacidades sociolingüísticas en LE, pues es a través de ellas que se vincula nuestro país con el Mundo; de las instituciones de educación, requieren emprender acciones puntuales para la paulatina adaptación, homologación, modificación o adopción, según sea el caso particular de cada centro educativo, de las directrices que han emanado de los acuerdos de los organismos internacionales gubernamentales de los que México es parte, pues al estos ser considerados fuentes del derecho, adquieren obligatoriedad en su aplicación, lo cual impacta sustantivamente en el diseño y la aplicación de la política educativa del Estado, pues todas ellas, en mayor o menos medida, están incorporadas al sistema educativo nacional, o son una “...corporación pública -organismo descentralizado del Estado- dotada de plena capacidad jurídica...”²⁴⁶ como el caso de nuestra Universidad, cuya actividad educativa abarca los niveles medio básico, medio superior, y superior, en sus ciclos de licenciatura y posgrado.

Aun cuando un cambio de planes y programas de estudio no es posible tenga verificativo a plazo inmediato, dados los diferentes procesos y formalidades legales a los que se deben dar cumplimiento según los tiempos marcados, en el caso de la UNAM y de la ENP, en la Legislación Universitaria vigente, si es importante que las autoridades de la institución tengan la voluntad política, los medios y los recursos para realizar los ajustes conducentes para que la oferta educativa cumpla cabalmente con sus razones para ser y existir; de lo contrario, se estaría perdiendo el rumbo y la esencia de lo que una institución y sus cursos y programas formales deben lograr: la formación de “...profesionistas,

²⁴³ Comboni Salinas, Sonia, *ibid.* p 263

²⁴⁴ Rico Martín, Ana María, *Op cit*, p 82

²⁴⁵ *Op cit*, p 82

²⁴⁶ Universidad Nacional Autónoma de México (1945), Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México, Artículo 1, consultado en línea el 13 de octubre de 2012 en el sitio <http://www.dgelu.unam.mx/m2.htm>

investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad;”²⁴⁷ así como la fundamental misión de “...organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura”²⁴⁸, como lo es el caso de nuestra Universidad y de nuestra Escuela Nacional Preparatoria, y en cuyo sentido la máxima autoridad ejecutiva, el Señor Rector Doctor José Narro Robles, se ha pronunciado al respecto en sus Planes de Desarrollo de la Universidad 2008-2011 y 2011-2015..

²⁴⁷ *Op cit.*
²⁴⁸ *Ibidem*

Capítulo 3

Los programas de estudio para la enseñanza de Lenguas Extranjeras en la Escuela Nacional Preparatoria y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: acciones y alcances.

Los cambios tecnológicos, sociales, económicos, políticos, científicos y culturales que se han derivado del proceso de globalización también han impactado de manera sustantiva en el quehacer educativo, no solo por el hecho de ser la lengua un elemento esencial para la transmisión de conocimientos y de la cultura de generación a generación, sino por ser el medio de comunicación a través del cual los miembros de las diferentes sociedades establecen vínculos interpersonales, trayendo consigo una dinámica de diálogo intercultural para una mejor comprensión y entendimiento de los diferentes pueblos que habitan la Tierra.

En la actualidad, atender las necesidades del nivel medio superior de educación es de suprema importancia pues “[...] la competitividad de México depende en buena medida del adecuado desarrollo de este nivel educativo. La cobertura y la calidad en la Educación Media Superior (EMS) constituyen un supuesto fundamental para que el país pueda dar respuesta a los desafíos que presenta la economía globalizada en un marco de equidad.”²⁴⁹

Para capacitar a nuestros alumnos y acompañarlos en el desarrollo de sus capacidades a fin de convertirse en mediadores o usuarios interculturales, resulta indispensable realizar una profunda reflexión, conformar equipos multidisciplinarios de especialistas en las ciencias de la educación, la sociología, la política del lenguaje, la administración pública, la enseñanza de lenguas extranjeras y las relaciones internacionales, quienes estén a cargo de la re-conceptualización de las directrices para la capacitación que los estudiantes reciben en las aulas, pues el aprendizaje ya ha trascendido los muros de los centros educativos y hoy por hoy se da en otros ámbitos y por medio de una gran variedad de modalidades.

Sería irresponsable negar el hecho que los alumnos quienes actualmente se encuentran en las aulas de la Escuela Nacional Preparatoria serán sometidos a corto plazo al escrutinio ya sea del mercado laboral - público o privado, de las instituciones educativas en las cuales seguirán su capacitación; serán cuestionados y puestos a prueba no únicamente en cuanto a su nivel de conocimientos, sino también serán ponderadas sus actitudes, sus valores, y sus competencias en su área disciplinaria de

²⁴⁹ Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior (2008) *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, p 4, Consultado en línea el 16 de octubre de 2012 en el sitio <http://www.semss.com.mx/Reforma%20Integral%20EMS%202008/SNB%20Marco%20Diversidad%20ene%202008%20FINAL.pdf>

especialización; ellos deberán demostrar qué tan capaces son para aplicar conceptos y seguir procedimientos, pero también en cuanto al manejo de situaciones no previstas y que son igualmente plausibles de suceder en lo cotidiano.

En virtud de lo anterior, es evidente que los centros educativos tienen la responsabilidad de poner al alcance de su alumnado las posibilidades y los medios de apropiarse de las herramientas necesarias para enfrentar tales desafíos y promover en ellos la reflexión y el desarrollo de las actitudes y aptitudes que requieren para convertirse en estudiantes auto-regulados, circunstancia que exige emprender las acciones conducentes y previstas según sus respectivos marcos legales para institucionalizar y articular planes y programas de estudio que establezcan el desarrollo de una enseñanza que realmente sirva de plataforma para que sus egresados se posicionen de manera asertiva en cualesquiera de los entornos que se hayan propuesto, sea el laboral, el profesional o el académico.

En la actualidad, se ha planteado que los sistemas educativos se centren en la realidad sociocultural y multicultural imperante en prácticamente todas las sociedades del mundo; por ello, “Los sistemas educativos pueden dar acceso a otras culturas y sus formas de comunicación dentro de sus planes de estudios.”²⁵⁰ Esto trae como consecuencia que los estudiantes no solo sepan llevar a la práctica los conocimientos teóricos, sino que sepan dialogar, negociar, interactuar, ya sea personalmente o por medios virtuales, con sus contrapartes, sin importar su lugar de procedencia o de residencia, para lo cual requieren contar con un adecuado nivel de conocimientos y de competencias en lenguas extranjeras.

Las condiciones mundiales actuales, y en consecuencia, a nivel nacional, requieren de profesionistas competentes en idiomas extranjeros, egresados de instituciones que modifiquen, adapten u homologuen sus planes y programas de estudio para que ya no restrinjan la enseñanza de idiomas “[...] a sus metas comunicativas (comunicar para comunicar) y por lo tanto dejar de lado la importancia de tales objetivos para ‘comunicar para aprender’ o ‘comunicar para entender (al mundo).’”²⁵¹

²⁵⁰ Traducción del autor:

“Educational systems can also give learners access to other cultures and their discourses within the curriculum”. Tomado de Byram, Michael. (2009). *Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education*, Council of Europe, Language Policy Division. p 3 Consultado en línea el 16 de octubre de 2012 en el sitio http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SemCurric11_JCB_EN.doc

²⁵¹ Traducción del autor :

“[...] limited to functional goals (communicating in order to do) and hence to play down the importance of such goals as “communicating in order to learn” or “communicating in order to understand (the world)”. Tomado de Beacco, Jean-Claude (2011), *The cultural and intercultural dimensions of language teaching: current practice and prospects*, Council of Europe, language Policy Division, Texto presentado en el Seminario “Curriculum convergences for plurilingual and intercultural education” Strasbourg, 29-30 November 2011, consultado el 16 de octubre de 2012 en el sitio http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/educinter_EN.asp?

3.1 Las razones para la homologación de los programas de idiomas de la ENP

La Universidad Nacional Autónoma de México es la institución que funge como columna vertebral y vértice fundamental de la educación de nuestro país, articulando la educación básica con la de nivel medio y ésta con la del ciclo superior. La UNAM como institución educativa detenta características particulares que le han permitido desempeñar las funciones y cumplir las encomiendas en ella depositadas por la sociedad mexicana de manera sobresaliente. En su Ley Orgánica se señala puntualmente la manera en que la Universidad articulará sus planes y programas de estudio con los parámetros de la política educativa del país.

En dicho ordenamiento se señala que “La Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública -organismo descentralizado del Estado- dotado de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible, los beneficios de la cultura.”²⁵²

En lo que se refiere al nivel medio, en la citada norma se señala que “La Universidad Nacional Autónoma de México tiene la prerrogativa para: (...) Organizar sus bachilleratos con las materias y por el número de años que estime conveniente, siempre que incluyan, con la misma extensión de los estudios oficiales de la Secretaría de Educación Pública, los programas de todas las materias que forman la educación secundaria, o requieran este tipo de educación como un antecedente necesario. A los alumnos de las escuelas secundarias que ingresen a los bachilleratos de la Universidad se les reconocerán las materias que hayan aprobado y se les computarán por el mismo número de años de bachillerato, los que hayan cursado en sus escuelas.”²⁵³

En principio, es conveniente establecer que los planes y programas de estudio de la UNAM y de la ENP han sido diseñados en consonancia con los lineamientos marcados por la Secretaría de Educación Pública, y estos a su vez están inspirados, como ya se ha señalado, en los acuerdos alcanzados en los organismos internacionales de los cuales México es miembro y a los que se ha comprometido respetar, seguir y aplicar; por lo tanto, en estos momentos resulta de gran importancia estimar la premisa que versa “En el proceso de búsqueda del perfil del bachiller no se debe perder de vista que la pluralidad de modelos educativos en la EMS es algo positivo, que permite atender una población diversa con diferentes intereses, aspiraciones y posibilidades, sin que ello invalide objetivos comunes esenciales que se deben procurar”²⁵⁴, sobre todo siempre y cuando éstos sean conjugados y sistematizados con el propósito que “Los avances ya realizados y los que ahora se realicen, deberán desembocar en la creación de un Sistema Nacional

²⁵² UNAM, (1945), *Ley orgánica de la Universidad...* op cit, artículo 1.

²⁵³ *Ídem.*

²⁵⁴ *Ídem.*

de Bachillerato (SNB)²⁵⁵, dentro del cual se debe preservar el respeto por la autonomía universitaria. Hasta el momento, el gobierno federal a través de la SEP ha garantizado que “Con la Reforma Integral de la Educación Media Superior, los diferentes subsistemas del Bachillerato podrán conservar sus programas y planes de Estudio, los cuales se reorientarán y serán enriquecidos por las competencias comunes del Sistema Nacional del Bachillerato.”²⁵⁶

Bajo la administración del Licenciado Balmaceda Becerra, en el año de 1996 “[...] el Consejo Académico del Bachillerato aprobó los nuevos planes de estudios vigentes”²⁵⁷, los cuales se empezaron a aplicar en el año escolar 1997-1998, ciclo en el que ingresaron 33,000 alumnos a la ENP y que hasta la fecha siguen siendo instrumentados. Así, durante el año 2011, “[...] la población escolar en los nueve planteles de la ENP estuvo constituida por 50,664 alumnos de bachillerato y 1,913 de iniciación universitaria,” de la cual, en lo que a alumnos de primero ingreso se refiere “[...] los nueve planteles recibieron 15,611 nuevos preparatorianos, así como 599 alumnos de iniciación universitaria, es decir 16,210 alumnos.”²⁵⁸

En cuanto a la eficiencia terminal de la ENP, la institución ha manifestado que “En este año egresaron 11,887 alumnos de bachillerato y 437 de iniciación universitaria. Es importante hacer énfasis que 74 por ciento de los egresados del bachillerato lo concluyó en tres años, mientras que 19 por ciento lo consiguió en cuatro años, 4 por ciento en cinco años y 3 por ciento en seis años o más. Cabe señalar que este año egresaron más alumnos que el año anterior, el incremento fue de 8 por ciento, en su mayoría en tres y cuatro años.”²⁵⁹

La Escuela Nacional Preparatoria es una institución de gran valor para la educación media superior de nuestro país, no solo por ser el espacio preuniversitario en donde se forja un gran número de jóvenes que aspiran a seguir su formación de tercer ciclo, ya sea ésta sólo en el nivel licenciatura ya sea hasta el doctorado.

Como se ha señalado, el Plan de Estudios de 1996, el cual es aún vigente después de 16 años de haber sido puestos en marcha, contempla el desarrollo de cuatro programas de lenguas extranjeras: alemán, francés, inglés e italiano; los cuales pertenecen al área de *Lengua, Comunicación y Cultura*, perteneciente al núcleo Formativo-cultural, y que se imparten tanto en el nivel secundaria (Iniciación Universitaria) como en el medio superior, distribuidos de la siguiente manera:

²⁵⁵ Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior (2008), *Reforma Integral ...op cit* p 4, Consultado en línea el 16 de octubre de 2012 en el sitio <http://www.semss.com.mx/Reforma%20Integral%20EMS%202008/SNB%20Marco%20Diversidad%20ene%202008%20FINAL.pdf>

²⁵⁶ *Ídem*.

²⁵⁷ Tomado de Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria, Antecedentes ENP, consultado en línea el 22 de octubre de 2012 en línea en el sitio: <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/antecedentes.pdf>

²⁵⁸ UNAM, (2010) Memoria UNAM, Escuela Nacional Preparatoria, consultado el 18 de octubre de 2012 en línea en el sitio <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2011/PDF/9.2-ENP.pdf> p. 1.

²⁵⁹ *Ibid.*, p. 5.

Iniciación Universitaria – ENP Plantel 2 “Erasmus Castellanos Quinto”

Grado	Idioma(s)	Total de horas	Metodología propuesta
1º	Inglés I	90	Enfoque nocional-funcional Enfoque comunicativo
	Francés I	90	Enfoque interactivo
2º	Inglés II	90	Enfoque nocional-funcional Enfoque comunicativo
	Francés II	90	Enfoque interactivo
3º	Inglés III	90	Enfoque nocional-funcional Enfoque comunicativo
	Francés III	90	Enfoque interactivo

Bachillerato (Nueve planteles)

Grado	Idioma(s)	Total de horas	Metodología propuesta
4º	Inglés IV	90	Enfoque integrador (enfoque comunicativo y enfoque basado en tareas)
	Francés IV	90	Enfoque comunicativo
5º	Inglés V	90	Enfoque Comunicativo Enseñanza Situada y Experiencial, Enfoque Orientado a la Acción, Enfoque Cultural Enfoque Interdisciplinario
	Francés V	90	Enfoque Comunicativo
	Italiano I	90	No se señala un enfoque definido
	Alemán I	90	Enfoque Comunicativo
	Inglés I	90	Enfoque Comunicativo
	Francés I	90	Enfoque Comunicativo
6º	Inglés VI	90	Inglés para propósitos específicos
	Francés VI	90	No se señala un enfoque definido
	Alemán II	90	Enfoque Comunicativo
	Italiano II	90	No se señala un enfoque definido
	Inglés II	90	Enfoque Comunicativo
	Francés II	90	Enfoque Comunicativo

Nota: El orden de las asignaturas conserva la secuencia en que aparecen distribuidas en el sitio de la Escuela Nacional Preparatoria <http://www.dgenp.unam.mx/planesdeestudio/index.html>

Como puede apreciarse, los programas de estudio para las cuatro lenguas que se enseñan en la ENP no muestran una consonancia ni una identidad como colegio de Lenguas Vivas, pues no existe un planteamiento uniforme de objetivos, ni de enfoques metodológicos para ser instrumentados con el fin de darle un sentido de coherencia al

aprendizaje de los alumnos y una carácter de unificación a los trabajos y labores educativas en el área. Estas disparidades son un motivo de gran importancia para que la institución no postergue más una reforma a fondo de estos programas y emprenda las acciones jurídicas y administrativas conducentes con carácter de urgente con el propósito de corregir esta desafortunada circunstancia en la que se encuentran organizados los contenidos y el desarrollo de las competencias del alumno.

El entorno internacional, y en consecuencia el contexto nacional que actualmente impera, ha presentado retos y oportunidades para el cabal cumplimiento de la responsabilidad que ha sido confiada a la ENP. En lo que a la planta docente se refiere, durante el año lectivo 2012-2011 “[...] laboraron en este año 2,418 docentes, sumando un total de 3,086 nombramientos divididos así: 2,356 profesores de asignatura, 500 profesores de carrera, 182 técnicos académicos y 48 docentes jubilados.”²⁶⁰

La razón de ser de la institución es, en concordancia con los preceptos universitarios, “Brindar a sus alumnos una educación de calidad que les permita incorporarse con éxito a los estudios superiores y así aprovechar las oportunidades y enfrentar los retos del mundo actual, mediante la adquisición de una formación integral que les proporcione:

- Una amplia cultura, de aprecio por su entorno y la conservación y cuidado de sus valores.
- Una mentalidad analítica, dinámica y crítica que les permita ser conscientes de su realidad y comprometerse con la sociedad.
- La capacidad de obtener por sí mismos nuevos conocimientos, destrezas y habilidades, que les posibilite enfrentar los retos de la vida de manera positiva y responsable.”²⁶¹

Cabe destacar que “En la atención a estudiantes de lenguas en la UNAM, sobresalen la Escuela Nacional Preparatoria y la Escuela Nacional del Colegio de Ciencias y Humanidades. Estas dos escuelas juntas, atienden en promedio anual a más de la mitad de los estudiantes de lenguas de la UNAM. Hay que destacar que la enseñanza de lenguas en estas dos dependencias está integrada a la currícula [...]”²⁶²

Con base en los datos del informe de la COELE²⁶³ del CAAHYA²⁶⁴ intitulado “La Enseñanza de las Lenguas en la UNAM” publicado en 2008, “[...] en la UNAM estudian alguna lengua extranjera en promedio 168, 569 estudiantes”²⁶⁵, y la gran mayoría de ellos

²⁶⁰ UNAM, (2010) Memoria UNAM, Escuela Nacional Preparatoria, consultado el 18 de octubre de 2012 en línea en el sitio <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2011/PDF/9.2-ENP.pdf> p 1

²⁶¹ DGENP, (2011) *Escuela Nacional Preparatoria. Misión y visión*, consultado en línea en el sitio <http://www.dgenp.unam.mx/acercaenp/mision.html>

²⁶² UNAM - Consejo académico del Área de las Humanidades y de las Artes (CAAHYA) (2007). *La Enseñanza de Lenguas en la UNAM*, México, p. 43-44, consultado el 24 de octubre de 2012 en línea en el sitio http://www.caahya.unam.mx/diagnostico_coele_jun-08.pdf

²⁶³ COELE – Comisión Especial de Lenguas Extranjeras

²⁶⁴ CAAHYA – Consejo Académico del Área de las Humanidades y de las Artes.

²⁶⁵ UNAM - Consejo académico del Área de las Humanidades y de las Artes (CAAHYA) (2007). *La Enseñanza de Lenguas en la*

estudia inglés como LE, “Considerando la importancia que en la actualidad tiene el idioma inglés y las necesidades profesionales que esto crea, no es de extrañar que la gran mayoría de los estudiantes de la UNAM opten precisamente por estudiar esta lengua.

Esto representa quizá el mayor reto institucional (especialmente en los niveles básicos entre 0 y 300 horas de instrucción). En efecto, la gran mayoría de los estudiantes de inglés que se inscriben a cursos básicos [...]”²⁶⁶ hacen la labor de la ENP aun más sustancial y delicada, pues en sus aulas el alumnado cursa los niveles principiantes y fundamentales de la lengua meta, ya sea inglés, francés, italiano o alemán, por lo que cualquier modificación, cambio, transformación u homologación en los planes de estudio debe ser meticulosamente realizada, amén de la responsabilidad que pesa sobre la institución.

La trascendencia de los planes y programas de estudio de la ENP sigue siendo de gran importancia hasta nuestras fechas, pues así como en antaño “[...] fungiera de modelo a cuantos institutos de educación media se fueron estableciendo, a partir de 1868, [...]”, en el año 2011, el impacto que tiene el quehacer académico de la ENP en otros centros educativos del país es total y se constata a partir de lo siguiente:

*“Durante el año 2011, la Comisión de Incorporación y Revalidación de Estudios del Consejo Universitario aprobó la incorporación de 32 nuevos planes de estudio los cuales, sumados a los que obtuvieron renovación anual de incorporación, hace un total de 479 planes de estudio para el ciclo escolar 2011-2012. De ellos, 224 corresponden al plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria.”*²⁶⁷

A lo anterior es necesario añadir que hasta ese año:

*“El Sistema Incorporado estuvo integrado por 306 instituciones educativas (con 339 sedes) ubicadas en 22 entidades federativas. La comunidad académica del SI”²⁶⁸ fue de 79,850 estudiantes y 8,891 docentes.”*²⁶⁹

Por lo que respecta a la eficiencia terminal de los estudiantes de nivel bachillerato pertenecientes al Sistema Incorporado, la DGIRE señaló que “En el 2011, concluyeron el bachillerato 19,284 estudiantes [...]”²⁷⁰

Los datos tomados de la DGIRE nos demuestran la trascendencia que reportaría para la institución emprender acciones orientadas hacia la homologación de los programas de estudio para la enseñanza de idiomas de la ENP con los parámetros del MCER, lo cual no significa una adopción ni un alineamiento a dicho documento, sino una adecuación meticulosa y estrechamente basada en la realidad del país, de la ENP y de la población de alumnos que en sus aulas se apropia de conocimientos.

UNAM, *op. cit.* p. 38 y 39

²⁶⁶ UNAM - Consejo académico del Área de las Humanidades y de las Artes (CAAHYA) (2007). *Idem.* p. 43.

²⁶⁷ UNAM, (2011) Memoria UNAM: Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios p 1, consultado el 17 de octubre de 2012 en línea en el sitio <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2011/PDF/12.6-DGIRE.pdf>

²⁶⁸ Las siglas SI significan sistema incorporado

²⁶⁹ UNAM, (2011) Memoria UNAM: Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios p. 2.

²⁷⁰ *Ibid.*, p. 3.

Como ya se señaló, la vinculación de la UNAM y de la ENP con otros centros educativos data desde antes de la creación de la DGIRE en 1968, toda vez que “A partir de 1935, año en que la Universidad Nacional cobijó con su nombre a las primeras escuelas privadas, este Sistema ha crecido notablemente y se ha diversificado”²⁷¹, ello es una muestra del sitio que ostenta la UNAM y la ENP como referentes obligados para la educación media y superior del país, ya que es innegable identificar el papel de nuestra institución en su incansable labor “[...] contribuyendo así a incrementar la oferta educativa y a consolidar el Sistema Educativo Nacional.”²⁷²

Como ya se ha argumentado, la UNAM y, en consecuencia la ENP, son instituciones con un alto impacto en los proyectos y en los programas de un amplio número de centros educativos tanto públicos como privados del interior, dado que “La Universidad es nacional por su contribución académica a la búsqueda de soluciones a los problemas más apremiantes de la sociedad; por su participación en el fortalecimiento de las instituciones públicas de educación superior de los estados, y por impulsar polos de desarrollo y vínculos locales para beneficio regional.”²⁷³

En lo que respecta a la situación actual que guarda la ENP, resulta evidente que su misión se ha ampliado, por lo que en el presente la institución debe “[...] ofrecer una formación integral que permita a sus alumnos no sólo continuar sus estudios a nivel licenciatura, sino que además los prepare para insertarse en una sociedad cada vez más compleja y cambiante.”²⁷⁴

Como bien puede apreciarse y sin que por ello se entienda que existe una desarticulación entre ellas, la tendencia actual en didáctica de lenguas estipula una enseñanza de carácter homogéneo y una clara diferencia entre las competencias generales del individuo, las cuales desarrolla para participar de manera activa e independiente en sociedad, y aquellas propias de la comunicación, las cuales abarcan los rubros lingüístico, sociolingüístico y pragmático; todas ellas abordadas en alguna medida por los programas de estudio vigentes.

Con el surgimiento del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) en el año 2001, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas extranjeras evolucionó en todo el mundo, en cuanto a la definición de criterios, parámetros y directrices sugeridos para normativizar la instrucción, la apropiación de conocimientos y la valoración del progreso en la adquisición de idiomas extranjeros.

Algunos autores señalan que “Con el objeto de crear un marco general de referencia para la enseñanza de idiomas, existen dos documentos fundamentales que cuentan con un amplio reconocimiento internacional: El Marco Común Europeo de

²⁷¹ DGIRE, Presentación, p 1, consultado el 17 de octubre de 2012 en línea en el sitio http://www.dgire.unam.mx/ser_red/catalogo/catalogo_web/edicion_2011/sevci_catalogo2011_pdf_limpio.pdf

²⁷² *Ídem.*

²⁷³ Narro Robles, José (2008), UNAM Plan de Desarrollo Institucional 2008-2011 p 15, consultado el 28 de octubre de 2012 en línea en el sitio <http://www.planeacion.unam.mx/consulta/PlandeDesarrollo2008.pdf>

²⁷⁴ UNAM,(2010) Memoria UNAM, Escuela Nacional Preparatoria, *Ibidem.*

Referencia para las Lenguas (...) y los Parámetros Norteamericanos para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras [...].”²⁷⁵

Para los programas de idiomas de la ENP, proceder a la realización las actualizaciones necesarias y conducentes, basadas en las circunstancias, las necesidades y los requerimientos sociales, políticos, y económicos aplicables al caso particular de la institución y de su alumnado, y, a la vez, a partir de la escala de niveles de desarrollo en las capacidades generales y comunicativas del usuario según lo marca el MCER, esto permitirá uniformar la enseñanza no sólo a nivel bachillerato, sino articulándolo con el correspondiente de nivel superior, derivando con ello en “[...] un marco general de seis niveles amplios (que) cubre adecuadamente el espacio de aprendizaje que resulta pertinente para los estudiantes de lenguas europeas respecto a estos fines”²⁷⁶; y a saber, en la ENP se han impartido, como idiomas adicionales a la lengua nacional, cuatro lenguas vivas de aquel continente, distinguiendo así a la Preparatoria Nacional como una institución multilingüe y progresista.

El MCER ofrece ventajas importantes para los diseñadores de cursos y programas de idiomas porque “[...] facilita una definición clara de los objetivos y los métodos de enseñanza y de aprendizaje y proporciona las herramientas necesarias para evaluar el manejo de idiomas”²⁷⁷; además de ser en la actualidad un parámetro que “[...] se ha convertido en un documento de referencia clave a nivel internacional y una valiosa herramienta para la movilidad estudiantil y profesional.”²⁷⁸, también permite “[...] el establecimiento de puntos comunes de referencia entre el currículo.”²⁷⁹, “[...] la planificación para una mayor integración en la enseñanza de idiomas.”²⁸⁰, y posibilita “[...] incorporar más metas pertinentes en cada contexto académico”²⁸¹. Brambila señala que “Esto es de especial importancia para las instituciones mexicanas debido a que sus requerimientos institucionales están orientados hacia el desarrollo de las habilidades profesionales y valorar la formación y no solo para obtener un nivel lingüístico.”²⁸²

Para fines prácticos, sería conveniente que los programas de estudio de idiomas de la ENP consideraran los lineamientos y los criterios contenidos en los descriptores del MCER, para así determinar los niveles a cumplir por cada uno de ellos en correlación con

²⁷⁵ Traducción del autor: “ In order to create common educative references in language teaching, there are two basic documents with broad international consensus: the Common European Framework of Reference for Language (...) and the American Standards for Foreign Languages Learning [...] Tomado de Brambila-Rojo, Orenco Francisco, (2007) The Common European Framework and Language Teaching Policy in Mexican Public Higher Education, p. 4, consultado en línea en el sitio <http://www.hltmag.co.uk/nov07/mart02.htm>

²⁷⁶ Consejo de Europa (2001), Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación p 25 , consultado el 22 de octubre de 2012 en línea en el sitio http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

²⁷⁷ Traducción del autor: “It facilitates a clear definition of teaching and learning objectives and methods and provides the necessary tools for assessment of proficiency” Tomado de Brambila-Rojo, Orenco Francisco, (2007) The Common European *op. cit.* , p 4

²⁷⁸ Traducción del autor: “[...] has become an international key reference document and valuable tool for educational and professional mobility.” *Ibidem*, p. 5.

²⁷⁹ Traducción del autor del texto: “[...] establishing common reference points between curricula” , *Idem*.

²⁸⁰ Traducción del autor del texto: “[...] planning for a more integral teaching of language.” , *Idem*.

²⁸¹ Traducción del autor del texto: “[...] include more pertinent goals in each academic context.” *Idem*.

²⁸² Traducción del autor del texto: This is especially important for Mexican institutions because their institutional requirements are oriented to the development of professional abilities and value formation and not only to obtain a linguistic level.” *Idem*.

las etapas que el MCER contempla para el aprendizaje de lenguas, tanto para el planteamiento de objetivos como para la determinación de contenidos programáticos.

El MCER distribuye de la siguiente manera los niveles de manejo y conocimientos de idiomas:

NIVEL	ETAPA
A1	Acceso
A2	Plataforma
B1	Umbral
B2	Avanzado
C1	Dominio operativo eficaz
C2	Dominio amplio o maestro

Tomado del Consejo de Europa (2001), Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación p. 25 , consultado el 22 de octubre de 2012 en línea en el sitio http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Los niveles de desarrollo que el MCER establece no son absolutos ni inflexibles, pues entre uno y otro se prevé la existencia de sub-niveles para ser considerados como líneas guía establecidas para orientar el diseño y la aplicación de programas de estudio de lenguas. "El número de niveles adoptado debería ser suficiente para mostrar el progreso que se produce en distintos sectores. Sin embargo, el número de niveles no debería exceder en cualquier contexto concreto la cantidad de niveles que una persona es capaz de distinguir de forma razonable y coherente. Esto puede suponer la adopción de distinta altura en los peldaños de las escalas para diferentes dimensiones o de un enfoque doble entre niveles más amplios (comunes y convencionales) y más limitados (locales y pedagógicos)."²⁸³

Dentro de la UNAM, algunas dependencias universitarias han optado por considerar los lineamientos del MCER como fundamento para el diseño de sus programas de estudio de lenguas extranjeras. Por citar algunos ejemplos, los cursos para el aprendizaje de inglés que se desarrollan en el CELE Campus CU "[...] están apegados al Marco de Referencia para la Elaboración de Planes de Estudio del CELE, que a su vez, sigue los lineamientos generales del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.", mientras el Departamento de alemán de esa misma unidad académica establece que su objetivo terminal "Se encuentra orientado por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa."; asimismo, el departamento de italiano señala que "[...] una vez finalizados los cursos el estudiante será capaz de interactuar con hablantes nativos de italiano y con otros usuarios de esa lengua de manera oral y por escrito, haciendo uso eficiente de estrategias lingüísticas, comunicativas y socioculturales en los ámbitos personal, social y académico. (Nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia)."²⁸⁴

²⁸³ Consejo de Europa (2001), Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación, p 23-24 , consultado el 22 de octubre de 2012 en línea en el sitio http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

²⁸⁴ Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Departamento de italiano, objetivo terminal, consultado el 2 de noviembre de 2012 en

Como premisa fundamental se entiende que “[...] el proceso de enseñanza/aprendizaje de un idioma debe estar orientado hacia el desarrollo de las habilidades del alumno para utilizar la lengua de manera correcta y adecuada en diferentes contextos sociales. La precisión propia de un hablante nativo no es la meta principal de este proceso. Específicamente, la lengua es considerada como instrumento a utilizar en las relaciones interpersonales. Las acciones y la lengua son torales en tanto que desempeñen la función de ser instrumentos para la interacción social”²⁸⁵

El fundamento metodológico de los cursos, por una parte, para el desarrollo del curso de lengua inglesa II -tomado como ejemplo-, invoca los preceptos del enfoque comunicativo, el cual “[...] permite al alumno revalorar el aprendizaje de la lengua, dejándola de concebir como una serie de estructuras y palabras aisladas para memorizar, concibiéndola como un recurso dinámico para la creación de significado”, esto a lograrse cuando se “[...]realiza principalmente en parejas o grupos de tres alumnos para fomentar la interacción social.”, ello deriva en “[...] dos tipos de dinámicas: cognoscitivas y sociales. Durante la interacción cognoscitiva el alumno presenta soluciones a un problema determinado, explica a otros miembros del grupo los conceptos necesarios, etc. Durante esta comunicación cara a cara surge también la oportunidad de que el alumno desarrolle habilidades de socialización y organización (apoyando, animando, dirigiendo, etc.)”²⁸⁶

Por otro lado, en el programa para el curso de francés del mismo nivel se establece como meta que “[...] el alumno llegará a desarrollar mecanismos que le ayudarán en la adquisición de un conocimiento útil en la vida cotidiana, en una situación dada dentro de la cultura cuya lengua está aprendiendo (convertirá los *savoirs* en *savoir-faire*)”, esto a lograrse a través del hecho que “El enfoque de este programa se basa en el énfasis del proceso de enseñanza-aprendizaje interactivo de la lengua.”²⁸⁷

En primer lugar, es evidente que los dos modelos están completamente diferenciados no solo en cuanto a cuestiones epistemológicas, sino en la manera de desarrollar la intervención pedagógica por parte del docente. Sin ánimo de ahondar en la manera en que el proceso de enseñanza aprendizaje se efectúa al este no ser el fin último de la investigación, sea suficiente el acotar que en la actualidad la enseñanza de lenguas, como ya se ha mencionado en el capítulo 2, sigue directrices muy precisas y uniformes en cuanto al desarrollo de las competencias del alumno en un contexto educativo intercultural.

línea en el sitio: <http://www.cele.unam.mx/#>

²⁸⁵ Traducción del autor del texto: “[...] the language teaching/learning process should be oriented towards developing the learner’s ability to use the language correctly and appropriately in different social contexts. Native speaker accuracy is not the principal goal of the process. Specifically, language is considered to be an instrument used in inter-personal relations. Actions and language are important inasmuch as they fulfill the function of being instruments of social interaction.” En Holloway Creed, Elinore Joy et al, (2010) Las Competencias Comunicativas de la Lengua Inglesa. Basic English II. Teacher’s Guide, México, SEP-UNAM.FES Acatlán, p 6 y 7, consultado el 2 de noviembre de 2012 en línea en el sitio: <http://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2011/02/guc3ada-del-coordinador11.pdf>

²⁸⁶ Escuela Nacional Preparatoria (1996), *Programa de Estudios de la Asignatura de Inglés II*, consultado el 22 de octubre de 2012 en línea en el sitio <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/iniciacion/1208.pdf>

²⁸⁷ Escuela Nacional Preparatoria (1996), *Programa de Estudios de la Asignatura de Francés II*, consultado el 22 de octubre de 2012 en línea en el sitio <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/iniciacion/1214.pdf>

La diferencia que guardan los planes y programas de estudio anteriores a los de nueva generación radica en que, en lo general, “[...] los planes de estudio actuales están estructurados en torno a unidades de agrupación del conocimiento muy diversas: objetivos de aprendizaje, disciplinas, asignaturas, ejes transversales, temarios, unidades didácticas, módulos, entre otros. Las competencias son la unidad común para establecer los mínimos requeridos para obtener el certificado de bachillerato sin que las instituciones renuncien a su particular forma de organización curricular.”²⁸⁸

En este punto, es necesario precisar que las competencias...

“[...] orientan la intervención educativa al logro de capacidades en el aprendiz y a conseguir que paulatinamente el alumno adquiera niveles superiores de desempeño. Esta perspectiva no se refiere únicamente a desempeños manuales, operativos, como algunos de los que serían requeridos en el ámbito de la educación tecnológica. Se incluyen las competencias lingüísticas, esenciales para la comunicación humana; las habilidades sociales, de cuidado de sí mismos, y las competencias morales que permiten el desarrollo personal y la convivencia armónica; las competencias también hacen referencia a las habilidades de pensamiento de orden superior, a la resolución de problemas no sólo prácticos, también teóricos, científicos y filosóficos.”²⁸⁹

En la propuesta educativa por competencias se “[...] considera que los conocimientos por sí mismos no son lo más importante sino el uso que se hace de ellos en situaciones específicas de la vida personal, social y profesional.”²⁹⁰ En este sentido, podemos apreciar que la educación hoy en día debe ser menos teórica y más pragmática, más apegada a la realidad para así capacitar a los alumnos para resolver de manera eficiente la problemática que se les puede llegar a presentar en el ejercicio de su profesión o en su vida diaria, presente o futura, pues desde las aulas se les estará formando para la vida sí y sólo sí las instituciones homologan sus planes de estudio y los contenidos de sus programas a las propuestas que en la actualidad han sido incorporadas en favor de los estudiantes, entre las que destacan “[...] algunas de las reformas promovidas por la Unión Europea y llevadas a cabo de manera sobresaliente en Francia, y las realizadas en Chile y Argentina. Estos casos se encuentran entre los más representativos de años recientes.”²⁹¹

Si las instituciones deciden actualizar, adaptar y homologar sus currículos acorde a las exigencias laborales, profesionales y académicas actuales, y logran, a través de cuerpos de trabajo colegiados multidisciplinarios, hacer las adecuaciones conducentes en función de su contexto particular y local, pueden tener la certeza de que “Los planes de estudio que adopten el enfoque en competencias no menospreciarán la adquisición de conocimientos, pero sí enfatizarán su importancia como un recurso fundamental en la formación de los estudiantes.”²⁹²

²⁸⁸ Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior (2008) *Reforma Integral...op. cit.*, p 50.

²⁸⁹ *Op. Cit.* p 51

²⁹⁰ *Ídem.*

²⁹¹ *Ibid.*, p. 34,

²⁹² *Ibid.*, p. 52

Según el MCER, las destrezas (también conocidas como *savoir faire*) son solo uno de las cuatro competencias generales de los usuarios de una lengua, siendo las otras los conocimientos (*savoirs*), su competencia existencial (*savoir-etre*), y su capacidad de aprender (*savoir-apprendre*). Ninguno de los dos ejemplos tomados establece cómo desarrollar en el alumno la competencia existencial o la capacidad de aprender.

Aun cuando en ambos se señala el aspecto sociolingüístico de los enfoques advertidos, ya sea a través de modelos interactivos considerados por el profesor, o por medio de actividades que el docente proponga para “[...] promover la práctica en las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir), de tal forma que se complementen y refuerce el material lingüístico al cambiar de la práctica de una habilidad a otra”²⁹³, lo cierto es que es necesario actualizar la manera de abordar los temas y de desarrollar las actividades a la luz del enfoque intercultural, pues es a partir de esa perspectiva que se plantean los reactivos y se diseñan los exámenes internacionales para certificar el uso y manejo de una lengua extranjera.

Por otro lado, en ninguno de ellos se contemplan actividades o tareas (*tasks*) a través de las cuales se promuevan la competencia existencial, la cual puede definirse como “[...] la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas”, cuya importancia radica en que “Estos rasgos, actitudes e idiosincrasia de la personalidad son parámetros que hay que tener en cuenta a la hora de aprender y de enseñar una lengua; por tanto, aunque puedan ser difíciles de definir, deberían ser incluidos[...]”; además, en lo referente a la capacidad de aprender, elemento que “[...] moviliza la competencia existencial, los conocimientos declarativos y las destrezas, y hace uso de varios tipos de competencia” tampoco se incorpora, aun cuando esto “[...] resulta especialmente indicado para el aprendizaje de idiomas.”²⁹⁴

La capacidad de aprender “[...] se puede concebir como la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento”, lo que la convierte en un aspecto esencial del aprendizaje de lenguas a partir de un enfoque intercultural. Ello sin olvidar que “Dependiendo de los alumnos en cuestión, la capacidad de aprender puede suponer grados y combinaciones variadas de aspectos de la competencia existencial, de los conocimientos declarativos, de las destrezas y de las habilidades, [...]”²⁹⁵

El MCER representa ser un esquema “[...] no sólo integrador, transparente y coherente, sino también abierto, dinámico y no dogmático.”²⁹⁶ es decir, no establece una propuesta metodológica única, sino que se pronuncia de la siguiente forma: “El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera

²⁹³ Escuela Nacional Preparatoria (1996) *Programa de Estudios de la Asignatura de Inglés II, op cit.*,

²⁹⁴ Consejo de Europa (2001), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación, op cit*, p 12

²⁹⁵ *Ídem.*

²⁹⁶ *Ibid.*, p. 19.

a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.”²⁹⁷

Es importante que los académicos a quienes se les asigne la delicada tarea de preparar la propuesta de actualización y modificación curricular deben tener en cuenta que “Saber un idioma necesita más que solo gramática y vocabulario. Involucra conocer que lenguaje es apropiado para hacer uso de él en una situación determinada – competencia sociolingüística – y como el concepto de decencia difiere de una cultura a otra – (competencia intercultural). El MCER sugiere que con el propósito de realizar o anterior, los alumnos necesitan desarrollar conceptos de diferencias culturales, y actitudes de tolerancia lingüística y respeto”²⁹⁸

Asimismo, también es necesario que las comisiones académicas que tomen a su cargo el proceso que nos ocupa consideren la probable problemática a enfrentar en la instrumentación de programas de estudios basado en competencias y a la luz de enfoques diversos como el intercultural, el comunicativo, el basado en tareas o el de resolución de problemas. Dentro de los obstáculos a enfrentar podrían mencionarse los siguientes:

- “Suponer que los profesores de idiomas no se verán afectados por prejuicios interculturales;
- asumir que conocer la lengua de alguien más automáticamente promueve la comprensión y el respeto.”²⁹⁹
-

En virtud de lo anterior, es necesario que al diseñar la propuesta, se incluya, guardando las respectivas proporciones, algunos aspectos contenidos en la Recomendación R(84) 18 del Consejo de Europa “[...] sobre la capacitación de profesores en la educación para la comprensión intercultural, notablemente en el contexto de la migración”³⁰⁰, la cual señala:

“A. que los gobiernos de los estados miembros...

1. *hagan de la dimensión intercultural y la comprensión entre diferentes comunidades un*

²⁹⁷ *Ibid.*, p. 22

²⁹⁸ Traducción del autor: “Knowing a language needs more than just grammar and vocabulary. It involves knowing what language is appropriate for use in a given situation –sociolinguistic competence – and how appropriacy differs from one culture to another – (intercultural competence). The CEF suggests that in order to do this well, learners need to develop concepts of cultural differences, and attitudes of linguistic tolerance and respect”. Tomado de Heyworth, Frank.(2004), *Why the CEF is important*, en Morrow, Keith (Edit), *Insights from the Common European Framework*, Oxford, U.K., Oxford University Press, p. 14.

²⁹⁹ Traducción y adaptación del autor: “[...] supposing that language teachers not to be affected by intercultural prejudice (...) assuming that knowing someone else’s language automatically promotes understanding and respect.” Tomado de Heyworth, Frank.(2004), *Why the CEF is important*, en Morrow, Keith (Edit), *Insights from the Common European Framework*, Oxford, U.K., Oxford University Press, p 14.

³⁰⁰ Traducción y adaptación del autor: “[...] on the training of teachers in education for intercultural understanding, notably in a context of migration”, Tomado de Council of Europe Language Policy Division, (2010), *Extracts from Council of Europe Conventions and Recommendations / Resolutions by the Committee of Ministers and Parliamentary Assembly*, consultado en línea el 6 de noviembre de 2012 en el sitio http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/migrants2_EN.asp

tema en la capacitación y actualización de docentes, y en particular:

1.1 capaciten a los docentes de una manera tal que ellos:

- *tomen conciencia de las diversas formas de expresión cultural presentes en sus propias culturas nacionales, y en comunidades de migrantes:*
- *reconozcan que las actitudes etnocéntricas y los estereotipos pueden dañar a los individuos, y por lo tanto, hacer intentos por contrarrestar su influencia.*
- *se den cuenta que ellos también deben convertirse en agentes de un proceso de intercambio cultural y desarrollar y usar estrategias para aproximarse, comprender y considerar a otras culturas así como educar a sus alumnos para considerar a los otros;*
- *sean conscientes de los intercambios sociales existentes dentro del país de origen y el país anfitrión no solo en el campo cultural sino en su dimensión histórica.*
- *tomen conciencia de las causas y los efectos económicos, sociales, políticos e históricos de la migración.*

2. motiven el desarrollo y el uso apropiado de materiales para apoyar el enfoque intercultural en la capacitación de profesores y en las escuelas con el objeto de proporcionar una imagen "mas real" de las diferentes culturas de sus alumnos

4. en las circunstancias que resulte conducente, incentiven la realización de seminarios y cursos nacionales e internacionales para profesores, capacitadores de profesores, funcionarios y demás personas involucradas en la formación de profesores sobre el enfoque intercultural en la educación, incluyendo a personal responsable de las áreas de trabajo y bienestar social que tienen estrechas relaciones profesionales con las familias migrantes;

*7. promuevan la circulación de material sobre educación y capacitación intercultural desarrollados bajo los auspicios del Consejo de Europa;*³⁰¹

³⁰¹ Traducción y adaptación del autor: "A. that the governments of member states... make the intercultural dimension and the understanding between different communities a feature of initial and in-service teacher training, and in particular: 1.1 train teachers in such a way that they:

- become aware of the various forms of cultural expression present in their own national cultures, and in migrant communities;
 - recognise that ethnocentric attitudes and stereotyping can damage individuals, and therefore, make an attempt to counteract their influence
 - realise that they too should become agents of a process of cultural exchange and develop and use strategies for approaching, understanding and giving due consideration to other cultures as well as educating their pupils to give due consideration to them;
 - become aware of social exchanges existing between the country of origin and the host country not only in the cultural field but also in their historical dimension;
 - become conscious of the economic, social, political and historical causes and effects of migration;
2. encourage the development and use of appropriate materials to support the intercultural approach in the training of teachers and in school in order to give a "truer" image of the different cultures of their pupils;
4. where appropriate, encourage the holding of national and international seminars and courses on the intercultural approach to education for teachers, teacher trainers, administrators and other persons involved in teacher-training, including welfare and labour officers who have close professional relations with migrant families;
7. promote the circulation of the material on intercultural education and training developed under the auspices of the Council of Europe;

Cabe destacar que “[...] desde hace tiempo el Consejo de Europa ha velado por la promoción del aprendizaje/enseñanza de lenguas como una de sus prioridades fundamentales, con el desarrollo de la conciencia intercultural concebida como una parte esencial del desarrollo de la competencia en otra u otras lengua o lenguas.”³⁰²

No obstante algunos enfoques como el basado en tareas, el de resolución de problemas o el intercultural promueven la participación activa de los estudiantes, no sólo en su proceso de aprendizaje lingüístico, también en su acercamiento sociolingüístico al uso adecuado de la lengua meta, el cual se da dependiendo en gran medida de la experiencia que el docente haya tenido en su contacto con los valores culturales y sociales en la lengua adicional; el enfoque que permitirá el desarrollo de las habilidades y de la conciencia intercultural es precisamente el que predomina en la educación intercultural, pues promueve en el alumno el desarrollo de actitudes y valores trascendentales para su desempeño ideal como usuario eficiente de la lengua meta y, a partir de ello, de agente de cambio, características imperiosas para el desarrollo intercultural.

En ese tenor, otro aspecto que respalda la sugerencia de considerar al MCER como punto de referencia para la homologación de los programas para la enseñanza de idiomas de la ENP, y en consecuencia, estimar al enfoque intercultural como una propuesta innovadora a ser tomada en cuenta dentro de aquellas contempladas para la didáctica de lenguas dentro de la institución, estriba en el hecho de que el desarrollo de la conciencia intercultural incluye la incorporación de la reflexividad sociolingüística y de las actitudes lingüísticas que se tienen ante el aprendizaje de una lengua extranjera, conceptos en los cuales no ahondaremos por no ser parte del corpus conceptual del presente trabajo; no obstante, baste decir que el segundo término hace referencia a “Los juicios sobre el habla basados en estereotipos[...]”³⁰³, noción muy ligada, como se expuso en el segundo capítulo de este trabajo, al enfoque intercultural en la educación, y que es necesario desarrollarlo en lo futuro, aplicándolo al campo concreto de la lingüística aplicada o aprendizaje de lenguas adicionales a la materna.

Resulta de gran importancia dejar en claro que en este trabajo no se está sugiriendo la adopción indiscriminada, arbitraria y radical de los criterios y parámetros del MCER como piedra fundacional sobre la cual debe erigirse la homologación de los programas de estudio para la enseñanza de idiomas de la ENP, toda vez que el mismo MCER “[...] es un esquema descriptivo, no una tabla de recomendaciones, sugerencias o directrices.”³⁰⁴. De hecho, algunas instituciones han tomado al MCER como su programa

Tomado de Council of Europe Language Policy Division, (2010), *Extracts from Council of Europe Conventions and Recommendations / Resolutions by the Committee of Ministers and Parliamentary Assembly*, op cit.

³⁰² Traducción del autor: “[...] the Council of Europe has long seen the promotion of language teaching/learning as one of its major priority areas, with the development of inter-cultural awareness viewed as an essential part of the development of competence in another language or other languages” Tomado de Morrow, Keith (2008), *Background to the CEF*, p 4 y 5 en Morrow. Keith, *Insights from the Common European Framework*, Oxford, UK, Oxford University Press.

³⁰³ Muñoz Cruz, Héctor.(2010) *Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas: concepciones y cambio sociocultural*, México, UAM- Iztapalapa, p. 79

³⁰⁴ Traducción del autor : “It is a descriptive framework, not a set of suggestions, recommendations, or guidelines”. Tomado de

de estudios. Sin embargo, renovar los programas para la enseñanza de lenguas extranjeras de nuestra escuela en concordancia con el MCER obliga a tener muy en cuenta que dicho proceso no implica una adopción de sus parámetros pues , “[...] el MCER no es dogmático en cuanto a objetivos, al diseño de programas de estudio, o en cuanto a la metodología a aplicar dentro del aula.”³⁰⁵

Como resultado de una vasta y fructífera trayectoria recorrida por las dependencias del Consejo de Europa, en aras de contar con un esquema referencial para la didáctica de las lenguas, “El MCER no prescribe la ruta que se debe recorrer, pero si proporciona información detalladas sobre el terreno a transitar para que así se pueda planificar de manera particular [...]”³⁰⁶

Algunas posturas críticas sobre la pertinencia de contemplar al MCER como referente para el diseño de planes y programas de estudio en el campo de la didáctica de lenguas, establecen como principales puntos en contra el hecho de que ese documento fue elaborado para responder las necesidades y demandas de la población circunscrita a un determinado entorno geográfico, económico, social, político, jurídico, académico y cultural que dista de asemejarse al de nuestro país. Sin embargo, el MCER, como ya se ha establecido, es un esquema flexible y puntual que bien puede ser de gran utilidad, siempre que las dependencias u oficinas correspondientes y de las cuales provienen los miembros de los cuerpos colegiados o comisiones de trabajo a cuyo cargo quedarán la elaboración y el diseño de los nuevos currículos consideren los rasgos característicos particulares y las necesidades propias de la población de alumnos que acude a las aulas de la ENP.

Para que la institución continúe instrumentando las acciones conducentes para la actualización de sus programas para la enseñanza de lenguas extranjeras, será de gran valor que mantengan en la discusión el hecho de que “El MCER describe el uso de la lengua y el aprendizaje basado en competencias, y trata a las competencias desde una perspectiva global, plurilingüe, y pluricultural.”³⁰⁷

Como sugerencia para aquellos académicos y autoridades responsables del cambio en los currículos, resulta pertinente conocer que la utilidad del MCER comprende:

- La planificación de los programas de aprendizaje de lenguas
- La planificación de los certificados de conocimientos de lenguas
- La planificación del aprendizaje auto-regulado.

Morrow, Keith,(2004), Background to the CEF, *op cit*, p. 7.

³⁰⁵ Traducción del autor : “[...] it does mean that the CEF is not dogmatic about objectives, about syllabus design, or about classroom methodology.” Tomado de Morrow, Keith,(2004), *Ibidem*, p. 8

³⁰⁶ Traducción del autor:

“[...] The CEF does not prescribe the route you should take, but it gives you details of the topography so you can plan your own [...]” Tomado de *Idem*.

³⁰⁷ Traducción del autor: “The CEF describes language use and learning as competence-based, and treats competences from a global, plurilingual and pluricultural point of view.” Tomado de Heyworth, Frank,(2004), *op cit*, , p 15.

Dado que el primer punto es el que resulta de interés para la temática de este trabajo, es necesario saber que la planificación de los programas de estudio según el MCER debe basarse en los siguientes factores:

- “Sus planteamientos con respecto al conocimiento previo y su articulación con el aprendizaje anterior.
- Sus objetivos.
- Su contenido.”³⁰⁸
-

Asimismo, el MCER señala que “Los programas de aprendizaje y las certificaciones pueden ser:

- Globales, que hacen que el alumno mejore en todas las dimensiones del dominio de la lengua y de la competencia comunicativa.
- Modulares, que mejoran el dominio que el alumno tiene de la lengua en un área limitada y con una finalidad concreta.
- Ponderados, que enfatizan el aprendizaje en direcciones determinadas y producen un «perfil» en el que se consigue un nivel más alto en algunas áreas de conocimientos y destrezas que en otras.
- Parciales, que se responsabilizan sólo de determinadas actividades y destrezas (por ejemplo, la comprensión) e ignoran otras.”³⁰⁹

Los párrafos anteriores tienen por objeto destacar, a manera de primer acercamiento, y en virtud de que los miembros de los equipos de trabajo a cargo de la reforma curricular deberán conocer a profundidad los parámetros del MCER para retomar aquellos que resultan adecuados a la realidad de la comunidad docente, administrativa y estudiantil de la ENP, los aspectos más esenciales del citado documento publicado por el CoE, con el propósito de poner en claro, como ya se ha insistido, la naturaleza descriptiva, mas no prescriptiva ni directiva de la propuesta que se ha constituido como el marco de referencia sobre el cual diversas dependencias de instituciones educativas de gran prestigio como la nuestra, han fundamentado las reformas, actualizaciones, modificaciones, u homologaciones de sus planes y programas de estudio para la enseñanza de idiomas.

Asimismo, considerar el MCER como referente para las transformaciones necesarias y adecuadas de los programas de estudio de la ENP no implica un rompimiento con las propuestas metodológicas que hayan mostrado efectividad, flexibilidad y versatilidad. “Los enfoques que enfatizan la autonomía del estudiante y la cooperación son vistos no solamente como métodos de enseñanza efectivos, sino como propuestas valiosas en si mismas”.³¹⁰

³⁰⁸ Consejo de Europa (2001), Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación, *op cit*, p 6.

³⁰⁹ *Ídem*.

³¹⁰ Traducción del autor:

“Approaches which emphasize learner autonomy and co-operation are seen not just as effective teaching methods, but as having value in themselves.” Tomado de Heyworth, Frank,(2004), *op. cit.*, p 13.

Por estas razones resulta importante considerar al MCER para fundamentar la toma de acciones concretas encaminadas a una homologación pertinente de los Programas de Estudio para al enseñanza de idiomas de la ENP a sus parámetros, además de que esto permitirá corresponder a “[...] los niveles de dominio lingüístico exigidos por los exámenes y programas de evaluación existentes, con el fin de facilitar las comparaciones entre distintos sistemas de certificados.”³¹¹

Una demostración de la urgencia en replantear los programas de estudio para el aprendizaje de idiomas de la ENP de 1996 son los periodos de crisis que algunos estudiantes del bachillerato enfrentan, causados por diversos motivos y que resultan en la deserción de éstos a continuar con sus estudios. Según el INEE³¹², “[...] la deserción a nivel bachillerato en el ciclo escolar 2009-2010 fue del 14.9 por ciento, porcentaje que representó la pérdida de 605,567 jóvenes. Esta deserción total tuvo dos componentes: los estudiantes que dejaron la escuela durante el año escolar (deserción intracurricular) que representó el 57.2 por ciento de la pérdida y los que, habiéndolo concluido, no se matricularon en el siguiente ciclo (deserción inter curricular), la cual representó el 42.8 por ciento del total.”³¹³

Algunas posturas críticas de la actual propuesta programática expresan que “[...] cómo cuatro programas de estudio supuestamente elaborados a partir de un modelo único, inspirado en un aparato teórico y conceptual común, son en realidad bastante disímiles.”³¹⁴. Asimismo, esas mismas voces aseguran que es necesario hacer mejoras corrigiendo, a su juicio y propuesta, las inconsistencias metodológicas, las confusiones conceptuales, el predominio de los criterios lingüísticos, la falta de especificidad de los propósitos manifestados, la heterogeneidad en el contenido de cada uno de los rubros por ser un formato poco adecuado, los implícitos culturales, y el poco espacio para la personalización y la negociación de los objetivos de aprendizaje y las actividades correspondientes.

Silva (2011) señala que:

“[...] un programa tan ambicioso sólo podrá tener éxito cuidando que el proceso de formulación de objetivos para las cuatro asignaturas de lengua extranjera de la ENP sea el fruto de un trabajo colegiado entre pares, donde los actores de las diferentes áreas participen en condiciones de equidad en la revisión y la elaboración de programas; aplicando mecanismos que permitan integrar paulatinamente, de ahora en adelante, los mas recientes avances de la didáctica de las lenguas; consolidando las estrategias de formación docente; incrementando de manera regular y razonada los acervos documentales; dando a los profesores condiciones laborales y académicas propicias para un óptimo

³¹¹ Consejo de Europa (2001), Marco Común...*op cit*, p 8.

³¹² INEE significa Instituto Nacional de Evaluación Educativa

³¹³ Narro Robles, José (2008), UNAM Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015 p. 8, consultado el 25 de octubre de 2012 en línea en el sitio http://www.planeacion.unam.mx/consulta/Plan_desarrollo.pdf

³¹⁴ Silva, Ochoa, Haydée (2011) Del dicho al hecho. La formulación de objetivos para la enseñanza de lenguas extranjeras en la Escuela Nacional Preparatoria, en Logos, Meza, Antonio, Revista académica-cultural del Plantel numero 2 Erasmo Castellanos Quinto, Primera época, Año II, número 8, marzo de 2011, p. 26.

*desempeño docente*³¹⁵

Como se señaló en los párrafos anteriores, las modificaciones a realizar a corto plazo en los planes de estudio de la ENP, y en consecuencia en los programas para la enseñanza de idiomas de nuestra escuela están, en gran parte, condicionados e influidos por la actual tendencia nacional en favor de la Reforma Integral a la Educación Media Superior, la cual “[...] es un proceso consensuado que consiste en la Creación del Sistema Nacional del Bachillerato con base en cuatro pilares [...]”³¹⁶

Esos cuatro ejes lo constituyen a) la Construcción de un Marco Curricular Común, b) Definición y reconocimiento de las opciones de la oferta de la Educación Media Superior, c) Profesionalización de los servicios educativos, y d) Certificación Nacional Complementaria. Todos ellos encaminados a promover la uniformidad en cuanto a alcances, que no a planes y programas de estudio. En todo el país, tanto maestros, como instituciones y la sociedad misma coinciden en que “El sistema educativo nacional requiere de que todos los sistemas se desarrollen sincronizadamente.”³¹⁷

Los esfuerzos por mejorar la oferta educativa de nivel medio se verían desafortunadamente limitados en sus alcances si en las modificaciones a realizar no se valoraran los retos que debe enfrentar en su inapreciable labor. “El camino que tome este nivel educativo deberá dar atención a estos retos, los cuales se resumen en lo siguiente:

- Ampliación de la cobertura
- Mejoramiento de la calidad
- Búsqueda de la equidad³¹⁸
-

Las reformas que se han instrumentado en las otras opciones educativas de nivel medio convergen en que dentro de sus planes y programas de estudio incluyen: a) énfasis en habilidades y conocimientos básicos o competencias, b) flexibilidad y enriquecimiento del currículo, y c) programas centrados en el aprendizaje.³¹⁹

El sistema educativo nacional contempla dentro de la oferta de educación media, diferentes nomenclaturas según el tipo de institución a saber:

- Centralizadas (Bachillerato tecnológico y Dirección General de Bachillerato)
- Descentralizadas de la Federación (CETI y CONALEP).
- Descentralizadas de los Estados (CECyTES y COBACH)
- Desconcentradas (IPN)
- Autónomas – (UNAM y Universidades Autónomas de los Estados)³²⁰

³¹⁵ Silva, Ochoa, Haydée (2011) *op. cit.*, p. 35

³¹⁶ Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior (2008) Reforma Integral de la Educación Media Superior en México, ¿Qué es la reforma?, consultado el 4 de noviembre de 2012 en línea en el sitio <http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/>

³¹⁷ Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior (2008) Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, *op cit*, p 23.

³¹⁸ *Ibidem.*, p. 4.

³¹⁹ *Idem.*

³²⁰ Las abreviaturas siguientes corresponden a los centros o sistemas educativos que se explican a continuación: CETI - Centro de

El bachillerato nacional se encuentra en una situación de grave rezago en cuanto a la actualización de sus planes y programas de estudio. “A diferencia de lo que ha ocurrido en nuestro país durante las últimas décadas con la educación básica y la educación superior, la EMS no ha sido objeto hasta ahora de una Reforma Integral para impulsar este tipo de educación. Los esfuerzos por instituir mejoras en la EMS son más recientes y, aunque valiosos, han sido aislados. Ante la importancia estratégica de la EMS, es urgente redoblarlos y darles un sentido integral.”³²¹

Diversas opciones de educación media han emprendido acciones orientadas hacia la actualización y las reformas en sus planes y programas de estudio, de las cuales muchas de ellas están conformadas por habilidades “[...] alineadas con las normas de competencia laboral del Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER).”³²²

En 2004 “el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET), en su calidad de órgano técnico de la SEMS, realizó una reforma que busca mejorar el desempeño de los planteles tecnológicos —reducir índices de deserción y reprobación— mediante la aplicación de una nueva estructura curricular común a todos los subsistemas que coordina, independientemente de su vocación, ya sea agropecuaria, industrial o del mar.” En ese mismo año, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) “[...] consolidó la reforma del bachillerato tecnológico bivalente (...), en el marco del Nuevo Modelo Educativo de esta institución.”³²³

En el rubro del Bachillerato General, las acciones instrumentadas por la Dirección General del Bachillerato en 2003-2004 fueron mas de forma que de fondo pues “no contempla una nueva estructura de planes de estudio, sino que preserva los tres componentes de los programas anteriores —básico, propedéutico y formación para el trabajo— y una estructura basada en un tronco común seguido por una especialidad, pero actualiza sus contenidos y adopta nuevos enfoques de enseñanza centrados en el aprendizaje.”³²⁴

El CONALEP también llevó a cabo modificaciones importantes y trascendentales a su currículo, “En el 2003 se realizó una reforma académica nacional, la cual busca que los programas del CONALEP sean flexibles, pertinentes y de calidad. Entre las innovaciones principales del nuevo currículo se encuentra el enfoque en competencias, una nueva

Enseñanza Técnica Industrial, CONALEP - Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, CECyTES - Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos, COBACH – Colegio de Bachilleres, IPN - Instituto Politécnico Nacional.

A saber, el Bachillerato Tecnológico se refiere a los sistemas que actualmente el Gobierno Federal atiende directamente principalmente por conducto de tres de las direcciones generales de la Subsecretaría de Educación Media Superior: Educación Tecnológica Industrial (DGETI), Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) y Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGECyTM). *Idem*.

³²¹ Tomado de Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior (2008) *op cit*, p 23

³²² *Op Cit.*, p. 25

³²³ *Ibidem*, p. 29.

³²⁴ *Ibid.*, p. 26.

estructura para los planes de estudios, programas de tutorías y “salidas laterales” que certifican ciertas habilidades de los estudiantes que no terminan sus estudios.”³²⁵

Por lo que respecta a nuestra Universidad, se han instrumentado las siguientes medidas en el nivel bachillerato:

- a) desarrollo de competencias o habilidades y conocimientos básicos: “[...] categorización de los núcleos de conocimiento y formación básicos en generales y propedéuticos supone que el proceso de aprendizaje requiere de una base sólida y de ciertas actitudes y habilidades cognitivas. Adicionalmente, destaca la construcción del sistema de Bachillerato a distancia con base en competencias.”³²⁶
- b) flexibilidad y el enriquecimiento del currículo: “La creación de un esquema que permite a dos instituciones con identidades diferentes – el CCH y la ENP – garantizar estándares mínimos comunes. Concibe los programas no como un conjunto de cursos, sino como un conjunto de núcleos de conocimientos y formación que pueden adquirirse de distintos modos.”³²⁷
- c) modelos centrados en el aprendizaje: “La preocupación por desarrollar estrategias didácticas dinámicas y la definición de núcleos de conocimientos y formación básicos como estrategia para facilitarlas en las opciones de EMS de la UNAM. Estos núcleos favorecen la creatividad de los maestros, en tanto que no estandarizan ni acotan los procesos de enseñanza.”³²⁸

En el año 2006, bajo el rectorado del Doctor Juan Ramón De la Fuente, la UNAM convocó al Coloquio: “Bachillerato: Tendencias y Experiencias de Reforma”, en el cual se intercambiaron experiencias y se llevaron a cabo discusiones en torno a las tendencias en la temática que se ha estado describiendo en los párrafos anteriores. “Estas tendencias, que, (...)son congruentes con las que se observan a nivel internacional, invitan a que se desarrollen esfuerzos integradores de manera conjunta en la dirección ya trazada, de manera que sus resultados sean más eficaces y profundos.

Otra de las razones que respaldan la propuesta por emprender acciones encaminadas a la homologación de los programas para la enseñanza de lenguas extranjeras en la ENP radica en lo estipulado en los Planes de Desarrollo Institucional para la UNAM para los periodos 2008-2011 y 2011-2015, así como la versión homóloga para la Escuela Nacional Preparatoria, enunciado por su titular, la Maestra Silvia Estela Jurado Cuéllar para el periodo 2010-2014.

Dentro del Plan de Desarrollo Institucional para la UNAM que el Doctor Narro instrumentó durante su primer periodo como directivo de la Máxima Casa de Estudios del país, señala que dicho documento tuvo razón de ser “Con el propósito central de que

³²⁵ *Ibid.*, p. 27.

³²⁶ *Ibid.*, p. 30.

³²⁷ *Ibid.*, p. 31.

³²⁸ *Ibid.*, p. 32.

nuestra institución siga al frente en materia de bachillerato, educación superior e investigación y difusión de la cultura [...]”³²⁹

En dicho documento, el señor Rector reconoce la importancia de la vinculación de la UNAM, y en consecuencia de la ENP, con el entorno educativo predominante a nivel mundial, el cual se dirige hacia la conformación de la sociedad del conocimiento que a corto plazo regirá los destinos de la humanidad, a lograrse en gran medida desde las instituciones al insertarse al proceso de internacionalización, y el cual establece diciendo: “El ámbito y la racionalidad de las universidades han trascendido las fronteras. Su vigencia se asocia cada vez más con la capacidad para funcionar en redes y abordar de manera más activa las necesidades sociales, culturales, económicas y ambientales de su entorno local, nacional y mundial.”³³⁰

El compromiso en favor de la internacionalización de la educación y el diálogo intercultural de la UNAM es tangible desde la creación de la Escuela de Verano, antecedente directo del Centro de Enseñanza para Extranjeros, la cual, “[...] fue fundada por José Vasconcelos en 1921 con la misión de ‘universalizar el conocimiento sobre la lengua española y la cultura mexicana, así como apoyar académicamente a las comunidades mexicanas en el exterior.’”³³¹, con lo que no solo se estaba internacionalizando la Universidad, sino promoviendo la interculturalidad y la movilidad estudiantil, al acoger en sus aulas a estudiantes procedentes de otras latitudes para conocer “*al otro*”, en este caso, a los mexicanos en cuanto a su idioma, sus costumbres y sus tradiciones culturales.

Indudablemente “La experiencia acumulada en más de ocho décadas se manifiesta en su sólida oferta académica; el CEPE ha contribuido al reconocimiento internacional de la UNAM y ha sido un espacio de fortalecimiento de los cursos de extensión abiertos al público en general.”³³²

No obstante lo anterior, es en la Escuela Nacional Preparatoria en donde encontramos el primer caso de movilidad académica. Esa oportunidad fue para docentes de la institución con fecha 18 de septiembre de 1874, en la cual “Sale de la capital, después de despedirse del presidente Lerdo de Tejada, la “Comisión Astronómica Mexicana” que va al Japón para observar el tránsito del planeta Venus por el disco del sol el 8 de diciembre de 1874.”³³³

Al igual que los otros planes de estudio del subsistema del bachillerato de la UNAM, como lo son la ENCCH³³⁴ y el recién creado Bachillerato a Distancia (B@UNAM),

³²⁹ Narro Robles, José (2008), UNAM Plan de Desarrollo Institucional 2008-2011, *op. cit.*, p 4.

³³⁰ *Op Cit.*, p. 78.

³³¹ Centro de Enseñanza para Extranjeros – CEPE, Historia, consultado el 28 de octubre de 2012 en línea en el sitio: <http://www.cepe.unam.mx/cepe.php?idioma=esp&tema=antecedentes>

³³² *Ídem.*

³³³ Lemoine, Ernesto (1978), Ciento diez años de la Escuela Nacional Preparatoria, México, UNAM- Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria, p. 23

³³⁴ ENCCH siglas de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades desde 1997 cuando obtuvo el rango de Escuela Nacional, y fundada en 1971 como Colegio de Ciencias y Humanidades

la ENP es una institución vanguardista y por lo tanto no debe estar alejada de la actualidad en las áreas que le corresponden, pues los estudiantes necesitan recibir una capacitación adecuada a las circunstancias presentes en lo académico, lo profesional y lo laboral.

El entorno imperante que demanda la inserción de la UNAM de manera eficiente en la internacionalización de la educación, requiere que la comunidad universitaria sea capaz de comunicarse e interactuar con sus pares, haciendo uso de su conocimiento de idiomas. En palabras del Doctor Narro, “[...] la internacionalización de la educación superior, (...) implica una mayor movilidad de alumnos y de académicos en el ámbito regional e internacional, el énfasis en mecanismos de cooperación e intercambio entre instituciones y el establecimiento de vínculos y redes con instituciones de diversos países;[...]³³⁵”

Desafortunadamente, los esfuerzos que el gobierno de México ha emprendido para realizar los ajustes que el entorno global exige han sido insuficientes y parciales, lo cual no ha favorecido el avance en educación, derivando en un indigno y lamentable rezago en la materia; en virtud de lo cual, y por la trascendencia para la vida y conciencia nacionales que representa la Universidad, y por añadidura la ENP, sería irresponsable de su parte no realizar las transformaciones y actualizaciones conducentes a los programas de estudio.

La promoción del diálogo intercultural es una responsabilidad que los centros de educación deben asumir en el ejercicio de su invaluable labor que estriba en forjar, con criterios de calidad y humanismo, las conciencias de sus estudiantes. Esto debe reflejarse en la filosofía de servicio de cada institución, y en consecuencia en sus programas de estudio. En ese sentido, homologar es adaptar y adecuar los programas para la enseñanza de idiomas de la Escuela Nacional Preparatoria, de una manera cuidadosa y consciente, preservando las características y particularidades de la población que en sus aulas construye su conocimiento.

Aprovechar esta oportunidad pondrá de manifiesto la vocación formativa de la institución así como la vigencia de su compromiso para con la sociedad a quien se debe, pues “La calidad académica, caracterizada por su actualidad, pertinencia y rigor, es en la UNAM el criterio fundamental para guiar y evaluar el aprendizaje, la docencia y la investigación, así como la extensión y difusión del conocimiento. La Universidad está obligada a mantener siempre altos niveles de competencia científica y tecnológica, a preservar y cultivar los valores humanistas, así como a promover y desarrollar una cultura de los derechos humanos.”³³⁶ La promoción del diálogo intercultural significa estar a favor de la preservación y respeto por los derechos humanos, así como educar para la paz, lo cual se logra a través de la inserción de valores universales y humanos en los contenidos programáticos y en las actividades de aprendizaje que en ellos se sugiere instrumentar.

³³⁵ Narro Robles, José (2008), UNAM Plan de Desarrollo Institucional 2008-2011, *op cit*, p. 9.

³³⁶ *Op Cit.* p. 16.

Como ya se ha establecido, la enseñanza de idiomas a partir de una propuesta intercultural transformará al estudiante en un mediador intercultural, capacitado e independiente para desenvolverse de manera eficiente y humana como agente social en su vida profesional, personal, académica y laboral.

En su Plan de Desarrollo para el cuatrienio 2008-2011, el Doctor Narro pone de manifiesto el papel primordial que juega el bachillerato en la formación de los jóvenes que concurren a sus aulas, motivo por el cual la Universidad “debe proporcionarles una preparación de carácter general que los capacite para comprender el mundo y su entorno inmediato; para que estén en condiciones de adquirir conocimientos nuevos, resolver problemas en los distintos campos del saber y construir interpretaciones razonadas, así como localizar y procesar información mediante la utilización de los instrumentos tradicionales y de las nuevas tecnologías.”, por lo cual las adecuaciones a realizar en los programas para el aprendizaje de lenguas extranjeras de la ENP con base en los parámetros del MCER daría cumplimiento al precepto citado. En lo que respecta a este rubro, el titular de la UNAM se planteó como meta, en ese momento, lo siguiente: “Se fortalecerá la capacitación en el uso de las computadoras y programas, así como la enseñanza de los idiomas, particularmente del inglés, para lo que se modernizarán los laboratorios de idiomas y se crearán en donde no exista”.³³⁷

Por otra parte, la internacionalización de la Universidad se encuentra ligada a la movilidad de estudiantes y de miembros del personal académico, para lo cual el conocimiento de lenguas extranjeras y la eventual obtención de una certificación internacional del mismo resultan un requisito fundamental. El Doctor Narro se ha propuesto establecer “[...] condiciones para que alumnos, maestros e investigadores cuenten con oportunidades para estudiar y compartir conocimientos e investigaciones en otras instituciones de educación superior.”, esto en virtud del siguiente hecho: “La movilidad de estudiantes y académicos cobra cada vez mayor importancia tanto en el contexto nacional como en el resto del mundo. Permite a los jóvenes gozar de una formación integral y más adecuada a las necesidades actuales, y propicia en los académicos un enriquecimiento de perspectivas al interactuar con sus pares de otras instituciones.” Este panorama plantea una razón más para la modificación de los programas de estudio para la enseñanza de idiomas de la ENP, lo cual tiene gran relevancia pues se ha trazado como meta que la UNAM “[...] fortalecerá la relación establecida con las instituciones de educación media superior y superior del país,[...]”.³³⁸

En lo que al Plan de Desarrollo Institucional para la UNAM del Doctor Narro para el periodo 2011-2015 se reconoce que “[...] la Universidad no es la misma, como tampoco lo es el entorno en el que realiza sus actividades.” a lo que se agrega que “Al cabo de cuatro años se ha intensificado la demanda social por acceder a una educación universitaria que cumpla, a su vez, con más rigurosos niveles de calidad; en consecuencia, la educación superior, y en ella la UNAM, debe ofrecer nuevas y mejores

³³⁷ Narro Robles, José (2008), UNAM Plan de Desarrollo Institucional 2008-2011, *op. cit.*, pp. 29-30,

³³⁸ *Op Cit.*, pp. 39-40.

opciones acordes con los desafíos de una sociedad día con día más mundializada. De ahí la importancia de evaluar lo logrado y de identificar con precisión los desafíos a vencer.” En el documento citado, el titular de la UNAM se ha propuesto continuar impulsando las mejoras en el bachillerato, entre las que destacan “[...] continuar con la mejoría de la eficiencia terminal, elevar la calidad de la formación de los egresados y lograr que estén capacitados para leer y entender artículos en inglés, tanto literarios como técnicos.”³³⁹

Como puede apreciarse, una de las prioridades de la UNAM sigue siendo conseguir que los estudiantes del nivel medio superior egresen siendo lectores eficaces y capaces de manejar, entender y utilizar textos en lengua inglesa como herramienta hacia la obtención de información y para la construcción de su conocimiento. Sin embargo, aun cuando ésta es manifestada como un propósito, no es exhaustivo ni definitivo, sino esencial, es un punto de partida y de referencia; toda vez que tanto la ENP como la ENCCH son espacios multilingües, en tanto que dentro sus aulas en modalidad presencial, convencional o tradicional, como en las mediatecas a través del aprendizaje auto-regulado, sus planes de estudio conservan esa riqueza que emana de la diversidad lingüística que reside en los programas de estudio de lenguas vivas que están a disposición de los alumnos.

De total importancia resulta el hecho de que en este Plan de Desarrollo para la Universidad, el Rector Narro hace explícita su decisión de emprender la sustantiva tarea de realizar los cambios necesarios que la realidad exige en cuanto a planes y programas de estudio, manifestándolo de la siguiente manera:

“Para alcanzar estos propósitos se actualizarán los planes y programas de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), dotando de mayor flexibilidad al plan de estudios y facilitando la acreditación de materias entre el sistema escolarizado y la educación en línea.”³⁴⁰

En el citado documento, el Rector propone dentro del rubro Vinculación y Proyección, “incrementar la proyección internacional de la UNAM mediante el aumento sustancial en el número de intercambios de académicos y alumnos, al igual que a través del establecimiento de redes y programas de colaboración.”, para lo cual pondrá en marcha acciones encaminadas hacia la creación de “[...] un sistema de transferencia de créditos compatible con los estándares internacionales que propicie la movilidad de los alumnos; se establecerán redes y programas de colaboración con universidades reconocidas del extranjero, que faciliten nuevas condiciones académicas como las dobles titulaciones o los estudios compartidos; se obtendrá el financiamiento para que un número importante de alumnos de licenciatura y posgrado pueda cursar al menos un semestre en universidades del extranjero.”; asimismo, “Se facilitará la movilidad internacional de profesores a entidades académicas, se aumentarán los apoyos para que los académicos realicen estancias en instituciones del extranjero y participen en los concursos para obtener las cátedras especiales que ofrecen universidades y organismos

³³⁹ *Ibidem.*, pp. 2, 7 y 11.

³⁴⁰ *Ibidem.*, p. 11.

internacionales.”; y además “El fortalecimiento de (...) los centros de extensión de la Universidad en Estados Unidos y Canadá, se realizará a través de su participación en cursos, seminarios, estancias, prácticas profesionales, aprendizaje de idiomas, así como de otros programas institucionales.”; y finalmente,” Se adoptarán políticas explícitas respecto de los rankings internacionales y se generarán estrategias para mejorar en los indicadores relevantes.”³⁴¹

Como puede apreciarse, las estrategias a seguir durante el rectorado 2011-2015 en lo que se refiere a la internacionalización de la Universidad, a la cual se encuentra estrechamente vinculado el quehacer de la ENP, incorporan explícita o implícitamente la capacitación en idiomas, pues para lograr tales metas, los universitarios quienes participen necesitan contar con conocimientos sólidos y certificados en lenguas extranjeras, para lo cual la ENP representa el nivel educativo en el cual se debe iniciar la consecución de tales objetivos.

En concordancia con estos preceptos rectores, la dirigente de la Escuela Nacional Preparatoria, Maestra Silvia Estela Jurado Cuéllar, ha puesto de manifiesto que su propuesta de Plan de Desarrollo Institucional 2010-2014 “Si bien no es un documento ejecutivo, sí tiene la intención de indicar los rumbos a seguir y las actividades a desempeñar, que sin duda, contribuirán a mantener a la Escuela Nacional Preparatoria como el modelo de bachillerato a emular, no sólo por su tradición sino también por la calidad y calidez [...]”.³⁴²

En el citado documento, la titular de la ENP se compromete realizar reformas en la estructura y los preceptos curriculares de la institución a través de la siguiente meta a lograr durante su gestión al frente de la institución, afirmando que ésta “Contará con planes y programas de estudio renovados, con una carga de horas suficiente y contenidos actualizados y metodologías adecuadas.”³⁴³

No obstante, dentro del mismo solo se remite a señalar que “Los programas de asignaturas como concreción del Plan, serán revisados a fin de encontrar las coincidencias y vertientes para ofrecer ejes rectores de formación orientados hacia una formación actual, cuyas principales características serán la flexibilidad y congruencia que requieren las actuales sociedades del conocimiento y el desarrollo de las tecnologías de la información.”³⁴⁴

Es pertinente señalar que, aun cuando revisión es un término más cercano a consideración, escrutinio, verificación o estudio, y renovación es sinónimo de algunos como evolución, transformación, reforma, remplazo, cambio, entre otros; es necesario considerar las razones expuestas en el presente apartado, en espera de saber que la

³⁴¹ *Ibid.*, pp. 19-20.

³⁴² Jurado Cuéllar, Silvia Estela. (2011) Plan de Desarrollo Institucional 2010-2014, p 10, consultado el 30 de octubre de 2012 en línea en el sitio http://www.dgenp.unam.mx/direccgral/directora/plan_desarrollo_2010_2014.pdf

³⁴³ *Op. Cit.*, p. 13.

³⁴⁴ *Ibidem.*, p. 20.

revisión se ha de efectuar como paso previo a la renovación, transformación, y en el caso particular de los programas para la enseñanza de idiomas, la homologación y adecuación cuidadosa de los contenidos a los marcos de referencia que han de ser considerados como puntos de partida y líneas guía para proceder en consecuencia, pues resulta mas que evidente la urgencia de diseñar nuevos y actuales programas de estudio para el área en cuestión.

Para la administración 2010-2014 de la ENP, y a partir de las directrices de la Rectoría, el aprendizaje de idiomas es “[...] además de un recurso de acceso a fuentes en otras lenguas, (...) una herramienta de movilidad cultural y social.” Esta directriz se constituye en otra razón para lograr que la renovación de los programas de lenguas vivas se haga con el fin de ofrecer al alumnado una verdadera herramienta que les permita ser competitivos en lo académico, preservando la esencia multilingüe de la ENP que ha estado presente desde su fundación y que en la actualidad, la gestión en turno manifiesta asegurando que “Así, la cobertura de la lengua inglesa estará garantizada, sin descuidar la adquisición de otros idiomas que actualmente se imparten en la ENP, como italiano, francés y alemán.”³⁴⁵

Oro motivo para emprender los cambios correspondientes en los programas de estudio para el aprendizaje de idiomas en la ENP es el hecho en el cual la Maestra Jurado destaca dentro de las líneas de desarrollo de su Plan de 2010-2014 la importancia de las exigencias externas a la ENP y a la UNAM, tanto nacionales como internacionales, sobre todo en el plano laboral y académico, que en un momento determinado serán enfrentadas por los estudiantes preparatorianos, y que hoy representan un marco referencial para encauzar las acciones a instrumentar. Por ello subraya que “Proyectar la imagen sólida, académicamente hablando, que hasta la fecha ha conservado la ENP, demandará de los integrantes de todos sus sectores una mayor integración de las demandas de formación externas, con las prácticas educativas que le han otorgado identidad propia.”³⁴⁶

Los cursos de idiomas que se imparten en la ENP representan una herramienta sustancial para los egresados de la institución, sobre todo para aquellos que hayan cursado alguno de los 10 programas de opciones técnicas³⁴⁷ pues, de así decidirlo para hacerse de un ingreso económico y aplicar lo aprendido en su carácter de técnico universitario, se enfrentarán a las exigencias del mercado laboral, entre las que destacan, como ya se ha mencionado, el conocimiento de idiomas, siendo este ya no un elemento suplementario a su formación, sino fundamental.

³⁴⁵ *Ídem.*

³⁴⁶ *Ídem.*

³⁴⁷ Las opciones técnicas de la ENP fueron creadas en 1985 con el objetivo proporcionar a los alumnos una formación técnica-profesional, que les permita: Ingresar al mercado laboral, reafirmar su vocación profesional a través de prácticas concretas, y contar con los conocimientos básicos que requerirán en estudios superiores. Las opciones técnicas que ofrece la ENP son: Agencia de Viajes y Hotelería; Auxiliar Bancario, Cómputo, Contabilidad; Dibujo Arquitectónico; Fotógrafo, Laboratorista y Prensa; Histopatología; Laboratorista Químico; Museógrafo Restaurador; Nutriólogo, y a partir del año escolar 2012-2013 Enseñanza de inglés para niños y adultos. Consultado el 31 de octubre de 2012 en línea en el sitio: <http://dgenp.unam.mx/optec/coordoptec.html>

En este sentido, la institución esta en obligación de proporcionar a los estudiantes los conocimientos necesarios a través de lo que el MCER llama actividades de la lengua³⁴⁸ a realizar durante las sesiones de aprendizaje, con el objeto de respaldar el nivel de desarrollo en las competencias generales y comunicativas³⁴⁹ que ostentan, a través de una certificación internacional, documento invaluable para los estudiantes preparatorianos pues además de respaldar su nivel de uso, conocimientos y manejo de un idioma adicional, también es necesario considerarlo un factor que les permitirá competir en lo académico, lo laboral y lo profesional en igualdad de circunstancias con sus pares egresados de otros centros educativos.

Como se puede constatar, la Escuela Nacional Preparatoria ha sido una institución de gran envergadura para el país, cuyas labores y actividades han servido de referente para el desarrollo de proyectos, programas, actos académicos y marcos de referencia para otros centros educativos, públicos y privados, del interior del país así como de la Ciudad de México.

En los párrafos anteriores se han identificado las razones internas y externas, académicas y administrativas, institucionales y nacionales, sociales y políticas para no postergar los trabajos encaminados a la obtención de nuevos programas de estudio para la enseñanza de idiomas de la institución, pues los primeros beneficiados con tal medida serán indudablemente los estudiantes, aquellos a quienes la ENP debe su labor.

Como ya se ha establecido, el MCER ya ha sido considerado por otras dependencias universitarias como marco de referencia para realizar las adecuaciones y las actualizaciones en sus programas de estudio de idiomas. Este hecho resulta desafortunado en el sentido que demuestra la falta de articulación, de acuerdos y de conjunción de esfuerzos que ha existido en cuanto al área de Lenguas Extranjeras entre las autoridades de la ENP y aquellas de las demás escuelas, centros y facultades, en lo que a esta materia se refiere, aun cuando son espacios en los cuales los egresados del bachillerato universitario cursan alguna de las 100 licenciaturas que ofrece la UNAM. Hasta el momento de la redacción de este trabajo, la ENP no cuenta con programas de estudios para aprender idiomas actualizados y que verdaderamente capaciten a los estudiantes para utilizar las lenguas extranjeras de manera eficiente.

La ENP es parte fundamental de la Universidad, pues es el semillero del que surgen la mayoría de los jóvenes que acuden a las aulas de la UNAM. Es urgente tomar medidas y emprender acciones contundentes encaminadas a coordinar de una manera eficiente los esfuerzos en materia de idiomas, y en las cuales la participación de la ENP debe ser destacada y puntual.

³⁴⁸ A saber la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (en concreto, interpretando o traduciendo). Tomado de Consejo de Europa (2001), Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación, *op. cit.*, p 14.

³⁴⁹ Para recordar, las competencias generales son: las habilidades y el saber hacer; la competencia existencial o saber-ser, la habilidad para aprender o saber-aprender; mientras las competencias comunicativas de la lengua son: competencia lingüística, competencia sociolingüística y competencias pragmáticas. *Op. Cit.*, p 13-14.

Es momento de poner en marcha acciones que conviertan las buenas intenciones plasmadas en los planes de desarrollo institucional en realidades, en oportunidades, en opciones, en actos concretos; formando comisiones de trabajo colegiado con miembros expertos en las diferentes áreas de las ciencias de la educación, de la enseñanza de lenguas, de las cuestiones administrativas, jurídicas e institucionales, y de las relaciones internacionales especializados en políticas educativas y del lenguaje; para diseñar y planificar así una política de enseñanza de lenguas extranjeras a nivel institucional, una política universitaria de lenguas; de lo contrario, los puesto de manifiesto en dichos documentos serán frases demagógicas que hundirán a la institución, a sus alumnos y los egresados en el fango del desempleo, del rezago y del atraso, situación de la cual la ENP estará en obligación de responder a la sociedad mexicana que le ha confiado la formación integral de su juventud.

3.2 Las acciones de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM para homologar sus programas de idiomas al MCER

La decisión de actualizar los enfoques y los contenidos de los programas de estudio de cualquiera de sus niveles: bachillerato, técnico, licenciatura y posgrado, debe cumplir con los requerimientos y los procesos contemplados en la Legislación Universitaria aplicable y en vigor³⁵⁰, siendo los más importantes de ellos, para efectos del tema que se trata en el presente trabajo, el Reglamento para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio,³⁵¹ aun cuando, según consta en el Informe Anual de Actividades 2011 del Rector, “[...] se modificó el Reglamento General para la Presentación, Aprobación, Modificación y Evaluación de Planes de Estudio, asimismo en revisión por la Comisión de Legislación Universitaria.” Por lo tanto, el reglamento vigente es el aprobado en 1985, además de observar el Reglamento de la Escuela Nacional Preparatoria, sobre el cual se hace un señalamiento en el Informe Anual de Actividades 2011 en el cual se menciona: “El resultado fue la elaboración de tres nuevos reglamentos: el de Estudios Universitarios, el de Estudios de Bachillerato y el de Estudios de Licenciatura que incluye la oferta de estudios técnico-profesionales. Estos instrumentos normativos se encuentran en revisión por la Comisión de Legislación Universitaria del Consejo Universitario.”³⁵²

Las acciones tomadas por la institución se hacen mencionan en los Planes de Desarrollo Institucional de la UNAM, ediciones 2008-2011 y 2011-2015, en las Memorias UNAM, cuya emisión esta a cargo de la Dirección General de Planeación; y en el Plan de Desarrollo Institucional de la ENP para la gestión 2010-2014, documentos sobre los

³⁵⁰ Según la Dirección General de Administración Escolar (DGAE), Los códigos legales que se deben considerar para crear, incorporar, realizar modificaciones, adecuaciones, homologaciones o reformas a los planes de estudio en la UNAM son: Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México; Estatuto General de la UNAM ; Reglamento General de Estudios Técnicos y Profesionales; Reglamento General de Estudios de Posgrado; Reglamento General de Inscripciones; Reglamento General de Exámenes; Reglamento General del Sistema Universidad Abierta; Estatuto del Sistema Universidad Abierta; Marco Institucional de Docencia.

³⁵¹ Aprobado en sesión del Consejo Universitario el día 11 de diciembre de 1985

³⁵² Narro Robles, José, Informe Anual de Actividades 2011, p 10 consultado el 7 de noviembre de 2012 en línea en el sitio http://www.dgi.unam.mx/rector/informes_pdf/Informe_Rector2011.pdf

cuales se fundamenta el presente apartado. En la sección referente a los resultados, se dará cuenta, en parte, de lo reportado por las autoridades universitarias en sus respectivos informes anuales.

Para la Universidad, “Uno de los aspectos considerados imprescindible para lograr la formación integral de los estudiantes universitarios es el referido a la enseñanza de lenguas extranjeras [...]”³⁵³. Indudablemente, razones para emprender acciones encaminadas a actualizar y homologar la oferta de programas curriculares de lenguas extranjeras sobran, entre las cuales es posible establecer que “Los nuevos paradigmas que demanda la sociedad del conocimiento, tanto en el ámbito estudiantil como en el terreno profesional, obligan a las instituciones de educación superior a la revisión y actualización de sus planes y programas de estudio a fin de garantizar el perfil de egreso requerido actualmente.”³⁵⁴

El panorama no podría ser menos halagador pues el recuento del año 2012 no ofrecerá un saldo favorable en lo económico para el mundo, con las consecuentes condiciones adversas para el país. La OCDE señala que dado el contexto internacional, “[...] México tiene que implementar cambios de fondo en áreas estratégicas para su desarrollo. Con urgencia, el país tiene que construir (...); un sistema educativo de vanguardia; (...) y nuevos instrumentos para medir el bienestar de los mexicanos y así poder enfocar las políticas hacia la mejoría de dicho bienestar.”

En el contexto de la ENP y con referencia a las acciones que se han emprendido y las que aun están por ser instrumentadas, quienes están a cargo de ellas no deben perder de vista que “El alumno que ingresa a la ENP presenta las siguientes características: si cursó en escuelas privadas, es muy probable que haya recibido un considerable número de horas de clase de inglés e incluso es posible que cuente con alguna de las certificaciones internacionales como el PET, el KET, el First Certificate in English o TOEFL. Si asistió a escuelas públicas, probablemente no recibió una instrucción adecuada para desarrollar sus habilidades y en algunos casos no cursaron inglés como lengua adicional al español, sino el idioma francés”³⁵⁵, esto, hasta 2009, había derivado en grupos y clases conformados por alumnos con niveles dispares de conocimientos de la lengua extranjera, lo cual dificultaba un desarrollo progresivo de las competencias en idiomas muy desequilibrado.

Después de décadas de proyectos, programas, propuestas y estudios, la División de Políticas de Lenguas del Consejo de Europa (CoE) publicó en 2001 el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER), el cual, como ya se ha establecido, constituye el terreno sobre el cual las políticas de

³⁵³ UNAM, Dirección General de Planeación.(2011) Memoria UNAM, Secretaría General, Coordinación General de Lenguas p 1, consultado el 2 de noviembre de 2012 en línea en el sitio: <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2011/PDF/12.7-CGL.pdf>

³⁵⁴ *Ídem*

³⁵⁵ González Martínez, Luis Gustavo (2008), “La adecuación de los programas de inglés de la Escuela Nacional Preparatoria a los parámetros del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas” en *Renacimiento Preparatoriano*, de San Ildefonso a Xochimilco, UNAM. Escuela Nacional Preparatoria Plantel 1 “Gabino Barrera” Año 4, volumen 4, número 12, p. 29.

lenguas, las políticas educativas, las políticas de educación en lenguas y las políticas sociales pueden y deben considerar para sustentar sus directrices y lineamientos.

Dentro de los momentos más importantes en la historia que el CoE y que derivó en la publicación de los criterios del MCER sobresalen los que en la siguiente cronología se señalan:

- 1957 – Primera Conferencia Intergubernamental sobre cooperación europea en enseñanza de lenguas.
- 1963 – Lanzamiento del primer proyecto a grande escala sobre enseñanza de idiomas.
- 1975 – Publicación de las primeras especificaciones correspondientes al “nivel umbral”.
- 1989 – Nuevos miembros del CoE empiezan a incorporarse en proyectos intergubernamentales.
- 1994 – Fundación del Centro Europeo para las Lenguas Modernas.
- 2001 – Promulgación del Año Europeo de las Lenguas y del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Publicación del Portafolio Europeo para las Lenguas. Declaración del Día Europeo de las Lenguas como evento anual.

Traducción del autor a partir de Council of Europe, Language Policy Division: A brief history, consultado el 3 de noviembre de 2011 del sitio http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/historique_en.asp

Con el surgimiento del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) en el año 2001, la capacitación en lenguas extranjeras evolucionó y, de algún modo, se regularizó en todo el mundo, sobre todo en lo que se refiere a la definición de criterios, parámetros y directrices sugeridos para normativizar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de los conocimientos de idiomas.

Posteriormente, el 29 de mayo de 2003 se logró que en “El Pleno del Consejo Académico del Área de las Humanidades y de las Artes (CAAHYA),[...].” acordara crear la Comisión Especial de Lenguas Extranjeras “[...] que tendría como finalidad coordinar a las entidades académicas que desarrollen actividades en el campo de las lenguas extranjeras: enseñanza, investigación, evaluación, formación de profesores, certificación y diseño, principalmente; así como propiciar y desarrollar vínculos provechosos que favorezcan el diálogo intercultural.”³⁵⁶

Bajo la administración del primer periodo como titular de la UNAM del Rector José Narro Robles, y en consonancia con lo postulado por él en su Plan de Desarrollo 2008-2011, se puntualizó que:

“[...] se partirá del diseño de una política institucional, que permita detectar insuficiencias y problemas y plantear las acciones pertinentes. Entre las acciones de mayor relevancia, se contempla mejorar la coordinación y la interacción tanto

³⁵⁶ Herrera Lima, María Eugenia (2006), La Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el CELE de la UNAM, en *Reencuentro*, diciembre, número 047, UAM-Xochimilco, p 15, consultado el 2 de noviembre de 2012 en línea en el sitio: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/340/34004702.pdf>

entre los dos subsistemas de bachillerato como de este nivel con las facultades y escuelas; establecer un sistema de exámenes diagnóstico con retroalimentación automatizada para todas las asignaturas de los dos subsistemas de nuestro bachillerato; ampliar la oferta de los cursos de actualización docente en habilidades genéricas (comprensión y expresión de textos en español; comprensión de textos en lengua extranjera; aprendizaje autónomo y autorregulado; razonamiento lógico-matemático, y búsqueda y sistematización de información), así como el diseño de cursos y actividades en habilidades para los alumnos, con la posibilidad de darles valor curricular; continuar y fortalecer el programa Conocimientos Fundamentales para la Enseñanza Media Superior con el que se propone lograr una mayor articulación entre los planes de estudio del bachillerato, la licenciatura y el posgrado.”³⁵⁷

En este tenor, hoy la educación media de la UNAM, de la que forma parte el subsistema de la ENP, cuenta con un proyecto de gran envergadura que es producto de varios años de trabajo para “[...] determinar los aprendizajes esenciales para los alumnos de las dos Escuelas Nacionales de Bachillerato de la UNAM [...]”³⁵⁸ denominado *Conocimientos fundamentales para la enseñanza media superior: una propuesta de la UNAM para su bachillerato*, y que fue elaborado por la Comisión permanente de planes y programas, y aprobado en la sesión del CAB³⁵⁹ del 8 de mayo de 2008.

Este volumen es el resultado de los trabajos del año 1996 encaminados a “[...] la revisión y aprobación de los programas de estudio en ambos subsistemas [...]”, así como “[...] la elaboración de una primera aproximación del Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM [...]”³⁶⁰, del cual ya se ha dado cuenta.

Para realizar la citada publicación, “[...] se tomaron en cuenta observaciones sobre el NCFB, como fue la necesidad de actualizar y reducir el número de sus contenidos, y de ampliar la participación de los otros niveles educativos de la UNAM”, dando como resultado “[...] una estrategia educativa completa e integradora, al contar con fundamentos teóricos sólidos, materiales impresos y electrónicos para el aprendizaje, al igual que con cursos de actualización disciplinaria que han motivado al intercambio de ideas entre los grupos de trabajo y los profesores de bachillerato.”³⁶¹

La propuesta es resultado del Programa Integral de Fortalecimiento del Bachillerato, a cargo de la Secretaría de Desarrollo Institucional de la UNAM, que contempla “[...] el mejoramiento de las instalaciones, programas permanentes de formación y actualización docente, así como para materiales impresos y digitales que

³⁵⁷ Narro Robles, José (2008), UNAM Plan de Desarrollo Institucional 2008-2011, *op. cit.*, p 30.

³⁵⁸ Universidad Nacional Autónoma de México. Consejo Académico del Bachillerato (2008), *Conocimientos fundamentales para la enseñanza media superior: una propuesta de la UNAM para su bachillerato*, México: UNAM, p. 15.

³⁵⁹ CAB – Consejo Académico del Bachillerato. “Los Consejos Académicos de Área y el Consejo Académico del Bachillerato se crearon con base en uno de los acuerdos del Congreso Universitario de 1990, que fue asumido por el H. Consejo Universitario y aprobado en su sesión del 21 de mayo de 1992. El Consejo Académico del Bachillerato (CAB) se instaló formalmente el 26 de mayo de 1993 y el 22 de junio del mismo año realizó su primera sesión de trabajo.” Tomado de Consejo Académico del Bachillerato, consultado el 4 de noviembre de 2012 en línea en el sitio <http://www.cab.unam.mx/interiores/cab.html>

³⁶⁰ Universidad Nacional Autónoma de México. Consejo Académico del Bachillerato, (2008), *op. cit.*, 15.

³⁶¹ Narro Robles José, (2008) Presentación, en Universidad Nacional Autónoma de México. Consejo Académico del Bachillerato, (2008), *Conocimientos fundamentales para la enseñanza media superior: una propuesta de la UNAM para su bachillerato*, México : UNAM, p 11.

faciliten a los estudiantes la adquisición de saberes, actitudes, hábitos, y herramientas pragmáticas y epistemológicas, en el marco de una formación integral.”³⁶²

En el caso concreto de los conocimientos esenciales en lenguas vivas que el egresado de la educación media de la UNAM debe poseer, este planteamiento establece que “[...] se pretende brindar al alumno una formación dirigida hacia la práctica de la comprensión de lectura en inglés, dado que es la habilidad que, adquirida y desarrollada en el bachillerato, le será de más utilidad en sus estudios de licenciatura.”³⁶³, a lo cual se agrega que “El desarrollo de la comprensión de lectura constituye una herramienta indispensable para cumplir dos fines: comprender en forma general y detallada textos en inglés sobre diversos tópicos y áreas de conocimientos, y acreditar el examen de comprensión de lectura, que es uno de los requisitos necesarios para obtener el título de licenciatura.”³⁶⁴

No obstante la propuesta que presenta el CAB esta estrechamente vinculada con lo establecido en el Plan de Desarrollo para la UNAM 2011-2015, y a decir de los especialistas responsables de la misma, en ella se encuentran “[...] razones contundentes, aunque no exhaustivas, por las que se recomienda que la comprensión de lectura se desarrolle en inglés en el nivel medio superior en México”³⁶⁵, recomendación por demás cuestionable.

De ningún modo sería posible manifestarse en contra de la gran utilidad que reporta para un estudiante de inglés ser un lector eficiente, capaz de manejar textos de cualquier índole para obtener información con fines académicos o profesionales, o simplemente porque le resulta placentero leer en la lengua extranjera, por así satisfacer sus intereses o aficiones. En cualesquiera de los dos casos, se da un aprendizaje y por ende un incremento en la eficiencia para leer y en el aspecto léxico, en principio.

Aceptar que los programas de estudio de nivel bachillerato adopten como meta terminal de egreso para sus cursos, -3 años o seis semestres, según sea el caso - convertir al estudiante en un lector eficiente y hábil de textos escritos en lengua inglesa exclusivamente si es cuestionable, por las implicaciones que *a priori* ello tiene en cuanto a:

- La tendencia mundial de convertir a los estudiantes en individuos plurilingües, capaces de comunicarse con sus semejantes de diferentes procedencias, haciendo uso de sus competencias para entablar un diálogo intercultural.
- La esencia plurilingüe que caracteriza a los dos principales subsistemas del bachillerato universitario: a decir la Escuela Nacional Preparatoria, en la que se

³⁶² Ruiz Gutiérrez, Rosaura (2008) Presentación en Universidad Nacional Autónoma de México. Consejo Académico del Bachillerato,(2008), Conocimientos fundamentales para la enseñanza media superior : una propuesta de la UNAM para su bachillerato, México : UNAM, p. 13.

³⁶³ Gasca García, José Martín,(et al) (2008) Conocimientos fundamentales para la comprensión de lectura en inglés, p 347 en Universidad Nacional Autónoma de México. Consejo Académico del Bachillerato,(2008), Conocimientos fundamentales para la enseñanza media superior : una propuesta de la UNAM para su bachillerato, México : UNAM, p 347

³⁶⁴ *Ídem.*

³⁶⁵ *Ídem.*

imparten cursos de alemán, francés, inglés e italiano; y la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, que ofrece cursos de inglés y francés.

- Los recientes cambios en el programa de estudios para el aprendizaje de lenguas extranjeras llevado a cabo por la ENCCH, así como las adecuaciones que en la ENP se han realizado hasta el momento en los programas de inglés para IV y V de bachillerato.
- No existen certificaciones internacionales exclusivas para avalar la comprensión lectora.
- El mercado laboral requiere que los estudiantes cuenten con un manejo eficiente de las cuatro habilidades (producción oral, producción escrita, comprensión auditiva y comprensión de lectura).
- La propuesta presentada no recupera las recomendaciones de la Subcomisión de Lengua Extranjera del CAB expresada en el NCFB.

Las razones anteriores son algunas de muchas mas que bien ponen a discusión la recomendación de los autores de la sección de lengua extranjera del texto citado, pues es de llamar la atención saber que de ellos, solo dos pertenecen a la planta docente de la ENCCH y de la ENP, mientras los otros tres miembros pertenecen al CELE o al CEPE.

Un gran esfuerzo por continuar definiendo la política de enseñanza de lenguas en la UNAM se registra “Por Acuerdo del Rector el 2 de julio de 2009” en el cual “ se crea la Coordinación General de Lenguas de la Universidad Nacional Autónoma de México con el fin de coordinar y regular las acciones relativas a la enseñanza de lenguas de esta Casa de Estudios.”³⁶⁶

Durante el año 2009, las acciones concretas de la Coordinación General de Lenguas (CGL) en favor de la enseñanza de las lenguas en el bachillerato son las siguientes:

- “Con base en las opiniones de los profesores de inglés de la ENP y del CCH, así como con los jefes de departamento y coordinadores de inglés, se llevó a cabo el diseño de los cursos de inglés del primer nivel (4º ENP y 1º CCH).
- En agosto iniciaron los cursos de actualización para profesores de inglés de ambos sistemas en la Escuela para Extranjeros de San Antonio (EPESA), con la asistencia de diez profesores del CCH y 19 de la ENP, en el primer periodo y 15 profesores de cada uno de los sistemas, en el segundo.
- En diciembre inició el curso de Formación de Profesores, presencial y en línea, con una duración de 192 hrs. A este curso asisten 35 profesores de CCH.
- Se instalaron dos laboratorios multimedia y una mediateca en cada uno de los 14 planteles del bachillerato, con equipo y software especializado.
- Se organizó un curso-taller ‘Operatividad de las mediatecas del bachillerato’, para los coordinadores de los 14 planteles del bachillerato (septiembre).

³⁶⁶ Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Planeación.(2009) Memoria UNAM, Secretaría General, Coordinación General de Lenguas, *op. cit.*, p. 1

- Se organizó un curso-taller ‘Uso de las Mediatecas’, para 42 técnicos académicos, tres de cada plantel (septiembre).
- Se organizó un curso de ‘Formación de Asesores de Mediatecas’, al que asistieron 28 profesores de la ENP y ocho del CCH (octubre).
- Se organizaron dos diplomados de ‘Formación de asesores de mediatecas’ (230 hrs.); el primero en agosto y el segundo en octubre 2009, con una asistencia de 28 profesores, dos de cada plantel de ambos sistemas.
- Se organizó un curso-tutorial ‘Curso de inglés básico’ (40 hrs.) para los alumnos con menores calificaciones en su examen de ingreso, con la asistencia de 800 alumnos.
- Se organizó un taller de capacitación para el uso de los laboratorios multimedia para los profesores de inglés de todos los planteles (agosto a octubre). Asistieron 292 profesores de la ENP y 194 del CCH.
- Se diseñó un blog para establecer una comunicación expedita con todos los planteles y así poder atender sus requerimientos y dar un seguimiento puntual al proyecto.”³⁶⁷

Siendo el año 2010, la CGL se dedicó a emprender acciones y destinar recursos en favor de la enseñanza de idiomas en la ENP, en áreas tales como infraestructura, formación y actualización; programas con líneas de acción definidas; evaluación; formación y actualización docente; y competencias.

Por rubro, la CGL realizó lo siguiente:

“Infraestructura

- Cada uno de los 14 planteles del bachillerato de la UNAM (9 de la Escuela Nacional Preparatoria y 5 del Colegio de Ciencias y Humanidades) cuenta ya con un Laboratorio Multimedia y dos mediatecas; esto es, la CGL ha puesto en funcionamiento un total de 14 laboratorios multimedia y de 28 mediatecas.

Formación y actualización

- Se han instalado tutoriales tanto en el servidor de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) como en el del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), mismos que han sido puestos a disposición de los alumnos en las mediatecas de cada plantel.
- En cuanto a los talleres de estrategias de aprendizaje autónomo, durante el ciclo escolar 2009-2010 se ofrecieron 103 talleres a los que asistió un total de 1,442 alumnos; para el ciclo actual, 2010-2011, 260 alumnos del bachillerato son los receptores de 13 talleres.
- La formación de asesores ha sido otra de las prioridades de la Coordinación General de Lenguas, por lo que en el ciclo escolar 2009-2010 se ofreció el

³⁶⁷ *Ibíd.*, pp. 1-2.

diplomado de 'Formación de Asesores', con una duración de 230 horas, al que asistieron 28 profesores; asimismo, 38 profesores (67.85 por ciento) recibieron diferentes talleres y cursos en línea. Para el ciclo escolar 2010-2011 se impartieron cuatro talleres con una asistencia global de 120 profesores.

Programas

Tres líneas de acción diferentes:

- Ajuste a los programas actuales.
- Programas de inglés de cuatro habilidades, para los tres años, ciclo escolar 2011-2012. Seguimiento y propuestas (ENP y CCH). Se inició con un programa piloto en CCH para 5º y 6º semestres: 17 grupos en el plantel Sur (diciembre 2010) y 19 en el plantel Oriente, que empezará a partir de enero de 2011, ya que actualmente no se imparte la asignatura de inglés en el último año del bachillerato del CCH.
- Propuesta de un programa de inglés de cuatro habilidades para los tres años del bachillerato (ENP y CCH), como preparación para el nuevo plan de estudios. Se han integrado comités de análisis de programas en ambos.

Evaluación

- Para este importante aspecto se diseñaron exámenes estandarizados (diagnóstico) cuya aplicación, tras el obligado pilotaje, ha permitido contar con parámetros comunes y confiables, tanto para la ubicación de los alumnos como para el seguimiento a la mitad del ciclo escolar y para la evaluación al final del mismo. Es decir, inicial, medio y final.
- Se efectuó un riguroso análisis estadístico y de contenido de los tres diferentes instrumentos de evaluación, y se integraron comités de evaluación con maestros de la ENP y del CCH.

Formación y actualización docente

Se efectuó un cuidadoso análisis para ofrecer a los profesores una capacitación y actualización acorde a sus necesidades reales:

- a) En el ciclo escolar 2009-2010: 1 diplomado para el CCH de 210 horas impartido a 23 profesores, talleres y seminarios a 55.
- b) En el ciclo escolar 2010-2011: 1 seminario permanente de 20 horas presenciales y 10 en línea para 92 profesores; 11 cursos para el periodo interanual y 1 curso de preparación para certificación: TKT, FCE y CAE.

Por otra parte, se están diseñando, desarrollando y aplicando diversos cursos en línea:

- a) Inglés de cuatro habilidades y tutoriales, con el apoyo de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) y de la Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación (DGTIC);

b) así como material didáctico, también en línea.

También se ha continuado trabajando de cerca con el Consejo Académico del Bachillerato en el área de inglés.

Concurso

- Se organizó el Primer Concurso Let's go to San Antonio, cuyo objetivo es premiar el esfuerzo y aprovechamiento de los alumnos que al inicio del bachillerato poseían un nivel muy bajo de conocimientos de inglés.
- El primer premio constó de una estancia de dos semanas en la Escuela de Extensión en San Antonio (EPESA), Texas, EEUU, y se otorgaron dos premios por plantel –turno matutino y turno vespertino– para tomar un curso intensivo en situación de inmersión.
- En total, se inscribieron 646 alumnos de la ENP y 907 del CCH, eligiéndose 18 ganadores de la ENP y 10 de CCH para el primer lugar, y el mismo número para el segundo y tercer lugares. En este concurso se promovió también la participación en las mediatecas.
- Con respecto al examen diagnóstico que se efectuó al inicio de este año escolar para constatar el grado de avance, no sólo a partir del curso en San Antonio sino del año escolar anterior, el resultado para los alumnos ganadores fue el siguiente: ENP, doce alumnos y CCH, seis alumnos: sólidos conocimientos de A1, con algunos elementos de A2; ENP dos y CCH tres: alcanzaron el nivel A2.”³⁶⁸

En ese mismo año, la CGL organizó el 1er Coloquio Diseño curricular que se efectuó el 19 marzo de 2010, con el propósito de intercambiar puntos de vista con la meta de ir conformando un parámetro universitario con criterios propios para que sirva de base al diseñar o adecuar programas de inglés; asimismo, llevó a cabo el 1er Coloquio Políticas Lingüísticas el 31 de mayo y el 1º de junio de 2010, con el objeto de hablar acerca del proceso de internacionalización de las Universidades tanto públicas como del sistema incorporado.

Para el año 2011, la CGL apoyó al bachillerato de la Universidad encomendado a la ENP a través de las siguientes acciones:

- Aplicación, análisis y seguimiento de exámenes diagnóstico estandarizados.
- Elaboración de paquetes didácticos conformados por actividades diversas, provenientes de una amplia gama de materiales didácticos existentes en las mediatecas, los cuales fueron diseñados de acuerdo a los parámetros del MCER.
- Diseño y aplicación de dos cursos en línea con 30 horas de duración cada uno y cinco unidades de apoyo para el aprendizaje de inglés.

³⁶⁸ *Ídem.*

- Apoyo para la segunda etapa del portal denominado English Media, el cual cuenta con diversas actividades encaminadas al desarrollo de las competencias del alumno.
- Organización de seis cursos, un seminario y un examen de certificación para profesores, a las que acudieron 209 docentes.
- Promoción del uso de las mediatecas para que los alumnos desarrollen bajo la modalidad de aprendizaje auto-regulado sus capacidades lingüísticas, comunicativas e interculturales, según los mismos alumnos hayan identificado en cuales necesiten trabajar de manera más puntual, y siempre teniendo el apoyo de los asesores capacitados.
- Impulso al uso de los laboratorios multimedia de idiomas, sistematizando la concurrencia regular de todos y cada uno de los grupos de lenguas extranjeras.
- Realización de la segunda edición del concurso *Let's go to San Antonio*, al que se registraron 2,014 alumnos y 55 resultaron ganadores del primer premio, el cual consistió en una estancia de dos semanas en la ciudad de San Antonio, Texas, tiempo en el cual tomaron un curso de inglés y actividades de acercamiento cultural en la Escuela Permanente de Extensión de la UNAM (EPESA); 51 alumnos obtuvieron el segundo y 47 el tercer premio.
- Encuentro de los miembros del Consejo Asesor de la CGL “[...] con el grupo responsable de la elaboración de un marco común, que se constituirá en el obligado referente para la posterior elaboración o adecuación de los programas.”³⁶⁹

En lo que se refiere a los planes y programas de estudio para el bachillerato, en el año 2011 “Se llevó a cabo la revisión de los ajustes a los programas de cuarto y quinto años de la Escuela Nacional Preparatoria [...]”³⁷⁰

A partir de esa acción, “[...] se propuso la adecuación de estos ajustes, a partir de un análisis exhaustivo de los diferentes factores que condicionan los resultados. A saber: contenidos (su determinación de acuerdo con los parámetros del MCER y con el nivel de importancia y de dificultad); la distribución de los contenidos; los tiempos requeridos tanto para el cumplimiento del programa como para la incorporación real del tema a la competencia lingüística del alumno, entre otros. Es decir, se propuso, para su discusión, un programa de inglés para el nuevo plan de estudios ENP [...]”³⁷¹

Como se ha mencionado, los ajustes que se han realizado y las reformas que necesariamente habrán de instrumentarse en los programas de estudio para la enseñanza de lenguas extranjeras de la ENP no están dissociados de los parámetros del MCER dentro del área correspondiente a los contenidos; con ello, se da a entender lo pertinente que resulta homologar los programas de estudio no a un documento elaborado por el CoE, sino a la realidad global con la cual esos lineamientos se empatan,

³⁶⁹ *Ibid.*, p. 4

³⁷⁰ *Ibid.*, p. 3.

³⁷¹ *Ídem.*

promoviendo así un aprendizaje de lenguas que realmente permita a los estudiantes hacer un uso eficiente y adecuado de las competencias lingüísticas, comunicativas e interculturales que han desarrollado en sus cursos de idiomas.

Por su parte, la ENP ha emprendido, de manera lenta y paulatina, algunas acciones para ir acercando sus programas de estudio a la realidad global que impera en la materia, y que tiene como uno de sus referentes esenciales al MCER.

Cabe destacar que la creación de la CGL en el año 2009 ha marcado un hito en el ámbito universitario, en cuanto a punto fundamental de arranque en pos de la instrumentación de una política de enseñanza de lenguas en la UNAM.

En ese año, la ENP “Por medio del Servicio de Intercambio Pedagógico de la embajada de Alemania (PAD), una alumna del plantel 3 recibió una Beca para visitar ese país en una estancia de casi un mes, con todos los gastos pagados; más de 68 alumnos del plantel 6 recibieron certificados en el idioma inglés, avalados por la Universidad de Cambridge, mediante dos evaluaciones: *First Certificate in English (FCE)* y el *Certificate in Advanced English (CAE)*”³⁷²

Caber señalar que la estancia de intercambio otorgada por la representación diplomática de Alemania representa una de las estrategias más importantes del enfoque intercultural en educación y que esta contemplada por el MCER. Por otro lado, las certificaciones internacionales de conocimientos de lenguas han sido elaboradas por la ALTE (siglas de Association of Language Testers in Europe en inglés – Asociación Europea de Evaluadores de Lenguas en español) en función de los criterios y parámetros del MCER, por lo que ello es una muestra más de la gran oportunidad que representa para la institución el realizar las modificaciones a sus programas de estudio, homologando los aspectos o rubros pertinentes a lo estipulado en el MCER; documento internacional en el cual deberá estar basado cualquier marco de referencia para la enseñanza de idiomas que surja de la UNAM.

Asimismo, “se realizó la segunda Jornada de Diseño y enfoques curriculares, con el enfoque por competencias para docentes, en el que se presentaron tres conferencias y una mesa redonda; otros temas abordados fueron la evaluación y nuevos paradigmas educativos, aportaciones psicopedagógicas constructivistas para el siglo XXI”³⁷³, actividades que representaron un primer acercamiento con los requerimientos y aspectos actuales a considerar para realizar modificaciones a planes y programas de estudio.

En ese rubro, la ENP a través de la dirección general informó que se llevaron a cabo actividades en las cuales “La mayoría de los jefes de departamento académicos sostuvieron reuniones de trabajo para efectuar revisión y ajustes a los programas de estudio de iniciación universitaria; se compararon los programas de la SEP y los de la

³⁷² *Ídem.*

³⁷³ *Ibid.*, p. 6.

UNAM. Estos trabajos fueron coordinados por la Comisión encargada del plan de estudios de ese nivel académico.”

En ese sentido, “Se llevaron a cabo reuniones para realizar adecuaciones a los programas de estudio de iniciación universitaria, en la materia de Inglés. Como resultado del análisis de los programas del segundo y tercer grado se efectuaron las modificaciones necesarias a fin de mejorar ambos programas.”³⁷⁴ No obstante las reuniones y el tiempo dedicado a los trabajos mencionados, es posible constatar que para desarrollar el programa de inglés I de iniciación universitaria aún sigue aplicándose la edición de 1996.

Otras acciones tomadas por la ENP en la materia, y que mostró la importancia que tiene la movilidad estudiantil y académica en la actualidad consta de los hechos en que “Un alumno realizó una estancia de un mes en Alemania para perfeccionar el uso del idioma. Con el propósito de continuar actualizándose, 34 profesores estuvieron en San Antonio, Texas, durante 15 días. Dos profesores viajaron 15 días a la ciudad de Quebec en Canadá para proseguir su actualización en el idioma francés.”

Al inicio de la actual gestión (2010-2014), la comunidad preparatoria estaba conformada de la siguiente manera “[...] 2,596 docentes, sumando un total de 3,098 nombramientos: 2,364 profesores de asignatura, 504 profesores de carrera, 178 técnicos académicos en docencia, 2 técnicos académicos en investigación y 50 docentes jubilados.”, mientras que en cuanto a la población estudiantil atendida por la institución durante el año escolar 2010-2011 “se registró un total de 50,664 en bachillerato y 1,913 en iniciación universitaria.”³⁷⁵

Para el año escolar 2010-2011, dentro de las acciones tomadas en lo que se refiere a planes y programas de estudio se cuentan:

- La revisión de los programas de estudio como parte de los seminarios de análisis y desarrollo de la enseñanza, actividades en las cuales se presentaron propuestas para los contenidos, para las estrategias de enseñanza, y para los materiales de apoyo.
- La celebración de reuniones de trabajo con expertos de diferentes especialidades con la meta de retomar la valoración del plan de estudios 1996 y la identificación de las medidas correlativas a una reforma del mismo en cuanto a lo académico y lo administrativo.
- Por primera vez, “[...] se aplicó un examen de evaluación de conocimientos del idioma inglés a 15,560 alumnos de nuevo ingreso para asignarles grupo según el nivel de manejo de este idioma.”³⁷⁶

Para la actual administración, “Una de las tareas prioritarias que se tiene en la Nacional Preparatoria es la actualización del plan de estudios, que data desde el año

³⁷⁴ *Ibid.*, p. 8.

³⁷⁵ *Ibid.*, pp. 1 y 4.

³⁷⁶ *Ídem.*

1996.” y que para las actuales autoridades de la ENP esto hecho implica “[...] una inminente modificación del mismo.”³⁷⁷

En ese mismo periodo, la ENP en coordinación con la CGL reportó haber instrumentado las siguientes acciones:

- Cursos de actualización de profesores organizados en conjunto por ambas dependencias universitaria,
- Promoción del uso de las mediatecas, las cuales cuentan con recursos y materiales didácticos y multimedia para realizar el desarrollo de las competencias lingüísticas, comunicativas e interculturales en las lenguas cuyos cursos se imparten en la ENP.
- Producción original de materiales didácticos como: adaptaciones de material para juegos, fichas descriptivas del material de alemán, diseño de talleres de aprender a aprender, estilos de aprendizaje y de uso de la mediateca.

En cuanto a movilidad estudiantil internacional, en la cual el conocimiento de lenguas juega un papel toral, la ENP informó que durante este periodo lectivo realizó las siguientes actividades:

- “Una veintena de alumnos tuvieron la oportunidad de viajar a Estados Unidos, 2 asistieron al campamento de verano en el campus de la Universidad de California en San Diego y 18 más, acompañados por 9 profesores, a la ciudad de San Antonio Texas, al ganar el concurso de conocimientos de lengua inglesa en la modalidad de cuatro habilidades *Let’s go to San Antonio*, convocado por la Coordinación General de Lenguas de la UNAM.
- La alumna del plantel 9, Michelle Munive García, viajó a París en el mes de julio como parte del programa *Allons en France*, al obtener uno de los dos primeros lugares en el Gran Concurso Rostros de la Francofonía 2010.
- En el mes de junio, la alumna del plantel 1, Valeria Saenz Alarcón, obtuvo la beca PAD que ofrece el Ministerio de Educación de la República Federal de Alemania, a través de su Embajada en México, al mejor alumno de alemán de la ENP; para dicho viaje recibió capacitación en historia entre México y Alemania, además de realizar un recorrido por el Patrimonio Universitario, con el objetivo de compartir sus conocimientos en el extranjero. Posterior a la estancia, la alumna expuso sus experiencias a los estudiantes de este idioma.”³⁷⁸

Estas actividades, fruto del esfuerzo tanto de la institución, como de los alumnos, no sería posible llevarlas a cabo sin una adecuada capacitación en lenguas extranjeras, la cual, si bien hasta el momento ha derivado en las estancias y cursos mencionados, y la consecuente experiencia de vida y de diálogo intercultural para los participantes; también es necesario reconocer que muchos de ellos logran alcanzar estas metas gracias al

³⁷⁷ *Ídem.*

³⁷⁸ *Ídem.*

trabajo intensivo que los docentes desempeñan, a través de talleres, asesorías, ejercicios, ciclos de cine, proyecciones culturales, actividades multimedia y en internet que los profesores preparatorianos incorporan, yendo más allá de lo señalado en el programa de estudios correspondientes, a la capacitación de los alumnos quienes, como los mencionados en el párrafo anterior, resultan galardonados.

Sin lugar a dudas, el aprovechamiento de los recursos y de los materiales didácticos con que han sido dotadas las mediatecas de los 14 planteles del bachillerato para incentivar el aprendizaje auto-regulado de los alumnos no sería posible sin la sobresaliente labor del equipo de asesores en lenguas que forman la planta académica de esos centros de auto-acceso en idiomas llamados mediatecas. No obstante, a diferencia de la ENCCH en donde los asesores han sido incorporados al Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG) dado su nombramiento de profesores ordinarios de asignatura interinos nivel A, en la ENP los docentes participantes en las labores de las mediatecas aún no cuentan con ese apoyo, lo cual ha derivado en una falta de constancia en la conformación del personal académico adscrito a esos centros ubicados en los planteles de la ENP, aun cuando las exigencias de productividad para ambos subsistemas son las mismas.

Así como la lengua, la música es parte del patrimonio cultural de los pueblos, y en consecuencia, un factor importante en el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes. En este tenor, dentro de las actividades de difusión cultural de la ENP realizadas en el año escolar 2010-2011, se da cuenta que “La Orquesta de Cámara de la ENP se presentó en 43 ocasiones deleitando a la comunidad preparatoriana con música de The Beatles en el primer ciclo [...]”³⁷⁹

Para el año lectivo 2011-2012, la Escuela Nacional Preparatoria reconoce que su misión fundamental “[...] es ofrecer una formación integral que permita a sus alumnos no sólo continuar sus estudios a nivel licenciatura, sino que además los prepare para insertarse en una sociedad cada vez más compleja y cambiante”. Para cumplir con su misión, la ENP desarrolla una serie de acciones en diferentes ámbitos “[...] todas ellas encaminadas a atender a su alumnado”, el cual “En el ciclo 2010-2011 la población escolar en los nueve planteles de la ENP estuvo constituida por 50,664 alumnos de bachillerato y 1,913 de iniciación universitaria.”³⁸⁰

En la ENP, “[...] laboraron en este año 2,418 docentes, sumando un total de 3,086 nombramientos divididos así: 2,356 profesores de asignatura, 500 profesores de carrera, 182 técnicos académicos y 48 docentes jubilados.”, de los cuales “[...] 2,168 profesores contribuyeron al análisis y evaluación de los planes y programas de estudio vigentes de la Escuela Nacional Preparatoria, a través del instrumento de apoyo académico denominado Avance Programático.”³⁸¹, con lo cual se hace constar que existe otro medio para que la

³⁷⁹ *Ibíd.*, p. 11.

³⁸⁰ *Ibíd.*, pp. 1 y 4.

³⁸¹ *Ibíd.*, p. 1.

comunidad académica se exprese y participe en cuanto a la pertinencia, relevancia y actualidad de los planes y programa de estudio.

En ese tenor, las actividades que se realizaron en la ENP fueron:

- “Revisión de los programas de estudio a través del trabajo desarrollado por los profesores en los seminarios de análisis de la enseñanza locales realizados de enero a mayo.
- Presentación de los productos de la discusión colegiada de cada plantel en la modalidad de propuestas de modificación de contenidos, de estrategias de enseñanza y de materiales de apoyo.
- Conformación de comisiones revisoras de los contenidos básicos de cada asignatura, conformadas a convocatoria de algunas jefaturas con la participación de especialistas en desarrollo y reforma curricular, tanto preparatorianos como de otras instituciones educativas del país.
- Concreción de líneas generales para el diseño y construcción de un modelo educativo para la transformación de los planes y programas de la ENP.³⁸²

En lo que respecta al rubro de lenguas vivas, “La comprensión y procesamiento de textos de un segundo idioma continúa siendo una prioridad del Rector, por lo que a través del Programa de Inglés Avanzado se aplicaron pruebas a 132 alumnos, de los cuales aprobaron y fueron certificados 100 estudiantes por parte de la Universidad de Cambridge, a través del Consejo Británico.”³⁸³ Este logro muestra el compromiso de las autoridades de la UNAM y de la ENP para con el aprendizaje de lenguas de los alumnos de bachillerato. Aun cuando los exámenes internacionales para obtener un certificado de conocimientos en idiomas no solo incluyen la valoración de la habilidad de comprensión lectora, esta juega un papel importante en el Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015. No obstante, un manejo adecuado y eficiente de un texto escrito en inglés, ya seas para fines académicos o por motivación personal, no debe considerarse como la meta máxima a cumplir por los programas de lenguas de la ENP, sino como el nivel mínimo deseable y, a la vez, punto de partida de los programas de idiomas de la institución.

No sería responsable, ético y pertinente aspirar a que nuestros alumnos únicamente desarrollen sus estrategias de comprensión de textos, pues eso les restringiría las posibilidades de desenvolverse en lo profesional, en lo académico y en lo personal en un contexto diferente al del aula dentro de la ENP, pues no contaría con la capacidad de comunicarse con los demás, de entenderles, de establecer y de participar activamente un diálogo intercultural con sus pares; tampoco estaría en posibilidades de escribir reseñas, resúmenes, notas, cartas y correos electrónicos formales o informales, solicitudes, peticiones y demás textos que se utilizan en la vida diaria; además, como ya se ha señalado, el desarrollo integral de las competencias lingüísticas, comunicativas e

³⁸² Tomado de UNAM, Dirección General de Planeación.(2011) Memoria UNAM, Bachillerato, Escuela Nacional Preparatoria, *op. cit.*, p 4

³⁸³ *Op. Cit.*, p. 6.

interculturales propicia que el estudiante pueda obtener con éxito una certificación internacional.

Otra de las acciones encaminadas a atender a los estudiantes con un nivel avanzado de inglés fue la instauración de la opción técnica en Enseñanza de Inglés a partir del año escolar 2011-2012, siendo la alternativa número once en la oferta académica de la ENP, para cuyo ingreso los alumnos interesados deben contar con una certificación internacional de nivel B2 en el MCER como mínimo.

En cuanto a alumnos ganadores en certámenes que involucran el conocimiento de lenguas con base en los parámetros del MCER, cabe destacar los siguientes:

- Para la edición 2011 del concurso de conocimientos de lengua inglesa *Let's go to San Antonio* viajaron 36 ganadores a esta ciudad del estado de Texas en Estados Unidos, donde permanecieron 15 días. Los alumnos preparatorianos viajaron acompañados por 6 profesores.
- En este año, el alumno Alejandro Trejo Olivares del plantel 3 "Justo Sierra" se hizo acreedor a la beca PAD que otorga anualmente el Ministerio de Educación de la República Federal de Alemania, que consistió en un viaje con duración de un mes por algunas ciudades de ese país.
- La alumna del plantel 1 "Gabino Barreda", Sandra Urzúa Álvarez, fue una de las 18 ganadoras a nivel mundial de un viaje a Múnich y Berlín, así pudo asistir a la inauguración de la copa mundial Femenina FIFA, Alemania 2011, a través del concurso convocado por el Instituto Goethe
- La alumna del plantel 2 "Erasmus Castellanos Quinto", América E. Romero Chávez, obtuvo el primer lugar en el Gran Concurso Rostros de la Francofonía, cuyo premio consiste en un viaje a Francia. Un cartel en acuarela fue el trabajo con el que se hizo acreedora al primer lugar.
- Cinco alumnos de los planteles 6 "Antonio Caso" y 8 "Miguel E. Schulz" que cursaron la asignatura de alemán obtuvieron el diploma Österreichisches Sprach Diplom (ÖSD), otorgado por el gobierno de Austria a través del examen que aplica el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE).
- Por otro lado, 79 alumnos recibieron el certificado de aprobación para obtener el Diplôme d'Études de Langue Française (DEL F) otorgado por el Ministerio de Educación francés que avala la habilidad lingüística de los estudiantes del idioma francés.
- Con la finalidad de difundir el idioma y la cultura, la embajada de China en México y el Instituto Confucio convocaron al concurso internacional Puente Chino, celebrado en la ciudad de Chongqing. En este concurso participó el alumno del plantel 6 "Antonio Caso" Enrique López de la Peña, luego de haber obtenido el segundo lugar en el certamen nacional en el que tuvo una destacada participación.³⁸⁴

³⁸⁴ *Ibid.* pp. 9-10 y 15.

Cabe resaltar que en este mismo periodo, “El plantel 1 ‘Gabino Barreda’ recibió la visita de representantes del Centro Internacional de Estudios Pedagógicos (CIEP) de Sévres, Francia, con la finalidad de conocer el funcionamiento de la Escuela Nacional Preparatoria como bachillerato público. Los representantes presenciaron clases de francés y de química.”³⁸⁵ Este acercamiento con la mencionada institución gala demuestra el grande valor del multilingüismo que se promueve a través de la impartición de las cuatro lenguas extranjeras que forman parte del currículo de la ENP, además del preponderante papel de nuestra escuela en el panorama educativo nacional e internacional.

Otra acción de la institución para favorecer el acercamiento hacia los criterios del MCER en cuanto a la enseñanza de idiomas en la ENP, es la producción editorial en línea de la revista digital de idiomas llamada *De Linguis*, cuyos números 4 y 5 fueron presentados en la edición XXXII de la Feria Internacional del Libro del Palacio de Minería llevada a cabo en el año 2011, publicación que surgió a partir de un proyecto adoptado por el programa institucional PAPIME (Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza) que ha sido desarrollado por profesoras de diferentes *campi* de la ENP, y cuyo propósito es “[...] mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los idiomas e integrar el trabajo de los colegios de Lenguas Extranjeras de la ENP.”³⁸⁶

La UNAM y la ENP en particular, como instituciones insignia de la educación de nivel medio y superior del país, y vinculadas por lazos históricos y morales indestructibles e indisolubles, han emprendido acciones concretas con el propósito de realizar adecuaciones a los programas de estudio del área de la didáctica de lenguas, con el objeto de capacitar a los estudiantes para ser competentes en los retos y las oportunidades que a corto plazo se les presentarán, y ante los cuales deberán aplicar los conocimientos adquiridos y las capacidades desarrolladas para lograr las metas que deban obtener.

No obstante, los cambios hasta ahora registrados aun distan de ser satisfactorios y suficientes pues sólo se han hecho a nivel parcial y mas en la forma que en el fondo, es así que aun resta un déficit por superar en cuanto a las transformaciones estructurales de los programas de estudio que se requieren para responder a las exigencias de la sociedad.

Finalmente, cabe puntualizar que el entorno en el cual se desarrolla la educación en la actualidad establece más y mayores exigencias de calidad día con día, ante las cuales las instituciones deben estar preparadas para realizar las modificaciones, adaptaciones, adecuaciones y homologaciones conducentes de una forma más expedita y ágil, pues los tiempos destinados para llevar a cabo los procesos administrativos y legales correspondientes para poner en marcha nuevos planes y programas de estudio,

³⁸⁵ *Ibid.*, p. 11.

³⁸⁶ *Ibid.*, p. 12.

hacen que las instituciones vayan retrasadas con respecto a las demandas y los requerimientos de la sociedad que ha confiado en ellas la formación de sus futuros profesionistas, toda vez que la diferencia en tiempo y plazo entre la presentación de una nueva propuesta curricular y el momento en que es aprobada e instrumentada resulta ser un periodo en el cual ya se han presentado cambios y avances, implicando con ello un desfase en contra de la institución y de la formación de los estudiantes.

Las acciones demuestran que se avanza a paso lento, pero no hay que olvidar que la realidad avanza de una manera más apresurada, por lo que no hay que dejar de redoblar el avance, y si es posible, acelerar el paso para que la ENP siga siendo la institución de vanguardia que siempre ha sido desde su fundación.

3.3 El camino hacia la homologación de los programas para la enseñanza de idiomas de la ENP a los parámetros del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

Los avances y las acciones emprendidas por las autoridades universitarias, de julio de 2009 a septiembre de 2012, a través de las cuales han puesto a disposición de los estudiantes una infraestructura de vanguardia en la cual las nuevas tecnologías son utilizadas para intensificar e incentivar su aprendizaje de conocimientos y el desarrollo de sus competencias en lenguas extranjeras, representan una gran herramienta para la gestación de nuevos planes y programas de estudio cuya meta es lograr que el egresado sea competente y eficiente al hacer uso de la lengua extranjera de una manera precisa y adecuada según la circunstancia particular en la que se encuentre inmerso en un momento y lugar determinados.

Para la ENP, el replantear sus directrices para la instrucción “[...] implica una seria y profunda reflexión de la función social sustantiva del bachillerato para instrumentar un sistema que corresponda a los requerimientos y las demandas del siglo XXI, con miras a disminuir las enormes desigualdades sociales y la brecha cognitiva que prevalece.”³⁸⁷

Como ya se ha puntualizado, es necesario enfatizar que dentro de la Universidad existe un marco legal que regula el proceso de renovación, actualización, modificación u homologación de los planes y programas de estudio de las diferentes escuelas, facultades, institutos, centros y unidades académicas en las que se imparten los diferentes planes y programas de estudio.

El cuerpo colegiado al que le sean confiados los trabajos correspondientes para lograr la actualización y la homologación de los programas de estudio para la enseñanza de idiomas de la ENP tiene la responsabilidad de observar la normatividad de la Universidad en la materia para llevar a buen término su encomienda.

³⁸⁷ Avila Ledesma, Mario (Coord). Gaceta ENP p III, Número 273, 14 de junio de 2012, consultado el 7 de noviembre de 2011 en línea en el sitio <http://dgenp.unam.mx/gaceta/gacetaindex.html>

Como primer punto, debe quedar establecido que hasta la fecha de redacción de este trabajo, que coincide con el término de la primera mitad de la presente gestión, cuyo inicio fue el sábado 3 de julio de 2010, y que encabeza la Maestra Silvia Estela Jurado Cuéllar hasta el año 2014 en un primer periodo, la ENP aun no cuenta con nuevos programas de estudios para los idiomas alemán, francés e italiano. En el caso del idioma inglés, los programas guardan una circunstancia particular caracterizada por ajustes realizados a los ya existentes. No obstante, la institución asegura que ya se han iniciado los trabajos encaminados hacia la renovación de los mismos.

De momento, es importante señalar que los programas de inglés para cuarto y quinto año han sido reacondicionados, pero no reformados, adaptados ni homologados a los parámetros internacionales. No obstante, en el programa para cuarto año se pone de manifiesto que “La adecuación introduce algunas de las formas de trabajo más actuales que coadyuvan a aumentar la competencia del alumno para la construcción de sus conocimientos y la de los docentes para transitar hacia una enseñanza cada vez más centrada en el alumno y, en el desarrollo de sus habilidades cognitivas y lingüísticas según los parámetros universales fijados por el Marco Común de Europeo de Referencia (MCER) y por los estudios más recientes en el área del desarrollo de la metacognición en relación con el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso, inglés.”

Por su parte, en el programa de quinto, que hasta este momento se define como un programa piloto, se señala que “Otro elemento considerado en el diseño del programa para definir el nivel de competencia ha sido el Marco Común de Referencia Europeo (MACRE).” Actualmente, los programas de estudio para las cuatro lenguas que se enseñan en la ENP siguen sin mostrar coordinación, uniformidad, ni articulación en cuanto a metas, ni propuestas didácticas para el desarrollo de los cursos y mucho menos para la consolidación de las competencias a las que ya se ha hecho referencia.

Según consta en su Informe de Gestión 2010-2012, presentado el 27 de septiembre de 2012 ante el Doctor Francisco José Trigo Tavera, Secretario de Desarrollo Institucional de la UNAM, así como de autoridades, profesores y alumnos, la titular de la ENP “Subrayó que una de las tareas prioritarias es la actualización del Plan y los programas de Estudio de la Preparatoria, realizada permanentemente y de manera colegiada en los Seminarios de Enseñanza Locales en cada plantel. Adicionalmente, durante el segundo semestre del 2010 y en agosto de 2011, se celebraron reuniones con especialistas en Diseño Curricular encaminadas a la modificación del Plan de Estudio vigente. Se elaboró el Proyecto de Reforma Curricular y su programa de trabajo; se iniciaron acciones para el Diagnóstico Institucional y de consulta a la comunidad; y se obtuvo el apoyo de las Facultades y Escuelas de la UNAM en este proceso.”³⁸⁸

En cuanto a idiomas, la Directora General informó: “Respecto al aprendizaje de una segunda lengua, destacó que en el ciclo escolar 2011-2012, 100 estudiantes obtuvieron certificados expedidos por la Universidad de Cambridge, a través del Consejo

³⁸⁸ Avila Ledesma, Mario (Coord). *op. cit.* p I,

Británico. También se crearon y equiparon 18 laboratorios de idiomas para bachillerato y dos más para Iniciación Universitaria. Además, durante el ciclo escolar 2011-2012, se abrió la Opción Técnica en Enseñanza de Inglés.”³⁸⁹

Las acciones que han derivado en la obtención de certificaciones internacionales por parte los alumnos de inglés, francés y alemán de la ENP, es un reflejo de la urgente necesidad de actualizar, adaptar y transformar los programas de estudio y así aprovechar las 270 horas en las que se tiene contemplado impartir los cursos de idiomas en la ENP cuya duración prevista es de 3 años (90 horas por año / 3 horas a la semana), y con ello lograr que los alumnos desarrollen sus capacidades y logren poseer un nivel de conocimientos y competencias que les permita continuar su capacitación en idiomas una vez que accedan a alguna de las Facultades, Escuelas Nacionales, ENES o FES que ofrecen estudios superiores.

La institución se ha dado a la tarea de instrumentar diversas estrategias para dar inicio al proceso para modificar sus planes y programas de estudio, entre las cuales se mencionan: “[...] la elaboración de un diagnóstico de los Planes de Estudio vigentes; la construcción de un Modelo Educativo; la inclusión de los docentes en este proceso; la creación de una propuesta de Planes de Estudio y el diseño de sus Programas; así como la formación y actualización de los profesores para instrumentar los planes y programas en el aula. Cada una de estas acciones incluye la puesta en marcha de diversas actividades.”³⁹⁰

Otras medidas que la ENP ha tomado para lograr el objetivo planteado son: “En la revisión de los Programas de Estudio, la ENP ha establecido vínculos con directores de Facultades para identificar contenidos y habilidades a desarrollar en los alumnos, por lo que ya están trabajando académicos de estas dependencias, con jefes de Departamento de los diversos colegios y con profesores preparatorianos. Una fuente importante de datos son los trabajos desarrollados en los Seminarios de Análisis y Desarrollo de la Enseñanza, espacios de trabajo colegiado donde se hacen planteamientos continuos de modificación de los programas citados.”³⁹¹

Al iniciar la gestión de su primer periodo como titular de la UNAM, el Rector manifestó en su Informe de Actividades 2008 los siguientes logros:

- “La Comisión Permanente de Planeación y Evaluación del Consejo Académico del Bachillerato trabajó en la actualización de las Bases generales para evaluar la labor académica del personal docente en el Bachillerato de la UNAM, con relación al PRIDE (Programas de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo).

³⁸⁹ *Op Cit.*

³⁹⁰ *Ibidem*

³⁹¹ *Ídem.*

- La Comisión Permanente de Planes y Programas del CAB (Consejo Académico del Bachillerato) en el marco del Programa Integral del Fortalecimiento del Bachillerato elaboró el documento: Conocimientos Fundamentales para la Enseñanza Media Superior. Una propuesta de la UNAM para su Bachillerato.
- El diseño del Programa de Enseñanza del Inglés en la UNAM para garantizar el conocimiento adecuado de este idioma a los alumnos universitarios. En la primera etapa se atiende a los alumnos del bachillerato para asegurar que logren un nivel B1, que equivale a 400 puntos del Toefl.³⁹²

Dentro de los avances registrados durante el año 2009 rumbo al diseño, aprobación y eventual instrumentación de planes y programas de estudio de nueva generación, y vinculados con el MCER, se da cuenta de los siguientes:

- “La conclusión de la primera fase del proyecto Laboratorios del Bachillerato UNAM, con la invitación a 400 profesores al laboratorio de pruebas y la definición de la estrategia de formación del personal académico que operará los nuevos laboratorios de ciencias.
- La integración del Consejo Asesor de la Coordinación de Lenguas de la UNAM y la realización del diagnóstico interno y externo sobre la enseñanza del inglés en el bachillerato, así como el inicio de los cursos de actualización para profesores.
- La instalación de 14 mediatecas y 28 laboratorios multimedia en los 14 planteles de bachillerato, incluida la capacitación sobre su operación y uso dirigida a coordinadores, profesores y técnicos académicos.³⁹³

Asimismo, “Como parte de la revisión y actualización de planes y programas de estudio, se inició la integración de 14 Comisiones Disciplinarias en el Consejo Académico del Bachillerato que discuten la propuesta y las opiniones recibidas a fin de elaborar el documento ‘Lineamientos sobre los aprendizajes esenciales para el bachillerato’, el cual servirá de marco de referencia para la revisión y actualización de los planes.”³⁹⁴

La comunidad estudiantil también ha sido acercada a la cultura de los países en los que se hablan las lenguas que se imparten como parte de su plan de estudios en la ENP. Es así que el 7 de diciembre de 2009 “Rosendo Antonio Urbina, excelentísimo embajador de Belice en México, dio una plática en inglés, acerca de su país, a un grupo de alumnos preparatorianos que tienen dominio de ese idioma, en el auditorio de la DGENP.”³⁹⁵

Para el año 2010, la gran inversión realizada para dotar de la infraestructura y la tecnología necesaria para incrementar la eficiencia terminal en cuanto al aprendizaje de

³⁹² Narro Robles, José, (2010) Informe Anual de Actividades 2009, UNAM p 9, consultado el 7 de noviembre de 2011 en línea en el sitio http://www.dgi.unam.mx/rector/informes_pdf/Informe_Rector2008.pdf

³⁹³ *Op Cit.*

³⁹⁴ *Ídem*

³⁹⁵ Flores, García Aurea, (Coord) *Gaceta ENP*, p 1, Número 221, 7 de enero de 2010 consultado el 7 de noviembre de 2011 en línea en el sitio <http://dgenp.unam.mx/gaceta/2010/221ENE1.pdf>

lenguas extranjeras, y en franco apoyo a la actualización de los programas de idiomas para acercarse a los parámetros del MCER, rindió los siguientes frutos:

- “La Coordinación General de Lenguas instaló y puso en marcha 28 laboratorios multimedia y 13 mediatecas en todos planteles del bachillerato, se capacitó a todo el equipo académico y técnico de cada plantel y se revisaron los programas de Inglés.”³⁹⁶
- “Los resultados del ciclo escolar 2009-2010 reflejan el aumento en el rendimiento académico: en la ENP se pasó de 34 por ciento de aprobados en idioma inglés a 80 por ciento; [...]”³⁹⁷

Durante el año 2011, se dieron los siguientes avances:

- “La Coordinación General de Lenguas diseñó, elaboró y aplicó once diferentes exámenes diagnóstico: iniciales, medios y finales. En el semestre 2011–2 a 42,209 alumnos, y en el semestre 2012–1 a 50,488 alumnos. Además, elaboró la propuesta de un programa de inglés *Cuatro habilidades para el bachillerato* para ser incluido en el nuevo plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).”³⁹⁸

Por su parte, la CGL se coordinó con las instituciones del bachillerato de la UNAM “Para apoyar el aprendizaje del inglés, durante los ciclos escolares 2011–2 y 2012–1, casi 200 mil alumnos de la ENP y del CCH asistieron a las mediatecas, en tanto que los laboratorios multimedia recibieron a más de 355 mil estudiantes de ambos subsistemas.”³⁹⁹

Asimismo, la institución también se ha enfocado en sensibilizar a los miembros de la academia de lenguas extranjeras al respecto. Por ejemplo, “Con el objetivo de generar actividades de evaluación acordes a los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, se realizó el seminario *Bâtir un dispositif d'évaluation contextualisé en FLE*⁴⁰⁰, organizado por el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM, la Coordinación General de Lenguas y la Escuela Nacional Preparatoria”⁴⁰¹, llevado a cabo en el mes de junio de 2012 en la Torre de Ingeniería de Ciudad Universitaria y dirigido por Bruno Mègre, quien se desempeña como titular del Departamento de Evaluación y Certificaciones en el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos (CIEP) del Ministerio de Educación de Francia.

Como puede observarse, a partir de la información recabada, las acciones encaminadas a la modificación de los planes y los programas de estudio ya han dado

³⁹⁶ Narro Robles, José. (2010) Informe Anual de Actividades 2011, UNAM, *op cit*, p 17

³⁹⁷ *Ídem*

³⁹⁸ *Ídem*

³⁹⁹ *Ídem*

⁴⁰⁰ FLE – Siglas en francés que hacen referencia al término para la enseñanza del Francés como Lengua Extranjera (Français Langue Étrangère)

⁴⁰¹ Ávila Ledesma, Mario (Coord). *op. cit.*, p II.

inicio, el proceso esta en la etapa de evolución por lo que no podría hablarse de resultados concretos, pues las adecuaciones hechas a los programas de inglés IV y V, el último de los cuales habiendo sido señalado como un programa “piloto”, y en los cuales se hace mención del MCER como referente de gran importancia para la actualización del currículo, son solo una muestra representativa de lo indispensable que resulta homologar los contenidos de la oferta educativa en el área de la enseñanza de lenguas en la ENP.

Aun cuando los esfuerzos han rendido resultados preliminares sobresalientes, estos evidencian que las exigencias actuales requieren que los programas de estudio para la enseñanza de idiomas se homologuen a los parámetros del MCER; pues en caso contrario, los estudiantes de la institución no tendrían la oportunidad de certificar sus conocimientos a través de los exámenes internacionales como lo son FCE, CAE para inglés, o el *Österreichisches Sprach diplom* para lengua alemana, como lo han logrado algunos estudiantes preparatorianos.

De lograrse la homologación de los programas para la enseñanza de lenguas a los parámetros del MCER, la ENP no solo estaría reafirmando su trascendencia para la nación y para la Universidad de su carácter como institución de vanguardia y multilingüe; también tendría amplias posibilidades de convertirse en un centro nacional para la aplicación de los exámenes internacionales, a través de los cuales se otorgan los certificados de conocimientos, uso y manejo de lenguas extranjeras, siendo el caso específico de aquellos cuyas lenguas se imparten en la ENP.

Homologar los programas de lenguas de la ENP al MCER, dotará a la institución de contenidos de lengua y cultura, y permitirá capacitar eficientemente a los estudiantes no solo en el aspecto lingüístico, sino en lo comunicativo y aun mejor, en lo intercultural, cualidades tan necesarias en la actualidad y a futuro, dado el contexto de cercanía, contacto y diálogo entre las culturas y los pueblos.

Con el propósito de estimar los alcances en cuanto a la aplicación de nuevos programas de estudio para idiomas, sería importante que la ENP, coordinándose con las Escuelas, Facultades y el CELE de la UNAM, diera seguimiento a sus egresados en cuanto al ingreso de estos a los diferentes programas de idiomas que se ofrecen en cada uno de ellos, lo cual consolidaría la articulación del bachillerato con el nivel licenciatura.

El proceso que desembocará en la obtención de programas de estudio de nueva generación para la Escuela Nacional Preparatoria está en marcha; y las ventajas de que éstos sean homologados acorde a los parámetros, criterios, escalas y descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, en lo que se refiere a la enseñanza, al aprendizaje y a la evaluación de los conocimientos en alemán, francés, inglés e italiano son numerosas, e indudablemente, representan una gran oportunidad para la institución de capacitar a sus estudiantes con el propósito de que ellos sean competitivos tanto en sus estudios de licenciatura al tener mas posibilidades de acceder a becas y estancias semestrales en universidades extranjeras, como en lo laboral pues les

permitirá respaldar sus conocimientos en lenguas por medio de un certificado internacional cuya validez es mundial, y en algunos casos vitalicia; asimismo, al concluir sus estudios y certificar sus conocimientos en una lengua extranjera, pueden cursar otra u otras que ellos deseen cuando se encuentren incorporados a los programas de licenciatura o posgrado, convirtiéndolos en agentes sociales plurilingües, con una actitud tolerante, respetuosa e interesada en las otras culturas y lenguas del mundo, sin prejuicios ni paradigmas ultranacionalistas, pues al fin y al cabo como ciudadanos del mundo, les es requerido y demandado llegar a ser usuarios con capacidades de diálogo intercultural.

Conclusiones

El orden internacional contemporáneo es extenso, complejo y diverso, diferente de aquel imperante entre la Segunda Guerra Mundial y los primeros momentos del proceso de globalización, derivado de la desaparición del bloque de Estados encabezado por la extinta Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas, que se caracterizaba por una frenética carrera armamentista que colocaba los asuntos políticos, militares, ideológicos y económicos como prioridades, y por encima de las cuestiones sociales, educativas, culturales y lingüísticas, y en el cual se hacía uso de la educación para manipular las conciencias de las nuevas generaciones al expandir entre ellos los preceptos ideológicos de la élite en el poder.

En la actualidad, se ha reconocido que la educación es el medio idóneo a través del cual las sociedades están en posibilidad de lograr un estado de bienestar en todos los aspectos, motivo por el cual es necesario que los gobiernos nacionales valoren la gran utilidad de invertir en sus sistemas educativos para combatir y eventualmente erradicar las asimetrías y desigualdades existentes en sus poblaciones, pues ya es urgente detener el avance de las profundas desigualdades sociales que han ido acabando con el tejido social.

Invertir en la educación de una sociedad demuestra el compromiso de los gobiernos por sentar las bases para que sobrevenga el necesario proceso a través del cual el estudiante derrumba los esquemas que se formó previamente, y entonces construye y desarrolla nuevos conocimientos, conceptos, valores, estrategias, técnicas, habilidades y destrezas morales, sociales, estéticas, físicas y espirituales, poniéndolos al servicio de la sociedad y de la humanidad para resolver los problemas que sea necesario atender, identificando aquellos que son prioritarios, urgentes y extraordinarios; proponiendo soluciones y emprendiendo las acciones conducentes que cada caso amerite.

Son los paradigmas educativos aplicados en la actualidad el andamio sobre el cual una gran diversidad de propuestas pedagógicas han estado surgiendo en las últimas décadas en un gran número de encuentros, foros, seminarios, conferencias, coloquios, reuniones cumbre, entrevistas de funcionarios de distintos niveles, entre otros espacios; organizados por los gobiernos, las instituciones educativas, y los organismos y agencias internacionales, en los que se ha contado con la participación y concurrencia de académicos, políticos, juristas, intelectuales y otros especialistas; razones por las cuales se han convertido, por ser en algunos casos fuentes de derecho doméstico, en directrices para orientar las acciones a tomar dentro de las políticas educativas y del lenguaje al interior de los Estados; por lo que resulta indispensable sean analizadas de manera minuciosa por las dependencias gubernamentales, las instituciones educativas y los grupos de trabajo conformados por expertos, pues las tendencias presentes en el ramo de la educación se están orientando hacia los imparables e impostergables esquemas de instrucción como la internacionalización de la educación superior, la interculturalidad, la

promoción del aprendizaje auto-regulado y el aprendizaje por competencias, implicando con ello el surgimiento de la Sociedad del Conocimiento.

En la actualidad, se presenta una gran oportunidad a las autoridades gubernamentales, universitarias y de la ENP para considerar la generación y la articulación de planes y programas de estudios para las diferentes modalidades de instrucción existentes como oferta educativa; los cuales deben ser diseñados y aplicados a partir de las tendencias actuales en la materia, pues éstas también se van convirtiendo en las exigencias y los requisitos que los egresados de los centros educativos deberán enfrentar, demostrando sus competencias y su grado de eficiencia en lo académico, lo laboral y lo profesional, ya sea en el contexto nacional como en el internacional.

Así como dentro del contexto actual se ha revalorado al estudiante como pieza fundamental del proceso educativo, circunstancia que ha incentivado a los gobiernos y a las instituciones a cuestionarse la vigencia y la actualidad de sus planes de estudio y sus programas, son éstos los que con mayor frecuencia, por así juzgarlo conveniente, son renovados, en virtud de que en ellos se encuentra sistematizada toda la información referente no solo a los contenidos temáticos, también incluyen el planteamiento de los objetivos generales del curso, los correspondientes a las unidades o módulos, y aquellos relacionados con cada una de los temas que los conforman; así como el enfoque metodológico sobre el que esta fincado; el procedimiento y los parámetros de evaluación y asignación de notas o calificaciones; los materiales sugeridos con los que se apoyará el desarrollo del curso, y también establece las características y la formación profesional que un docente debe poseer para hacerse cargo del desarrollo del programa.

En ese tenor, es necesario que dentro del perfil profesional de quienes como docentes estarán a cargo de la impartición de los cursos y de los programas, se establezca como requisito indispensable que cuenten con una formación académica especializada en la didáctica de lenguas, como lo son las opciones de formación de profesionales en la enseñanza de idiomas que nuestra Universidad ofrece: a) las licenciaturas en enseñanza de inglés y en enseñanza de lenguas extranjeras a distancia (LICEL) de la FES Acatlán; b) la licenciatura en lengua y literaturas modernas (letras inglesas) con especialidad en didáctica y que se imparte en la Facultad de Filosofía y Letras; o c) con base en lo indicado en el artículo 36 del Estatuto del Personal Académico de la UNAM, hasta el momento vigente, y en el que se hace referencia a los docentes que carecen del grado de licenciatura en el área, hayan concluido y cuenten con la documentación correspondiente a la acreditación de los cursos de formación de profesores que se ofrecen en la FES Cuautitlán y en el CELE; o bien d) la aprobación de la evaluación para profesores de lenguas extranjeras de la Comisión Especial de Lenguas del Consejo Académico del Área de las Humanidades y de las Artes.

La intervención pedagógica que los docentes instrumentan dentro del proceso educativo es fundamental para la consecución de los objetivos propuestos en los planes y programas de estudio de un centro educativo. Este es un motivo de gran importancia para

que dentro del sistema educativo nacional se institucionalice un programa de formación, actualización, sensibilización y desarrollo profesional para los académicos de todas las áreas del conocimiento, y poniendo especial atención en lo que se refiere a idiomas y a informática. En lo que se refiere a la Escuela Nacional Preparatoria, es necesario unificar esfuerzos con otras dependencias universitarias para analizar circunstancias particulares y unificar criterios a modo de contar con un marco general enfocado a profesionalizar la planta de docentes Universitarios, con el propósito de capacitarlos para ser eficientes en la aplicación de las nuevas tendencias educativas en el desarrollo de los programas de estudio de nueva generación que se aprueben; considerando que en el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras es importante acercar a los docentes a las propuestas sugeridas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa.

En virtud de la importancia que la enseñanza de idiomas ha cobrado a partir de las grandes transformaciones que ha traído consigo la dinámica mundial actual en todos los aspectos de la actividad humana, enfatizándose con ello el papel sustancial que juega la lengua en la realización de un sinnúmero de operaciones y actividades cotidianas de diversa índole que traspasan las fronteras políticas y naturales, los continentes y los hemisferios; y dado el proceso de revisión de planes y programas de estudio que algunas dependencias universitarias han concluido, y en el estadio actual en el que se encuentran algunas otras como la ENP, es preciso que no se pierda de vista la gran ventaja que representa considerar, y eventualmente incorporar a los nuevos programas de estudio, previo análisis, discusión y valoración, los criterios y los parámetros contenidos en el MCER.

El MCER ha sido reconocido y utilizado por las dependencias y oficinas gubernamentales encargadas del diseño y emisión de los documentos correspondientes a los exámenes internacionales para la certificación de conocimientos de lenguas; por las empresas editoriales que se encargan de diseñar y comercializar los materiales didácticos utilizados como apoyo para la impartición de cursos de idiomas en todo el mundo, incluida para aquellos que se desarrollan en la ENP; por la Secretaría de Educación Pública para la actualización de los currículos de los centros educativos de nivel medio superior bajo su cargo; por la Coordinación General de Lenguas de la UNAM - dependencia creada en julio de 2009 para armonizar los programas de idiomas de las diferentes escuelas, facultades, centros e institutos de nuestra Universidad - en la definición de los lineamientos para las diversas versiones del certamen de conocimientos de inglés "Let's go to San Antonio" para estudiantes del bachillerato universitario; y *de facto* por los profesores del Colegio de Lenguas Vivas – alemán, inglés, francés e italiano de la ENP, quienes haciendo uso de su libertad de cátedra, imparten sus clases siguiendo las indicaciones de los programas de estudios que han estado vigentes, que no actuales ni adecuados, desde 1996 a manera de contenidos fundamentales, por lo que siempre van más allá con la firme intención de beneficiar a sus estudiantes.

Indudablemente, los esfuerzos realizados por la UNAM y la ENP por actualizar sus planes y programas de estudio en función de las necesidades y de las prioridades de la sociedad mexicana han mostrado alcances significativos e importantes, pero aun no puede afirmarse que la tarea ha sido cumplida en su totalidad. La UNAM aun carece de un marco general que regularice, homologue y articule la oferta de cursos de lenguas extranjeras que se imparten en sus diferentes centros educativos. La ENP tiene la oportunidad histórica de retomar el lugar de referente nacional en lo que respecta a la enseñanza de idiomas en el nivel media superior a través del establecimiento de programas de vanguardia para el aprendizaje de lenguas extranjeras coherentes y correlativos con las exigencias y los requisitos actuales en el mundo, y por ende en el país.

Durante su historia, la ENP ha demostrado su gran capacidad de adaptación al contexto imperante en cada momento histórico en el que hubo de actualizar sus planes y programas de estudio para así estar en posibilidad de responder de manera eficiente y precisa a las necesidades de la sociedad a la que se debe. Ante las actuales condiciones, las autoridades que encabezan la ENP tienen una delicada responsabilidad, por lo que no deben permitir que la institución a su cargo se aleje de las tendencias globales en materia educativa en idiomas, so pena de confinar a la juventud mexicana que acude a sus aulas al atraso, la desigualdad, la ignorancia, la pobreza y la miseria; desafortunadas circunstancias de las cual tendrían que responder de frente a la nación.

Epílogo

La homologación de los programas para la enseñanza de idiomas con los parámetros establecidos en el MCER permitirá que sus egresados cuenten con conocimientos, habilidades y competencias en la lengua extranjera equivalentes al nivel B1 (usuario independiente) o intermedio primario, estadio el cual tendrá un impacto positivo e importante tanto para el alumno como para los programas de estudios superiores, es decir, en el ciclo de licenciatura, de cualquiera de las áreas disciplinarias que se trate: ciencias físico matemáticas, biológicas, químicas, de la salud, o sociales; ingenierías, humanidades o artes.

Un estudiante de nuevo ingreso al nivel licenciatura que ostente el grado de progreso en sus conocimientos de lengua extranjera B1:

- “Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.
- Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.
- Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.
- Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.”⁴⁰²

Esta circunstancia representa una enorme ventaja para el estudiante pues, además de tener un manejo adecuado de la lengua que le permitirá interactuar en la lengua adicional con sus pares procedentes o residentes de otras partes del mundo, le será posible leer textos relacionados con su especialidad; podrá participar de manera activa y sobresaliente en las actividades de sus asignaturas obligatorias u optativas, así como en actos académicos presentando de manera oral o escrita algún tema como expositor, o será miembro del equipo de apoyo para recibir y atender a visitantes extranjeros cuya lengua materna no sea el castellano; o tendrá los elementos suficientes para entender cátedras o conferencias que se dicten en la lengua extranjera; o solicitará información de primera mano que requiera para cumplir con sus tareas dirigiéndose por escrito o verbalmente a los organismos, instituciones, empresas, dependencias o ministerios extranjeros correspondientes. Especialmente, el alumno tendrá la posibilidad de participar en los programas de movilidad estudiantil internacional nuestra Universidad ha signado con prestigiadas instituciones de altos estudios; además podrá insertarse expeditamente en el mercado laboral y, en un primer momento, le será fácil dar cumplimiento a los requisitos de idiomas para la obtención del grado establecidos por el H

⁴⁰² Consejo de Europa (2001), Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación, *Op Cit* p. 26.

Consejo Técnico de su escuela o facultad o para ingresar al programa de posgrado de su preferencia, dentro de la UNAM o en el extranjero.

En el caso concreto de los alumnos que egresen de la ENP a alguna de las cinco carreras que ofrece la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS)⁴⁰³ de la Universidad Nacional Autónoma de México, institución ante la cual se presenta el presente trabajo, ostentar el nivel B1 reportaría beneficios académicos, profesionales y laborales pues además de utilizar el idioma de manera eficiente para tener acceso a fuentes de información y para aprobar los exámenes correspondientes en el CELE y así cumplir con los requisitos de titulación vigentes, podrán acceder al programa de idiomas de la facultad a los niveles intermedio e intermedio-superior, y en su caso, ingresar a los cursos avanzados que el CELE ofrece o iniciar el aprendizaje de una lengua adicional.

Dado que en la ENP se está promoviendo la formación de los estudiantes como aprendientes auto-regulados a través de la dinámica de trabajo que se aplica en las mediatecas de sus nueve planteles, éstos contarán con las estrategias, las actitudes y las competencias esenciales para hacer un uso y manejo adecuado del centro de autoformación con que cuenta la Facultad para complementar sus clases de idiomas. En este sentido, las autoridades de la FCPyS tendrán la tarea de atender la actualización y el mantenimiento de la infraestructura y de los recursos materiales y humanos de su mediateca.

Las características particulares de las disciplinas que se imparten en la FCPyS hacen indispensable el que los alumnos cuenten con el apoyo de una oferta académica en idiomas que les permita continuar con el desarrollo de sus competencias en lenguas extranjeras, en concordancia, articulación y seguimiento con lo realizado en el bachillerato de la ENP. Esto debido a que la información que los estudiantes requieren para el desarrollo de las asignaturas de los diferentes planes de estudio en su mayoría se encuentra en mayor medida en inglés y en segundo plano en francés, como sucede con los asuntos relativos a las relaciones internacionales.

La relevancia y pertinencia de incorporar los cursos de idiomas (inglés y francés) al mapa curricular del nivel licenciatura se sustenta en las acciones emprendidas por otras Facultades de nuestra Universidad como las de Derecho y la de Estudios Superiores Aragón. En la primera de ellas, la impartición de cursos de inglés con carácter de asignaturas obligatorias esta prevista en el plan 1447 del año 2011 en el que se establece que los estudiantes deben aprobar seis niveles de inglés desde el primero al sexto semestres. Por su parte, en la FES Aragón se ha reconocido el papel total del conocimiento de idioma inglés al establecer la obligatoriedad de tomar seis niveles de idioma inglés, igualmente del primero al sexto semestres.

Sería un acierto por parte de las autoridades de la FCPyS, a través del Centro de Relaciones Internacionales y con el apoyo de la Coordinación del Programa de Idiomas, el

⁴⁰³ Administración Pública, Ciencias de la Comunicación, Ciencia Política, Relaciones Internacionales y Sociología.,

poner en marcha un plan de acción encaminado a propiciar la reflexión y el análisis en torno a la redefinición del carácter y de la ubicación de los cursos de idiomas dentro de un plan de estudios encaminado a dar seguimiento a la labor realizada en el nivel bachillerato.

Un internacionalista que carece de conocimientos avanzados en lenguas extranjeras, sobre todo en inglés y francés, a nivel dominio lingüístico e intercultural, y sin las herramientas, las ventajas y amplias posibilidades de certificarlo por medio de los instrumentos previstos a nivel internacional como estándares a manera de exámenes, queda relegado de las oportunidades de desarrollo y progreso que ofrece el campo laboral, profesional y académico de la disciplina que se ocupa del análisis de la realidad mundial. Esta condición es, como ya se ha establecido en el presente trabajo, injusta.

Lo anteriormente señalado hace necesario y urgente que la FCPyS vislumbre la realidad compleja, demandante y competitiva a la que sus egresados se enfrentarán a corto plazo, teniendo en cuenta que su oferta académica debe caracterizarse por un plan de estudios que capacite a sus estudiantes para ser altamente eficientes en el quehacer que desempeñarán, considerando la gran relevancia que reporta el que sus alumnos posean conocimientos sólidos y avanzados de idiomas; de lo contrario, no estaría cumpliendo a cabalidad la misión que la Universidad y la sociedad mexicana le han confiado de formar científicos sociales que sean críticos y propositivos, y sobre todo, universitarios competentes tanto en sus respectivas áreas de conocimiento, como en su carácter agentes de diálogo intercultural en una dinámica mundial de alcance global.

Bibliografía y mesografía

Bibliografía

1. Ahuja Sánchez, Raquel et al., (2007), *Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*, México, SEP Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
2. Aristóteles (1990), *La Política*, México, Espasa-Calpe Mexicana, pp. 23 -24.
3. Böhm, Siegfried, (2008), Diseño de ejercicios para fomentar un diálogo intercultural en el salón de clases, en Böhm, Siegfried et al. Hacia la interculturalidad en el salón de clases de lenguas extranjeras. Reflexiones generales y aspectos didácticos, en García Landa, Laura (Coord), *12º encuentro nacional de profesores de lenguas extranjeras. Evolución y diversidad en la enseñanza-aprendizaje*. México. UNAM, Coordinación de Humanidades, CELE.
4. Brown, H. Douglas, (2001), *Teaching by principles : an interactive approach to language pedagogy*, White Plains, New York, Longman, 480 p.
5. Burban, Jean-Louis, (1996), *Le Conseil de l'Europe, en Que sais-je?*, Paris, France, Presses Universitaires de France, 128 p.
6. Calduch Cervera, Rafael, (1991), *Relaciones internacionales*, Madrid: Ciencias Sociales, 416 p.
7. Cardero García, Ana María, (2004), *Lingüística y terminología*, México, D. F.: UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, 273 p.
8. Chepetla Jiménez, Tania Luz et al., (2008), Enseñanza de inglés como lengua extranjera: una mirada desde la política del lenguaje, en García Landa, Laura (Coord.) *12º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras: Evolución y diversidad en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras*, México, CELE-UNAM, p. 115-136.
9. Comboni Salinas, Sonia, (2002), Interculturalidad, Educación y Política en América Latina, en *Política y Cultura*, primavera número 017, UAM - Xochimilco, México, Distrito Federal, p. 262
10. Council of Europe, (1995), *The Council of Europe: Achievements and activities*. Strasbourg, France, Directorate of Information, 54 p.

11. -----, (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg, France, Modern Languages Division, 260 p.
12. Del Arenal, Celestino, (1993), *Introducción a las relaciones internacionales*, México, REI, p. 333
13. Díaz Torres, Juan Manuel, (2006), *Diccionario general de pedagogía*, Granada, España, Grupo Editorial Universitario, 247 p.
14. Domínguez Rivera, Roberto, (2000), "Cooperación e integración en la organización regional europea", en la Serie: *Cuadernos de Estudios Regionales*, México, UNAM- FCPyS, 62 p.
15. ----- e Ibryamova, Nuray V., (2002), La Regionalización de la(s) Europa(s), en Arroyo Pichardo, Graciela y Romero Castilla, Alfredo (Coord.) *Regiones del Mundo, problemas y perspectivas: diálogos para su estudio*, México, FCPyS-UNAM, páginas 127-146.
16. Duclas, Pierre, (1970), *Le Conseil de l'Europe*, Paris, France, Presses Universitaires, 126 p.
17. Escalante Semerena, Roberto, (2011), Discurso inaugural del IV Foro de Educación Superior, Innovación e Internacionalización en América Latina y el Caribe, en *La educación superior, factor estratégico de desarrollo en AL*, publicada en Gaceta UNAM del 23 de junio de 2011, p. 8
18. Gacel-Avila, Jocelyne, (2000), *La internacionalización de las universidades mexicana: políticas y estrategias institucionales*, México : ANUIES, Dirección de Servicios Editoriales, 154 p.
19. Garciadiego Ramos, Rubén, (2008). Interculturalidad y la enseñanza de lenguas extranjeras, en Böhm, Siegfried et al. Hacia la interculturalidad en el salón de clases de lenguas extranjeras. Reflexiones generales y aspectos didácticos, en García Landa, Laura (Coord), *12º encuentro nacional de profesores de lenguas extranjeras. Evolución y diversidad en la enseñanza-aprendizaje*. México. UNAM, Coordinación de Humanidades, CELE, p 140
20. Gasca García. José Martín,(et al) (2008) Conocimientos fundamentales para la comprensión de lectura en inglés, p 347 en Universidad Nacional Autónoma de México. Consejo Académico del Bachillerato,(2008), *Conocimientos fundamentales para la enseñanza media superior : una propuesta de la UNAM para su bachillerato*, México : UNAM, p 347

21. Giner, Salvador; Lamo de Espinoza, Emilio; Torres, Cristóbal (edit), (2006), *Diccionario de sociología*, Madrid, Alianza, 1030 p.
22. González Martínez, Luis Gustavo (2008), "La adecuación de los programas de inglés de la Escuela Nacional Preparatoria a los parámetros del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas" en *Renacimiento Preparatoriano, de San Ildefonso a Xochimilco*, UNAM. Escuela Nacional Preparatoria Plantel 1 "Gabino Barreda" Año 4, volumen 4, número 12, p. 29.
23. Greco, Orlando (Coord.), (2003), *Diccionario de sociología*, Buenos Aires, Valletta, 292 p.
24. Hamel, Rainier Enrique (1995), Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas, en Hamel, Reiner Enrique (ed.). *Alteridades 10, Derechos Humanos lingüísticos en sociedades multiculturales*, México: UAM, pp. 11-23, y en Hamel, Rainier Enrique, (2001), *Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización*, UAM, México, D, F, p. 1
25. Hernandez-Vela Salgado, Edmundo, (2002), *Diccionario de Política Internacional*, Vol 1, México, Porrúa, 2002, 1295 p.
26. Heyworth, Frank,(2004), Why the CEF is important, en Morrow, Keith (Edit), *Insights from the Common European Framework*, Oxford, U.K., Oxford University Press, p. 14.
27. Hixon, Jonathan D., (Publ.), (1991), *Worldwide government directory 1991 : with international organizations*, Washington, D.C., Belmont, 934 p.
28. Holloway Creed, E. Joy, (2008), El enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, en García Landa, Laura (Coord.) *12º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras: Evolución y diversidad en la enseñanza- aprendizaje de lenguas extranjeras*, México, CELE-UNAM, páginas 301-312.
29. Jackson, Howard, (2007), *Key terms in linguistics*, London: Continuum, 173 p.
30. Jurado, Cuéllar, Silvia Estela, (2011), *Plan de Desarrollo Institucional 2010-2014*, UNAM – Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria, 88 p.
31. Lemoine, Ernesto (1978), *Ciento diez años de la Escuela Nacional Preparatoria*, México, UNAM- Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria, p.23

32. Mackey, William F. Las dimensiones de la política del lenguaje en Terborg, Roland y García Landa, Laura, (Coord.), (2010) *Los Retos de la Planificación del Lenguaje en el Siglo XXI*, México, UNAM- Coordinación de Humanidades – CELE, p 31-32.
33. Malcolm Walters (1994), *Globalization*, Nueva York, Routledge, 247 pp.
34. Mancilla Vergara, Mónica (2005) Influencia de los organismos internacionales en la política educativa de México, en Glazman Nowalski, Raquel (Coord.). *Las caras de la evaluación de la educación*, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, México, Paideia. p 136
35. Moreno de Barreda, Fernando (Dir), (1999), *El Patrimonio cultural en el Consejo de Europa: textos, conceptos y concordancias*, Madrid, Boletín Oficial del Estado, Hispania Nostra, 679 p.
36. Morrow, Keith (2008), Background to the CEF, p 4 y 5 en Morrow. Keith, *Insights from the Common European Framework*, Oxford, UK, Oxford University Press.
37. Muñoz Cruz, Héctor.(2010), *Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas: concepciones y cambio sociocultural*, México, UAM- Iztapalapa, p. 79
38. Narro Robles, José, (2007), *Plan de Desarrollo 2008-2011*, México, UNAM- Dirección General de Planeación, 49 p.
39. Narro Robles, José, (2011), “Retos de la Autonomía Universitaria y Retos de las Universidades de América Latina”, ponencia presentada en el LXXXI Consejo Ejecutivo de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, 2011. Consúltese en la nota de Ayala, Gustavo, *Vital integrar a AL desde la educación: José Narro*, en Gaceta UNAM, 23 de mayo de 2011, p. 11
40. -----,(2008). Presentación, en Universidad Nacional Autónoma de México. Consejo Académico del Bachillerato,(2008), *Conocimientos fundamentales para la enseñanza media superior : una propuesta de la UNAM para su bachillerato*, México : UNAM, p 11.
41. Nohlen, Dieter, (2006), *Diccionario de Ciencia Política: teorías, métodos, conceptos*, Vol 1(Trad.), México, Porrúa : El Colegio de Veracruz, 634 p.

42. Papadopoulos, George S., (1994), *Education 1960-1990: the OECD perspective*, Paris, Francia, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, 203 p.
43. Raynal, François, (2010), *Pedagogía: diccionario de conceptos claves: aprendizaje, formación, psicología cognitiva*, Madrid, Popular, 247 p.
44. Ruiz Gutiérrez, Rosaura (2008) Presentación, en Universidad Nacional Autónoma de México. Consejo Académico del Bachillerato,(2008), *Conocimientos fundamentales para la enseñanza media superior : una propuesta de la UNAM para su bachillerato*, México : UNAM, p. 13.
45. Seara Vázquez, Modesto, (1982), *Tratado general de la Organización Internacional*, México, Fondo de Cultura Económica, 1103 p.
46. Sebastián, Jesús, (2004), *Cooperación e internacionalización de las universidades*, Buenos Aires, Biblos, 167 p.
47. Silva, Ochoa, Haydée (2011) Del dicho al hecho. La formulación de objetivos para la enseñanza de lenguas extranjeras en la Escuela Nacional Preparatoria, en Meza, Antonio (Edit) en *Logos Revista académica-cultural del Plantel numero 2 Erasmo Castellanos Quinto*, Primera época, Año II, número 8, marzo de 2011, p. 26
48. Universidad Nacional Autónoma de México. Consejo Académico del Bachillerato (2008), *Conocimientos fundamentales para la enseñanza media superior: una propuesta de la UNAM para su bachillerato*, México: UNAM, p. 15.
49. Walsh, Catherine (2005), *La Interculturalidad en la Educación*, Ministerio de Educación de la República del Perú / UNESCO, Lima, Perú, p. 4
50. Zabludovsky Kuper, Gina, Capítulo I. "Modernidad o modernidades: la visión del mundo en los clásicos de la sociología", en *Modernidad y globalización*, México, Siglo XXI Editores/FCPyS-UNAM, 2010, pp. 29 y 30.

Mesografía

1. Agharzadeh, Alireza, (2008), The Return of the Subaltern: International Education and Politics of Voice, en *Journal of Studies in International Education*, Vol. 12, No. 4, Winter 2008, p. 357 . Consultado el 20 de agosto en línea del sitio <http://jsi.sagepub.com/content/12/4/334.full.pdf+html>
2. Aguado Odina, Ma Teresa. La Educación Intercultural: Concepto, Paradigmas, Realizaciones, en Jiménez Fernández, María del Carmen (Coord.)(1991), *Lecturas de pedagogía diferencial*, p 89. Consultado el 18 de febrero de 2011 en línea en el sitio: <http://www.lie.upn.mx/docs/Diplomados/LineaInter/Bloque3/Conceptuales/Lec4.pdf>
3. Aragón, M^a .M.(2007), La ciencias experimentales y la enseñanza bilingüe, en *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Volumen 4, Número 1, p. 152, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Consultado el 4 de septiembre de 2011 en línea en los sitios <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=92040110y> y en <http://www.oei.es/salactsi/eureka09.htm>
4. Ávila Ledesma, Mario (Coord). *Gaceta ENP*, p III, Número 273, 14 de junio de 2012, consultado el 7 de noviembre de 2011 en línea en el sitio <http://dgenp.unam.mx/gaceta/gacetaindex.html>
5. Beacco, Jean-Claude (2011), *The cultural and intercultural dimensions of language teaching: current practice and prospects*, Council of Europe, language Policy Division, “Seminar on Curriculum convergences for plurilingual and intercultural education” Strasbourg, 29-30 November 2011, consultado el 16 de octubre de 2012 en línea en el sitio http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/educinter_EN.asp?
6. Brambila-Rojo, Orencio Francisco, (2007), *The Common European Framework and Language Teaching Policy in Mexican Public Higher Education*, p. 4, consultado en línea en el sitio <http://www.hltmag.co.uk/nov07/mart02.htm>
7. Byram, Michael. (2009). *Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education*, Council of Europe, Language Policy Division. P. 3, Consultado en línea el 16 de octubre de 2012 en el sitio http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SemCurric11_JCB_EN.doc

8. Calduch Cervera, Rafael, (2003), *Cultura y civilización en la sociedad internacional*, consultado el 26 de mayo de 2011 del sitio http://www.incipe.org/Cultura_civilizacion_SI.pdf

9. Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*, (en línea) consultado el 20 de agosto de 2011, en el sitio http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm

10. Comisión Europea, *Lenguas, Las lenguas de Europa*, consultado el 25 de septiembre de 2011 en línea en el sitio http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/index_es.htm

11. Consejo de Europa (2001), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, p. 25, consultado el 22 de octubre de 2012 en línea en el sitio http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

12. Council of Europe, (2008), *White paper on intercultural dialogue "Living Together As Equals In Dignity"*, consultado el 25 de mayo de 2011 del sitio http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf

13. -----, Language Policy Division, (2010), *Extracts from Council of Europe Conventions and Recommendations / Resolutions by the Committee of Ministers and Parliamentary Assembly*, consultado en línea el 6 de noviembre de 2012 en el sitio http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/migrants2_EN.asp

14. -----, (2003), *Mandates of the Secretariat*, p. 36, consultado el 14 de octubre de 2012 en línea del sitio <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=95593>

16. Didou Aupetit, Sylvie, (2006), *Internacionalización de la educación superior*, consultado el 16 de junio de 2011 del sitio http://www.ses.unam.mx/curso2009/materiales/m6/s1/M6_Sesion1_Didou.pdf

17. Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria, *Antecedentes ENP*, consultado en línea el 22 de octubre de 2012 en línea en el sitio: <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/antecedentes.pdf>

18. -----,(2011), *Escuela Nacional Preparatoria. Misión y visión*, consultado en línea en el sitio <http://www.dgenp.unam.mx/acercaenp/mision.html>

19. -----, (1996), *Programa de Estudios de la Asignatura de Inglés II*, consultado el 22 de octubre de 2012 en línea en el sitio <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/iniciacion/1208.pdf>
20. -----, (1996), *Programa de Estudios de la Asignatura de Francés II*, consultado el 22 de octubre de 2012 en línea en el sitio <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/iniciacion/1214.pdf>
21. Extra, Guus and Yagmur, Kutlay, (2002), *Language Diversity in Multicultural Europe*, consultado el 25 de mayo de 2011 del sitio <http://www.unesco.org/most/dp63extra,.pdf>
22. Flores, García Aurea, (Coord) *Gaceta ENP*, p. 1, Número 221, 7 de enero de 2010 consultado el 7 de noviembre de 2011 en línea en el sitio <http://dgenp.unam.mx/gaceta/2010/221ENE1.pdf>
23. Gascon Muro, Patricia y Cepeda Dovala, José Luis, (2009), *La internacionalización de la educación y la economía del conocimiento: la fuga de cerebros como política*, consultado el 15 de abril de 2010 del sitio <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/340/34012025002.pdf>
24. Goicoechea Gómez, Nieves y Sanz de la Cal, Esther, (2006), *Una Experiencia Intercultural en el Contexto de Formación Inicial de Profesores de Lenguas Extranjeras*, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Burgos, consultado el 12 de agosto de 2011 (en línea) en el sitio http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo_discusion_3/70.%20N.pdf
25. Grediaga Kuri, Rocío, (2006), *La internacionalización de las Universidades en México*, en *Revista de la Educación Superior*, consultado el 16 de junio de 2011 del sitio <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/604/60413711.pdf>
26. Herrera Lima, María Eugenia (2006), *La Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el CELE de la UNAM*, en *Reencuentro*, diciembre, número 047, UAM-Xochimilco, p 15, consultado el 2 de noviembre de 2012 en línea en el sitio: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/340/34004702.pdf>
27. Holloway Creed, Elinore Joy et al, (2010) *Las Competencias Comunicativas de la Lengua Inglesa. Basic English II. Teacher's Guide*, México, SEP- UNAM.FES Acatlán, p 6 y 7, consultado el 2 de noviembre de 2012 en línea en el sitio: <http://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2011/02/guc3ada-del-coordinador11.pdf>

28. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, *Quienes somos*, consultado el 16 de septiembre de 2011 en línea en el sitio <http://www.ilce.edu.mx/sunrise/es/quienes-somos>
29. -----, *Marco Jurídico*, Consultado el 16 de septiembre de 2011 en línea en el sitio http://www.ilce.edu.mx/sunrise/documents/acuerdo_gob_e_ilce_sede.pdf
30. -----, *Misión y visión*, consultado el 16 de septiembre de 2011 en línea en el sitio <http://www.ilce.edu.mx/sunrise/es/quienes-somos/sobre-el-ilce/mision-y-vision>
31. -----, *Plataformas tecnológicas*, consultado el 16 de septiembre de 2011 en línea en el sitio <http://www.ilce.edu.mx/sunrise/es/plataformas-tecnologicas>
32. -----, *Investigación y desarrollo*, consultado el 16 de septiembre de 2011 (en línea) en el sitio <http://www.ilce.edu.mx/sunrise/es/investigacion-y-desarrollo>
33. -----, *Acervos educativos*, consultado el 16 de septiembre de 2011 (en línea) en el sitio <http://www.ilce.edu.mx/sunrise/es/acervos-educativos>
34. -----, *SEPAInglés, Información General*, consultado el 17 de septiembre de 2011 en línea en el sitio http://sepaingles.ilce.edu.mx/U_InformacionGeneral.html#Dirigido
35. Jurado Cuéllar, Silvia Estela. (2011), *Plan de Desarrollo Institucional 2010-2014*, p. 10, consultado el 30 de octubre de 2012 en línea en el sitio http://www.dgenp.unam.mx/direccgral/directora/plan_desarrollo_2010_2014.pdf
36. L'Organisation de Coopération et de Développement Économiques, *L'annuel de l'OCDE 2011*, p. 42, consultado el 3 de septiembre de 2011 en línea en el sitio <http://issuu.com/ocdeobservateur/docs/annuel2011>
37. Lozano Medina, Andrés, (2009), *El Bachillerato escolarizado en México, situación y prospectiva*, consultado el 16 de junio de 2011 del sitio http://www.ses.unam.mx/publicaciones/libros/bachillerato/SES2010_Bachillerato.pdf

38. Medina Peña, Luis (1986), La Educación y la UNESCO. Participación de México, ponencia presentada en el *Seminario México en la UNESCO en el Umbral del siglo XXI*, organizado por la Comisión de los Estados Unidos Mexicanos para la UNESCO, consultado el 29 de agosto de 2011 en línea en el sitio http://tyce.ilce.edu.mx/tyce/7/TecyComEduNo07_A01.pdf.
39. Ministerio de Administraciones Públicas del Reino de España, *Directrices de la OCDE para la Seguridad de Sistemas y Redes de Información: Hacia una Cultura de Seguridad*. Consultado el 3 de septiembre de 2011 en línea en el sitio <http://www.oecd.org/dataoecd/15/29/34912912.pdf>
40. Naciones Unidas,(1948) *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, consultado el 30 de junio de 2011 en el sitio <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
41. -----, *Información sobre globalización, Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible*, Johannesburgo, Sudáfrica, (en línea) consultado el 27 de junio de 2011 en el sitio <http://www.cinu.org.mx/eventos/conferencias/johannesburgo/documentos/pk/wssd9globalizationsp.pdf>
42. Narro Robles, José (2007), *Lineamientos para la elaboración de una propuesta académica para el período 2007-2011*, p. 7 (en línea) consultado el 13 de agosto de 2011 en el sitio <http://www.planeacion.unam.mx/consulta/PlandeDesarrollo2008.pdf>
43. -----, (2008), *UNAM Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015*. p. 8, consultado el 25 de octubre de 2012 en línea en el sitio http://www.planeacion.unam.mx/consulta/Plan_desarrollo.pdf
44. -----, (2010). *Informe Anual de Actividades 2009*, UNAM p 9, consultado el 7 de noviembre de 2011 en línea en el sitio http://www.dgi.unam.mx/rector/informes_pdf/Informe_Rector2008.pdf
45. -----, (2012) *Informe Anual de Actividades 2011*, p 10 consultado el 7 de noviembre de 2012 en línea en el sitio http://www.dgi.unam.mx/rector/informes_pdf/Informe_Rector2011.pdf
46. Organización de los Estados Americanos, Comisión Interamericana de Educación, (2010) *Informe de Actividades de la Comisión Interamericana de Educación (CIE) 2009- 2010*, en línea el 14 de septiembre de 2011 en línea en el sitio www.scm.oas.org/doc_public/SPANISH/HIST_10/CIDI02842S02.doc

47. -----, *Educación*, consultado el 10 de septiembre de 2011 en línea en el sitio
<http://portal.oas.org/Portal/Topic/SEDI/Educaci%C3%B3nyCultura/Educaci%C3%B3n/tabid/249/Default.aspx>
48. -----, (2003) *Declaración de México en Tercera Reunión de Ministros de Educación*, consultado el 11 de septiembre de 2011 en línea en el sitio
<http://www.oas.org/udse/informeIIIministerial/informe/index.html>
49. -----, (2001), *II Reunión de Ministros de Educación, Resoluciones, Uruguay*. Consultado el 11 de septiembre de 2011 en línea en el sitio
http://www.sedi.oas.org/dec/espanol/txt_ministeriales_2_3.html
50. -----,(2001), *IV Reunión de Ministros de Educación de las Américas, Tobago*, Consultado el 11 de septiembre de 2011 en línea en el sitio
http://www.oest.oas.org/ivministerial/espanol/cpo_documentos.asp
51. -----, (2009) *Declaración de Quito “Mejores Oportunidades para los Jóvenes de las Américas: Repensando la Educación Secundaria”*, consultado en línea el 14 de septiembre de 2011 en línea en el sitio
<http://portal.oas.org/Portal/Topic/SEDI/Educaci%C3%B3nyCultura/Educaci%C3%B3n/ReunionesdeMinistrosdeEducaci%C3%B3n/SextaReuni%C3%B3nMinistrialdeEducaci%C3%B3n/Documents/tabid/1694/Default.aspx>
52. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2003), *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*, consultado el 25 de mayo de 2011 del sitio
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183699S.pdf>
53. -----, (2003), *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. Paris, Documento adoptado por la Reunión Internacional de Expertos sobre el programa de la UNESCO “Salvaguardia de las Lenguas en Peligro”, 10–12 de marzo de 2003, p. 2, consultado el 18 de febrero de 2011 en línea en el sitio
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/LVE_Spanish_EDITED%20FOR%20PUBLICATION.pdf
54. Organisation for Economic Co-operation and Development, (2010), *Education at a Glance 2010, OECD Indicators*, consultado el 26 de mayo de 2011 del sitio
<http://www.oecd.org/dataoecd/45/39/45926093.pdf>
55. -----, *Better policies for better life, the OCDE for 50 and beyond*, p. 10, Consultado el 3 de septiembre de 2011 en línea en el sitio
<http://www.oecd.org/dataoecd/63/52/47747755.pdf>

56. -----, *OECD Work on Education (2011-2012)*, p.12 Consultado el 3 de septiembre de 2011 en línea del sitio <http://oecdmybrochure.org/edu/handle.php>
57. -----, Directorate of Education, Centre for Educational Research and Innovation (CERI) - *Globalisation and Linguistic competencies*. Consultado el 3 de septiembre de 2011 en línea en el sitio http://www.oecd.org/document/46/0,3746,en_2649_35845581_38772654_1_1_1_1,00.html
58. Power, Colin N. (2000), Global Trends in Education, *International Education Journal* Vol 1, No 3, p. 1 (en línea), consultado el 13 de agosto de 2011 en el sitio <http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v1n3/power/power.pdf>
59. Presidencia de la República, (1945), Decreto: *Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México*, consultado el 14 de junio de 2011 del sitio http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/abogen/documento.html?doc_id=15
60. Rico Martin, Ana María, (2005), De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos, en Villoria, Javier (Edit), *Porta Linguarum* número 3, Universidad de Granada, Granada, España, p 79-80, consultado el 18 de febrero de 2011 en línea en el sitio: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero3/rico.pdf
61. Schleicher, Andreas. *The case for 21st-century learning*, consultado el 14 de octubre de 2012 en línea del sitio <http://www.oecd.org/general/thecasefor21st-centurylearning.htm>
62. Schmelkes, Sylvia. (2004), Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes, en *Sinéctica* Num. 23, agosto de 2003-enero de 2004 p 26, Consultado el 16 de agosto de 2011 en línea en el sitio http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_anteriores05/023/23%20Silvia%20Schmelkes-Mapas.pdf
63. Secretaría de Educación Pública del gobierno de Baja California Sur, *El Sistema de Televisión Educativa (Edusat)*, consultado el 14 de septiembre de 2011 en línea en el sitio http://www.sepbcs.gob.mx/tics/red_edusat.htm

64. -----, Subsecretaría de Educación Media Superior (2008) *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, p 4, Consultado en línea el 16 de octubre de 2012 en el sitio <http://www.semss.com.mx/Reforma%20Integral%20EMS%202008/SNB%20Marco%20Diversidad%20ene%202008%20FINAL.pdf>
65. -----, (2008) *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México, ¿Qué es la reforma?*, consultado el 4 de noviembre de 2012 en línea en el sitio <http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/>
66. Solis, Litza C, (2012) *La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico- cultural (PILC)*, p 182. Consultado el 16 de agosto de 2012 en línea en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 11 (6) el sitio <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero11/numero11/pdfs/8.Solis.pdf>
67. Trujillo Sáez, Fernando,(2001), *Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural*, Granada, España, Universidad de Granada, p 4, consultado el 18 de febrero de 2011 en línea en el sitio <http://meteco.ugr.es/lecturas/objetivos.pdf>
68. Unión Latina, consultado el viernes 9 de septiembre en línea en el sitio <http://www.unilat.org/SG/index.es.asp>
69. -----, Dirección Promoción y Enseñanza de Lenguas, consultado en línea el 9 de septiembre de 2011 en línea en el sitio <http://dpel.unilat.org/DPEL/EnseignementFormation/index.es.asp>
70. -----, Dirección Promoción y Enseñanza de Lenguas, consultado el 9 de septiembre de 2011 en línea en el sitio: <http://dpel.unilat.org/DPEL/Promotion/index.fr.asp>
71. United Nations Education, Science and Culture Organization, United Nations Children's Fund (UNICEF), (2010), *The Central Goal of Education in the Millenium Goals*, consultado el 25 de mayo de 2011 del sitio <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001905/190587e.pdf>
72. -----, (1997), *International Standard Classification of Education - ISCED 1997*, consultado el 26 de mayo de 2011 del sitio http://www.uensco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.hm
73. -----, (2001) *World education report 2000*, (en línea) consultado el 5 de agosto de 2011 en el sitio: <http://www.unesco.org/education/information/wer/PDFeng/wholewer.PDF>

74. -----, (2010) *Basic Texts*, consultado el 25 de mayo de 2011 del sitio <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001874/187429e.pdf>.
75. -----, (2010), *UNESCO at a glance*, consultado el 25 de mayo de 2011 del sitio <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001887/188700e.pdf>
76. -----, *the central role of education in the millennium development goals* (en línea) consultado el 25 de mayo de 2011 en el sitio <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001905/190587e.pdf>
77. -----, *Día Internacional de la Lengua Materna*, consultado el 9 de noviembre de 2011 en línea en el sitio <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/culturaldiversity/languagesandmultilingualism/international-mother-language-day/>
78. -----, *Idiomas y Plurilingüismo*, consultado el 9 de noviembre de 2011 en línea en el sitio <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/languages-and-multilingualism/>
79. Universidad Nacional Autónoma de México, (2011), *Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México*, México, consultado el 14 de junio de 2011 del sitio http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/abogen/documento.html?doc_id=1
80. ----- y Centro de Enseñanza para Extranjeros – CEPE - Historia, consultado el 28 de octubre de 2012 en línea en el sitio: <http://www.cepe.unam.mx/cepe.php?idioma=esp&tema=antecedentes>
81. ----- y Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Departamento de italiano, *objetivo terminal*, consultado el 2 de noviembre de 2012 en línea en el sitio: <http://www.cele.unam.mx/#>
82. ----- y Consejo académico del Área de las Humanidades y de las Artes (CAAHYA) (2007). *La Enseñanza de Lenguas en la UNAM*, México, p. 43-44, consultado el 24 de octubre de 2012 en línea en el sitio http://www.caahya.unam.mx/diagnostico_coele_jun-08.pdf
83. ----- y Consejo Académico del Bachillerato, consultado el 4 de noviembre de 2012 en línea en el sitio <http://www.cab.unam.mx/interiores/cab.html>

84. ----- y Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios, *Presentación*, p 1, consultado el 17 de octubre de 2012 en línea en el sitio
http://www.dgire.unam.mx/ser_red/catalogo/catalogo_web/edicion_2011/sevci_catalogo2011_pdf_limpio.pdf
85. -----, (1945), Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México, Artículo 1, consultado en línea el 13 de octubre de 2012 en el sitio <http://www.dgelu.unam.mx/m2.htm>
86. -----, (2003), *Marco Institucional de Docencia*, México, consultado el 14 de junio de 2011 del sitio http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/abogen/documento.html?doc_id=44
87. -----, (2012) *Memoria UNAM, Secretaría General, Coordinación General de Lenguas*, p 1, consultado el 2 de noviembre de 2012 en línea en el sitio:
<http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2011/PDF/12.7-CGL.pdf>
88. -----, (2011) *Memoria UNAM: Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios* p 1, consultado el 17 de octubre de 2012 en línea en el sitio
<http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2011/PDF/12.6-DGIRE.pdf>
89. -----, (2010) *Memoria UNAM, Escuela Nacional Preparatoria*, p. 1 consultado el 18 de octubre de 2012 en línea en el sitio
<http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2011/PDF/9.2-ENP.pdf>
90. -----, (2004), *Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio*, México, consultado el 14 de junio de 2011 del sitio
http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/abogen/documento.html?doc_id=2
91. -----, (2005), *Reglamento de la Escuela Nacional Preparatoria*, México, consultado el 14 de junio de 2011 del sitio
http://xenix.dgsca.unam.mx/oag/abogen/documento.html?doc_id=47
92. Villalba, Ana Yesica M., (2002), *La Universidad Latinoamericana frente a la Mundialización*, consultado el 15 de abril de 2010 del sitio
http://www.redivu.org/docs/publicaciones/Villalba_Ana_Yesica_mundializacion.pdf

Anexos

Anexo I

Enfoques y métodos aplicables a la enseñanza de lenguas de la perspectiva intercultural

Sin profundizar en el tema por no ser el objetivo del presente trabajo, pero con el propósito de presentar los aspectos de mayor relevancia, a continuación se hace una revisión general de las diferentes propuestas metodológicas que han surgido y que constituyen los antecedentes de lo que hoy es la oferta educativa en idiomas, pues “La historia de la profesión tiende a contabilizar una sucesión de métodos, cada uno de los cuales era relativamente sustituido por algún otro que recién surgiera.”⁴⁰⁴

A lo largo de su proceso de maduración, la enseñanza de idiomas ha ido presentando técnicas⁴⁰⁵, métodos⁴⁰⁶ y enfoques⁴⁰⁷, llegando al establecimiento de planes de estudio (syllabus) que le han permitido conformar tendencias teóricas y programas de profesionalización y actualización de quienes cumplen con la misión de enseñar: los docentes.

Así como se han registrado una evolución en el quehacer de la didáctica de lenguas, asimismo las funciones del profesor de idiomas ha cambiado, su denominación y actividades se han ido adaptando y modificando, hasta llegar a ser llamados *facilitadores*. No obstante, los resultados arrojados aún no rinden frutos satisfactorios.

En el pasado, “...el aprendizaje de una lengua extranjera en las escuelas se refería al estudio del latín y el griego”⁴⁰⁸; esto en virtud de la gran relevancia que esas lenguas ostentaban en los contenidos que los estudiantes debían aprender en los siglos XVIII y XIX, y el cual se llevaba a través del llamado método clásico.

⁴⁰⁴ Traducción del autor :

“Historical accounts of the profession tend therefore to describe a succession of methods, each of which is more or less discarded as a new method takes its place.” Tomado de Brown, H. Douglas, *Ibid* p. 14

⁴⁰⁵ Nota y traducción del autor:

“Ejercicios, actividades o tareas utilizadas en un aula de lengua para lograr los objetivos de una lección” / “Any of a wide variety of exercises, activities, or tasks used in the language classroom for realizing lesson objectives”. Tomado de Brown, H. Douglas, *Ibid* p. 16.

⁴⁰⁶ Nota y traducción del autor :

“Un conjunto generalizado de especificaciones en el aula para lograr el cumplimiento de objetivos lingüísticos. Están relacionados en primer plano con las conductas y los roles del docente y del educando, y en segundo lugar, con lo referente a objetivos lingüísticos y de asignatura, secuencias y materiales a utilizar. Son plausibles de ser aplicados a una amplia variedad de audiencias en igual cantidad de contextos” / “A generalized set of classroom specifications for accomplishing linguistic objectives. Methods tend to be concerned primarily with teacher and students roles and behaviors and secondarily with such features as linguistic and subject-matter objectives, sequencing, and materials. They are almost always thought of as being broadly applicable to a variety of audiences in a variety of contexts.” Tomado de Brown, H. Douglas, *Ibid* p. 16.

⁴⁰⁷ Nota y Traducción del autor del texto: :

“Posturas y creencias teóricas bien informadas acerca de la naturaleza de la lengua y de su aprendizaje, y la aplicación de ambos en entornos pedagógicos.” / “Theoretically well-informed positions and beliefs about the nature of language, and the applicability of both to pedagogical settings.” Tomado de Brown, H. Douglas, *Ibid* p. 16.

⁴⁰⁸ Traducción del autor del texto:

“... ‘foreign’ language learning in schools was synonymous with the learning of Latin or Greek.” Tomado de Brown, H. Douglas, *Ibid* p. 18

Ese sistema se enfocaba en trabajar la memorización de reglas gramaticales y de listas de vocabulario y de conjugaciones verbales, así como la traducción de textos y ejercicios escritos.

Esta manera de desarrollar las lecciones de lenguas tiene por causa el hecho de que en aquellos momentos no existía la profesionalización de los encargados de la impartición de los cursos, en virtud de que en ese contexto "...había ínfima, si no es que nula investigación con respecto a la adquisición de un segundo idioma en general o en cuanto al desarrollo de la capacidad lectora, por lo que las lenguas extranjeras eran enseñadas como se hacía con cualquier otra área del conocimiento."⁴⁰⁹

Con las constantes transformaciones que experimentó la humanidad durante el siglo XIX, la enseñanza de idiomas recibió la influencia de disciplinas como la psicología, las ciencias de la educación y la lingüística, derivando en un amplio abanico de perspectivas sobre la aplicación de los fundamentos teóricos de esas áreas del conocimiento a la enseñanza de lenguas, y con ello, la aparición de una serie de métodos y enfoques, cuyos exponentes pretendían se convirtieran en la única propuesta que revolucionara y uniformara la enseñanza-aprendizaje de idiomas, aun cuando propuestas como el método de traducción y gramática implicara "...una visión demasiado academicista de la enseñanza de la lengua"⁴¹⁰, o como el método de la respuesta física total, en el cual "...el énfasis estaba en la competencia oral de la lengua."⁴¹¹

Durante la centuria de los años 1900, "...se hicieron importantes innovaciones metodológicas en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, prácticamente todas tuvieron como objetivo central la competencia lingüística, sea oral sea escrita, aunque otras veces la naturaleza de la lengua y su aprendizaje tuvieron mayor énfasis"⁴¹², registrándose al final de ese siglo un parteaguas en el área, pues en ese momento se buscó que "...se revalorizara el estudio de la lengua hablada y de la fonética a través de los métodos naturales, el acento estaba en la lingüística aplicada y su puesta en práctica,..."⁴¹³

Durante el siglo XX, la enseñanza de lenguas se fue consolidando como una disciplina independiente. Brown señala

"En los años 1940 y 1950 estaba determinada a conductistamente programar una serie de estructuras lingüísticas científicamente ordenadas dentro de las mentes de los alumnos a través de condicionamientos. Para la década de los años 1960, imperaba la preocupación acerca de cómo la gramática

⁴⁰⁹ Traducción del autor:

"Since there was little if any theoretical research on second language acquisition in general or on the acquisition of reading proficiency, foreign languages were taught as any other skill was taught." Tomado de Brown, H. Douglas, *Ibid* p.

18

⁴¹⁰ Rico Martín, Ana María, *ibidem*. p 88

⁴¹¹ *Ibid* p. 89

⁴¹² Rico Martín, Ana María, *ibid*. p 88

⁴¹³ *Ibid*, p 89

generativa de Chomsky podría embonar con la actividad docente dentro del aula, y sobre cómo inyectar el código cognitivo de la lengua dentro del proceso de absorción. Las innovaciones de los años 1970 incorporaron los factores afectivos a los primeros planos de algunos métodos experimentales para la enseñanza de lenguas. Para finales de esa década y principios de los 1980, se pudo atestiguar el inicio de lo que hoy conocemos como el enfoque comunicativo, en tanto que entendemos cada vez mejor las funciones que deben ser incorporadas a las lecciones dentro del aula.”⁴¹⁴

En aquellos momentos, la enseñanza de lenguas se centraba en la consolidación de los aspectos léxico, gramatical, sintáctico, semántico y morfológico, en aras de un manejo correcto y preciso del idioma, esto debido a que en esos momentos la prioridad era que “...el profesor de lengua, en general, de lengua extranjera, en particular, ha centrado su labor en el contenido lingüístico dejando a un lado los factores sociológicos y culturales que intervienen en todo uso de la lengua.”⁴¹⁵

De los años 1950 a 1980, se sucedieron varias corrientes teóricas y propuestas pedagógicas para homologar la didáctica de lenguas, entre las que sobresalen:

- En las décadas 1950-1960, la enseñanza de lenguas se vio influida por la corriente estructuralista del Reino Unido, lo que dio origen al *enfoque oral* y a la *enseñanza situacional de la lengua*, ambas estrechamente ligadas “... al contexto, la finalidad y la situación real...”⁴¹⁶, y cuya meta era “... la enseñanza de una competencia práctica de las cuatro destrezas lingüísticas trabajadas a través de las estructuras y su practica oral para continuar con la escrita. Se trata de una práctica mecánica y repetitiva...(...) que si bien lleva a la corrección en la producción fonética y estructural, olvida la adecuación real.”⁴¹⁷
- Mientras tanto, en los Estados Unidos surgió el *Método Audiolingual* o *Audiolingüístico*, a la luz de las tendencias del estructuralismo y basado en los postulados del conductismo. Esta propuesta se enfoca en “...la competencia oral y en la habilidad para responder rápida y correctamente en contextos de comunicación (...) a partir de ejercicios estructurales y léxicos. (...) con diálogos a partir de la repetición y memorización de los mismos”⁴¹⁸, sin considerar que los alumnos no podrían desempeñarse de manera eficiente por carecer de elementos para comunicarse de manera clara en situaciones cotidianas.

⁴¹⁴ Traducción del autor:

“In the 1940s and 1950s , the profession was determined to behavioristically program a scientifically ordered set of linguistic structures into the minds of learners through conditioning. In the 1960s we were quite worried about how Chomsky’s generative grammar was going to fit into our language classrooms and how to inject the cognitive code of a language into the process of absorption. The innovativeness of the 1970s brought affective factors to the forefront of some wildly experimental language-teaching methods. The late 1970s and early 1980s saw the beginnings of what we now recognize as a communicative approach as we better and better understand the functions that must be incorporated into a classroom.” Tomado de Brown, H. Douglas, *Ibid* p. 42

⁴¹⁵ Rico Martín, Ana María, *ibid.* p. 81

⁴¹⁶ *Ibidem.* p 89

⁴¹⁷ *Ibid* p. 89

⁴¹⁸ *Ibid* p. 90

Alrededor del año 1966, Dell Hymes, a través de sus trabajos, "...introdujo la distinción entre *competencia lingüística* y *competencia comunicativa*. (...) en la cual se puede entender por competencia lingüística como el conocimiento inconsciente de la estructura de la lengua que posee un hablante y receptor ideal, mientras la competencia comunicativa se concibe como el conocimiento sobre cómo usar de manera apropiada un idioma, según una situación social determinada."⁴¹⁹

No obstante las etapas superadas, la mayor parte del siglo XX se caracterizó por la búsqueda incesante de métodos que innovaran la enseñanza de idiomas, hasta que la misma dinámica hizo contemplar que "Ya habíamos acumulado suficiente investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza que nos permitiría formular un enfoque integral para aplicarlo al proceso de enseñanza de lenguas"⁴²⁰, y se evidenció que ya no se necesitaba encontrar un método nuevo, único y universal para llevar a cabo la capacitación en idiomas, pues "Lo que necesitábamos era darnos a la tarea de unificar nuestro enfoque a la enseñanza de lenguas y al diseño actividades y técnicas efectivas fundamentadas en ese enfoque."⁴²¹

Estos nuevos planteamientos originados en las reflexiones realizadas por académicos y especialistas en la enseñanza de lenguas, como David Nunan, Jack C. Richards, Diane Larsen-Freeman, entre otros, han derivado en una redefinición del papel que desempeña el docente dentro del aula. Actualmente, el profesorado que imparte lecciones de idiomas ya no está "casado" con un método "prediseñado", pues la dinámica actual de las sesiones de los cursos de lenguas está determinada por la interacción entre el enfoque personal del docente y su práctica pedagógica.

En la actualidad, el profesional de la enseñanza de lenguas sabe que su enfoque "...no es un conjunto de principios estáticos..."⁴²², sino "...un compuesto dinámico de energía dentro de sí mismo que cambia (o debe cambiar, si se es un docente en constante crecimiento profesional) con sus experiencias en su propio aprendizaje y enseñanza"⁴²³. En virtud de lo anterior, es posible vislumbrar que la intervención pedagógica dentro del aula está influida por el medio en el cual el docente se desempeña; no obstante, las actividades y el actuar del académico se dan de manera dialéctica, pues las acciones del capacitador son determinadas por sus experiencias dentro del aula.

⁴¹⁹ Traducción del autor:

"...introduced the distinction between linguistic competence and communicative competence (...) linguistic competence is understood as the unconscious knowledge of language structure of the ideal speaker-listener, communicative competence is the knowledge of how to use language appropriate to a given social situation." Tomado de Larsen-Freeman, Diane, (1987), *From Unity to Diversity: Twenty-Five Years of Language-Teaching Methodology*, en *English Teaching Forum Magazine* October 1997. U.S. Department of State, Bureau of Educational and Cultural Affairs. p 4

⁴²⁰ Traducción del autor :

"We had amassed enough research on learning and teaching that we could indeed formulate an integrated approach to language-teaching practices." Tomado de Brown, H. Douglas, *Ibid* p.39

⁴²¹ Traducción del autor :

"We needed, instead, to get on with the business of unifying our approach to language teaching and of designing effective tasks and techniques that were informed by that approach." Tomado de Brown, H. Douglas, *Ibid* p. 39

⁴²² Traducción del autor del texto:

"...a set of static principles..." Tomado de Brown, H. Douglas, *Ibid* p. 40

⁴²³ Traducción del autor:

"...a dynamic composite of energies within you that change (or should change, if you are a growing teacher) with your experiences in your own learning and teaching." Tomado de Brown, H. Douglas, *Ibid* p. 40

Al observar el camino recorrido por la Lingüística Aplicada en aras de encontrar una propuesta que resultase eficiente para el desarrollo de la capacidad lingüística, a través de cursos y programas para el aprendizaje de lenguas, es posible percibir que “Los enfoques metodológicos para la enseñanza de lenguas extranjeras que tuvieron lugar antes de los años 80, no consideraban a la lengua y a la cultura como dos componentes que se suponen mutuamente, es decir, como ejes teóricos que guardan una relación de interdependencia. Por el contrario, los contenidos lingüísticos tenían una presencia dominante y una importancia central en los programas para la enseñanza de LE, mientras que los contenidos culturales sólo aparecían como valores agregados y tenían una importancia periférica.”⁴²⁴

Las mismas condiciones mundiales requerían un replanteamiento en la manera de aprender idiomas, por lo que “...fue en la década de los ochenta cuando la dimensión intercultural empezó a cobrar importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras”⁴²⁵, sobre todo con ese cambio de paradigmas que se ha venido sucediendo, desde el positivismo, pasando por el conductismo y llegando al estadio actual en el que las tesis constructivistas son las más ampliamente promovidas y aplicadas. Cabe recordar que fueron las doctrinas de Augusto Comte la que en su origen dio sustento a la creación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), y esa propuesta es el referente histórico a invocar cuando se hace memoria de los tiempos pasados; sin embargo, hoy la ENP debe replantear su propuesta educativa, pues sus planes y programas de estudio sirven de plataforma para otras instituciones de educación media superior, además de ser los parámetros de referencia que marcan las directrices a seguir por las escuelas incorporadas y cuyos estudios tienen reconocimiento oficial de la Universidad a partir de la supervisión que ésta última ejerce por medio de la Dirección General de Reincorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE).

Paulatinamente, los docentes fueron cayendo en cuenta de que “No hay una manera única aceptable para desarrollar la enseñanza de lenguas en la actualidad. De hecho, los enfoques que en el presente existen sostienen diferencias fundamentales: Hay un mínimo si no es que nulo acuerdo en cuanto a que tipo de plan de estudios, de materiales didácticos, del orden que debe guardar la presentación de las habilidades a trabajar en el aula, del valor explícito que radica en la corrección de errores, e incluso en cuanto al asunto básico que se refiere al rol de la lengua materna de los estudiantes.”⁴²⁶

A partir de lo anterior, es posible poner de manifiesto que el mentor debe ser de mente abierta y de actitud ecléctica, toda vez que recurrirá a “...un número de opciones

⁴²⁴ Solís, Litza C, *op cit*, p. 177

⁴²⁵ Mallén Estebaranz, María Teresa.(2007). La competencia comunicativa intercultural:¿en teoría o en la práctica?, en Rojas Nieto, Cecilia (Cooordinadora del Comité Editorial) *Estudios de Lingüística Aplicada* No 45, julio 2007, México, CELE. P. 108.

⁴²⁶ Traducción del autor del texto:

“There is no single acceptable way to go about teaching language today. Indeed, the existing approaches to language teaching differ in fundamental ways: There is little or no accord on syllabus type, on materials used, on the order of skill presentation, on the value of explicit error correction, or even on such a basic structure as the role of the students’ native language.” Tomado de Larsen- Freeman, Diane, *op cit*, p. 2

metodológicas posibles a su disposición para diseñar sus clases a la medida del contexto particular en el que las deba impartir.”⁴²⁷

En el presente, se puede afirmar que la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras cuenta con un enfoque flexible, reconocido y ampliamente aceptado en ese campo disciplinario, al que se le ha denominado *Enseñanza Comunicativa de la Lengua* (en inglés *Communicative Language Teaching* - CLT).

Según Trujillo Sáez, en la enseñanza de lenguas existen tres diferentes tipos de lo que el denomina “objetivos diferenciados” a saber: el comunicativo, el artístico y el metalingüístico, “...que a su vez reflejan tres visiones del lenguaje: el lenguaje como instrumento (de comunicación social), el lenguaje como material (de expresión artística) y el lenguaje como objeto (de estudio).”⁴²⁸

Con “...la aparición del enfoque comunicativo, surgen los objetivos de segundo nivel, descritos en términos de competencias. Serán, primero, el concepto de competencia lingüística y, posteriormente, el de competencia comunicativa los que dirijan las acciones de los profesores de idiomas.”⁴²⁹

Para Trujillo Sáez, la competencia comunicativa “...se define como el conocimiento que nos permite utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación en un contexto social determinado”⁴³⁰. Cabe señalar que dentro de la competencia comunicativa se encuentran las sub-competencias gramatical o lingüística, la discursiva, la sociolingüística y la estratégica, No obstante, algunos autores agregan las competencias social y sociocultural.

El enfoque CLT representa un parteaguas en lo que se refiere a la instrucción para el desarrollo de habilidades para un manejo eficiente de una lengua extranjera, toda vez que propone el capacitar a los estudiantes para hacer uso del idioma de manera espontánea y sin ensayos previos, tal y como sucede cuando se enfrentan a situaciones de la vida real, en las cuales la gramática y la capacidad para traducir no le son útiles, pues para poder establecer una comunicación fluida, clara, entendible y precisa, se hace necesario “... probar la naturaleza social, cultural y pragmática de los elementos de la lengua.”⁴³¹

El enfoque CLT “Es un conjunto de principios unificados, aun ampliamente utilizados y teóricamente bien fundamentados acerca de la naturaleza tanto de la lengua como de la enseñanza-aprendizaje de la misma”⁴³², cuyas lecciones no están orientadas

⁴²⁷ Traducción del autor :

“...a number of possible methodological options at your disposal for tailoring classes to particular contexts.” Tomado de Brown, H. Douglas, *Ibid.* p. 40

⁴²⁸ Trujillo Sáez, Fernando, *ibíd.*, p. 3

⁴²⁹ *Op cit* p. 3

⁴³⁰ *Ibid* p. 3 - 4

⁴³¹ Traducción del autor del texto:

“...probing the nature of social, cultural, and pragmatic features of language” Tomado de Brown, H. Douglas, *Ibid* p. 42

⁴³² Traducción del autor del texto:

hacia la discusión de reglas gramaticales; pues el docente cumple las funciones de un guía que no controla las actividades lingüísticas que propone a sus alumnos para desarrollar sus habilidades para la lengua, pero si promueve el uso de lenguaje auténtico y espontáneo con el único fin de hacer fluida la comunicación a través del uso de la lengua meta.

Además de la importancia que tiene en el enfoque CLT cuidar la adquisición y el uso de una pronunciación clara, es posible identificar que una de las razones por las cuales la cultura juega un papel toral en la aplicación de dicha propuesta pedagógica para el área del aprendizaje-enseñanza de idiomas, es el reto que implica para los docentes que no son hablantes nativos de la lengua meta, el conjunto de rasgos que este enfoque contempla, toda vez que “Algunas de las características del CLT pueden representar dificultades para los docentes que no cuentan con un amplio y competitivo manejo de la misma para enseñarla de manera efectiva”⁴³³; sin embargo, cabe destacar que esta circunstancia no representa probabilidad alguna de ser un estadio permanente, toda vez que en tiempos recientes “...se ha registrado, a nivel mundial, un marcado repunte en la cantidad de profesores de inglés que cuentan con un buen nivel de conocimientos en la lengua.”⁴³⁴

Ese esfuerzo por parte de los docentes, se suma a la medidas tomadas por las instituciones educativas y políticas de varios países del orbe, las cuales, en recientes años, han dirigido su atención hacia la importancia que ostenta promover esquemas de comunicación entre los miembros de sus sociedades y con aquellos pertenecientes a otros grupos sociales a través del uso de una lengua común o una lengua extranjera; esto “...muy posiblemente permitirá que, en todo el mundo, se logre cumplir con las metas establecidas para la enseñanza comunicativa de la lengua.”⁴³⁵

Teniendo como origen los postulados del CLT, se han derivado seis aspectos que, en algunos casos, se han transformado en propuestas pedagógicas de gran impacto:

- Capacitación centrada en el alumno
- Aprendizaje cooperativo y colaborativo
- Aprendizaje interactivo
- Educación lingüística total
- Instrucción basada en contenidos
- Instrucción basada en tareas.

“It is a unified but broadly based, theoretically well informed set of tenets about the nature of language and of language learning and teaching.” Tomado de Brown, H. Douglas, *Ibid* p. 43

⁴³³ Traducción del autor del texto:

“Some of the characteristics of CLT make it difficult for a nonnative speaking teacher who is not very proficient in the second language to teach effectively.” Tomado de Brown, H. Douglas, *Ibid* p. 44

⁴³⁴ Traducción del autor del texto:

“...we have seen a marked increase in English teachers’ English proficiency levels around the world.” Tomado de Brown, H. Douglas, *Ibid* p. 44

⁴³⁵ Traducción del autor del texto:

“...we may be better able, worldwide, to accomplish the goals of communicative language teaching.” Tomado de Brown, H. Douglas, *Ibid*. p. 44

Desde su aparición, el enfoque CLT ha estado presente en menor o mayor medida en el campo de la didáctica de idiomas. Es innegable que “En los últimos años los enfoques comunicativos han dominado – y siguen haciéndolo en buena medida- el panorama del aprendizaje de idiomas”⁴³⁶. No obstante, la propuesta comunicativa original no era del todo perfecta pues “Tradicionalmente, en los enfoques comunicativos el modelo a seguir a la hora de enseñar una lengua era el del hablante nativo. Se entendía que el objetivo a alcanzar por el alumnado era la adquisición de un grado de competencia lingüística que se aproximase lo mas posible al que pudiese tener una persona originaria del país”.

Esa meta no era plausible de conseguir en su totalidad pues “...aunque un hablante no nativo pudiese alcanzar, a base de mucho esfuerzo, unas destrezas lingüísticas que lo asemejasen al nativo, culturalmente nunca podría identificarse con el, ni tampoco es deseable que lo haga”⁴³⁷. Hoy es bien sabido que la meta es que “...los aprendices no solo necesitan del conocimiento lingüístico y habilidades gramaticales en la lengua meta, sino que también requieren la habilidad de usar la lengua de una manera apropiada en lo social y lo cultural”⁴³⁸. Lo anterior, que resulta innovador para su tiempo, se suma a la importancia de la consciencia intercultural, las capacidades interculturales y la competencia existencial, contempladas en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación (MCER)*, las cuales buscan propiciar que el estudiante no solo sea un mediador del diálogo intercultural, sino un usuario intercultural de la lengua.

Con el CLT, las propuestas en didáctica de lenguas “...sufrieron una transformación significativa (...) El predominio de la competencia lingüística se ve superado por el de la competencia comunicativa, la cual (...) abarca la competencia discursiva, estratégica y sociocultural”⁴³⁹. Aun así, todavía no se podía hablar de un enfoque intercultural para la enseñanza de lenguas extranjeras, pues aun no se tomaba en consideración para su inclusión el “...fundamento teórico en la relación dialéctica que subyace al binomio lengua-cultura, la cual sirve de base a propuestas didácticas tendientes al desarrollo integrador de conocimientos de orden lingüístico-cultural en aprendientes de E/LE, ...”⁴⁴⁰

A pesar de que el CLT surge a finales de la década de los 60 en Gran Bretaña, este enfoque no ha perdido vigencia pues actualmente las propuestas existentes conservan mucho de la esencia de sus postulados. En el CLT se da prioridad a la

⁴³⁶ Paricio Tato, María Silvina.(2004) Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado, en Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 34, Enero- abril 2004, p. 4, consultado el 18 de febrero de 2011 en línea en el sitio: <http://www.rieoei.org/deloslectores/810Paricio.PDF>

⁴³⁷ Paricio Tato, María Silvina. *Op cit* p. 5

⁴³⁸ Traducción del autor del texto:

“...learners need not just knowledge and skill in the grammar of a language but also the ability to use the language in socially and culturally appropriate ways.” Tomado de Byram, Michael; Gribkova, Bella & Starkey, Hugh.(2002) *Developing The Intercultural Dimension In Language Teaching. A Practical Introduction For Teachers*, Strasbourg, France, Council of Europe, Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education p 7

⁴³⁹ Solís, Litza C, *op. cit.*, p. 177

⁴⁴⁰ *Op. cit.* p. 174

competencia comunicativa y a los significados que implica un uso comunicativo de la lengua, a partir de una base contextual y fundamentada en los dos tipos de significados: las funciones (solicitar, proporcionar, intercambiar, invitar, rechazar, quejarse, etc) y las nociones (tiempo, frecuencia, lugar, cantidad) del idioma y dejando de lado las visiones estructuralista, conductista y hasta positivista.

Hasta la fecha, en muchas instituciones de educación no formal, y en nuestra Máxima Casa de Estudios, algunos docentes en el ejercicio de la libertad de cátedra otorgada por la Legislación Universitaria aún aplican el enfoque comunicativo. Es un hecho en la actualidad que “La teoría predominante de enseñanza/aprendizaje de la mayoría de las clases de LE es comunicativa. El enfoque comunicativo tiene sus limitantes, (...) supone que los aprendientes desarrollarán sus conocimientos y habilidades lingüísticas a tal punto que llegarán a una competencia similar a la del nativo hablante. El componente cultural de la lengua ha sido difícil de acomodar en la práctica.”⁴⁴¹

La vinculación existente entre la competencia comunicativa y la sociocultural radica en que “...la definición de competencia comunicativa incorporaba, desde muy temprano consideraciones acerca del carácter sociolingüístico o sociocultural del lenguaje”⁴⁴². De hecho, “...en el último decenio se ha incorporado una nueva competencia al discurso de la didáctica de la lengua. Relacionada con un cambio de paradigma en la enseñanza de idiomas que avanza desde el positivismo, pasando por el constructivismo interpretativo hasta el paradigma crítico emancipador. (...) Así, la didáctica de la lengua vuelve a entroncar con otras disciplinas como la antropología, la psicología o la pedagogía para incorporar las sugerencias que éstas están haciendo en el ámbito general de la educación.”⁴⁴³

La incorporación de esta nueva habilidad muestra la importancia del rol que juega el aspecto socio-cultural en la adquisición de una lengua adicional, a pesar que “...los medios para enseñar cultura a los estudiantes de lenguas aun no han sido desarrollados del todo. (...) Pues conocer una cultura implica mucho más que la transmisión de la información. De hecho, desarrollar en el alumno la comprensión de las actitudes, valores, creencias – la “cosmovisión” (...) de una cultura meta en particular es al menos tan importante como proporcionarles conocimiento factual tal como qué comida se puede o no pedir en un restaurante, o cuál es la divisa que se debe utilizar, etc.”⁴⁴⁴

⁴⁴¹ Holloway Creed, E. Joy.(2008) El enfoque intercultural en la enseñanza de Lenguas extranjeras, en García Landa, Laura (Coord), *12º encuentro nacional de profesores de lenguas extranjeras. Evolución y diversidad en la enseñanza-aprendizaje*. México. UNAM, Coordinación de Humanidades, CELE, p. 304

⁴⁴² Trujillo Sáez, Fernando, *ibíd*, p. 7

⁴⁴³ *Op cit* p. 7

⁴⁴⁴ Traducción del autor del texto:

“The means of teaching culture to language students have not been well developed (...) But knowing a culture involves so much more than the transmission of information these cultural notes allow. Indeed, developing in one’s students an understanding of attitudes, values, beliefs – the ‘world view’ (...) of a particular target culture is at least as important as imparting factual knowledge such as what food can/cannot order in a restaurant, in which denominations the currency comes, etc.” Tomado de Larsen- Freeman, Diane, *Ibidem*. p. 5

La enseñanza de lenguas en la actualidad busca no solo el aprendizaje de una lengua, sino la adquisición de la misma por parte del alumno, desarrollando su competencia intercultural. En principio, es posible afirmar que "...la competencia intercultural representa un paso más allá de la competencia sociocultural. No estamos hablando de la transmisión de conocimientos relacionados con la cultura meta, sino que hablamos de un concepto que implica a la persona que aprende una lengua, tanto en aspectos cognitivos como actitudinales,..."⁴⁴⁵

En virtud de la diversidad cultural existente dentro los bloques lingüísticos como la Francofonía, la Hispanidad o la Commonwealth, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas ha replanteado su misión y visión, pues hoy por hoy los modelos educativos han reubicado su atención, dejando de lado los contenidos y la búsqueda de un método o enfoque universal y ahora se enfocan en el estudiante. Es innegable que "...la enseñanza de idiomas está inmersa en un profundo cambio que comenzó allá por los años setenta con la definición de la competencia comunicativa. De igual forma que están cambiando las estrategias de enseñanza (enfoque basado en tareas, basado en proyectos, basado en contenidos, aprendizaje experiencial, etc), también han cambiado los objetivos y los componentes de la competencia comunicativa."⁴⁴⁶

La presencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han sido de gran utilidad cuando son incorporadas como recursos para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, por que han propiciado el contacto y la convivencia entre individuos que pertenecen a diferentes culturas y que residen en diferentes latitudes por medio de los canales de conversación, las redes sociales, entre otros, y estos recursos están siendo utilizados no solo como apoyos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua adicional, sino como medios para ampliar la oferta educativa de las instituciones, lo cual incentiva aún más la necesidad de realizar cambios y adaptaciones a los planes y programas de estudio.

De las propuestas pedagógicas que se han derivado a partir del CLT, y de las cuales se hizo mención en párrafos anteriores, algunos de ellos han sido realmente útiles para los efectos de aprendizaje y de enseñanza de idiomas, "...siendo el interactivo (...) y el centrado en tareas (...) de los más trabajados en la actualidad."⁴⁴⁷

El recuento de métodos, enfoque y propuestas no ha demostrado satisfacer las necesidades lingüísticas, comunicativas e interculturales que los estudiantes necesitan desarrollar y que los docentes requieren promover. De hecho, "No es poco común que los profesores de la actualidad pongan en práctica un enfoque ecléctico, combinando técnicas y principios provenientes de diferentes métodos, todos ellos cuidadosamente razonados."⁴⁴⁸

⁴⁴⁵ Trujillo Sáez, Fernando, *ibid* p. 9

⁴⁴⁶ *Op cit.* p. 9

⁴⁴⁷ Rico Martín, Ana María, *Op cit* p. 90

⁴⁴⁸ Traducción del autor del texto:

"It is not uncommon for teachers today to practice a principled eclecticism, combining techniques and principles from

La utilización por parte del docente de los enfoques y métodos de reciente generación, como los enfoques basados en tareas, en contenidos o en proyectos, le permite capacitar a sus estudiantes no solo en lengua, sino en cuestiones cotidianas propias de una cultura y a partir de una base contextual. Los gobiernos y las instituciones deben considerar que “Estos nuevos enfoques tienen el gran mérito de reivindicar los contenidos de carácter sociolingüístico y pragmático, asignándole un lugar de relevancia, al lado de los contenidos lingüísticos, en los cursos de lenguas extranjeras.”⁴⁴⁹

Si comparamos las propuestas anteriores al surgimiento del CLT con los que han aparecido a posteriori, es evidente que “...la única alusión a la comprensión de contenidos o valores culturales se da en los juegos de roles y en la historia personal nueva que se inventa para cada alumno de acuerdo con la cultura de la nueva lengua.(...) a pesar de que muchas de las propuestas mencionan en su programa la importancia de que los alumnos de lengua extranjera alcancen una competencia lingüística, sobre todo similar a la de un nativo, pocos son los métodos o enfoques de enseñanza que trabajan realmente la competencia intercultural.”⁴⁵⁰

Al ser el enfoque intercultural un terreno nuevo por explorar y explotar en favor de la capacitación de nuestros alumnos en idiomas, es necesario también sensibilizar y actualizar a los docentes, a los funcionarios encargados de realizar las gestiones conducentes para adecuar los programas y los planes de estudio de las instituciones educativas y de los gobiernos, para conocer cuales son las ventajas y las desventajas de adoptar los cambios y en que medida deben darse estos, pues así como hay beneficios hay riesgos; por ejemplo “El peligro del enfoque comunicativo ,(...), radica en que la lengua que se trabaja en el aula puede ser muy diferente a la empleada en una situación comunicativa real, ...”⁴⁵¹

La propuesta intercultural para la capacitación en lenguas extranjeras surge del trabajo realizado por el Consejo de Europa, cuyo fruto es publicado en 2001 bajo el título *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación*, y que ya ha sido mencionado exhaustivamente con anterioridad en este trabajo, y en el cual se retoma un hecho de gran relevancia con respecto a la extensión del concepto de cultura pues “...a principios de los años 70 del siglo pasado se empezó a introducir desde la etnología un concepto mucho más amplio, que comprende no solo la ‘alta’ cultura, sino también la de lo cotidiano”⁴⁵², pues las expresiones culturales no solo se dan en las artes y las ciencias; por el contrario, la cultura con la que el estudiante tendrá más contacto y sobre cuyo nivel de desarrollo de capacidades lingüísticas, comunicativas e interculturales serán valoradas, es precisamente la cultura popular.

various methods in a carefully reasoned manner.” Tomado de Larsen- Freeman, Diane, *op. cit.* p. 7

⁴⁴⁹ Solís, Litzia C, *Op cit* p. 178

⁴⁵⁰ Rico Martín, Ana María, *Op cit* p. 92

⁴⁵¹ Rico Martín, Ana María, *ibidem* p. 92

⁴⁵² Garcíadiego Ramos, Rubén, *Op cit*, p 145

Las razones por las cuales esta nueva opción para la didáctica en idiomas se origina en aquellas latitudes son las siguientes: "...se ha revelado la creencia que lo que hasta ahora había sido un enfoque favorecido políticamente, conocido por 'multiculturalismo', ha mostrado ser inadecuado"⁴⁵³; además que "...el nuevo escenario de la Unión Europea, e incluso el más amplio de la globalización de los intercambios económicos a nivel mundial, están teniendo repercusiones en el modo de abordar la enseñanza de las lenguas, orientando ésta última hacia la dimensión cultural."⁴⁵⁴; además del hecho que señala "...que los programas oficiales de la mayor parte de los países europeos, además de optar masivamente por el enfoque comunicativo, incluyen el componente cultural como una dimensión importante."⁴⁵⁵; toda vez que "...a través del aprendizaje de lenguas, el alumnado debe ampliar su conocimiento y profundizar en la comprensión de las poblaciones que las hablan, de sus costumbres y modos de vida"⁴⁵⁶; estos conceptos han sido acuñados a lo largo de los años de actividades de la División para la Política de Lenguas del Consejo de Europa, creada en 1957, y que "...ha sido una pionera en la promoción de la cooperación internacional en favor de la educación en idiomas..."⁴⁵⁷, lo cual evidencia que, "Dentro de la política educativa europea, el aprendizaje de lenguas ocupa ya desde hace años un lugar importante."⁴⁵⁸

El Consejo de Europa ha expresado "...nuestro futuro común depende de nuestra habilidad para salvaguardar y promover los derechos humanos, como se ha puesto de manifiesto en la Convención Europea sobre Derechos Humanos, la democracia, y el estado de derecho y la promoción del mutuo entendimiento"⁴⁵⁹, y reconociendo que "...el enfoque intercultural ofrece un modelo prospectivo para administrar la diversidad cultural."⁴⁶⁰

A lo largo de las décadas transcurridas desde su fundación en 1949, el Consejo de Europa ha emitido recomendaciones, opiniones, resoluciones y declaraciones con respecto al tema, entre las que destacan las que a continuación se muestran:

⁴⁵³ Traducción del autor del texto:

"...revealed a belief that what had until recently been a preferred policy approach, conveyed in shorthand as 'multiculturalism', had been found inadequate." Tomado de Council of Europe, *op cit* p 9

⁴⁵⁴ Paricio Tato, María Silvina. *Op cit*, p 1

⁴⁵⁵ *Op cit* p 1

⁴⁵⁶ *Ibidem* p 1

⁴⁵⁷ Traducción del autor del texto:

"...has been a pioneer of international cooperation in language education..." Council Of Europe, Language Policy Division, p 1, consultado el 18 de febrero de 2011 en línea en el sitio: www.coe.int/lang

⁴⁵⁸ Paricio Tato, María Silvina. *op cit* p 2

⁴⁵⁹ Traducción del autor del texto:

"...our common future depends on our ability to safeguard and develop human rights, as enshrined in the European Convention on Human Rights, democracy and the rule of law and to promote mutual understanding." Tomado de Council of Europe, *Op cit* p 4

⁴⁶⁰ Traducción del autor del texto:

"...the intercultural approach offers a forward-looking model for managing cultural diversity." Tomado de Council of Europe, *ibidem* p 4

ENCUENTRO	TEMATICA
<ul style="list-style-type: none"> • Convención Europea sobre Derechos Humanos (1950) 	<p>Creación de la Corte Europea de Derechos Humanos</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Carta Social Europea (1954) 	<p>Los derechos sociales son aplicables a todos los ciudadanos sin discriminación alguna</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Convención Cultural Europea (1954) 	<p>Afirmación del patrimonio cultural común de Europa y de la necesidad de contar con un aprendizaje intercultural, en virtud de su realidad multicultural.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Declaración de igualdad entre el hombre y la mujer (1988) 	<p>La discriminación por razones de género en cualquier circunstancia constituye un impedimento para el reconocimiento, disfrute y ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Convención Europea sobre Televisión Transfronteriza (1989) 	<p>Resaltó la importancia de las transmisiones para el desarrollo de la cultura y de la libre formación de opiniones.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Convención Europea sobre el rango legal de los trabajadores migrantes (1997) 	<p>Se estipuló que los trabajadores migrantes no deben ser tratados de manera menos favorable con respecto al trato que se les da a los nacionales de los estados miembros.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Convención Conjunta UNESCO-CoE sobre el Reconocimiento de las Calificaciones relacionadas con la Educación Superior en Europa (1997) 	<p>Prohibición de la consideración de factores externos como las convicciones, las creencias o el estatus del aplicante al realizar la valoración de los grados académicos obtenidos por el aplicante.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Protocolo N° 12 de la Convención para la Protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales (2000) 	Prohibición general de toda discriminación
<ul style="list-style-type: none"> • Declaración de Stuttgart (2003) 	La integración de los extranjeros
<ul style="list-style-type: none"> • Declaración de Opatija de los Ministros de Cultura del CoE (2003) 	Diálogo Intercultural
<ul style="list-style-type: none"> • Declaración de Atenas de los Ministros de Educación (2003) 	Educación Intercultural
<ul style="list-style-type: none"> • El Convención Marco para la Valoración del Patrimonio Cultural de la Sociedad (2005) 	Identificó como el conocimiento de esta herencia podría incentivar la confianza y el entendimiento.
<ul style="list-style-type: none"> • Reunión de los Ministros de la Juventud (2005) 	Es prioridad la educación en derechos humanos, solidaridad global, transformación del conflicto y cooperación interreligiosa.

Elaborado a partir de Council of Europe. White paper, p 14 y 15

Otros encuentros y acuerdos celebrados en los cuales se trató el tema que nos ocupa son:

- Convención Europea en línea sobre la Cooperación Transfronteriza entre Las Comunidades o Autoridades Territoriales (1980)
- Convención sobre la Participación de los Extranjeros en la Vida Pública a Nivel Local (1992)
- Carta Europea sobre Lenguas Minoritarias y Regionales (1992)
- Convención Marco para la Protección de Minorías Nacionales (1995)
- Carta Europea sobre las Participación de la Juventud en la Vida Local y Regional (2003)
- Declaración FARO sobre la Estrategia del Consejo de Europa para el Desarrollo del Diálogo Intercultural. (2005)

Hoy por hoy, en el contexto europeo están conscientes que “Frecuentemente ha habido resultados funestos y catástrofes humanas cuando se da una falta de apertura hacia el otro. Sólo el diálogo permite a la gente vivir en unidad dentro de la diversidad.”⁴⁶¹

El CoE cuenta con una infraestructura institucional establecida para llevar a cabo, monitorear y evaluar los proyectos que en la materia se pretendan desarrollar, como lo son: el Centro Europeo para la Interdependencia y la Solidaridad Globales (también llamado Centro Norte-Sur), enclavado en Lisboa, Portugal; el Centro Europeo para las Lenguas Modernas, localizado en Graz, Austria; los dos Centros Europeos para la Juventud , establecidos en Estrasburgo, Francia, y en Budapest, Hungría; de cooperación a través del Centro Europeo de Recursos para la Educación en favor de una Ciudadanía Democrática y la Educación Intercultural, con sede en Oslo, Noruega; y finalmente, el Centro Cultural Europeo, situado en Delphi, Grecia.

Asimismo, cuenta con acuerdos de cooperación con organismos e instituciones tales como la Unión Europea, la Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa, la UNESCO, la Liga Árabe, la Organización Científica y Cultural (ALECSO), la Fundación Euro-mediterránea Anna Lindh para el Diálogo entre Culturas, la Organización Islámica para la Educación, la Ciencia y la Cultura (ISESCO) y el Centro de Investigaciones sobre la Historia, las Artes y la Cultura Islámica (IRCICA); lo cual habla de la amplia aceptación de los trabajos en favor de la interculturalidad que el CoE ha desarrollado desde su fundación.

Por todo lo anteriormente señalado, no hay marcha atrás en cuanto al reconocimiento de la importancia de incorporar la dimensión cultural al avance de la enseñanza de idiomas a nivel mundial, hemisférica, continental, regional, nacional, local e institucional, so pena de proveer a los estudiantes un aprendizaje deficiente que les reportaría quedar condenados al atraso, la pobreza, la marginación y la desintegración social, siendo estas circunstancias lamentables de las cuales los gobiernos y las instituciones educativas tendrían que responder.

⁴⁶¹ Traducción del autor del texto:

“It has too often led to human catastrophe whenever there was a lack of openness towards the other. Only dialogue allows people to live in unity in diversity” Tomado de Council of Europe, *ibidem* p 16

Anexo II

Notas sobre el enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas

En la disciplina de la enseñanza de lenguas, “El enfoque intercultural se ve apoyado por los más recientes desarrollos en el campo de la didáctica de lenguas, que han abierto nuevas vías al apuntar hacia una enseñanza más integrada de lengua y cultura”⁴⁶², e igualmente se cuenta con el complemento de soporte que dan las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) aplicadas a la enseñanza.

El replanteamiento de la enseñanza de lenguas extranjeras a partir de un enfoque intercultural debe tomar en cuenta, en principio, que “...éste visualiza el hecho cultural a partir de los individuos y de sus relaciones interpersonales y provee las herramientas necesarias y adecuadas para que el encuentro cultural se realice armoniosamente, tomando en cuenta las particularidades del entorno donde se llevan a cabo los intercambios comunicativos interculturales y la procedencia cultural de los individuos que interactúan en el seno del mismo”⁴⁶³, esto permite al estudiante estar preparado para ser capaz de interactuar haciendo uso de la lengua meta con el *otro*, sin la ansiedad que causa el no saber que hacer o decir cuando una situación cotidiana se le presente.

Una de las razones que sustentan la pertinencia de la adopción del enfoque intercultural como una de las opciones adecuadas e innovadoras para la lingüística aplicada es que tiene una concepción vanguardista de la lengua, pues considera que ésta “...en su calidad de sistema de comunicación, es un medio por el cual vehicula la transmisión de la cultura y la intercomunicación de los pueblos, es decir, es por medio de ella que los individuos y los grupos sociales entran en contacto, buscando converger en medio de la diversidad cultural que los identifica y los diferencia de los demás, alejándose con ello de posturas etnocentristas y cerrando espacios a sentimientos de hostilidad e incompreensión sociocultural.”⁴⁶⁴

Tanto la cultura como la lengua son vistos, bajo la óptica del enfoque intercultural, como elementos esenciales para la consolidación de una sociedad más justa, más equitativa y más respetuosa de las diferencias de tipo étnico, lingüístico o social, “...contribuyendo así a la creación de un sentimiento de ciudadanía...”⁴⁶⁵; y al mismo tiempo, a través del enfoque intercultural, preparando a los estudiantes “...para una creciente movilidad transnacional, consecuencia de la libre circulación de personas.”⁴⁶⁶

Con el enfoque intercultural, el alumno ya no es visto como el recipiente pasivo e inerte de información o la marioneta que debe reproducir y repetir lo que se dice y como se le dice; su papel se ve redimensionado a tal grado que se da “...una nueva concepción

⁴⁶² Paricio Tato, María Silvina. *Op cit*, p. 1

⁴⁶³ Solís, Litza C. *Op cit* p 178

⁴⁶⁴ *Op cit*, p 182

⁴⁶⁵ Paricio Tato, María Silvina. *Op cit*, p 2

⁴⁶⁶ *Ibidem*, p 2

del hecho comunicativo que pone el acento en el papel de los individuos como actores sociales dotados de múltiples identidades – nacional, local, regional, profesional, etc.- y de un bagaje de conocimientos sobre el mundo y de aptitudes y destrezas que entran en juego en la comunicación.”⁴⁶⁷

Adicionalmente, “...la dimensión intercultural cifra su meta principal en convertir a las personas que aprenden una lengua en hablantes o mediadores interculturales capaces de introducirse en un marco complejo y en un contexto de identidades múltiples, así como de evitar los estereotipos que acompañan generalmente la percepción del otro al asignarle una única identidad”⁴⁶⁸, lo que nos lleva a identificar un replanteamiento del papel del estudiante, a quien se pretende convertir en un *hablante intercultural* “...que tiene conocimientos de una, o preferentemente de más culturas e identidades sociales y que disfruta de la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente nueva en otros entornos para los que no ha sido formado de manera intencional”⁴⁶⁹, como no sucede, en cambio, con los otros enfoques, métodos y directrices pedagógicas para la enseñanza de lenguas extranjeras (LE).

Aun cuando no lo hace de manera explícita, el MCER, resultado de décadas de investigación sería en áreas como los derechos humanos, el estado de derecho y la democracia, y como parte de la primera de las anteriores en lo que respecta al área de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas extranjeras, contempla los contenidos culturales dentro de los conocimientos socioculturales, dado que esto “...pone en evidencia que la realidad cultural de una comunidad determinada se puede estructurar en atención a criterios de índole semiológica, a pesar de las dificultades que pueda entrañar su abordaje desde la perspectiva intercultural, en el sentido de que fácilmente puede caerse en la tentación de hacer representaciones globalizantes y esquematizadas de la cultura meta”⁴⁷⁰, situación que seguramente sucederá si, a la par de las actualizaciones en los planes y programas de estudio, las autoridades no atienden la necesidad de capacitar a los docentes para desarrollar los cursos de idiomas haciendo un uso efectivo de las estrategias que juzguen convenientes en aras de formar en los educandos actitudes favorables al diálogo intercultural.

Haciendo un paréntesis, es pertinente puntualizar que el enfoque intercultural no es resultado de la casualidad; toda vez que, con su publicación en 2001, el MCER del Consejo de Europa “...ha supuesto un importante avance de cara a la planificación de la enseñanza de lenguas (...) concede un papel importante a la dimensión intercultural, refleja el deseo (...) de adaptar la enseñanza de idiomas a las necesidades del mundo contemporáneo y de desarrollar consensos sobre los objetivos y principios por los que ha de guiarse dicha enseñanza en el futuro.(...) su finalidad es proporcionar un conjunto de orientaciones en cuanto a objetivos, metodología, procedimientos de evaluación, etc., de utilidad para administraciones educativas, autores de libros de texto, formadores de

⁴⁶⁷ *Ibid.* p 4

⁴⁶⁸ Paricio Tato, María Silvina *Op cit* p 6

⁴⁶⁹ *Ibidem* p 6

⁴⁷⁰ Solis, Litz C. *Op cit* p.183

formadores y profesorado en general⁴⁷¹, a cuya lista también deben incorporarse los funcionarios gubernamentales encargados del rubro educativo, así como a los directivos de las escuelas.

En el presente, la didáctica de lenguas tiene una dinámica en la que se promueven valores humanos, que han sido enarbolados desde el “viejo continente”, los cuales son “...la apertura hacia los otros, la aceptación de las diferencias y la disposición a comunicar. Para ello, necesita disponer de una adecuada experiencia en la utilización de la lengua extranjera y comprender la cultura asociada a ella⁴⁷²”; esto deriva necesariamente en una mejor calidad de vida, mejores condiciones en lo laboral, lo social, lo económico, y lo político, teniendo a las aulas como los sitios en donde se lleva a cabo el proceso transformación de los conocimientos y de las actitudes hacia este nuevo tipo de contexto social.

Uno de los retos principales que en el continente europeo se han encontrado con respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras son las asimetrías que guardan los sistemas educativos nacionales, sobre todo en cuanto a “[...] las condiciones y a las instrucciones que se aplican a la definición del concepto de plurilingüismo y en la didáctica de lenguas [...]. Esto se ha debido a la gran diversidad que rige en parte a las políticas lingüísticas y educativas – y que implica decisiones diferentes como, por ejemplo, en cuanto al número y a la oferta de lenguas extranjeras, su grado de importancia, el momento en el cual comienzan a enseñarse, los tiempos son impartidas, su secuencia cronológica, así como la selección del método de enseñanza plurilingüe. Y por si esto fuera poco, es un hecho que uno de los aspectos importantes del concepto didáctico es el grado de proximidad que existe entre la primera lengua (lengua materna) y las lenguas extranjeras seleccionadas, así como la existente entre las diferentes idiomas.”⁴⁷³

A este listado, habría que añadirle la filosofía política que guía el actuar de los gobiernos nacionales, el interés nacional, la disponibilidad de infraestructura tecnológica y material en las instituciones educativas, frecuentemente supeditada a cuestiones de índole presupuestario; a la pertinencia y relevancia de los programas para la formación y la actualización profesional de los docentes; e incluso, las representaciones mentales y el sentimiento nacional que prevalece en la población de un país determinado hacia aquel en el que se habla una lengua determinada, entre otras.

⁴⁷¹ Paricio Tato, María Silvina *Op cit* p 2

⁴⁷² *Ibidem* p 2

⁴⁷³ Traducción del autor del texto:

“...les conditions et les instructions qui s’appliquent à la définition du concept de plurilinguisme et à la didactique de langue tertiaire. Ceci est dû à la fois à la grande diversité qui règne en partie dans les politiques linguistiques et éducatives – et qui entraîne des décisions différentes comme, par exemple, dans le nombre et le choix des langues étrangères, leur degré d’importance, le moment où on commence à les enseigner, le temps qui leur est imparti, leur séquence chronologique ainsi que le choix du modèle d’enseignement plurilingue. Et par ailleurs, au fait que l’un des aspects importants du concept didactique est le degré de proximité qui existe entre la première langue (langue maternelle) et les langues étrangères sélectionnées, ainsi qu’entre les différentes langues étrangères elles-mêmes.”, Tomado de Hufeisen, Britta y Neuner, Gerhard (2004), *Le concept de plurilinguisme – Apprentissage d’une langue tertiaire – l’allemand après l’anglais*, Editions du Conseil de l’Europe, Strasbourg, France, 2004, p 6, consultado el 25 de agosto de 2011 en línea en el sitio <http://archive.ecml.at/documents/pub112F2004HufeisenNeuner.pdf>

Esas mismas diferencias son algunas que, en mayor o menor medida, también representan desafíos para lograr el aprendizaje de lenguas extranjeras en las diferentes latitudes del planeta, las cuales se ven poderosamente influidas dada la dinámica de globalización en la que se encuentra la sociedad internacional.

En ese tenor, la UNESCO, en voz de su director general Koïchiro Matsuura (de 1999 a 2009), señala lo siguiente: “La aceleración de los procesos de mundialización acrece el valor de las competencias interculturales, tanto individuales como colectivas, que nos permiten hacer frente a la diversidad cultural de modo más eficaz y seguir de cerca el cambio cultural. Sin esas competencias, es probable que proliferen los malentendidos arraigados en los problemas de identidad. El fortalecimiento de esas competencias es un aspecto esencial de las recomendaciones del presente informe, cuya aplicación debería ser una prioridad para los gobiernos, las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, el sector privado y la sociedad civil.”⁴⁷⁴

En este sentido, lo que la UNESCO propone es que, dada la dinámica de la sociedad internacional en el contexto de la globalización, las diferentes culturas del planeta se vayan incorporando y adaptando a los esquemas de desarrollo, entre los que se encuentra la educación, sin que ello signifique una condición que propicie la pérdida de su identidad. La pérdida de la identidad cultural ocasionaría conflictos, resistencia y rechazo, lo que derivaría en un aislamiento de esas sociedades, condenándolos así al atraso, la pobreza, la marginación, la injusticia, el hambre e, indudablemente, la desaparición.

Todo lo que hasta ahora se ha expuesto nos lleva a la siguiente reflexión ¿Están los sistemas educativos de nuestro continente, y en particular el nuestro, y en consecuencia nuestra institución, preparados para realizar las adecuaciones conducentes, y así incorporar a los planes y programas de estudio, no solo los preceptos del enfoque intercultural para la enseñanza de idiomas, sino para establecer las actividades de enseñanza y de aprendizaje adecuadas, para capacitar a nuestros alumnos, quienes al egresar sean capaces de desempeñarse como comunicadores interculturales, haciendo uso no solo de una LE, sino de todas aquellas LE que decidan, en el pleno ejercicio de su libertad de tener acceso a la educación, para así tener acceso a un nivel de vida digno y satisfactorio, con acceso a posibilidades de desarrollo profesional, laboral y académico?. Esta interrogante se la deben hacer todos aquellos quienes intervienen en los procesos de toma de decisiones en la materia, pues es momento de realizar el cambio de rumbo que el país requiere para que nuestro sistema educativo realmente responda y capacite a los jóvenes estudiantes a quienes se debe por definición.

Cabe recordar que en la actualidad un estudiante puede optar por someter a escrutinio el desarrollo de sus capacidades en el uso y manejo de lenguas extranjeras para fines académicos, laborales, o profesionales - dependiendo del nivel educativo que se encuentre cursando (educación básica, media básica, media superior o superior) - ,

⁴⁷⁴ UNESCO, Informe Mundial de la UNESCO: Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural (2010), consultado en línea el 31 de agosto de 2011 en el sitio <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755s.pdf>

proceso que culmina con la obtención de una certificación a través de instrumentos de evaluación de probada objetividad y diseñados por instituciones internacionales, de los cuales ya se ha hecho mención; por ejemplo, el Consejo Británico, o la UCLES⁴⁷⁵, las cuales fueron creadas expreso para tal efecto, respaldadas por dependencias gubernamentales como la OFQUAL⁴⁷⁶ de Inglaterra; y miembros de asociaciones especializadas como la ALTE⁴⁷⁷. Obtener una certificación internacional permite al estudiante competir en lo académico, lo profesional y lo laboral no solamente en su país de origen o de residencia, sino en el plano mundial.

Los exámenes para obtener una certificación internacional que avale el nivel de uso y manejo adecuado de una lengua extranjera actualmente están diseñados de acuerdo a los parámetros establecidos en el MCER, los cuales coinciden totalmente con los lineamientos de la ALTE, y naturalmente han sido aceptados por las oficinas nacionales que regulan los procesos de evaluación en Europa; esto hace necesario tomar en consideración que nuestros alumnos deben ser capacitados para enfrentar con éxito, ahora o en el futuro, este tipo de instrumentos; por lo que es necesario que los gobiernos y las instituciones y sus docentes tengan presente que “El paso casi automático para ir de una competencia comunicativa a una intercultural lo otorga la primera cuando se centra en las estrategias de comunicación que debe conocer y activar el estudiante para tener encuentros satisfactorios y saber cuáles actitudes debe asumir para acercarse al hablante nativo.”⁴⁷⁸

A decir de la Unión Europea, “El conocimiento de idiomas extranjeros constituye un medio importante para el entendimiento entre los pueblos de distintas sociedades. A medida que el mundo se reduce a esta aldea global y se amplía hasta convertirse en la comunidad internacional de la Humanidad, la necesidad de diálogo y entendimiento interculturales es cada vez más acuciante.”⁴⁷⁹

De esta manera, se visualiza que son las competencias interculturales las que, dado el contexto actual, servirán de herramienta para que el acercamiento y la convivencia entre culturas diferentes no deriven en dificultades o conflictos entre las partes involucradas; por el contrario, que las relaciones internacionales se desarrollen de forma pacífica, motivo por el cual los gobiernos deben considerar la incorporación de esas competencias en los planes y los programas de estudio entre los asuntos prioritarios por atender.

⁴⁷⁵ Nota:

Siglas en inglés de University of Cambridge Local Examinations Syndicate. (<http://www.cambridgeesol.org/index.html>)

⁴⁷⁶ Nota

Siglas en inglés de Office of Qualifications and Examinations Regulation (<http://www.ofqual.gov.uk/>)

⁴⁷⁷ Nota:

Siglas en inglés de The Association of Language Testers in Europe (<http://www.alte.org/>)

⁴⁷⁸ Gonzalez Di Pierro, Carlos. (2007). ¿Cómo Evaluar La Competencia Intercultural en la Enseñanza de E/LE dentro de un Contexto de Inmersión? Una Propuesta Basada en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas, Alicante, España, XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), en Centro Virtual Cervantes, p 300 Consultado en línea el 10 de septiembre de 2012 en el sitio: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0299.pdf

⁴⁷⁹ Comisión Europea, Multilingüismo, Cómo aprender idiomas, consultado el 25 de septiembre de 2011 en línea en el sitio http://ec.europa.eu/languages/documents/publications/learn_es.pdf

Para lograr que el alumno sea capaz de dialogar con los otros dentro de una sociedad democrática y multicultural, recurriendo a sus conocimientos lingüísticos, comunicativos e interculturales, es necesario puntualizar cuáles son los preceptos, las características, y la definición de roles tanto del educando, como del docente cuya labor será poner en marcha acciones en las que se aplique el enfoque intercultural, pues al parecer “Uno de los aspectos actuales en la teoría para la enseñanza de (...) lengua extranjera es el rol de los estudios culturales dentro del aula de idiomas.”⁴⁸⁰

Como inicio, es pertinente establecer que “Un enfoque intercultural de la enseñanza de idiomas fija, como uno de sus objetivos fundamentales, promover el desarrollo armonioso de la personalidad del alumnado y de su sentimiento de identidad como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone el encuentro con la alteridad en los ámbitos de la lengua y la cultura.”⁴⁸¹

A manera de comparación, cabe señalar que en el pasado “La enseñanza tradicional de lenguas extranjeras se enfocaba en los siguientes puntos:

- cuestiones relacionadas con los contenidos de los programas de estudio (por ejemplo, la distribución de los materiales para la enseñanza de la gramática y el desarrollo de un avance rígido en los temas a enseñar de este aspecto).
- cuestiones referentes a la enseñanza (como lo son el desarrollo de métodos pedagógicos obligatorios y homogéneos, así como el control y el monitoreo de la conducta del aprendiz)
- cuestiones que involucran el control del desarrollo del proceso de aprendizaje (exámenes sobre los temas enseñados, calificaciones asignadas).⁴⁸²

En el pasado, en el contexto europeo la enseñanza de lenguas extranjeras se impartía a estudiantes de nivel secundario, en la actualidad los esquemas de enseñanza propuestos se han flexibilizado de tal manera que el eje fundamental del proceso se ha

⁴⁸⁰ Traducción personal del autor del texto:

“One of the current issues in EFL is the role of cultural studies in the foreign language classroom. Tomado de Wadham-Smith, Nick.(1994) Cultural learning in the FL- Classroom: From “Landeskunde” to “New Cultural Studies”, England, British Studies Anthology, British Council, p 37

⁴⁸¹ Paricio Tato, María Silvana *Op cit*, p 5

⁴⁸² Traducción personal del autor del texto

“La didactique traditionnelle des langues étrangères était plutôt axée sur:

- ✓ des questions de contenu de curriculum (par exemple, répartition du programme de grammaire et mise en place d’une progression stricte dans l’enseignement de cette matière);
- ✓ des questions concernant l’enseignement (développement de méthodes pédagogiques obligatoires et homogènes, contrôle et pilotage du comportement d’apprentissage); et
- ✓ des questions de contrôle du processus d’apprentissage (tests sur la matière enseignée, notes).

Tomado de Hufeisen, Britta y Neuner, Gerhard (2004) Le concept de plurilinguisme – Apprentissage d’une langue tertiaire –l’allemand après l’anglais, Centre européen pour les langues vivantes, Editions du Conseil de l’Europe, Graz, Autriche, consultado el 25 de agosto de 2011 en línea en el sitio <http://archive.ecml.at/documents/pub112F2004HufeisenNeuner.pdf>

desplazado del currículum o los materiales didácticos hacia el estudiante y sus aspiraciones, necesidades, debilidades, aptitudes, fortalezas y emociones.

En el presente, la enseñanza de lenguas parte del supuesto que afirma que “Cuando aprendemos una lengua, nuestra meta es, ante todo, lograr lo que nos proponemos al usar el lenguaje, evitando malentendidos y decidiendo esos usos en función de nuestros propósitos...”⁴⁸³; Incluso, algunos autores sugieren que la didáctica de lenguas tiene metas puntuales a cumplir en lo general, las cuales son: “...

- Despertar y desarrollar la sensibilidad cultural.
- Comprender mejor las formas de pensar, los presupuestos, los valores y el mundo emocional de la cultura de otro país.
- Reconocer las diferentes dimensiones en las que están organizadas las otras culturas como la forma de concebir el tiempo y el espacio o las prioridades en tareas y relaciones.
- Reconocer malentendidos y desenvolverse mejor en situaciones parecidas del futuro.”⁴⁸⁴

A su vez, el enfoque intercultural promueve que el estudiante este consciente que “...lo que expresa debe ser semánticamente posible, comunicativamente comprensible y culturalmente adoptable.”⁴⁸⁵

Si se opta por circunscribirse al proceso que convencionalmente se sigue para aprender lenguas extranjeras, se sugiere remitirse al hecho en que “El conocimiento de una lengua extranjera es adquirido en la escuela por estudiantes que en principio son monolingües, aprendiendo una lengua extranjera después de la otra, y parcialmente a través de la superposición de varios idiomas enseñados de manera constante”⁴⁸⁶

Con la dinámica mundial actual, el acercamiento entre diferentes culturas y la gran intensidad, naturaleza y variedad de las relaciones, bilaterales o multilaterales entre los estados, han hecho necesario el poner en marcha propuestas para ampliar la oferta de programas y cursos para aprender lenguas extranjeras, lo que ocasionó un incremento en la demanda conformada por grupos heterogéneos en cuanto a edad, a origen socioeconómico, a nivel educativo, a objetivos de aprendizaje, a necesidades lingüísticas, a las experiencias previas en cuanto al aprendizaje de un idioma extranjero; a las características particulares de cada estudiante, entre las más importantes.

⁴⁸³ Rico Martín, Ana María, *Op cit*, p 92

⁴⁸⁴ Rico Martín, Ana María, *Ibidem*, p 82

⁴⁸⁵ Gonzalez Di Pierro, Carlos. *ibidem* p 300

⁴⁸⁶ Traducción personal del autor del texto

“Knowledge of a foreign language is acquired by initially monolingual learners in the school context, in one language after another, and in part through the overlay of several languages taught concurrently.

Tomado de Hufeisen, Britta y Neuner, Gerhard (2004) *The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning – German after English*, European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing, 2004, Graz, Austria, consultado el 25 de agosto de 2011 en línea en el sitio <http://archive.ecml.at/documents/pub112E2004HufeisenNeuner.pdf>

Si bien el enfoque intercultural aplicado a la enseñanza de idiomas podría sugerir algún tipo de golpe de timón en cuanto a la manera en que el docente se aproxima al objeto de estudio para desarrollarlo en el aula con sus estudiantes, cierto es que este enfoque no representa un cambio radical al respecto; de hecho la dimensión intercultural de la enseñanza de lenguas "...no significa que sea un nuevo método de enseñanza de idiomas, no obstante es una extensión natural de lo que la mayoría de los docentes reconocen como importante sin tener que leer grandes cantidades de teoría"⁴⁸⁷, pues es evidente que con el desarrollo de las TIC, los estudiantes sostienen encuentros interculturales de manera frecuente, por lo que los docentes tienen la posibilidad de utilizar las destrezas de su alumnos para promover que esos encuentros sean verdaderamente enriquecedores y satisfactorios.

Contrastando los enfoques comunicativo e intercultural, es posible identificar que por una parte, "...el modelo a seguir a la hora de enseñar una lengua era el del hablante nativo. Se entendía que el objetivo a alcanzar por el alumnado era la adquisición de un grado de competencia lingüística que se aproximase lo más posible al que pudiese tener una persona originaria del país"⁴⁸⁸, por otro lado, "Desde la perspectiva de una enseñanza integrada de lengua y cultura se cuestiona este modelo, pues aunque un hablante no nativo pudiese quizá alcanzar, a base de mucho esfuerzo, unas destrezas lingüísticas que lo asemejasen al nativo, culturalmente nunca podría identificarse con él, ni tampoco es deseable que lo haga."⁴⁸⁹ Esta premisa ha sido respaldada por el CoE a través del MCER, en el cual afirma que "...el modelo de un hablante nativo deja de ser válido cuando la finalidad perseguida es desarrollar en el alumnado una competencia plurilingüe y pluricultural."⁴⁹⁰

Hoy en día, aún subsiste la idea de que el profesor que habla la lengua que enseña está más capacitado que los profesores no nativos para impartir un curso de lengua extranjera, toda vez que, al ser originario, sabe manejar tanto las convenciones sociales a utilizar en diferentes circunstancias como para hablar de su país y de su cultura; y esto se debe en gran parte a la mutación que ha sufrido el concepto de cultura, pues éste "...ha cambiado con el tiempo desde el énfasis en la literatura, las artes y la filosofía a ser cultura como un modo de vida compartido, pero la idea de imitar a un hablante nativo no ha cambiado y consecuentemente los hablantes nativos son considerados expertos y modelos, y los profesores que son originarios de los países donde se habla la lengua son considerados mejores que los que no lo son."⁴⁹¹

Por ello, los gobiernos no deben perder de vista que, observando las debidas proporciones, no es conveniente perder de vista la realidad de los individuos que asisten a

⁴⁸⁷ Traducción personal del autor del texto:

"...does not mean yet another new method of language teaching but rather a natural extension of what most teachers recognise as important without reading lots of theory." Tomado de Byram, Michael; Gribkova, Bella & Starkey, Hugh, *Op cit*, p 7

⁴⁸⁸ Paricio Tato, María Silvina *Op cit*, p 5

⁴⁸⁹ *Ibidem* p 5

⁴⁹⁰ *Ibid* p 5

⁴⁹¹ *Ibid* p 9

cursar un programa para aprender una lengua extranjera, los cuales no siempre reúnen las cualidades ideales para desempeñarse como aprendices, y que Hufeisen y Neuner nos señalan: “[...] lo suficientemente brillante y flexible, consciente, motivado, e independiente como para entender, comprender y moldear su propio proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras; y como para responder con interés a los estímulos que se les proporcionan, absorbiéndolos en un aprendizaje más eficiente. Sin embargo, todos sabemos a partir de nuestra propia experiencia que estas condiciones y este tipo de conducta por parte del estudiante no son ciertamente reflejadas de la misma manera por todos los alumnos.”⁴⁹²

Una lengua no es uniforme ni homogénea, tiene sus variantes léxicas, dialectales y hasta de pronunciación y entonación, todo a partir de la influencia que tiene la cultura en ella, Larsen-Freeman señala que “Cuando nos enfocamos en el uso de la lengua, más que en el idioma como un sistema formal y abstracto, nos damos cuenta que está enraizado en el contexto y la cultural local de la comunidad lingüística a la cual sus participantes pertenecen”⁴⁹³. Esto complica dar por sentado el hecho de que un profesor hablante nativo de una LE y que imparte cursos, tiene la visión global de todas las variantes dialectales del idioma, teniendo como consecuencia la obstaculización de un desarrollo integral y global de la competencia comunicativa intercultural de los alumnos.

Esto trae como consecuencia la creencia que un estudiante logrará desarrollar su competencia intercultural y llegará a ser un hablante, comunicador o mediador intercultural si y sólo si es guiado y capacitado por un profesor nativo, perteneciente a una comunidad lingüística específica, pues entiende claramente que “...el conocimiento sociocultural incluye además en qué medida lo que se expresa es apropiado en relación al contexto en el cual se usa y se valora”⁴⁹⁴, lo cual como ya se ha señalado, carece de validez, pues “..una competencia comunicativa intercultural no puede ser ‘enseñada’ debido a que se manifiesta a través de comportamientos lingüísticos y no lingüísticos que dependen absolutamente de infinitas variables según el contexto y la situación”⁴⁹⁵, por lo cual el hecho que un profesor proveniente de un país o región determinada desarrolle los contenidos del programa de LE, no garantiza que los estudiantes verdaderamente sean capaces de sostener y participar en encuentros interculturales, en virtud de las variedades dialectales que en cada idioma existen, por lo que este es un problema aún por resolver.

⁴⁹² Traducción personal del autor del texto:

“...bright enough, aware and flexible enough, motivated and independent enough to understand and shape his/her own language-learning process and to respond with interest to the stimuli we provide, absorbing them into more efficient learning. However, we all know from our own experience that these conditions and this type of learner behaviour are certainly not equally represented in all learners”.

Tomado de Tomado de Hufeisen, Britta y Neuner, Gerhard (2004), *Op. cit.*

⁴⁹³ Traducción personal del autor del texto:

“When we focus on language in use, rather than language as an abstract formal system, we see it rooted in the context and culture of the local speech community to which the participants belong.” Tomado de Larsen-Freeman, Diane.(2012) *From Unity to Diversity...to Diversity within Unity*, consultado el 18 de febrero de 2012 en línea en el sitio http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/docs/12-50-2/50_2_5_reflectionspp21-27.pdf, p 23

⁴⁹⁴ Gonzalez Di Pierro, Carlos. *Op cit* p 300

⁴⁹⁵ *Ibidem* p 300

Para efectos informativos, es necesario acotar que los tres pilares del CoE en materia de lenguas son: la División de Políticas de Lenguas, el Centro Europeo para las Lenguas Modernas, y la Carta Europea para las Lenguas Minoritarias y Regionales ; dependencias y normatividad de cuyos trabajos, programas, actividades y regulación han surgido las propuestas para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas orientadas hacia el plurilingüismo en Europa, a la luz del enfoque intercultural, considerando que “Comprendernos los unos con los otros es un prerequisite para lograr convivir armoniosamente” ⁴⁹⁶

Desde la perspectiva intercultural, “...el buen estudiante no es el que imita al nativo, sino el alumno que es consciente de sus propias identidades y culturas de las personas con las que interactúa”⁴⁹⁷, por lo que no existe inconveniente en que el estudiante conserve su acento al hablar la L2, toda vez que el acento es parte de su lengua materna, y por lo tanto de su patrimonio cultural inmaterial.

Lo anterior nos lleva a afirmar que, como todo enfoque, perspectiva o método, la dimensión intercultural de la didáctica de lenguas está en constante evolución dado que la cultura y las sociedades cambian, por ende las lenguas y su corpus léxico; en consecuencia, “la competencia intercultural también es perfectible y debe evolucionar de acuerdo a las situaciones que se presentan a la hora de aprender una lengua extranjera. En la evolución de los métodos y enfoques para la enseñanza de las lenguas, el nivel siguiente a la competencia comunicativa intercultural se denominaría competencia comunicativa participativa.”⁴⁹⁸

La dinámica de las lenguas es el reflejo de la dinámica de las sociedades hacia su interior como en su relación con el exterior. “Es evidente que el proceso de adquisición de una competencia intercultural no puede darse nunca por concluido y que ésta no tiene que ser perfecta para permitir la comunicación satisfactoria, ya que las identidades y valores sociales de los individuos no son algo fijo e inmutable, sin que se van modificando de manera continua a lo largo de la vida, a medida que entra en contacto con nuevos grupos.”⁴⁹⁹

Ello en virtud que, en el desarrollo de la competencia intercultural, el estudiante necesita adoptar actitudes que le permitan vencer la inseguridad que conlleva expresarse en una LE, para de esta manera participar activamente en el diálogo intercultural que surja de los encuentros interculturales, entendiendo que “...la auténtica comunicación intercultural sólo es posible sobre las bases de la igualdad, la no discriminación y el respeto a la diversidad”, panorama complejo a considerar por quienes tienen la

⁴⁹⁶ Traducción personal del autor del texto:

“Understanding one another is a prerequisite for living together harmoniously.”

Tomado de Council of Europe, A Centre to Promote Language Education in Europe, en The European Centre for Modern Languages, consultado el 10 de noviembre de 2011 en línea en el sitio <http://www.ecml.at/Aboutus/Overview/tabid/172/language/en-GB/Default.aspx>

⁴⁹⁷ Paricio Tato, María Silvina, *Op cit*, p 6

⁴⁹⁸ Gonzalez Di Pierro, Carlos. *Ibidem*, p 300

⁴⁹⁹ Paricio Tato, María Silvina, *Ibidem* p 7

responsabilidad de emprender acciones orientadas hacia la modificación, adaptación, homologación o actualización tanto de planes como de programas de estudio, e incluso por aquellos que diseñan y administran la política educativa.

Una dificultad más que se agrega a las ya manifestadas en el párrafo anterior se refiere en cuanto a la evaluación de los aspectos culturales, pues “Resulta difícil establecer parámetros para poder evaluar de manera objetiva la competencia de los aspectos socioculturales en la adquisición de una lengua extranjera, debido al carácter subjetivo y a la ambigua caracterización de lo que se considera como cultura”⁵⁰⁰; pues se hace necesario “...relacionar esa cultura con la competencia comunicativa de una lengua nueva que se pretende aprender”⁵⁰¹. Es decir, el obstáculo radica en “...qué es lo que debemos enseñar como cultura para que pueda incidir directamente en la capacidad de comunicación del alumno”⁵⁰². Para ello, los gobiernos y las instituciones educativas, e incluso los organismos internacionales del ramo, deben involucrarse y formar equipos multidisciplinarios para hacer las transformaciones conducentes a los planes de estudio, a los programas, a los contenidos, a las actividades de enseñanza y a las de aprendizaje, y a los mecanismos de evaluación y de valoración de los aprendizajes. Este aspecto será tratado en el capítulo 3 del presente trabajo.

El estudiante en capacitación en LE, al ir aprendiendo, e idealmente adquiriendo una lengua, a partir de los postulados de la dimensión intercultural, asume que “...la conciencia intercultural engloba la toma de conciencia del modo en que cada comunidad es contemplada desde la óptica de los demás, frecuentemente caracterizado por los estereotipos”⁵⁰³, los cuales, como ya se ha mencionado, son barreras que los esquemas multiculturales, segregacionistas y *asimilacionistas* han levantado y que no favorecen el diálogo intercultural, el reconocimiento del otro, el respeto por el otro ni la toma de conciencia intercultural, con las consecuencias funestas ya por todos conocidos a lo largo de la historia.

Cabe recordar que “La toma de conciencia intercultural, por su parte, se identifica con el conocimiento y la comprensión de las similitudes y diferencias existentes entre el propio universo cultural y el de la comunidad o comunidades objeto de estudio, incluyendo la toma de conciencia de la diversidad regional y social de ambos universos”⁵⁰⁴,

La competencia comunicativa intercultural contempla que es necesario desarrollar cuatro componentes en la clase de lenguas (Mallen, 2007), a saber:

- Actitudes
- Conocimiento
- Habilidades de descubrimiento e interacción

⁵⁰⁰ Gonzalez Di Pierro, Carlos, *Op cit*, p 303

⁵⁰¹ *Op cit*. p 303

⁵⁰² *Ibidem*. p 303

⁵⁰³ Paricio Tato, María Silvina *Op cit*, p 6

⁵⁰⁴ *Op cit* p 6

- Conciencia crítica cultural.

No obstante, el proceso de evolución y eventual consolidación del enfoque intercultural como alternativa pedagógica para la enseñanza de idiomas contempla, según Mallén, retos por enfrentar, tales como:

- Los objetivos culturales muchas veces son evasivos e intangibles; por lo que resulta difícil enseñarlos, observarlos y evaluarlos.
- Muchos profesores no han recibido la capacitación necesaria para hacerlo.
- La dificultad en cuanto a la delimitación de contenidos y lo que se consideraría representativo de la cultura.
- La resistencia que existe por parte de algunos maestros de idiomas que no consideran estos aspectos culturales como parte de su actividad docente.

Es Indudable que todos los actores que intervienen en la capacitación del educando tienen un papel fundamental en la consecución exitosa de los objetivos planteados en un programa de estudios, en una magnitud tal que “Según el Consejo de Europa, en el MCER se establece que, desde la perspectiva intercultural, un programa de lenguas extranjeras debe impulsar en el alumno su personalidad e identidad propias, ante lo novedoso que resulta el acercarse a una cultura y lengua distintas a las suyas”⁵⁰⁵, y los docentes, las instituciones y los programas de estudio deben ser atractivos e innovadores para lograr captar la atención del alumno y hacerle ver lo útil que resulta adquirir una LE, pues para alcanzar las metas es necesario considerar que “ El contexto en el cual se hace uso del idioma marca la diferencia en la manera como debe desarrollarse la enseñanza”⁵⁰⁶, y el primer lugar en el cual el alumno empieza a utilizar una LE es el aula.

Resulta desafortunado que mientras a nivel gubernamental e institucional se tienen “buenas intenciones” y se han emprendido acciones para promover algunas adecuaciones a los contenidos programáticos de los cursos de lenguas, “...se ha hecho poco en el campo del desarrollo de recursos que contribuyan a fomentar la interculturalidad en la clase, sobre todo atendiendo a las especificidades de cada situación de enseñanza-aprendizaje”⁵⁰⁷, por lo que urge que las instituciones conformen equipos multidisciplinarios conformados por especialistas en áreas de la didáctica, la psicología educativa, la pedagogía, la lingüística, la lingüística aplicada, la antropología, la gestión intercultural, entre otros, para poder general recursos y materiales para la enseñanza y el aprendizaje de LE.

Es preciso que las dependencias gubernamentales y las instituciones educativas emprendan acciones para responder a las necesidades de los estudiantes, las cuales han sido establecidas desde el exterior y adoptadas en nuestro contexto nacional por los

⁵⁰⁵ Garciadiego Ramos, Rubén, *Op cit.* p 147

⁵⁰⁶ *Ibidem* p. 147

⁵⁰⁷ *Ibid.* p 151

acuerdos signados por nuestro país. Resulta desafortunado señalar que, aunque ya se están instrumentando medidas encaminadas a promover el desarrollo de la capacidad intercultural, aun no hay una política educativa definida y constituida por casos concretos que puedan aplicarse en el aula. Un ejemplo de esas actividades son las situaciones de interacción crítica, en los que se aconseja no calificar a las respuestas como correctas o incorrectas, puesto que “(...) no es cierto que todos los miembros de una cultura se comportan de una manera determinada y el que lo percibe así sólo tiene una idea limitada de esa cultura.”⁵⁰⁸

La enseñanza de idiomas a partir del enfoque intercultural puede apoyarse en recursos de corte “auténtico”, es decir, en productos que no fueron diseñados y/o elaborados con el propósito de ser utilizados como recursos didácticos. Rall sugiere incorporar algún producto perteneciente a cualquiera de los aspectos que a continuación se enlistan, pues forman parte de las culturas y la comunicación intercultural:

- Literatura
- Canciones
- Arte culinario
- Teatro y Lenguaje corporal
- Pintura
- Arquitectura
- Cine

Aun cuando la enseñanza de lenguas basada en la literatura data de épocas y etapas anteriores, los textos literarios siguen ostentando gran relevancia pues “A través de la lectura de textos literarios puede lograrse un acercamiento más profundo a planteamientos estéticos e ideológicos dentro de la otra cultura y es posible tematizar imágenes, estereotipos y prejuicios existentes”⁵⁰⁹, y de la misma manera, el séptimo arte y las expresiones artísticas, permiten al estudiante acercarse y conocer la cultura de la LE que se encuentre aprendiendo, pues tanto las competencias lingüísticas, comunicativas e interculturales son desarrolladas de una manera diferente, alternativa y altamente significativa.

A través de las aportaciones de las artes y las letras, “(...) se pueden aprender reglas y normas de una cultura sobre todo en textos literarios, juegos escénicos, simulaciones, presentaciones de video, programas auditivos y especialmente el uso del internet. Si queremos lograr que entre hablantes de diferentes culturas se lleve a cabo con éxito una comunicación real, equitativa, y menos malentendida, es indispensable incluir el enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas. La interculturalidad está de moda, pero

⁵⁰⁸ Böhm, Siegfried, *Op cit* p 159

⁵⁰⁹ Rall, Dieter, (2008), *Textos Literarios en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras: práctica de la Cultura y de la Interculturalidad*, en Böhm, Siegfried et al. *Hacia la interculturalidad en el salón de clases de lenguas extranjeras. Reflexiones generales y aspectos didácticos*, en García Landa, Laura (Coord), *12º encuentro nacional de profesores de lenguas extranjeras. Evolución y diversidad en la enseñanza-aprendizaje*. México. UNAM, Coordinación de Humanidades, CELE, p 155

no tendrá popularidad efímera, sino que nos ocuparemos de ella todavía bastante tiempo.”⁵¹⁰

Como objetivos del enfoque intercultural para la enseñanza de LE, Böhm señala:

- Conocer las diferencias culturales.
- Ser conscientes de las normas culturales y del comportamiento cultural propio.
- Fomentar la comprensión de la cultura extranjera para establecer vínculos interculturales con hablantes externos.
- Tomar conciencia de las limitaciones que implica la subjetividad de nuestra propia óptica del mundo.
- Reflexionar e identificar las causas y las razones para las diferencias y similitudes existentes, sin involucrarse emocionalmente.
- Cuestionar nuestros juicios y dar entrada a otros. Mantener una mente abierta, flexible, y evitar caer en estereotipos y juicios de valor generales.
- Expresar libremente sus emociones y reacciones causadas por el conocimiento paulatino de la cultura extranjera.

A su vez, Holloway identifica como metas curriculares del enfoque intercultural:

- Identificar y valorar las semejanzas y las diferencias entre su cultura y la de aquellas pertenecientes a los países en los que se habla la lengua que esta aprendiendo el alumno.
- Conocer y valorar la forma en que los hablantes nativos de la lengua meta piensan, se conducen, viven y sienten.
- Comparar la cultura propia y la ajena, para así poder pinar de una manera mas precisa sobre las costumbres y formas de conductas y pensamientos de su propia comunidad.

Para aplicar estrategias encaminadas a desarrollar la capacidad comunicativa intercultural, se debe tener presente que “El estudio de la cultura comprende hechos geográficos, históricos, costumbres, fiestas, música, literatura, etcétera.(...) la interculturalidad implica, en sí, un encuentro personal con la otra cultura y la reflexión acerca de ella en comparación con la propia experiencia”⁵¹¹, es decir, la cultura se vive, evoluciona y se interactúa con ella desde nuestras propias sociedades y dentro de nuestras fronteras, pues “Los problemas entre culturas no solo se limitan a los internacionales, sino que en un mismo país encontramos diversidad de expresiones y nuestra sociedad es, en muchos casos, multicultural”⁵¹², como lo es el caso de nuestro propio país, que se reconoce como multicultural, y del cual la Universidad se ha ocupado

⁵¹⁰ Böhm, Siegfried, *ibidem*, p 160

⁵¹¹ Holloway Creed, E. Joy, *Op cit*, p 302

⁵¹² *Ibidem* p 301

ya dentro de su oferta educativa a través de programas académicos como “México Nación Multicultural”, y de la licenciatura en desarrollo y gestión interculturales.

Como hemos visto, a lo largo de los últimos 50 años de enseñanza de lenguas extranjeras, han surgido diversas propuestas pedagógicas, las primeras de ellas basadas en los preceptos positivistas, otros por la perspectiva conductista, hasta llegar a las directrices del constructivismo, con el firme propósito de hacer de la enseñanza de lenguas una experiencia enriquecedora, en la cual se recuperan elementos de los métodos y enfoques del pasado, y se combinan y coordinan con aquellos del enfoque intercultural, propiciando con ello que los estudiantes no solo sepan gramática o vocabulario, sino que sean capaces de entablar una comunicación eficiente, clara, fluida y espontánea con los *otros*, sin importar su origen étnico, social o racial.