

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

ESPACIO IBEROAMERICANO DEL CONOCIMIENTO

**Hacia un modelo institucional para la
internacionalización en el Instituto Politécnico Nacional
(México)**

(La enseñanza de lenguas extranjeras)

Pilar Chehin Salinas¹

¹ Instituto Politécnico Nacional. chehin77@hotmail.com

1 INTRODUCCIÓN

La internacionalización en el ámbito educativo nos remite de inmediato a reflexionar acerca de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras y su impacto en los planes y programas de estudio. Los objetivos de los mismos deben considerar competencias estratégicas que fomenten en el alumno las capacidades necesarias para lograr una comunicación asertiva y oportuna con su interlocutor. Para lo anterior, el estudiante del IPN debe concebir el aprendizaje de una lengua extranjera como la herramienta idónea que le permitirá: *razonar, abstraer y organizar su pensamiento para conceptualizar y dar significado a su propia realidad*. A través de este proceso comparativo, el alumno desarrolla su capacidad crítica para reconocer que las representaciones y los esquemas culturales socialmente admitidos y/o no admitidos se traducen por medio de determinados códigos y usos lingüísticos.² Este aprendizaje presupone una formación integral que permite al estudiante de determinada lengua comprender que el significado que subyace en las estructuras lingüísticas proviene de un cuerpo inmerso en una red de significaciones en constante deconstrucción y reconstrucción de sí misma. En este sentido, coincido con el filósofo Emmanuel Levinas al afirmar que más alta que la libertad, es la responsabilidad del hombre como rehén del otro, un otro cuya existencia impide que el yo discurra libremente, un otro que altera nuestra interpretación de la realidad a través de la diferencia³.

Para lograr este objetivo mayúsculo, el currículo de lenguas extranjeras debe considerar la competencia comunicativa intercultural. Esta competencia alude a tres grupos sustantivos de acuerdo con Byram: los saberes, las destrezas y las actitudes. Los primeros que hacen referencia al conocimiento del usuario de sí mismo y del otro, los intermedios que aluden a la competencia del usuario para interactuar individual y socialmente con el otro, y las actitudes que, idealmente, se refieren a la competencia del hablante para valorar y reconocerse a sí mismo a través del otro⁴.

Con estas categorías, el autor propone formular objetivos de aprendizaje en el salón de clases que fomenten en el individuo el aprendizaje significativo a través de *tareas* que promuevan la coexistencia genuina de diferentes concepciones culturales más allá de los objetivos comerciales y rentables de los libros de texto. Es decir, los planes y programas de enseñanza de lenguas extranjeras deben contener objetivos que busquen desarrollar en su alumno la capacidad para transformarse en hablante intercultural auténtico, sin prejuicio ni menoscabo de sí mismo ni de su interlocutor en potencia.

² Cf. LOZANO, R.M., *Programa General de inglés por Competencias IPN*. México, 2010, p. 7.

³ LEVINAS, E. en CASSIGOLI, R., *La morada y lo femenino*. Antropos. España, 2008, p. 43.

⁴ BYRAM, S. en RAMIREZ, B., *El multiculturalismo y su tránsito al campo de la interculturalidad*. UAM. México, 2008.

2 DESCRITORES INTERNACIONALES (MARCO COMUN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS)

A principios de los 90s el Consejo de Europa elabora el Marco Común de Referencia para las Lenguas (Common European Framework of Reference for Languages) con la finalidad de establecer una política lingüística que dictamine los niveles de dominio de idioma de los usuarios de determinada lengua. Estos parámetros de referencia permiten que los estudiantes de LE puedan aspirar a insertarse en el campo académico y/o laboral de un gran número de países que aceptan este eje rector europeo en sus políticas laborales y/o de admisión a estudios profesionales de posgrado.

Por lo anterior, los planes y programas de estudio de lenguas extranjeras en el Instituto Politécnico Nacional, en la Universidad Autónoma de México, y en gran parte de las universidades públicas y privadas de México consideran pertinente definir sus objetivos siguiendo los descriptores del Marco respecto a las competencias a alcanzar en los diferentes niveles de dominio de idioma: A2 (nivel principiante) B1 (nivel intermedio bajo) B2 (nivel intermedio alto) C1 (nivel avanzado) C2 (nivel independiente)⁵. Por supuesto, estos niveles hacen referencia a individuos que aprueban exámenes de certificación que avalan sus competencias en las categorías comprender, hablar y escribir (Ver anexo: *Niveles del Marco Común de Referencia para las Lenguas* al final de este trabajo).

Sin duda alguna, estos instrumentos de evaluación nos permiten comprobar si el programa de estudios diseñado para tal fin cumple satisfactoriamente con sus objetivos respecto al conocimiento formal de la lengua. Es decir, las competencias lingüísticas y sociolingüísticas del aprendiente son básicamente evaluadas. Sin embargo, este trabajo considera pertinente analizar con detenimiento los descriptores y estudiar su impacto en la construcción del aprendizaje por parte del interesado. Analicemos el siguiente descriptor que hace referencia a la comprensión del alumno de nivel B1 y se define de la siguiente manera: *en este nivel el usuario comprende las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos*.⁶ Para efectos de evaluación, meramente formales y prescriptivos, se puede lograr el objetivo señalado, pero me pregunto: ¿Acaso la cotidianidad es siempre clara y transparente? ¿Acaso las mismas palabras impactan de igual manera al emisor y receptor de un discurso determinado?

⁵ Consejo de Europa. *Descriptores Generales del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. (MCRL). Cambridge University Press. Londres, 2004, p.68

⁶ *Ibid.*, p. 119

En el mismo nivel de dominio de idioma se asume que el usuario será capaz de participar *espontáneamente en una conversación que trate de temas cotidianos de interés personal; unirá frases de forma sencilla para describir experiencias y hechos*⁷. Desde esta perspectiva se requieren usuarios de la lengua siempre dispuestos a compartir sus vivencias personales e inmediatas. Hablantes y/o interlocutores con la disposición para abrirse al exterior. Aquí la introspección y el silencio se descalifican.

Veamos el siguiente descriptor del nivel B2: el usuario *comprende discursos y conferencias extensos e incluso líneas argumentales complejas si el tema es relativamente conocido; casi todas las noticias de la televisión y programas sobre temas actuales; la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar*⁸.

Como nos podemos dar cuenta, este objetivo resulta bastante complejo. En el contexto de la evaluación, se debería entrenar al estudiante para enfrentar estratégicamente este tipo de contextos discursivos. Pero las experiencias de vida son menos predecibles y conllevan un reto mayor. Habría que exponer a los alumnos, desde su formación integral a discursos que requieren del lector la capacidad para leer entre líneas; o prepararlos para reconocer que el propósito de los medios informativos no siempre radica en la información veraz y asertiva; o que gran parte de las cintas cinematográficas despliegan registros, expresiones, gestos, códigos lingüísticos, campos semánticos que obligan a los estudiosos de las lenguas a reflexionar acerca de este mosaico multicultural de propuestas discursivas que no son siempre fáciles de decodificar de manera inmediata.

En el nivel C1 se señala: *el usuario comprende textos largos y complejos de carácter literario, apreciando distinciones de estilo*.⁹ Desde esta perspectiva, el alumno se asume como un lector asiduo que reconoce la pasión del texto literario, e integra su vista y percepción con otras estrategias recurrentes en el proceso de lectura: inferencia, memoria, reconocimiento, conocimiento y sensibilidad. Un descriptor bastante ambicioso para los parámetros del estudiante promedio en México que figura en el último lugar en competencias lectoras de las 30 naciones que integran la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)¹⁰.

⁷ *Ibid.*, p.122

⁸ *Ibid.*, p., 128

⁹ *Ibid.*, p., 132

¹⁰ *La Jornada*, martes 23 de diciembre. México, 2008.

3 ESTANDARES NACIONALES PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS PARA EL SIGLO XXI

El manual *Standards for Foreign Language Learning en el siglo XXI*¹¹ surge en Estados Unidos, y es elaborado por la Secretaría de Educación de Estados Unidos y la Fundación Nacional para las Humanidades para responder a las necesidades de la población multicultural que habita en aquel país, y requiere interactuar entre sí en diferentes lenguas. En este sentido, la comunicación dentro de un contexto determinado es insoslayable. Un contexto que remite a gran cantidad de interlocutores que provienen de diferentes espacios geográficos y culturales, un contexto que obliga a que el hablante preste su cuerpo y su voz a un código lingüístico ajeno al suyo para responder a las necesidades de movilidad que plantea la globalización. El ¿dónde?, ¿con quién?, ¿por qué?, ¿para qué? otorga a este proyecto de estandarización una importancia ineludible para los diseñadores de programas de lenguas extranjeras de México, y por supuesto de todos los países Iberoamericanos.

Este proyecto se fundamenta en cinco ejes rectores que se entrelazan e impactan entre sí para definir a la comunicación como una actividad eminentemente social que requiere ser planteada considerando las siguientes dimensiones: a) comunicación (las bases lingüísticas que necesita el usuario para el aprendizaje de determinada lengua), b) comparaciones (Los ejes de comparación que establece el aprendiente entre su lengua materna y la lengua meta), c) culturas (los ejes de comparación que establece el aprendiente entre su cultura materna y la cultura meta), d) conexiones (las aplicaciones que hace el usuario de la lengua y la cultura meta con otras disciplinas) y, e) comunidades (aplicación de la lengua meta dentro y fuera del espacio escolar).¹² (Insertar imagen)

3.1 COMUNICACION

El usuario de la lengua requiere de competencias lingüísticas para comprender y producir enunciados con precisión y apego a determinadas reglas. La adquisición de estas competencias se convertirá en el cimiento para que el hablante logre diferenciar, comprender y producir diferentes discursos orales y/o escritos que le permitan tener éxito en el desempeño de otras disciplinas del conocimiento. En este sentido, el aprendiente requiere desarrollar al mismo tiempo su competencia discursiva para

¹¹ North Dakota Department of Public Instruction. *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*, 1996.

¹² Ibid., p.67

construir e interpretar una serie de enunciados de acuerdo con las intenciones del texto: preguntar, ordenar, convencer, o seducir demandan campos semánticos y estructuras morfosintácticas determinadas para lograr su objetivo. Por lo anterior, y sin olvidar la importancia del contexto para darle significado a determinado discurso, el diseñador de planes y programas debe concebir la enseñanza de este eje más allá de los esquemas tradicionales que aún imperan en gran cantidad de salones de clase en México: la transmisión técnico-operativa de conocimientos exclusivamente lingüísticos. Para evitar lo anterior, el aprendizaje de la gramática pedagógica debe ubicarse in situ.¹³

Para alcanzar este objetivo, el tutor/instructor y el sujeto aprendiente deberán construir un escenario real para dar significado a este eje sustantivo en el aprendizaje de la lengua meta. Un espacio que promueva la reflexión, el análisis de la estructura gramatical desde su funcionalidad para expresar determinados enunciados en una situación concreta y social que establece usos y costumbres respecto a cómo utilizar la lengua con propiedad. Por ejemplo: el uso de imperativos en inglés en un espacio de sobrevivencia¹⁴. Un espacio en donde el alumno requiere *aprender a aprender* desde el interior de una problemática real a obedecer y a seguir instrucciones indispensables para alcanzar determinado objetivo.

3.2 COMPARACIONES

Establecer ejes de comparación entre la lengua materna y la lengua meta resulta necesario para que el aprendiente aprenda a reconocer diferencias y/o semejanzas entre una lengua y otra. Este análisis permitirá al constructor de su propio aprendizaje entender con mayor profundidad que las palabras sin un contexto determinado se convierten en huecos, y pierden identidad. Tal como lo señala Octavio Paz en *El mono gramático*: los nombres se evaporan, son aire, son un sonido desgastado en otro sonido, un murmullo, una débil cascada de significados que se anulan¹⁵.

Los usuarios de español en México, por ejemplo, tienden a construir su discurso a partir del subterfugio. Un juego de palabras que alude a las tretas del débil por subsistir al discurso demandante e impositivo de la autoridad. Un mecanismo de

¹³ DIAZ BARRIGA, F., *Enseñanza situada*. Mc Graw Hill. México, 2006, p. 27

¹⁴ *Los imperativos* no tienen el mismo significado dentro del salón de clases y fuera del mismo. Exponer al alumno a situaciones fuera de su control le permitirán reflexionar acerca del uso de las estructuras gramaticales y su aplicación en contextos que requieren la negociación de significado.

¹⁵ PAZ, O., *El mono gramático*. Galaxia Gutenberg. Barcelona, 1974, p. 24

sobrevivencia que tiene sus orígenes en nuestra historia, pero que ahora puede utilizarse para eludir determinada responsabilidad o compromiso; un querer decir pero no lo digo para evitar el conflicto frente al otro; una red de significados que nos permite dar rienda suelta a juegos cómplices para burlar al supuesto rival que nos confronta. ¿Qué sucede, entonces, cuando el alumno de nuestras aulas le da vueltas y vueltas al discurso en la lengua meta para tratar de construir un discurso semejante? ¿Qué pasa cuando el discurso barroco debe trasladarse a una lengua europea como el inglés que recurre a la metáfora para establecer lazos comunicantes? Este desplazamiento semántico que se utiliza con gran frecuencia en la lengua sajona a fin de provocar al receptor y sugerirle, por medio de estos desvíos, significados más insólitos, no siempre es del agrado de quien los escucha. Conocer estas diferencias, otorgará al aprendiente más herramientas para incursionar en la lengua meta con más confianza y asertividad, y así evitar conflictos culturales que muchas veces obligan a nuestros alumnos a regresar a su país natal por no comprender estilos del discurso ajenos a sus vivencias cotidianas.

Otro aspecto relevante de esta dimensión comparativa se relaciona con el uso de determinadas expresiones y campos lexicales. En este sentido, el programa de lenguas debe considerar la importancia de estas minucias del lenguaje¹⁶ que varían de un lugar a otro considerablemente. Para ejemplificar lo anterior, retomo al uso y abuso de los diminutivos en el español mexicano: *quedito*, *mamacita*, *papacito*, *muñequita*... Recursos que aluden en primera instancia al carácter cortés del mexicano, pero también estrategias para minimizar y/o exagerar diferencias jerárquicas. La expresión “*mamacita*”, por ejemplo, puede aludir a una mujer *atractiva* o *torpe* de acuerdo con el tono en que se expresa este concepto. Estos mexicanismos deben ser parte del acervo cultural de nuestros alumnos para que comprendan que: *little mother* o *petite maman* no tienen el mismo significado en la(s) lengua(s) que estudian.

El vocablo *chimuelo* en México hace alusión a la persona “que ha perdido los dientes”, pero en Bolivia se llama *casadiente*, en Perú y Venezuela *paquiventano*, en Colombia *mueco*, en Panamá *bocacho* o *gacho*, en Costa Rica *mueleta*, en Nicaragua *chintano*, en El Salvador y Guatemala *sholco*, o en Puerto Rico *mellado*¹⁷, por ejemplo. Podemos ver entonces que la denominación de *chimuelo* en México no es extensiva al continente latinoamericano. No obstante lo anterior, los alumnos insisten en encontrar conceptos que puedan traducirse literalmente a la lengua meta. Otro error que podría evitarse si el programa de lenguas, y el tutor vigilan con atención la construcción del conocimiento por parte del aprendiente, y le fomentan a descubrir nuevos saberes a partir de su inmersión en contextos reales que le permitan descubrir por sí mismos que las palabras siempre tienen referencia a maneras particulares de concebir el mundo. Formas verbales y no verbales que dependen de un caleidoscopio que fragmenta

¹⁶ MORENO de ALVA, J., *Minucias del lenguaje*. Fondo de Cultura Económica. México, 1995.

¹⁷ *Ibid.*, p. 87

realidades desde diferentes espacios culturales que dependen de su geografía e historia para expresar su acontecer humano.

3.3 CULTURAS

La construcción del aprendizaje de la lengua meta en un contexto real obliga al aprendiente a confrontar las culturas inherentes en este proceso de asimilación. Desde esta perspectiva, el usuario requiere de estrategias culturales que le permitan abrirse a sí mismo a nuevas potencialidades frente a la pérdida de certezas metafísicamente fundamentadas, y frente a un modelo neoliberal en crisis que se empeña en homologar, encasillar, restringir, eclipsar y/o satanizar la diferencia.

En esta dimensión comparativa a la que hacen referencia los estándares nacionales para el aprendizaje de lenguas en el siglo XXI, nos interesa resaltar la identidad genérica por considerarla el eje rector en todo proceso de socialización. El género se construye a partir de tradiciones, sanciones, tabúes, prescripciones y otros factores que no pertenecen a nuestra biología, sino a un complejo cultural que dictamina como vestir nuestros cuerpos y convertirnos en portadores de significados creados con antelación a nuestra propia historia.

A partir de esta fuerza direccional, la comunicación entre hombres, mujeres se asume como el supuesto encuentro entre dos identidades con características inmanentes, codificadas culturalmente y atravesadas por el lenguaje. A partir de esta supuesta dicotomía, que descarta de antemano cualquier otra identidad genérica, los roles culturales se disponen para alternar (y no siempre) modelos binarios y unívocos que determinan como comunicarnos con el otro en un contexto determinado. Esto no corresponde a las expectativas de un acto verdaderamente comunicativo, y mucho menos, al esquema planteado por la competencia intercultural. Por lo consiguiente, resulta necesario fomentar entre los sujetos aprendientes el interés por recapacitar acerca de su propia construcción de género como un punto de superposición entre lo físico, lo simbólico y lo sociológico¹⁸. Una red de significaciones que invariablemente se redefine al vincularse auténticamente con el otro. Sin este punto de encuentro o reencuentro entre los participantes del discurso, la comunicación deviene un acto fallido. Promover en el aprendiente la destreza para accionar estrategias que le permitan establecer puentes de acceso mediante la apertura de sí mismo hacia la

¹⁸ Cf. VIOLI, P., *El infinito singular*. Ediciones Cátedra. Madrid, 1991, p. 122

otredad para construir relaciones que cubran un amplio espectro de niveles de experiencia y de enunciación debe considerarse como uno de los objetivos esenciales en la construcción de nuestras sesiones de trabajo con los estudiantes. Fomentar en los mismos la apertura a la alteridad, tal como el filósofo Levinas, citado anteriormente en este trabajo, la define: *la urgencia de una destinación que conduce al otro, y no un eterno retorno sobre sí*¹⁹.

Desde esta perspectiva, la tarea del estudiante en este proceso educativo es evidente. Su reto no se restringe a asumir un papel eminentemente social y apegado a ciertos usos y costumbres, sino a una apertura desde dentro de sí mismo para reconstruirse a partir del otro. Por supuesto, este objetivo no es plausible si el profesor de lenguas y los programas educativos inmersos en este proyecto de formación integral no promueven la reflexión recurrente de estos aspectos a partir de textos, materiales de análisis, trabajos colaborativos, y contextos auténticos que motiven al aprendiente a transformar su realidad. Una realidad que obliga a concebir la importancia de la solidaridad en la diversidad. Sin estos instrumentos, ni espacios de encuentro seguiremos fomentando la ilusión de la comunicación como un mero intercambio de información, sin cumplir con el papel primordial de la palabra: su resonancia.

Para establecer canales genuinos de comunicación resulta apremiante invitar al estudiante a comprometerse con el otro de una manera reflexiva y objetiva al valorar y reconocer los eventos históricos, culturales, y sociales que marcan la memoria y el quehacer cotidiano de su interlocutor, aunados a los suyos propios. Sin estos ejes comparativos que les permitan identificar puntos de enlace entre las culturas inmersas en el acto comunicativo, los hablantes se encuentran en desventaja uno del otro. En este sentido, el facilitador debe recrear contextos que otorguen paulatinamente al estudiante la competencia para negociar significados a partir de la auténtica valoración/revaloración de sus esquemas culturales. Esta competencia del usuario para respetar y apreciar a la otredad sin prejuicios ni estigmas, está relacionada con las actitudes que señala Byram al concebir la competencia intercultural como: *la actitud de respeto y valoración para incrementar la equidad educativa, superar el racismo, la discriminación y la exclusión para apoyar la transformación social de acuerdo con principios de justicia social*²⁰. Esta disposición no sólo permite que el usuario de la lengua trascienda estereotipos acerca de la cultura extranjera y de la suya propia, sino al mismo tiempo, se convierta en un atinado artífice de la comunicación. Tal como lo señala el aforismo de la tradición sajona: “Quien sea jefe, que sea puente”.

¹⁹ Cf. LEVINAS, en CASSIGOLI, R. Op. Cit., p.64

²⁰ BYRAM, S. en RAMIREZ, B., Op. Cit., p. 43

3.4 CONEXIONES

En general, nuestros estudiantes se interesan por el estudio de determinada lengua extranjera para convertirse en usuarios competentes, y desenvolverse atinadamente en otras disciplinas tales como la ciencia y la tecnología. Por lo anterior, nos interesa promover programas que consideren la rama del conocimiento del alumno en el Instituto Politécnico Nacional: ingenierías, ciencias administrativas y biológicas. Estos programas requieren que el usuario interactúe en diferentes campos y utilice la lengua meta como herramienta para transmitir otro tipo de conocimiento. Las tareas a definirse por parte de los diseñadores y personal académico involucrado en este proceso requieren incluir una enseñanza activa y significativa que genere en los sujetos un aprendizaje de vida. Es decir, un aprendizaje que impacte en los aprendientes, les aporte experiencias significativas, y les permita vincular el aprendizaje del aula con el entorno cultural de su país y del extranjero.

Es imprescindible entonces que la lengua se convierta en el vehículo a través del cual el estudiante sea capaz de comprender y emitir juicios académicos, ejercitar la lengua para hablar y escribir de manera precisa, comprender, por medio del análisis, cómo se articula la lengua meta y se aplica en determinados discursos y/o contextos sociales, defender una argumentación de manera sistemática y planificada. Pero, además, nos interesa vincular al aprendiente con contextos sociales que le permitan desarrollar su creatividad estética a través del lenguaje. En este sentido, se busca que el estudiante no sólo utilice la lengua meta para desenvolverse en el ámbito científico, sino también en espacios y/o contextos socioculturales que requieran su intuición, y sensibilidad para comprender otras manifestaciones del devenir humano: el arte, la literatura, o el cine. Estas propuestas artísticas ejercen en el lector y o espectador una influencia particular, y le permiten a) definirse o redefinirse a sí mismo, b) reflexionar acerca de la condición humana y su acontecer en la cultura: percibir, por ejemplo, que el miedo a la muerte, la pasión o el amor conllevan formas diferentes de representación de acuerdo con una época o estilo particular, y c) le brindan la posibilidad para recrear mitos con relación a personajes que devienen héroes o heroínas a partir de sus propias posibilidades de interpretación.

Con relación a este aspecto fundamental, Swaffar y Arens señalan la necesidad de insertar estos recursos en los planes y programas de lenguas. *Las narrativas maestras de países y culturas extranjeras invitan, en primera instancia, a*

*interpretar sus textos para identificar las expectativas de la cultura en cualquier época o lugar de su historia y, en segundo término, a evaluar cómo dichas expectativas han sido cuestionadas o renegociadas por discursos alternativos*²¹.

La posibilidad de establecer conexiones más allá del terreno académico hace que el aprendiente de determinada lengua realmente se asuma como un ser integral. Sin embargo, los diseñadores y profesores deben considerar el perfil de sus alumnos y diseñar estrategias de acuerdo con los intereses, contextos y necesidades de los mismos. Para lo anterior, se requiere la sensibilidad de los involucrados en este proceso para reconocer que la riqueza y el impacto de determinada obra artística no provienen de su complejidad, sino de su esencia: una cita de un autor clásico, la lectura de un poema breve, las líneas de alguna obra en prosa pueden provocar en el lector/aprendiente una serie de interrogantes que lo inciten a comparar, e indagar para no hacer de la diferencia un ejercicio de poder o sumisión frente al otro.

A partir de este ejercicio en donde se mezclan mitos y realidades, el alumno podrá identificarse con el poeta alemán Goethe cuando afirmaba: *a través de la lengua del otro, me reconozco*.

3.5 COMUNIDADES

El mundo actual obliga al conocimiento trascender las paredes de las aulas escolares. Por esta razón los enfoques pedagógicos en la actualidad reclaman la importancia del aprendizaje significativo, del trabajo colaborativo, de las redes institucionales y del saber aplicado de inmediato a un contexto real; una comunidad específica donde puedan insertarse de inmediato los actores para ponderar y dar respuesta las necesidades de hoy en día respecto a una educación sólida, competente, oportuna y sensible para adaptarse a las demandas nacionales e internacionales. Esta propuesta educativa requiere, al mismo tiempo, desarrollar en sus aprendientes un espíritu crítico y valores que puedan evidenciarse de inmediato en un ámbito social determinado.

En la medida en que el estudiante esté consciente de la importancia de su quehacer hacia el interior de su escuela, su vecindario, su ciudad, y su país; el enfoque que le dará a la construcción de su aprendizaje será más elocuente. Para lo anterior, los planes y programas de estudio deben considerar: i. el sujeto aprendiente, ii. El tutor o facilitador, iii. Un programa por competencias flexible que contenga

²¹ SWAFFAR, J., *Remapping the Foreign Language Curriculum*. Modern Language Association. Nueva York, 2005, p.6

saberes y objetivos medibles y observables iv. Los instrumentos que se utilizan en la tarea planteada, v. Un contexto inmediato que permita la aplicación y la resolución de la misma, vi. Normas o reglas de comportamiento que regulen las relaciones sociales de este entorno, y permitan al aprendiente reconocer las posibles diferencias culturales implícitas en este acto comunicativo, y, finalmente, vii. Los lineamientos que regularán la división de tareas. Esta sección es vital para que los estudiantes consideren la importancia del trabajo colaborativo, el compromiso personal que impacta positiva o negativamente en el trabajo del compañero²².

Resulta necesario hacer hincapié que este trabajo comunitario debe rebasar el espacio circunscrito al aula escolar y fomentar las oportunidades para que el estudiante aplique sus conocimientos, competencias y habilidades en contextos interculturales reales. Para mostrar lo anterior, se hará referencia al concepto de *enseñanza situada* que la profesora Diaz Barriga desarrolla ampliamente. En lo particular, nos interesa destacar este escenario en donde el estudiante debe aplicar asertiva y oportunamente sus saberes. Un ámbito circunstancial que rebasa el confort del salón de clases para exponer al aprendiente a situaciones que requieren su capacidad de negociación para resolver un problema determinado. La comunidad, en este sentido, se convierte en el escenario idóneo para que el aprendiente aprehenda diferentes estilos, y formas de concebir la(s) cultura(s), pero, además, se asuma como sujeto activo en la toma de soluciones y conflictos. Estas capacidades para resolver situaciones impredecibles permiten al estudiante vincularse con la noción de empoderamiento (empowerment)²³. Es decir, la enseñanza situada y la aplicación asertiva de competencias culturales y comunicativas facultan al interesado a posesionarse de realidades que le permitirán comprometerse con su entorno y asumir responsabilidades compartidas con sus interlocutores en potencia.

Desde esta perspectiva, nos encontramos aquí con un sujeto integral que utiliza la lengua apropiadamente, y considera la cultura propia y la ajena como el espacio ideal para forjar significados que sin ser exactamente equivalentes pueden encontrar un vínculo solidario entre sí.

4 CONCLUSIONES

Las condiciones actuales del entorno internacional obligan a nuestro país a interactuar en el campo científico, tecnológico y cultural en ámbitos nacionales e internacionales. En este sentido, el aprendizaje de las lenguas extranjeras es particularmente significativo para llevar a cabo relaciones científicas, económicas, políticas y culturales

²² Cf. BAQUERO, J., en DIAZ BARRIGA, F., *Op. Cit.*, p. 21

²³ Cf. *Ibid.*, p. 105

exitosas con los países insertos en un modelo neoliberal que exige la competitividad y movilidad en diferentes ámbitos académico-laborales. Por lo anterior, se requiere satisfacer las expectativas de nuestros egresados respecto a garantizar sus niveles de dominio de idioma de acuerdo con estándares nacionales e internacionales.

Los planes y programas de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras diseñado en el Instituto Politécnico Nacional se han diseñado de acuerdo con los niveles de dominio de idioma propuestos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (A2, B1 y B2). Al término de cada nivel de la secuencia curricular, este trabajo académico garantiza que sus estudiantes adquieren el nivel de dominio de idioma requerido por instancias nacionales y/o extranjeras.

La construcción del aprendizaje no se reduce exclusivamente al estudio formal de la lengua. El currículo hace hincapié en el concepto de interculturalidad para subrayar la importancia de conocer al otro, y aceptar su contexto, ideología, religión, valores, creencias, costumbres y tradiciones sin regularlas de acuerdo con parámetros unilaterales. Por esta razón, el currículo considera sustantivo hacer referencia a los Estándares Nacionales para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras para el siglo XXI en sus cinco ejes rectores: comunicación, comparaciones, culturas, conexiones y comunidades.

Los ejes anteriores permiten sensibilizar al estudiante respecto a su encuentro con el otro, el otro que somete al yo a una tensión constante, pero también a una posibilidad de afirmación. Tal como lo señala Bajtin: un sentido descubre sus honduras al encontrarse y toparse con otro sentido ajeno: entre ellos se establece una especie de diálogo que supera el carácter cerrado y unilateral de ambos sentidos, de ambas lenguas, de ambas culturas²⁴.

Para lograr lo anterior, esta propuesta curricular considera el enfoque por tareas como una estrategia preponderante para permitir al estudiante vincular su aprendizaje con un contexto real e inmediato. Un espacio que le permite llevar a cabo determinados proyectos, y considerar su impacto en el interior de una comunidad determinada. En este sentido, el alumno debe elaborar prácticas que le permitan articular sus competencias comunicativas y culturales en ámbitos relevantes para su desempeño académico, laboral y sociocultural. Por ejemplo: entrevista con extranjeros en algún espacio recreativo, visitas a museos, exposiciones pictóricas, foros o conciertos que le motiven a interactuar con sujetos de otros espacios geográficos, lectura de textos literarios, que desarrollen en el aprendiente su sentido crítico para reflexionar acerca de la razón esencial de las lenguas: “que la locura no nos conquiste por completo”²⁵.

²⁴ BAJTIN, M., *Yo también soy*, (fragmentos sobre el otro). Taurus. México, 200, p.37

²⁵ MANGUEL, A., *Nuevo elogio de la locura*. Emecé Editores. Buenos Aires, 2006.

BIBLIOGRAFIA

Council of Europe., *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Cambridge University Press. London, 2004.

BAQUERO, R., *Debates constructivistas*. Aique Grupo Editor. Buenos Aires, 1998.

BAJTIN, M., *Yo también soy*, (fragmentos sobre el otro). Taurus. México, 2000.

BRAIDOTTI, R., *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Gedisa. Barcelona, 2004.

BYRAM, S. en RAMIREZ, B., *El multiculturalismo y su tránsito al campo de la interculturalidad*. UAM. México, 2008, pp. 42-46.

_____, S., *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters. London, 1997.

CANALE, M. y Merrill Swain., *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching*. Oxford University Press. Oxford, 1980.

COLARDYN, D., *La gestión des competences*. PUF. Paris, 1996.

DENYER, M., *Las competencias en la Educación (un balance)*. Fondo de Cultura Económica, 2007.

DIAZ BARRIGA, F., *Enseñanza situada*. Mc Graw Hill. México. 2006, pp. 13-59.

La Jornada, martes 23 de diciembre. México, 2008.

GIMENO,S., *Educar y convivir en la cultura global*. Morata. Madrid, 2001.

JOHNSON, J., *Learning Together and Alone: Cooperation, Competition and Individualization*. Prentice Hall. New Jersey, 1991.

LEGENDRE, M., *Favoriser l'émergence de changements en matière devaluation des apprentissages*. Vie Pédagogique, núm. 120, Quebec, 2001.

LEVINAS, E. en CASSIGOLI, R., *La morada y lo femenino*. Antropos. España, 2008, pp. 43-47

LOZANO, R.M., *Programa General de inglés por Competencias IPN*. México, 2010.pp.7-9

LUCAS, J., *Ciudadanía y unión europea intercultural. Revista Anthropos, No. 191, 2001.*

North Dakota Department of Public Instruction. *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*, 2009.

MANGUEL, A., *Nuevo elogio de la locura*. Emecé Editores. Buenos Aires, 2006.

MORENO de ALVA, J., Minucias del lenguaje. Fondo de Cultura Económica. México, 1995, pp. 271-280.

PAZ, O., *El mono gramático*. Galaxia Gutenberg. Barcelona, 1974.

SASSEN, S., *¿Perdiendo el control? La soberanía en la era de la globalización*. Bellaterra. Barcelona, 2001.

SWAFFAR, J., *Remapping the Foreign Language Curriculum*. Modern Language Association, Nueva York, 2005. pp. 5-12

TORP, L., *El aprendizaje basado en problemas*. Amorrortu. Buenos Aires, 1998.

VIOLI, P., *El infinito singular*. Ediciones Cátedra. Madrid, 1991.

ANEXO

NIVELES DEL MARCO COMUN DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS

Los seis niveles establecidos tienen la finalidad de ayudar a describir los niveles de dominio lingüístico exigidos por los exámenes y programas de evaluación existentes, con el fin de facilitar las comparaciones (homologaciones) entre los distintos sistemas de certificados.

Los siguientes niveles se aplican para todas las lenguas:

Nivel CEF	Descripción
A1	Principiante
A2	Elemental
B1	Intermedio
B2	Intermedio alto
C1	Avanzado
C2	Muy avanzado

Niveles y Capacidades del Marco de Referencia

El marco de referencia define las cinco capacidades que los estudiantes deben adquirir para cada nivel, unificando criterios de aprendizaje para todos los idiomas:

- comprensión auditiva
- comprensión de lectura
- interacción oral
- expresión oral

- expresión escrita

	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura
A1	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.
A2	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.
B1	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.
B2	Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.

	estándar.	
C1	<p>Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente.</p> <p>Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.</p>	<p>Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo.</p> <p>Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.</p>
C2	<p>No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.</p>	<p>Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.</p>

	Interacción oral	Expresión oral
A1	<p>Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.</p>	<p>Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.</p>
A2	<p>Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren</p>	<p>Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos</p>

	<p>un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.</p>	<p>sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.</p>
B1	<p>Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).</p>	<p>Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.</p>
B2	<p>Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.</p>	<p>Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.</p>
C1	<p>Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.</p>	<p>Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.</p>
C2	<p>Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases</p>	<p>Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con</p>

	<p>hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.</p>	<p>una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.</p>
--	---	---

Expresión escrita	
A1	<p>Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.</p>
A2	<p>Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.</p>
B1	<p>Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.</p>
B2	<p>Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.</p>
C1	<p>Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.</p>
C2	<p>Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras</p>

profesionales o literarias.