

## **El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y su relevancia para la elaboración de planes y programas de estudio de lenguas extranjeras en la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.**

*Rossella Bergamaschi Iandolo  
Virginia Mercau Appiani  
Estela Maldonado Pérez  
Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa*

### **Resumen**

En 1974, la Coordinación de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELEX) fue creada como una instancia de apoyo en la formación profesional de los alumnos de la UAM-I, ya que uno de los requisitos de titulación de esta institución consiste en el aprendizaje de una lengua y la comprensión lectora de otra, dependiendo del área disciplinaria que se trate.

Con la introducción de las nuevas políticas educativas en educación superior, el aprendizaje de las lenguas extranjeras formará parte de la estructura curricular de las licenciaturas de nuestra universidad. Esta nueva posición de las LE trae una serie de modificaciones estructurales, principalmente la adopción de estándares internacionales de certificación y dominio de la lengua.

Es en este sentido las autoras de la comunicación aquí propuesta quisiéramos exponer las razones por las cuales consideramos que el documento elaborado por el Consejo de Europa, denominado *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL), representa un aporte valioso para la mencionada reestructuración curricular, principalmente en lo que a niveles de conocimiento y competencia se refiere. Además, nos inclinamos a considerar que el espíritu intercultural que anima el documento europeo desde las primeras páginas, es la premisa fundamental para elaborar un plan de estudio universitario en lenguas extranjeras.

Adicionalmente, expondremos el resultado de un análisis preliminar de necesidades efectuado durante el mes de marzo de 2006 a través de dos encuestas y algunas entrevistas a una muestra de profesores y alumnos de las tres divisiones de la UAM-I con la finalidad de conocer su opinión respecto a la formación en lenguas extranjeras de los alumnos de licenciatura y postgrado. Dichos resultados giran en torno principalmente al tipo de cursos de lenguas extranjeras que los profesores consideran más adecuados, a las habilidades lingüísticas que los alumnos consideran más importantes para su desarrollo profesional y al tipo de motivación que los estudiantes tienen para estudiar una lengua extranjera.

## 1. Modificaciones curriculares en la UAM Iztapalapa.

El Programa Nacional de Educación (PNE 2001– 2006), a través del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI 2003) propone como cambios en la estructuración curricular a nivel superior: mayor flexibilidad curricular, menor sobre-especialización, interdisciplinaridad, el desarrollo de las competencias de autoaprendizaje y el dominio de una lengua extranjera (PNE: 210).

La inclusión de las lenguas extranjeras como parte del currículum va mas allá de la concepción que se tenía de la lengua como un “instrumento de apoyo” o “un requisito para la titulación”. Ahora, en base a los lineamientos de la política educativa del gobierno mexicano, el dominio de una lengua constituye un elemento fundamental en la formación de los universitarios que debe cumplir con ciertos estándares de enseñanza y certificación internacional (OCDE 1997).

En nuestro caso específico, para la reestructuración de los planes y programas de la UAM- Iztapalapa se crearon varias comisiones con profesores de cada una de las licenciaturas que aquí se imparten (Díaz Cruz 2003). Dentro de las tareas de estas comisiones fue el considerar la introducción del aprendizaje de las lenguas extranjeras como parte de sus cursos regulares y no solamente como un “requisito” de titulación.

Esta inclusión conlleva necesariamente varios aspectos que deben ser considerados. En primer lugar, tener el espacio curricular suficiente, a lo largo de toda la carrera universitaria (mínimo 4 años),<sup>1</sup> para poder impartir el idioma extranjero y cubrir, así, los requerimientos establecidos por la Secretaria de Educación Pública. En el caso del nivel licenciatura la SEP establece como parámetro de medición<sup>2</sup> poseer nivel *Avanzado*. En la Tabla 1 se presentan los parámetros establecidos por la Secretaria de Educación Pública para el nivel avanzado.

---

<sup>1</sup> Hasta el momento se ha planteado la inserción de las lenguas extranjeras a partir del cuarto trimestre de la carrera para acreditar el nivel intermedio, quedando los primeros tres como propedéuticos (ver Tabla 7).

<sup>2</sup> Los estándares establecidos por la SEP van de 1 al 10, de nivel preescolar (*usuario intermitente*) a nivel maestría (*usuario experto*).

Tabla 1. Niveles de conocimiento de la lengua extranjera propuestos por la SEP

Nivel	Descripción
8	<i>Usuario Avanzado</i> El usuario tiene un completo dominio operacional de lenguaje con solo algunas impropiedades e imprecisiones ocasionales...El usuario puede operar argumentaciones detalladas y complejas de manera correcta. Este nivel corresponde al nivel de competencia C1 del Consejo de Europa descrito en el Marco Común Europeo de Referencia para lenguajes, aprendizajes, enseñanza y evaluación.

Fuente: Subsecretaría de Planeación y coordinación. Dirección general de acreditación: Incorporación y revalidación. SEP. 23 de julio de 2004. <http://www.sep.gob.mx>.

En segundo lugar, contar con una planta docente capacitada y suficiente para atender a la comunidad universitaria. Actualmente la Coordinación de Lenguas Extranjeras de la UAM-Iztapalapa (CELEX) cuenta con 28 profesores repartidos de la siguiente manera, como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Número de profesores de la CELEX por idioma

Idioma	Alemán	Inglés	Francés	Italiano	Ruso
Profesor	1	19	5	2	1

Fuente: Datos recolectados por las autoras

La Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, fue diseñada para atender un máximo de 15 mil alumnos, repartidos en tres divisiones académicas: ciencias sociales y humanidades (CSH), ciencias básicas e ingeniería (CBI) y ciencias básicas y de la salud (CBS). Durante el año 2004 la población estudiantil de esta institución estuvo conformada por 13, 591 estudiantes repartidos en las tres divisiones.

De acuerdo con los datos estadísticos de este mismo año, la CELEX atendió a un total de 3,827 alumnos durante tres trimestres, lo cual significa que tuvo una cobertura de 28.1 % impartiendo cursos de dominio y de comprensión de lectura.

Tabla 3. Total de alumnos inscritos en los cursos de la CELEX 2004

División	CSH	CBS	CBI	Total
Licenciatura	2 054	978	780	3, 812
Posgrado	10	2	3	15
Total	2, 064	980	783	3, 827

Fuente: Informe de actividades rectoría UAMI 2004.

Nota: se considera el total de alumnos por trimestre

Ahora bien, con estos datos podemos constatar que la inclusión del aprendizaje de las lenguas extranjeras en el currículo universitario debe enfrentar dos terrenos de negociación: uno externo y otro interno a la CELEX. El terreno externo se refiere a la lucha de cotos de poder disciplinario que existe entre las diferentes carreras de esta institución para ceder tiempo y espacio para el aprendizaje de las LE. Pues los integrantes de las comisiones de las carreras de esta institución consideran que el tiempo de aprendizaje de sus disciplinas es insuficiente y por tal motivo dar espacio a una nueva materia debilitaría el perfil de egreso de sus estudiantes. El terreno interno se refiere a la obtención de plazas de profesores LE para dar cabal cumplimiento a los requerimientos de dominio y certificación del idioma propuesto por el PND.

Sin embargo, otro de los elementos que hay que considerar en la inclusión de las lenguas extranjeras en el currículo universitario y que en nuestra opinión es el verdadero sustento de la reestructuración que se quiere realizar, es la elaboración de programas de estudio basados en una concepción amplia y abarcadora de la lengua, que incluya tanto los aspectos pragmáticos y de competencia comunicativa como los culturales e interculturales. Es por esta razón que nos parece que un documento como el elaborado por el Consejo de Europa representa un valioso punto de partida, digno de ser tomado en cuenta en la coyuntura actual de nuestra universidad.

## **2. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.**

El documento cuyo título completo es mencionado arriba, es el resultado de una elaboración realizada por el Consejo de Europa<sup>3</sup> en el transcurso de las últimas décadas. En efecto, a partir de los años setenta dicho Consejo ha perseguido la finalidad de construir un punto de referencia común en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas, en el amplio contexto de una política lingüística orientada a fortalecer los vínculos culturales y educativos entre los países miembros.<sup>4</sup>

En este sentido el *Marco* representa un importante esfuerzo colectivo que acompaña en el tiempo el proceso de formación de la Europa Unida, mismo que no podía dejar de lado el problema de la relación entre las lenguas y las culturas de los ciudadanos de los diferentes países. La posibilidad de construir la meta ideal de la unificación pasaba necesariamente por el reconocimiento y la valoración del “rico patrimonio” constituido por las diferentes lenguas y culturas europeas. Este patrimonio, según se expresa en la *Recomendación R (82) 18* del Consejo de Europa, ha de ser defendido y desarrollado ya que, en lugar de ser considerado un obstáculo para la comunicación, representa una fuente de mutuo enriquecimiento y comprensión (*Marco 2002: 2*).

### **2.1 El enfoque intercultural**

Desde un principio, el *Marco* ubica la lengua en el seno de un contexto cultural. El uso lingüístico de un aprendiente no se basa sólo en el conocimiento abstracto de reglas formales, sino que se desarrolla siempre en una interacción con el otro. En este sentido, el sujeto humano es considerado como un “actor social”, ya

---

<sup>3</sup> Fundado el 5 de mayo de 1949. Inicialmente constituido por 10 países europeos, actualmente el número de sus miembros se ha extendido a 46. Su sede se encuentra en Estrasburgo. (<http://www.coe.int/>)

<sup>4</sup> Del documento existen dos versiones: una primera de 1996-97, aparecida en formato electrónico en la página de Internet del Consejo de Europa, disponible en inglés y en francés. Y una segunda, publicada en el año de 2001 por la Universidad de Cambridge en inglés y por la editorial Haitier-Didier en francés. De esta segunda versión, que presenta algunas modificaciones con respecto a la primera, se realizaron en 2002 las traducciones al castellano por el Instituto Cervantes de Madrid y al italiano por la editorial La Nuova Italia. Para los fines del presente trabajo nos basamos en la edición italiana.

que establece sistemas de relaciones con un amplio abanico de grupos sociales que se superponen y se entrecruzan.

“En tanto que actor social, todo individuo establece relaciones con un número cada vez mayor de grupos sociales que se superponen y que, en su conjunto, constituyen su identidad. En un enfoque intercultural, uno de los objetivos esenciales de la enseñanza de lenguas es el de favorecer el desarrollo armonioso de la personalidad del aprendiente y de su sentido de la identidad como respuesta a la experiencia enriquecedora de la otredad en materia de lengua y cultura” (*Marco cit.: 2*).

La citada afirmación llama a reflexionar sobre el hecho de que la identidad de cada individuo se realiza siempre en una perspectiva social y es el resultado de una experiencia vivida. Es decir, la identidad se construye a través del contacto con la diversidad, representada en este caso por las otras lenguas y las otras culturas.

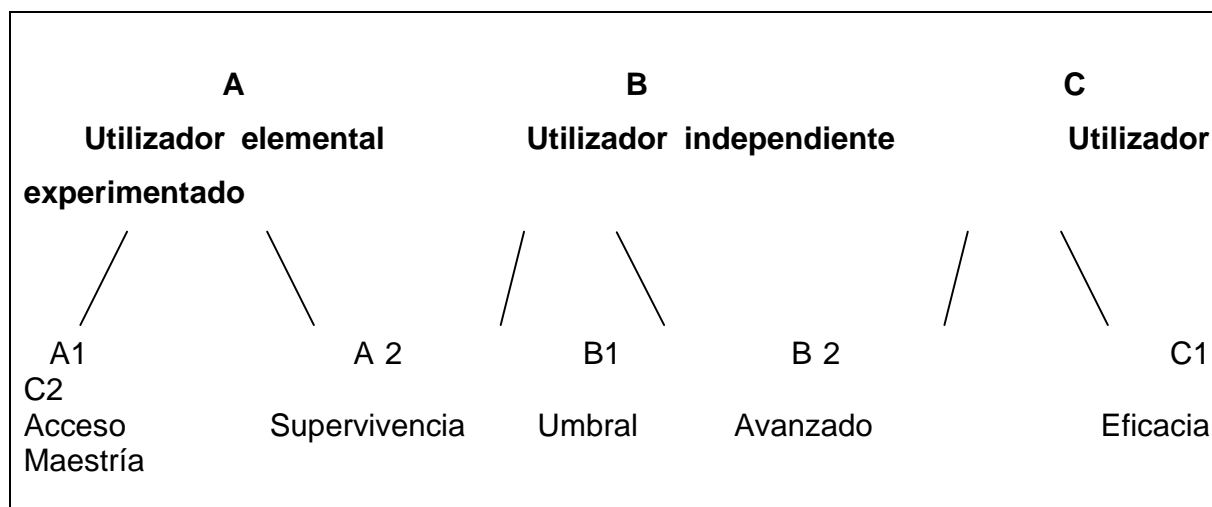
El enfoque intercultural se plantea entonces como el sustento de la educación lingüística y es lo que permite articular la dimensión personal con el plano más amplio de la interculturalidad.

La importancia y la centralidad de este concepto, sostenido por el *Marco* a lo largo de todo el documento, conduce a desarrollar en el usuario/agente social de la lengua una verdadera toma de conciencia de las semejanzas y de las diferencias entre las varias culturas, es decir “de la manera en que cada comunidad aparece en la óptica del otro, a menudo en forma de estereotipos nacionales” (*Marco cit.:128*). Será sólo a través de esta toma de conciencia intercultural como se podrán superar los prejuicios y promover la comprensión mutua, lo cual se demuestra tanto más importante cuanto más se difunden en el mundo las manifestaciones de xenofobia e intolerancia.

## **2.2 La propuesta curricular**

El *Marco* propone una estructura curricular de tipo arborescente, basada en una articulación inicial en tres niveles: A, B y C.

Tabla 4. Niveles comunes de referencia (Marco cit: 30)



Para cada uno de estos niveles se presentan una serie de descriptores globales identificados en el curso de un proyecto realizado entre 1993 y 1996 por el Consejo Nacional Suizo para la Investigación Científica, con la finalidad de elaborar enunciados transparentes que dieran indicaciones acerca de la competencia lingüística y comunicativa. (Marco, cit.: 255-256) En el cuadro siguiente se muestran de manera sintética las competencias que el aprendiente va desarrollando.

Tabla 5. Competencias por niveles (Reelaboración de las autoras)

<b>Usuario Experimentado</b>	<b>C2</b>	Es el nivel del dominio. El aprendiente maneja la lengua con propiedad y precisión.
	<b>C1</b>	Es el nivel de la autonomía. El aprendiente profundiza las capacidades discursivas y dispone de un amplio repertorio léxico.
<b>Usuario independiente</b>	<b>B2</b>	En este nivel los descriptores se refieren a la eficacia de la argumentación y profundizan en la capacidad de desenvolverse en el discurso social.
	<b>B1</b>	En este nivel el aprendiente tiene la capacidad de conducir una interacción y hacer frente a los problemas de la vida cotidiana.
<b>Usuario elemental</b>	<b>A2</b>	En este nivel se encuentran la mayoría de descriptores que indican relaciones sociales así como desplazamientos y lugares.
	<b>A1</b>	Es el nivel más elemental, donde el aprendiente utiliza la lengua a título personal, en interacciones simples.

Para el proyecto de inserción de las lenguas extranjeras en la Unidad Iztapalapa de la UAM, que es la reflexión que nos ocupa, este esquema nos parece de especial interés y de gran utilidad programática. En efecto, nos permite plantear la posibilidad de alcanzar el nivel B2 en el marco del modelo curricular diseñado en las políticas de docencia, que prevé la ubicación de la lengua extranjera como materia obligatoria en el tronco básico profesional, que abarca los trimestres cuatro a seis.

Tabla 6. Modelo curricular propuesto en la UAM-I

trim	Asignaturas			
1				Tronco general
2				
3				
4	Área Interdisciplinaria	Tronco		
5		Básico		Idiomas
6		Profesional		
7				
8				
9				
10		Área de Investigación		
11				
12				

Los trimestres del primero al tercero no están por consecuencia incluidos en el plan de estudio, sino que se consideran de tipo propedéutico y sin asignación de créditos, con la meta de cubrir el nivel de usuario elemental, indicado en A1-A2. Igualmente, los trimestres del siete al doce podrían prever la oferta de la lengua extranjera como una eventual optativa con créditos, ya sea para alcanzar los niveles de usuario experimentado o para profundizar en el conocimiento de los aspectos culturales de la lengua, mediante la elaboración de cursos temáticos avanzados.

### 3. Análisis de intereses y necesidades respecto al aprendizaje de LE

El papel de la CELEX es especial en dos sentidos: porque es la única instancia académica que ofrece sus servicios a toda la comunidad universitaria y porque tiene la responsabilidad de ofrecer un servicio eficaz para que dicha

comunidad alcance el dominio de la o las lenguas que necesita para su desempeño profesional. Por estas razones, es recomendable que periódicamente la CELEX se informe acerca de las necesidades e intereses de la comunidad universitaria respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras.

Fue con esa intención que durante el mes de marzo de 2006 las autoras de este documento consultaron a través de tres encuestas y algunas entrevistas a una muestra de profesores y alumnos de las tres divisiones de la UAMI con la finalidad de conocer su opinión respecto a las necesidades de formación de los alumnos de licenciatura y postgrado en lenguas extranjeras. Se trató de un sondeo parcial en el que se consultó a veinticinco profesores, a ciento nueve alumnos de licenciatura y a catorce de postgrado. A pesar de lo limitado de la muestra, la riqueza del sondeo radicó en que se obtuvo información directa y reciente de parte de los interesados.

A continuación se presentan los resultados de este sondeo. Cabe aclarar que dada la brevedad de este artículo solo presentaremos los resultados de las encuestas a profesores y a alumnos de postgrados.<sup>5</sup>

### **3.1. Resultados de la encuesta para profesores, coordinadores de licenciaturas y de postgrados**

La encuesta se aplicó a una muestra de veinticinco profesores, de los cuales, doce pertenecían a la División de Ciencias Básicas e Ingeniería (CBI), nueve a la de Ciencias Sociales y Humanidades (CSH) y cuatro a la de Ciencias Biológicas y de la Salud (CBS).

La primera parte del instrumento trataba sobre el tipo de cursos de LE que consideran más adecuado para su división en los niveles de licenciatura y postgrado. Se les proponían tres opciones: a) cursos de comprensión de lectura; b) cursos de cuatro habilidades<sup>6</sup> y c) "otra" (en caso de que quisieran describir una opción no propuesta en el instrumento). En las respuestas se observó que para el nivel de

---

<sup>5</sup> El texto del cuestionario, tanto para profesores como para estudiantes, puede ser solicitado directamente a las autoras.

<sup>6</sup> En el cuestionario se optó por mantener la terminología "cuatro habilidades" a pesar de lo reductivo de la definición por tratarse de una terminología del conocimiento general, aun para un público no especialista.

licenciatura 45.83% de los profesores prefieren los cursos de cuatro habilidades y que 37.5% prefieren los cursos de comprensión de lectura.

Respecto al nivel de postgrado, en el caso de las maestría, el 83.33 % de los profesores se inclinaron por los cursos de cuatro habilidades mientras que el 8.33% de prefirieron los cursos de comprensión de lectura. Al referirse al nivel de doctorado, nuevamente, la preferencia mayoritaria fue por los cursos de cuatro habilidades (75%) quedando el mismo porcentaje de profesores (8.33%) que prefirieron los cursos de comprensión de lectura. El porcentaje restante en cada caso lo conformaron el grupo de profesores que escogieron la opción “otro”, los cuales propusieron alternativas tales como: que se combinaran cursos de comprensión de lectura con cursos de conversación o cursos de cuatro habilidades con cursos de conversación. En la tabla 8 se presenta la información específica respecto a cuántos profesores de cada división seleccionaron las opciones propuestas.

Tabla 7: Tipo de cursos preferidos para cada nivel educativo por división

	<b>Licenciatura</b>		<b>Maestría</b>		<b>Doctorado</b>	
	Comp. Lectura	Cuatro Hab.	Comp. Lectura	Cuatro Hab.	Comp. Lectura	Cuatro Hab.
CBI (11 profesores)	27.27%	72.72%		100%		100%
CSH (8 profesores)	37.5%	62.5%	25%	75%	25%	75%
CBS (3 profesores)	66.66%	33.33%		100%	100%	

Con base en la comunicación oral que se tuvo con varios de los profesores, se podría afirmar que la razón de que se inclinen mayoritariamente por la opción “cuatro habilidades” se debe a que están conscientes de que en los postgrados los alumnos necesitarán dominar una o dos lenguas extranjeras por lo que es preferible que empiecen con cursos de ese tipo, desde el inicio de su carrera. Por otra parte, los profesores que prefieren los cursos de comprensión de lectura, afirman que sus alumnos necesitan leer textos de su campo desde los primeros trimestres de la

licenciatura. Esta necesidad manifestada principalmente por los profesores de CSH, coincide con la información que se presenta en la Tabla 8.

Al ser interrogados sobre las habilidades que consideran que deberían desarrollar los alumnos en un curso “ideal” de LE, si bien hubo una gran variedad de respuestas, se observaron ciertas tendencias en las diferentes divisiones. La totalidad (9) de los profesores de CSH que contestaron esa pregunta coinciden en que sus alumnos necesitan leer eficientemente textos de su área. En segundo lugar, mencionan la necesidad de desarrollar la habilidad oral y en tercero, la habilidad para comprender conferencias. La mayoría de los profesores de CBI (siete de un total de 12) indican también que sus alumnos necesitan poder leer textos de su área. En segundo lugar, mencionan la necesidad de que comprendan auditivamente la lengua (en especial conferencias) y, en tercero, se refieren a otras necesidades específicas: comunicarse adecuadamente en la LE, detectar errores de traducción en los textos de su área, poder desenvolverse adecuadamente en el extranjero, dominar las cuatro habilidades, dar y comprender conferencias en la LE. Por último, cabe señalar que sólo dos de los cuatro profesores de CBS completaron esta parte del cuestionario. Ellos indican respectivamente que sus alumnos en el curso ideal deberían 1) lograr un dominio adecuado de la LE y 2) leer sin problemas y ser capaces de mantener una conversación en la LE.

Resulta interesante observar que cuando se les consultó sobre la opción más adecuada de cursos (cuatro habilidades vs. comprensión de lectura) los profesores se inclinaron mayoritariamente por los cursos de cuatro habilidades pero al referirse al curso “ideal”, la mayoría de ellos destacaron también la necesidad imperiosa de que sus alumnos logren leer adecuadamente textos de su área.

### **3.2. Resultados de las encuestas a alumnos**

Se aplicó una encuesta sobre las necesidades e intereses de formación en LE a quince estudiantes de postgrado: once de doctorado, tres de maestría y uno de

especialidad<sup>7</sup>. Nos pareció relevante consultar a estudiantes de postgrado porque consideramos que su experiencia es muy valiosa ya que ellos están enfrentando la necesidad de comprender o dominar una o dos lenguas extranjeras para poder cumplir con sus programas de estudio.

A la primera pregunta del cuestionario, la cual se refería a si consideraban necesario o no el aprendizaje de una LE para complementar su formación académica, el 100% de los sujetos respondió afirmativamente. Ante la petición de que estimaran en una escala del 1 al 10 (siendo “10” el valor equivalente a la mayor importancia) la importancia que en este momento tiene aprender una LE, ocho sujetos indicaron que “10”, cuatro que “9” y uno que “8”. Los dos sujetos restantes no completaron esta sección de la encuesta por lo que nuestra muestra se redujo a trece sujetos.

Cuando se les pidió que jerarquizaran las habilidades lingüísticas de acuerdo al orden en que les interesaría aprenderlas, se obtuvieron los siguientes resultados. Cabe aclarar que el valor “1” representa la habilidad prioritaria y “4”, la menos importante.

Tabla 8: Jerarquización de las habilidades lingüísticas que les interesaría aprender

Valor asignado	Comprensión auditiva	Expresión oral	Expresión escrita	Comprensión de lectura
1	41%	17%	17%	25%
2	.....25%	50%	25%	0%
3	33%	.... 8%	....25%	.....33%
4	0%	25%	42%	33%

Como se puede apreciar en la tabla, la habilidad más solicitada como primera opción (41%) es la comprensión auditiva, seguida a cierta distancia por la comprensión de lectura (25%). La habilidad que obtuvo el mayor porcentaje en el segundo lugar en importancia es la expresión oral (50%) y, en tercer lugar,

<sup>7</sup> Cuatro de los doctorandos eran de CBI y siete de CBS; uno de los estudiantes de maestría era de CSH y dos de CBS. El estudiante que cursaba una *Especialidad* era de CBS.

obtuvieron el mismo porcentaje la comprensión auditiva y la comprensión de lectura. En último lugar obtuvo el mayor porcentaje (42%) la expresión escrita.

Con base en la comunicación oral que hemos tenido con los sujetos de esta muestra y con el grupo de profesores de CBI y de CBS, entendemos que el hecho de que las habilidades comprensión auditiva y expresión oral ocupen los primeros dos lugares se debe a que los estudiantes de postgrado necesitan asistir a eventos internacionales de su área, hacer estancias en el extranjero y tomar cursos dictados por extranjeros en la UAMI.

Cabe destacar que las necesidades de formación reportadas por los profesores en la tabla 8 coinciden parcialmente con las necesidades mencionadas por los estudiantes de postgrado, quienes parecen haber logrado leer textos en la LE y estar más preocupados por mejorar su comprensión auditiva, la expresión oral y la expresión escrita siguiendo ese orden.

#### **4. Conclusiones**

En la breve exposición contenida en el presente trabajo, hemos tratado de poner en evidencia que la inclusión de las lenguas extranjeras en el currículo de la UAM-I implica varias consideraciones y entraña un reto muy significativo.

Por un lado, encontramos todas las implicaciones relativas al diseño estructural del currículo y por lo tanto ciertas limitaciones impuestas por el propio plan de estudio de la universidad. Por el otro, se ubican las consideraciones relativas a la sustancia de un currículo de lenguas y también a los principios y valores educativos que lo sustentan.

La reflexión que hemos desarrollado al respecto nos lleva a concluir que la posibilidad de basarnos en el *Marco Común Europeo* representa una ayuda valiosa y la experiencia de un modelo digno de ser tomado en cuenta por diferentes razones. Quisiéramos destacar algunas de ellas.

En primer lugar, el documento europeo muestra un rasgo que nos parece fundamental en una institución universitaria: la salvaguarda de la diversidad lingüística y cultural. En este sentido, la importancia otorgada al aprendizaje y a la enseñanza de las lenguas se inscribe en el vasto ámbito del respeto a la identidad de

las diferentes naciones e individuos, de la promoción de los principios de la tolerancia y de la convivencia de todas las culturas. De esta forma la interculturalidad planteada por el *Marco* desde las primeras páginas se vuelve un principio rector que guía la elaboración en general de toda su propuesta curricular.

Por otro lado, la propia propuesta de un esquema curricular articulado en seis niveles de competencia global ofrece la suficiente flexibilidad para encontrar puntos intermedios entre los varios niveles, lo cual permite la posible adaptación de los mismos a las condiciones locales específicas de cada país o institución, como nos sugieren los resultados de las encuestas aplicadas en nuestra universidad. Al respecto podemos observar que es predominante el interés para los cursos completos de dominio de la lengua, que abarquen el desarrollo de todas las competencias, al mismo tiempo que se manifiesta el interés de seguir manteniendo unos cursos específicos orientados a la comprensión de lectura de textos académicos.

Por último, no hay que olvidar que todos los nuevos textos para la enseñanza de las lenguas europeas aparecidos desde 1996 a la fecha, así como los materiales didácticos de diferentes tipos, se han elaborado tomando como punto de referencia el proyecto del *Marco*. Del mismo modo, se han elaborado los exámenes de certificación internacional de las lenguas mencionadas. Como se dijo más arriba, la propia SEP lo toma como parámetro para establecer sus niveles de conocimiento en lenguas extranjeras.

## Referencias

Consejo de Europa, <http://www.coe.int/>

Díaz Cruz, R. (2003): Programa Integral de Fortalecimiento institucional: ProDEs, UAM -Iztapalapa, México.

OECD (1997): Exámenes de las políticas nacionales de educación. México. Educación Superior. OECD.

PIFI (2003): Segundo proceso para actualizar el Programa integral de fortalecimiento Institucional. PIFI 3.0. SEP, México.

Programa Nacional de Educación (PNE) 2001– 2006. Secretaria de Gobernación

*Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione.* (2002) Editorial La Nuova Italia

SEP. <http://www.sep.gob.mx>. Consultada el 24 de julio de 2004

**Estela Maldonado Pérez**

Licenciada en Letras Modernas, Facultad de Filosofía y Letras UNAM, realiza estudios de Maestría en el Departamento de investigaciones educativas del CINVESTAV – IPN. Profesora- investigadora titular de francés es miembro del área de investigación en lenguas y culturas extranjeras de la UAM. Iztapalapa

estelamp@hotmail.com

**Rossella Bergamaschi Iandolo**

Licenciatura en Letras Hispánicas, Universidad de Génova, Italia. Maestría en Ciencias Sociales en la Universidad de Roma, Italia. Estudios de Doctorado en Antropología Social en la Universidad Iberoamericana. Profesora-investigadora Titular de tiempo completo, adscrita al departamento de Filosofía de la UAM-Iztapalapa. Sus áreas de interés son las culturas y las identidades locales, la interculturalidad, el cine y la literatura italiana.

rossella@prodigy.net.mx; br@xanum.uam.mx

**María Virginia Mercáu**

Maestría en Lingüística aplicada (UNAM). Sus áreas de especialidad son la adquisición del inglés como segunda lengua en contextos de inmersión y la formación de profesores de lenguas a distancia en el área de las representaciones mentales acerca de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Profesora titular del área de inglés en la Universidad Autónoma Metropolitana de Iztapalapa.

vmercau@hotmail.com; mav@xanum.uam.mx