

**La enseñanza de las lenguas extranjeras  
en la Escuela de Idiomas Modernos  
de la UCV desde la perspectiva del Marco  
Común Europeo de Referencia<sup>1</sup>**

*The teaching of foreign languages at UCV's  
School of Modern Languages  
from the perspective of the Common European  
Framework of Reference*

**Grauben NAVAS de PEREIRA\***

graubennavas@gmail.com  
*Universidad Central de Venezuela*

Recibido: 19-5-2010

Aprobado: 03-12-2010

---

\* Licenciada en Idiomas Modernos por la Universidad Central de Venezuela. Magíster en Literatura Comparada por la misma universidad. Profesora Asistente en la Escuela de Idiomas Modernos de dicha universidad. Becaria del Servicio de Intercambio Académico Alemán (2004) y del Instituto Goethe (2006 y 2011). Presidenta de la Asociación Venezolana de Profesores de Alemán. Sus áreas de interés científico son la literatura alemana contemporánea y la didáctica del alemán como lengua extranjera.

<sup>1</sup> Este trabajo fue presentado en forma de ponencia en la «XIV Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 2009» (XIV Encuentro Internacional de Profesoras y Profesores de Alemán 2009) en Jena-Weimar, Alemania, con el financiamiento del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela.

## RESUMEN

Diez años después de la publicación del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) es oportuno hacer un análisis crítico de la influencia y efectos que ha tenido este importante documento en nuestra praxis, concretamente en la Escuela de Idiomas Modernos (EIM) de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Partiendo de la inquietud sobre cómo se relacionan nuestras prácticas con el Marco Común, nos acercamos a un tema que influye en nuestro trabajo diariamente, pero que no ha recibido la atención que se merece. Aquí se describe un cuadro real de nuestro método de enseñanza y se reflexiona acerca del rol del Marco Común Europeo de Referencia fuera de Europa. Se analiza en detalle el MCER a la luz de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la mencionada Escuela y luego, a partir de nuestra experiencia en el Departamento de Alemán, se desglosa el Plan de Estudios de la EIM, se plantean problemas comunes de nuestro sistema educativo y se esboza brevemente qué puntos consideramos que deben ser discutidos en el futuro cercano. Se percibe un desencuentro entre las necesidades y exigencias de nuestra institución con los marcos de referencia que a veces se han impuesto a nivel internacional en la actualidad. El Marco Común responde a una orientación comunicativa y el pensum de la EIM a una orientación más académica. Partiendo del MCER, se sugieren puntos de discusión sobre lo que deberíamos ser o podríamos llegar a mejorar en la EIM.

**Palabras clave:** Lengua extranjera, Marco Común Europeo de Referencia, planes de estudios, enseñanza de idiomas.

## ABSTRACT

Ten years after the European Framework of Reference (EFR) document with regard to Foreign Language Teaching was made public, it seems pertinent to analyze both its possible influence and consequences on our praxis, specifically in the School of Modern Languages of the Universidad Central de Venezuela (UCV). It might be worth the effort to think about how our professional activity relates itself to such framework as one that seems to have an influence on our daily endeavors but that has been relatively neglected locally. In this article a realistic picture of our teaching approach is presented and a reflection on the role of such European Framework of Reference outside Europe is made. Also, an analysis of the EFR document is made in the light of the current process of teaching foreign languages in our university school and then, taking into account our experience in the Department of German, our school's curriculum is analyzed underscoring current prob-

lems in our educational system and bringing to the fore issues that might deserve attention in the near future. From such an analysis, a mismatch between the needs and demands of our institution and those of often imposed-upon Frameworks of Reference is perceived as, for instance, European Market policies promote more communicative orientations while our School of Modern Languages has a more academic orientation. In the light of the EFR document, some ideas of what we should do to have a better institution are put forward.

**Keywords:** Foreign languages, European Framework of Reference, syllabi, foreign language teaching.

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde la publicación en 2001 del Marco Común Europeo de Referencia<sup>2</sup> el panorama de la enseñanza de las lenguas extranjeras ha experimentado un intenso proceso de cambios. El MCER tiene como objetivo principal establecer mediante referentes comunes el intercambio de información sobre conocimientos de lenguas. Tal intercambio promueve, por un lado, la movilidad estudiantil y laboral en Europa y, por otro, incentiva la mejor convivencia y entendimiento entre la diversidad de pueblos y culturas que hacen vida dentro de esa organización tan compleja como lo es la Unión Europea (Council of Europe, 2009, 2002).

En este punto, los no familiarizados con el tema podrían preguntarse que si el MCER es un documento esencialmente europeo y pensado para el contexto europeo ¿por qué ocuparnos de él aquí en Venezuela, específicamente en la Escuela de Idiomas Modernos<sup>3</sup> de la Universidad Central de Venezuela? El señalado documento influye por el simple hecho de que trabajamos con la enseñanza y evaluación de lenguas europeas (Consejo Europeo, 2002). A pesar de la distancia, la serie de cambios desencadenados por el Marco Común nos

---

<sup>2</sup> Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2001). Madrid: Consejo de Europa. Disponible en: [cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf) [Consulta: 2009, Febrero 20]. En adelante MCER.

<sup>3</sup> En adelante EIM.

ha alcanzado y ha ido permeando a distintas velocidades y con diversas intensidades en Venezuela, particularmente en la EIM y muy especialmente en el Departamento de Alemán. Este último ha sido particularmente sensible a la onda expansiva del MCER y se ocupó tempranamente en la tarea de poner en consonancia sus prácticas docentes con las tendencias internacionales.

Cuando se compara la propia situación actual con la rápida evolución del sistema de evaluación y enseñanza de lenguas extranjeras en Europa, construido con base en competencias y caracterizado por un enfoque orientado a la acción<sup>4</sup>, puede uno sentirse a la vez motivado e intimidado. Motivado porque se puede apreciar cuánto es posible lograr cuando se aplican tales modelos teóricos. La comparación es intimidante a la vez, porque dada la precaria condición con la que contamos en la universidad en cuanto a recursos, personal, tiempo y financiamiento, adaptar o por lo menos acercar nuestras prácticas, sobre todo las evaluativas, al MCER, parece meta inalcanzable. Diez años después de la publicación de este documento, es hora de que nos preguntemos e investiguemos a fondo en qué medida nuestros esfuerzos por ponernos a la par con la tendencia internacional coinciden o se corresponden con los niveles del MCER, o si incluso más bien las contradicen. Satisfacer tales inquietudes implica una descripción del rol que juega el MCER fuera de Europa y un reporte de cómo se han abordado estos procesos de cambio en nuestro contexto.

Dar respuesta a cada una de tales interrogantes requeriría un trabajo por separado y dentro de una disciplina distinta, mas antes de despertar expectativas erróneas, deseamos dejar en claro que lo aquí presentado es una primera aproximación a un tema complejo que influye sobre nuestro trabajo diariamente, pero que no ha recibido la atención que merece. Presentamos aquí un análisis inicial y necesario antes de emprender cualquier otro acerca de nuestra praxis, el cual llevamos a cabo con el fin de describir un cuadro real de nuestro método de enseñanza, haciendo especial énfasis en el alemán, que es nuestra área de estudios y de trabajo. Partiendo precisamente de la necesidad

---

<sup>4</sup> Una explicación detallada sobre este enfoque se encuentra en el segundo capítulo del MCER.

de establecer cómo se relacionan nuestras prácticas con el MCER y apoyándonos en nuestra propia experiencia e inquietudes acumuladas desde los primeros contactos con la EIM hace unos diez años, tanto como estudiante y luego como profesora, reflexionaremos acerca del rol del Marco Común Europeo de Referencia fuera de Europa.

El artículo se trata de un reporte y a la vez un análisis crítico desde la praxis para la praxis. Dado que se trata de una investigación en proceso, no podemos presentar resultados definitivos o un informe final sobre el estado de cosas en Venezuela, en la Escuela o incluso en el Departamento de Alemán con respecto al MCER. Sin embargo, podemos ofrecer un avance donde analizaremos en detalle dos documentos, cada uno en un apartado distinto, primero el MCER y luego el Pensum de la Escuela de Idiomas Modernos. Haremos un análisis crítico de nuestras prácticas en la EIM a la luz del caso concreto del Departamento de Alemán y en las consideraciones finales haremos los diversos aspectos analizados y propondremos algunos puntos a discutir en el futuro próximo en el contexto de nuestra Escuela.

## **2. EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA**

Imaginemos que se ofrece un puesto de trabajo para el que se solicitan sólidos conocimientos en el inglés escrito y oral. Junto con la postulaciones, los interesados adjuntan diplomas de secundaria, exámenes de diversas escuelas de idioma, constancias de empleo y certificaciones de una estada de varios meses en Inglaterra. La comparación de estos documentos se supone que debería ayudar a elegir al mejor candidato. Los diversos documentos se relacionan con distintos tipos de inglés: cotidiano, laboral o de supervivencia. No es tarea fácil distinguir y entender las calificaciones o evaluaciones que arrojan tales documentos las cuales van de desde «2» hasta «bien», pasando por «con éxito» hasta «a nuestra entera satisfacción». Por lo general sucede que ninguno de los documentos describe, por lo menos brevemente, los contenidos aprendidos, alguno quizás refiera a un tipo de prueba y uno que otro podría mencionar los libros de texto trabajados. Una mirada a las escuelas visitadas

podría arrojar sólo una de renombre, ¿representa ella cierta calidad? ¿cómo saber qué candidato está mejor capacitado? ¿es todo esto una caricatura?<sup>5</sup>.

En efecto, no se trata de una descripción caricaturesca de lo difícil que es calificar la competencia en una lengua extranjera en términos tales que sean claros, detallados, significativos, coherentes, comprensibles y además comparables más allá de la institución que los expide. La descripción anterior refleja lo que es todavía la realidad, pero que ya ha comenzado a cambiar gracias a los niveles propuestos en el MCER<sup>6</sup>. Esta publicación ofrece una base común para la comparación de los numerosos títulos, cursos, niveles de aprendizaje y pruebas de idioma en toda Europa. El Marco presenta concretamente un sistema diferenciado de escalas con seis niveles (A1, A2, B1, B2, C1, C2) a través de los cuales se pueden registrar y medir los avances en el aprendizaje de un idioma en cada escalón de aprendizaje. En numerosas escalas se describen las actividades y los niveles de competencia comunicativa con los cuales los aprendices actúan y se espera que sean lingüísticamente capaces.

El Marco ofrece una visión integradora, transparente y coherente, mas no prescriptiva, del aprendizaje y uso de las lenguas extranjeras. En él se describe en esencia lo que los aprendices deben aprender a hacer para utilizar la lengua con fines *comunicativos*, así como también puntualiza qué conocimientos y habilidades deben ser desarrolladas para estar en capacidad de negociar, actuar y comunicarse lingüísticamente con éxito. Más allá de proporcionar una base común para la elaboración de programas, currícula, exámenes, manuales y libros de texto en toda Europa, tener una base común para el trabajo con las lenguas en una entidad tan compleja como la Unión Europea facilita la movi-

---

<sup>5</sup> El ejemplo lo hemos tomado de las reflexiones tituladas: «¿Por qué necesitamos el Marco Común Europeo de Referencia?» (*Warum brauchen wir den GER?*) escritas por el Profesor Rainer Tamchina. En ese documento se ilustran claramente las dificultades que implica tomar una decisión acerca del nivel de competencia de los estudiantes en el contexto europeo. Disponible en línea: [http://www.elcl.org/information\\_downloads/download\\_37\\_47.pdf](http://www.elcl.org/information_downloads/download_37_47.pdf) [Consulta: 2009, Enero 24].

<sup>6</sup> En línea se pueden consultar tanto la versión tanto en inglés en el link: [www.coe.int/T/DG4/Linguistic/CADRE\\_EN.asp](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/CADRE_EN.asp); como en español: [http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf) [Consulta: 2008, Marzo 10].

lidad estudiantil y laboral, además de favorecer e impulsar la transparencia en la comparación y descripción de conocimientos.

El enfoque del Marco va más allá de la lengua como sistema de signos, pues da especial atención al contexto cultural en el que la lengua se inscribe. Tal aproximación obedece en esencia al objetivo de sustentar una Europa plural y para ello se hace necesario el impulso del plurilingüismo y pluriculturalismo, es decir, fomentar el aprendizaje de distintas lenguas y el contacto con tantas culturas como sea posible a lo largo de toda la vida, de manera incluyente y relacionando conscientemente los conocimientos adquiridos. La promoción de tales valores y capacidades es una política efectiva que cimienta la pluralidad, mientras debilita el aislamiento y el parcelamiento entre europeos. Esta descripción y la exaltación de las bondades del Marco no deben dar la impresión de que es un documento sin problemas o que en sí mismo es la primera o única publicación que busca fomentar la estandarización<sup>7</sup>. En efecto, el Marco es fruto de la evolución de la didáctica de las lenguas extranjeras en los últimos treinta años<sup>8</sup>.

El Marco puede ser visto como la culminación de la evolución del concepto de *competencia lingüística*, planteado inicialmente por Chomsky en los años sesenta (Chomsky, 1965) modelo luego adoptado por la etnografía de la comunicación, desde donde Hymes (1972) desarrolla más en detalle la noción de *competencia lingüística* poniendo de relieve su dimensión comunicativa. Ya iniciada la década de los ochenta, Canale & Swain (1980) afinan tales conceptos, esta vez desde la didáctica, distinguiendo *competencia gramatical* de *competencia sociolingüística* y Bachman<sup>9</sup> (1990) retomará tales conceptos

---

<sup>7</sup> Al respecto consultar Bachman (1990) y Gipps (2004).

<sup>8</sup> Ya en los años setenta se publica con el apoyo del Consejo Europeo el Nivel Umbral (*Threshold level*) (1976), donde se establecen parámetros para medir la competencia lingüística de forma más objetiva. Le siguieron la publicación de los niveles *Waystage* (1991) y *Vantage* (1997). Informaciones generales sobre estas publicaciones están disponibles en línea en la dirección: <http://www.ecml.at/help/detail.asp?i=124> [Consulta: 2008, Marzo 10].

<sup>9</sup> Para una orientación en la evolución de tales conceptos recomendamos revisar Bachman (1990), capítulo 4, y Vez (2000) capítulos 9 y 10.

agrupándolos bajo el de *Communicative Language Ability*, la cual se desglosa en *competencia lingüística*, *competencia estratégica* y *mecanismos fisio-psicológicos* (Bachman, 1990, 1996). La noción de *habilidad lingüística comunicativa* combina el conocimiento lingüístico con la capacidad de implementarlo en un contexto dado. Bachman describe en detalle la competencia lingüística subdividiéndola en *competencia organizacional* (la cual comprende una *competencia gramatical y textual*) y una *competencia pragmática* (la cual implica una *competencia ilocucionaria* y otra *sociolingüística*). Este enfoque reconoce y exalta la importancia de que usar la lengua con fines comunicativos requiere de la puesta en práctica tanto del conocimiento lingüístico como de la capacidad de poner en uso tales conocimientos en contexto y apropiadamente.

El MCER construye sobre estas bases y afina un concepto de uso de la lengua que hace énfasis en el aprendizaje. Este enfoque que se define como *orientado a la acción* considera a los usuarios y especialmente a los aprendices como individuos y a la vez como agentes sociales que desarrollan *competencias generales* y *competencias lingüísticas* capaces de realizar actividades de lengua en diversos contextos. Para ello «ponen en acción» las estrategias más apropiadas para llevar a cabo las tareas que en última instancia se concretan en la permanente producción y recepción de textos. Visto así, el Marco constituye un logro de la política lingüística del Consejo Europeo y también representa la última etapa en un proceso de estandarización perseguido desde principios de los setenta y como tal recoge la evolución de la didáctica de las lenguas extranjeras en las últimas cuatro décadas, proponiendo un enfoque «plurilingüe» que integra la competencia lingüística con otras competencias generales. Ese ajuste de foco ha tenido como consecuencia que la muy inestable y problemática noción de «hablante nativo»<sup>10</sup> haya sido desplazada por la de un «sujeto plurilingüe» como objetivo a alcanzar. Al tener como modelo a un «sujeto plurilingüe» se destaca el rol de las diversas competencias respecto a la lengua que se aprende, haciendo así el aprendizaje integrador y enriquecedor.

---

<sup>10</sup> Cabe acotar al respecto que no todo hablante nativo de una lengua maneja todos los registros adecuadamente. Esta es una noción que ya ha sido superada por los nuevos parámetros, donde priva la adecuación sobre la corrección.



Otro punto a favor del Marco es que no es un producto de laboratorio o el resultado del trabajo en solitario de algún autor, sino que es un documento validado empíricamente que implicó el trabajo de un significativo número de especialistas, que además recibió el *feedback* de importantes instituciones europeas ligadas a la enseñanza y evaluación de lenguas extranjeras. El Marco constituye una herramienta que flexibiliza el trabajo con los idiomas y permite un afinamiento de las competencias vinculadas no sólo a la «lengua» sino también a su dimensión pragmática y cultural. Al basarse en criterios objetivos, estar validado empíricamente y definir niveles de competencia internacionalmente comparables, permite una descripción (no únicamente una calificación) de la competencia lingüística en la lengua extranjera<sup>11</sup>. Veamos un ejemplo concreto de las diversas escalas que reflejan las especificaciones de capacidad lingüística. En este caso hemos tomado la escala relacionada con la interacción oral en general (Ver Cuadro 1).

**CUADRO 1**  
**LA DIMENSIÓN VERTICAL Y HORIZONTAL**  
**DE LOS NIVELES COMUNES DE REFERENCIA**

<b>Tipo de Usuario</b>	<b>Nivel</b>	<b>Denominación</b>	<b>Descriptor de los niveles comunes de referencia: especificaciones de capacidad lingüística para la «Interacción oral en general»</b>
COMPE TENTE	C2	Maestría	Posee un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y es consciente de los niveles connotativos del significado. Transmite con precisión sutiles matices de significado utilizando, con razonable precisión, una amplia serie de procedimientos de modificación. Sabe sortear las dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta de ello.

<sup>11</sup> Para mayor información sobre el proceso que significó el desarrollo del Marco y de las escalas de competencia revisar el Anexo B del Marco Común y la contribución de North en los *Estudios de Casos* disponible en el link: [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents/case\\_studies\\_CEF.doc](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents/case_studies_CEF.doc). [Consulta: 2008, Marzo 10].

CUADRO 1 (continuación)

Tipo de Usuario	Nivel	Denominación	Descriptor de los niveles comunes de referencia: especificaciones de capacidad lingüística para la «Interacción oral en general»
COMPETENTE	C1	Dominio operativo eficaz	Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Domina un amplio repertorio léxico que le permite suplir sus deficiencias fácilmente con circunloquios. Apenas hay una búsqueda evidente de expresiones o estrategias de evitación; sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar un discurso fluido y natural.
INDEPENDIENTE	B2	Avanzado	Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que posibilita la interacción habitual con hablantes nativos sin suponer tensión para ninguna de las partes. Resalta la importancia personal de ciertos hechos y experiencias, expresa y defiende puntos de vista con claridad, proporcionando explicaciones y argumentos adecuados.
INDEPENDIENTE	B1	Umbral	Se comunica con cierta seguridad, tanto en asuntos que son habituales como en los poco habituales, relacionados con sus intereses personales y su especialidad. Intercambia, comprueba y confirma información, se enfrenta a situaciones menos corrientes y explica el motivo de un problema. Es capaz de expresarse sobre temas más abstractos y culturales, como pueden ser películas, libros, música, etc.
BÁSICO	A2	Plataforma	Participa en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves siempre que la otra persona le ayude si es necesario. Se desenvuelve en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo; plantea y contesta preguntas, e intercambia ideas e información sobre temas cotidianos en situaciones predecibles de la vida diaria.

CUADRO 1 (continuación)

Tipo de Usuario	Nivel	Denominación	Descriptor de los niveles comunes de referencia: especificaciones de capacidad lingüística para la «Interacción oral en general»
BÁSICO	A1	Acceso	Participa en conversaciones de forma sencilla, pero la comunicación depende totalmente de que haya repeticiones a ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones. Sabe plantear y contestar preguntas sencillas, realizar afirmaciones sencillas y responder a las afirmaciones que se le hacen en áreas de necesidad inmediata o temas muy cotidianos.

En el eje vertical encontramos una primera columna con los tipos de usuario quienes son luego clasificados en las siguientes dos columnas según los seis niveles de competencia con sus respectivos descriptores comunes. Esos descriptores de capacidad lingüística son ordenados de manera ascendente, siendo el nivel más bajo el A1 (básico) y el más elevado el C2 (maestría). En el eje horizontal se agregan parámetros o categorías que permiten describir con más detalle la capacidad del aprendiz para usarla en diversos contextos y situaciones. La dimensión vertical es taxonómica y favorece en esencia la descripción de las competencias del aprendiz en diversos ámbitos y con relación a una selección de posibles actividades, estrategias, textos y tareas que van siendo detalladas horizontalmente. El Marco también ofrece una descripción de las *competencias generales* y las *competencias comunicativas*. Las *competencias generales* son aquellas que se considera que el aprendiz debe dominar en los distintos niveles, por ejemplo: la *consciencia intercultural*, el *conocimiento sociocultural*, el *conocimiento declarativo (savoir)*, las *habilidades y destrezas (savoir-faire)*, la *competencia existencial (savoir-être)*, la *capacidad de aprender (savoir-apprendre)*. Las *competencias comunicativas* incluyen las *socio-lingüísticas*, *lingüísticas* y *pragmáticas*. A continuación una breve descripción de éstas:

1. Las *competencias sociolingüísticas* se relacionan con expresiones de sabiduría popular, diferencias de registro, dialecto y acento y se expresan en una escala de adecuación sociolingüística.
2. Las *competencias lingüísticas* son descritas detalladamente en escalas que siguen el modelo anterior y se subdividen en:
  - 2.1. *competencia léxica* (riqueza y dominio de vocabulario)
  - 2.2. *competencia gramatical* (corrección gramatical)
  - 2.3. *competencia fonológica* (dominio de la pronunciación)
  - 2.4. *competencia ortográfica* (dominio de la ortografía).
3. Las *competencias pragmáticas* se vacían en escalas ilustrativas que aluden a diversos aspectos del discurso como: los turnos de palabra, el desarrollo de descripciones y narraciones, así como la coherencia y cohesión.

El mayor acierto del Marco es, en efecto, el desarrollo de esas escalas con descriptores breves y escalonados que funcionan como sistema de referencia y promueven la transparencia para la comparación de calificaciones, definición de niveles de competencia adquiridos y, muy especialmente, para el desarrollo de tests para la medición y evaluación del rendimiento lingüístico. Pero el Marco no es infalible ni ha escapado a críticas. A la euforia inicial por su publicación, le siguieron duros señalamientos respecto a su coherencia (términos que se usan y no se explican), arbitrariedades en algunas descripciones (términos que aparecen en algunos niveles y en otros no), altos costos de traducción y, la más importante, la dificultad de aplicarlo a la realidad, de ponerlo en práctica. Recordemos aquí el ejemplo citado al principio, de que si bien el Marco ofrece un referente común, lo más difícil es vaciar esa información en actividades concretas y en contenidos precisos que permitan establecer con transparencia y objetividad qué es un A1 en qué idioma y en qué contexto<sup>12</sup>. A este respecto, el Consejo Europeo encargó una revisión y la pos-

<sup>12</sup> Diversas editoriales han tratado de superar ese vacío a través de materiales que apoyen al usuario. Uno de ellos es *Profile Deutsch* (2005) el cual ofrece un banco de datos que des-

terior puesta a disposición de manuales<sup>13</sup>, estudios de casos<sup>14</sup> y guías para el usuario<sup>15</sup> que han buscado facilitar el uso del Marco Común y solventar tales dificultades<sup>16</sup>. La cualidad que tiene el Marco y le permite sobreponerse a tales críticas es que busca describir, no prescribir. Su objetivo principal es orientar a sus usuarios (profesores, aprendices, redactores de exámenes y de currícula) y fomentar la adaptación de sus lineamientos a la situación propia. En el propio Marco se asevera al inicio que:

*Hay que dejar claro desde el principio que NO nos proponemos decir a los profesionales lo que tienen que hacer o de qué forma hacerlo. Nosotros planteamos preguntas, no las contestamos. El Marco Común Europeo de Referencia no tiene el cometido de establecer los objetivos que deberían proponerse los usuarios ni los métodos que tendrían que emplear (MCER, 2001, 11).*

En consecuencia, se le recomienda al usuario el acercamiento al Marco desde nuevas perspectivas, se le pide que utilice de forma crítica el sistema de clasificación por escalas y los descriptores asociados, que lo adopte en formas no previstas y se espera, en efecto, que se informe al Consejo Europeo de tales

---

cribe en detalle las actividades, contenidos gramaticales y vocabulario que se vinculan a cada nivel.

<sup>13</sup> El Manual está disponible en línea en la dirección: <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Manual%20Revision%20-%20proofread%20-%20FINAL.pdf> [Consulta: 2008, Marzo 10].

<sup>14</sup> El Estudio de casos está disponible en línea en la dirección: [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents/case\\_studies\\_CEF.doc](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents/case_studies_CEF.doc) [Consulta: 2008, Marzo 10].

<sup>15</sup> La Guía del usuario está disponible en línea en la dirección: <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Guide-for-Users-April02.doc>. [Consulta: 2008, Marzo 10].

<sup>16</sup> Los bancos de datos como «*Profile Deutsch*» (ver nota 12) también contribuyen a facilitar el trabajo de los usuarios del Marco, pues permiten llenar con contenidos concretos y ajustarlos a cada nivel las descripciones generales del Marco Común. Existen publicaciones de este tipo también para otros idiomas: en francés «*Referentiel Pour Le Cadre Européen Commun (A1-A2-B1-B2-C1-C2)* (2009)». En español: «*Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (2006)*». En inglés el trabajo está aun en desarrollo y se puede conseguir alguna información en el sitio web del proyecto, denominado «*English Profile*», disponible en el sitio <http://www.englishprofile.org>. [Consulta: 2008, Marzo 10].

usos (MCER, 2001, 14). Pero, a pesar de las bondades, hay un área gris en el Marco que dificulta su aplicación en contextos tanto o aún más complejos que el europeo, como por ejemplo, en Venezuela en la Escuela de Idiomas Modernos de la UCV. Se trata del perfil de aprendiz sobre el que se construye el sistema entero: ¿de quién es el perfil tras el Marco?, ¿se trata de un aprendiz joven que se desenvuelve en el campo académico?, ¿de uno que viaja?, ¿qué sucede con los niños y los adultos mayores, los académicos o los inmigrantes?<sup>17</sup>. Este es uno de los aspectos oscuros del Marco el cual a nuestro modo de ver ha causado los mayores malentendidos y las críticas más duras. La ambigüedad del perfil del usuario tras el MCER ocasiona a todas luces un problema logístico y de planificación. No es lo mismo tomar como punto de partida el Marco para preparar un curso y las correspondientes certificaciones para un adulto que para un niño.

Si bien se dice claramente en el Marco que él no es más que eso, un marco de referencia, un instrumento para estandarizar las diversas descripciones de competencias en la lengua extranjera, a veces por desconocimiento de la propia estructura del Marco o por esperar más de él de lo que realmente es, no se asume que tiene fallas que lo deslegitiman y le restan valor. Estos campos problemáticos en su aplicación han devenido en varios conceptos prácticos y áreas de estudio que buscan llenar ese vacío teórico. Valga aquí el ejemplo concreto de Schneider, North & Koch (2000) quienes elaboraron una versión del *Portafolio Europeo de Idiomas para Jóvenes y Adultos*, ya traducida al inglés, francés e italiano. En síntesis, el MCER proporciona una serie de criterios que se orientan hacia la transparencia, la objetividad y la comparabilidad de conocimientos. El documento fomenta la pluriculturalidad, la movilidad en Europa y sobre todo la comunicación en el contexto europeo. Veamos ahora la situación en la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela.

---

<sup>17</sup> En Alemania se trata de un tema de gran relevancia que va más allá del problema pedagógico, pues con las nuevas legislaciones de inmigración, para obtener una visa se deben aprobar exámenes de alemán y formación civil.

### 3. LA ESCUELA DE IDIOMAS MODERNOS:

#### ANÁLISIS CRÍTICO DE SU PLAN DE ESTUDIOS

Podemos iniciar el análisis crítico de nuestra Escuela aludiendo a una imagen. Pensemos en un búho ataviado con toga y birrete, un búho académico que simbolizaría a un erudito, a una persona dotada de altas capacidades intelectuales y de amplios conocimientos generales y lingüísticos. Con esta imagen siempre presente, veamos en detalle los aspectos más resaltantes del plan de estudios. La Escuela de Idiomas Modernos de nuestra Facultad ofrece cinco idiomas (alemán, francés, inglés, italiano, portugués) de los cuales se eligen dos a ser aprendidos simultáneamente durante un plan de cinco años. A partir del tercer año, los estudiantes escogen entre tres ramas que conducen a tres títulos distintos:

- a) Licenciado en Idiomas que recibe una formación humanística. Se trata de un profesional de la comunicación interlingual.
- b) Licenciado en Traducción que desarrolla las destrezas necesarias para traducir *todo* tipo de textos escritos.
- c) Licenciado en Traducción e Interpretación que por su parte tendrá las herramientas necesarias para interpretar *cualquier tipo* de texto oral y traducir textos escritos de carácter *pragmático*.

¿Cómo se prevé en este documento la organización de los planes de estudio para cada rama? El pensum establece que:

*Para iniciar la fase metalingüística de cada una de las carreras es imprescindible haber alcanzado el nivel «avanzado» en la competencia comunicativa en la lengua materna y el nivel «intermedio» en las lenguas extranjeras. Estos objetivos deben lograrse a finales del segundo año<sup>18</sup>. A partir del 3er año se diversifica el plan según dos orientaciones: una académica y más teórica para la formación del Licenciado en Idiomas Modernos, y la otra más profesional para la formación de los Licenciados en Traducción e Interpretación,*

---

<sup>18</sup> Énfasis en el original.

*que a su vez se bifurca a partir del 4º año, para una concentración en las actividades específicas de cada carrera durante los dos últimos años. Pero, paralelamente a esta diversificación en la formación se sigue desarrollando en los tres casos el tronco común a través de las asignaturas de la competencia comunicativa, la cual debe alcanzar el nivel «avanzado» para los idiomas extranjeros al final del 3er año, y debe seguir reforzándose hasta finalizar la carrera (Pensum de la EIM, 1994, 10).*

La puesta en práctica de este plan no es tarea fácil. Tales bifurcaciones y lo que ellas implican en materia de horarios y combinaciones de idiomas (15 posibles combinaciones) nos pone ante una coyuntura compleja en la que aprendizajes muy distintos van en paralelo: el del afianzamiento de la lengua materna, por un lado, y el aprendizaje desde casi cero de las lenguas extranjeras. Por otro, teniendo como norte –no es muy difícil reconocerlo– a ese búho académico, un modelo de hablante nativo ideal que se desenvuelve además con soltura en el ámbito académico. En nuestra realidad y planteadas en los términos anteriores, tales tareas son cuesta arriba. Desglosemos en adelante el porqué:

### ***3.1. Niveles no definidos***

El primer problema y que, además, vuelve a conectar la problemática interna de la EIM con la discusión internacional referida al Marco Común, es el de los «niveles de competencia comunicativa» nombrados y utilizados en nuestro plan de estudios, mas no definidos, descritos, ejemplificados o contextualizados en el mismo: ¿con base en qué criterios se podría establecer que se ha alcanzado tal o cual nivel?, ¿a través de qué actividades se fomentan dichas competencias?, ¿cómo controlar y poder llevar a la par los niveles alcanzados en los diversos idiomas? La queja constante del estudiante de alemán acerca de que en el idioma tal si pueden alcanzar con cierta rapidez alguna independencia lingüística, pero en el alemán no; la preocupación profunda del profesor de traducción acerca de que su clase no puede convertirse en una clase de lengua, pero debido a las múltiples dudas y deficiencias de idioma



que traen los alumnos terminan siéndolo, son indicadores de que algo falla en el sistema y a lo que se debe prestar atención<sup>19</sup>.

### ***3.2. Empezar desde cero:***

Según las leyes de Venezuela, no está permitido condicionar el ingreso a la universidad en general, ni a la EIM en particular, al manejo de conocimientos previos de alguno de los idiomas extranjeros impartidos, por ser ‘discriminatorio socialmente’. Comenzamos la enseñanza de las lenguas extranjeras, en consecuencia, a veces con principiantes ‘desde cero’. Esto dificulta aun más nuestro trabajo pues no somos ni una escuela de idiomas, ni una escuela de traducción, ni una de interpretación, sino que conjugamos las tres variables del ejercicio profesional. Y no olvidemos que a todo ello se suma el hecho de que los estudiantes deben aprender no sólo una, sino dos lenguas extranjeras simultáneamente, combinadas además con el afianzamiento del español. Larrauri (2009) acota en sus reflexiones acerca de la enseñanza de la traducción en la EIM que: «Sabemos, de hecho, que algunas escuelas de traducción del mundo exigen que los aspirantes a estudiar en ellas hayan vivido al menos un año en cada uno de los países donde se hablan las lenguas que elegirá para sus estudios de traducción o de interpretación» (Larrauri, 2009, 123) y en la mayoría de los casos tal exigencia se acompaña del requerimiento de comprobar conocimientos ya sólidos y además debidamente certificados.

Nuestro pensum, como nos lo permite ver el Cuadro 2 más abajo, está diseñado de manera tal que los primeros dos años de la carrera constituyen el «clásico» curso de idiomas que idealmente debería conducir al nivel «intermedio». En el tercer año ocurre la introducción a las diversas menciones, la cual tiene lugar en español (Metodología, Iniciación a la Traducción e Iniciación a la Interpretación) una vez a la semana. En cada mención hay, sin embargo, materias que se imparten en la lengua extranjera (morfología, sintaxis, culturas). Pero, a partir del cuarto año, disminuyen considerablemente las horas dedicadas a la promoción y fomento del idioma extranjero.

---

<sup>19</sup> A este respecto recomendamos la lectura de las contribuciones de Larrauri (2008 y 2009).

**CUADRO 2**  
**MATRIZ DE ASIGNATURAS PRESENTADA SEGÚN LOS COMPONENTES**  
**DE FORMACIÓN OBLIGATORIOS COMUNES Y SEGÚN ESPECIALIDAD<sup>20</sup>**

Año	Materias obligatorias comunes			Materias obligatorias para la formación en cada especialidad		
	Formación General	Formación Lingüística	Formación Socio-cultural	Licenciatura en Idiomas modernos	Licenciatura en traducción	Licenciatura en Traducción e interpretación
Ciclo común	1		Idioma 1 <sup>a</sup> Idioma 1B Lengua española 1 Lingüística 1			
	2		Idioma 2 <sup>a</sup> Idioma 2B Lengua española 2 Lingüística 2			
Ciclo diversificado	3	Metodología de la investigación  Seminario de grado	Idioma 3 <sup>a</sup> Idioma 3B	Cultura, Temas y textos 1A Cultura, Temas y textos 1B	Electiva I Morfología y sintaxis A Morfología y sintaxis B	Iniciación a la traducción Economía Política
	4		Idioma A Idioma B		Cultura, Temas y textos 2A Cultura, Temas y textos 2B Fonética y fonología A Fonética y fonología B	Traducción IA Traducción IB Terminología Estilística comparada A Estilística comparada B Electiva I
						Traducción IA Traducción IB Interpretación consecutiva I A Interpretación consecutiva I B

<sup>20</sup> Las áreas en blanco simbolizan que no hay materias de este componente en el año señalado.

CUADRO 2 (continuación)

Año	Materias obligatorias comunes			Materias obligatorias para la formación en cada especialidad		
	Formación General	Formación Lingüística	Formación Socio-cultural	Licenciatura en Idiomas modernos	Licenciatura en traducción	Licenciatura en Traducción e interpretación
				Electiva II Electiva III		Interpretación simultánea I A Interpretación simultánea I B Electiva I
5	Seminario de grado	Idioma A Idioma B		Cultura, Temas y textos 3A Cultura, Temas y textos 3B Electiva IV	Traducción II A Traducción II B Traducción especializada A Traducción especializada B Electiva II	Traducción II A Traducción II B Electiva II Interpretación simultánea II A Interpretación simultánea II B

Se dictan materias ligadas al idioma, las clases de lengua extranjera (identificados en el Pensum como «Talleres de Idioma») y materias ligadas al oficio de traductor e intérprete (por ejemplo: la traducción al alemán y del alemán al español, estilística), pero tales actividades, a nuestro modo de ver, no suplen ni compensan la drástica reducción de horas dedicadas al trabajo de la lengua extranjera misma. El desarrollo de las competencias y habilidades necesarias para la formación de los tres tipos de profesional requiere ser apoyada e intensificada en el aula, especialmente cuando el aprendizaje no ocurre *in situ*, sino en la lejanía, como es nuestro caso. En este contexto, es importante resaltar el caso de la diferencia de horas entre las menciones de traducción,

interpretación y la licenciatura. Los estudiantes de traducción e interpretación tienen un exigente horario y muchas de las materias que se refieren a la traducción en sí son dictadas en español, mientras que los estudiantes de la licenciatura tienen la «ventaja» de continuar recibiendo más horas de clase en la lengua término (morfología y fonética, por ejemplo), pero no ven ninguna materia obligatoria, ni en español ni en la lengua extranjera, que los oriente en su futuro campo de trabajo<sup>21</sup>, como sí lo hacen los estudiantes de interpretación y traducción, por lo que el desarrollo de las competencias y habilidades propias de la formación de los tres tipos de profesional es desigual.

La orientación que parece imponerse en el pensum luce opuesta a la idea que venimos defendiendo: en vez de dedicar cada vez más horas al afinamiento en contexto de las lenguas extranjeras (usando herramientas, por ejemplo, del análisis del discurso), parece preponderar la idea de que en tales niveles ya no se necesita «enseñar gramática» o impartir «clases de lengua». Especialmente en los niveles avanzados se necesitan más horas y cursos para alcanzar el siguiente nivel de competencia superior, muestra de ello es el propio caso del español: los dos años de Lengua Española que se cursan en la Escuela de Idiomas Modernos tienen como objetivo desarrollar las habilidades y estrategias lingüísticas, sociolingüísticas y socioculturales que le permitan al estudiante expresarse con eficiencia en su lengua materna. Este curso de dos años parte de la base de que se tuvo una instrucción primaria y secundaria de once años y así se «fortalecen» los conocimientos empíricos e intuitivos que se tienen de la lengua materna (Pensum de la EIM, 1994, 30).

Pensemos ahora en nuestros estudiantes, egresados de una educación secundaria cuya calidad depende, lamentablemente, en gran medida de la escuela a la que se asistió. Son aprendices que en definitiva tienen un manejo rudimentario del español, que en su mayoría tienen poco o nulo conocimiento de alguna lengua extranjera y que al iniciar el aprendizaje universitario de dos lenguas extranjeras se encuentran con salones mal acondicionados, gru-

---

<sup>21</sup> Ello queda de la buena voluntad de que algún profesor ofrezca materias electivas en el área, como viene sucediendo con la didáctica de lenguas extranjeras impartida por Lucius Daniel.

pos de más de cuarenta personas (siendo el número ideal para una clase de idiomas de 10 a 20) y con una carga de más de 30 horas académicas semanales. Todos estos aspectos, propios del entorno educativo de nuestro país, sobrepasan la voluntad y los escasos medios de acción del profesorado y de las autoridades universitarias, pues trabajamos en una universidad que está en una situación perennemente crítica. ¿Es acaso realista o incluso lógico tratar de llevar adelante una enseñanza planteada en los términos ya descritos? Alcanzar el nivel avanzado a finales de segundo año en la lengua materna supone en la realidad un esfuerzo que se traduce en tapar los graves baches que los estudiantes arrastran de la formación secundaria. ¿Qué decir entonces de la lengua extranjera?

### ***3.3. Nuestra orientación lingüístico-teórica:***

Las reflexiones anteriores revelan que parece subyacer a nuestro Plan de Estudios una percepción muy sistemática de la lengua, como si se tratase de un inventario de signos que son aprehendidos mecánicamente. Bolívar (2009) lo señala en sus reflexiones acerca de la enseñanza de la lengua materna y de las lenguas extranjeras a nivel universitario al decir que: «Tal vez, el énfasis ha estado más en enseñar la lengua en abstracto, desprovista de circunstancias, que en enseñar los lenguajes especiales en los contextos de situaciones específicas» (Bolívar, 2009, 113) y pone de relieve la formación lingüística de nuestros estudiantes, pero en términos más amplios que los tradicionales al afirmar que: «considero que en nuestra Escuela, deberíamos reforzar el componente lingüístico tomando en cuenta la fonología, la gramática, la semántica, la pragmática y el discurso. No se trata de dar información teórica sobre estos niveles de análisis sino de tomar conciencia sobre lo que estas aproximaciones significan» (p. 113). Para dicha autora, el énfasis debe ponerse en el discurso, en los textos en contexto y en su funcionamiento pues:

*Todo esto significa también que el foco no puede ser «la lengua» en abstracto sino los lenguajes especiales y, por eso, tenemos que poner atención en diferentes tipos de discurso: académico, científico, literario, político, de los medios, de cortesía-descortesía, de género, legal, religioso, etc. (Bolívar, 2009, 114).*

Pero volviendo al Plan de Estudios de la EIM y sin perder de vista la drástica reducción de la carga horaria destinada al fomento de la lengua extranjera, no podemos sino preguntarnos si vale la pena «reforzar» (tal como lo establece el Plan de Estudios) una competencia que en la práctica ya sabemos que está en déficit. ¿No sería más lógico reformular nuestros objetivos? El argumento de que mientras más se avance en la carrera, menos horas de «idioma» son necesarias es contrario a todas luces al modelo moderno de clases de lenguas extranjeras. Las leyes nacionales condicionan toda la estructura de las licenciaturas que ofrecemos, ¿no podríamos a partir de allí, siendo conscientes de que comenzamos la enseñanza de las lenguas extranjeras sin exigir conocimiento previo alguno, tomar en cuenta la biografía lingüística de los individuos para así incluir, por ejemplo, un propedéutico formal como sí existe en otras facultades de nuestra universidad? Los problemas antes esbozados han de ser solventados para poder optimizar nuestra enseñanza y una forma de lograrlo sería incrementando el número de horas de clases dedicadas al fomento de las lenguas extranjeras en los niveles avanzados pues de ese modo se podría impulsar el desarrollo de los conocimientos, las habilidades y las competencias inherentes a cada mención.

### ***3.4. La estructura de nuestro Plan de Estudios y su puesta en práctica:***

De las reflexiones anteriores se desprende que es necesario afinar nuestro sistema de enseñanza y evaluación para que sea específico para una casa de estudios superior. Es decir, que desde la primera hora de clase y hasta el final de la carrera se tenga como norte una formación profesional. A lo que vamos es que en el momento actual ejercemos tres funciones diferentes al mismo tiempo y en condiciones muy adversas: tratamos de enseñar tres idiomas simultáneamente, hecho que dura más de cinco años y por lo tanto no lo logramos conseguir a cabalidad en todos los casos; a la vez somos una escuela de traducción e interpretación y de formación de profesionales interlingüales. Basta con revisar los pensa de otras casas de estudios para comprobar que en general ambos estudios son dos cosas separadas y diferentes. Se aprende a tra-

ducir y/o interpretar llevando ya una base completa del idioma, y, de igual forma, se estudia germanística, anglística, eslavística, entre otras muchas disciplinas, partiendo de un manejo pleno de la lengua en cuestión.

La terminología empleada en nuestro pensum devela cierta afinidad con el enfoque comunicativo (Savignon, 2005). El énfasis hecho en la competencia comunicativa, la cual es el «eje en torno al cual se va construyendo la formación específica de cada carrera» (Pensum de la EIM, 1994, 10) y la organización de los «Componentes de Formación» (Pensum de la EIM, 1994, 16-18) en los que se estructura el Plan de Estudios (general, lingüístico, sociocultural y especializado/profesional) aluden claramente a las fases iniciales de dicho enfoque<sup>22</sup>. Sin embargo, es imperativo acercar nuestro Plan de Estudios a los avances ya mencionados en dicho enfoque y con ello poner nuestro pensum en sintonía con la realidad actual, el mercado de trabajo y los diversos aportes en materia de lingüística aplicada, didáctica y análisis del discurso. Todo ello debido a que en la puesta en práctica de nuestro Plan de Estudios actual, y entre otras cosas por los problemas financieros y de personal que afrontamos, termina imponiéndose una sobre-valoración de lo formal, de la lengua en abstracto, de aquellos aspectos que son más practicables y fáciles de evaluar e «impartir» a gran escala, en detrimento del desarrollo de las habilidades y competencias inherentes a cada mención.

En este sentido, el caso de los cursos de traducción para los Licenciados en Traducción y de los cursos de esa misma materia son vivo ejemplo del problemático cóctel que nos rodea. Según el pensum, se descarta la posibilidad de ofrecer un título de Intérprete independiente del de Traductor, por razones académicas: 75 por ciento de las asignaturas de las dos profesiones son comunes; y por razones pragmáticas: el mercado no garantiza trabajo todo el año a los intérpretes, quienes, por esta razón, se dedican también a la traducción. Además, en los congresos y las conferencias los intérpretes deben, con frecuencia, asumir trabajos específicos de traducción (Pensum de la EIM, 1994, 10). No obstante, el pensum también establece que «El Licenciado en

---

<sup>22</sup> Para una clasificación orientada en la enseñanza de lenguas extranjeras revisar Fernández Martín (2009).

Traducción es un profesional universitario trilingüe, dotado de las destrezas necesarias para traducir *todo tipo* de textos escritos» (Pénsum de la EIM, 1994, 16) mientras que el Licenciado en Interpretación y Traducción «es un profesional universitario, trilingüe (Intérprete de Conferencias) dotado de las destrezas necesarias para *interpretar* según las técnicas de la interpretación simultánea y consecutiva *cualquier tipo de texto oral* y para *traducir* textos escritos de *carácter pragmático*» (Pensum de la EIM, 1994, 17). Tal diferenciación implicaría entonces que los cursos de traducción para ambas menciones deberían estar separados, en tanto unos necesitan dedicarse a textos más especializados y complejos, mientras que la fortaleza de los otros estaría en el ejercicio oral de la traducción. En la realidad se tienen grupos de traducción organizados más bien según horarios, mas no según fines específicos, no por falta de calidad de los profesores, sino por falta de personal. Los que estamos somos muy pocos, y los alumnos son muchos. Un ejemplo como este se repite a todo nivel en las más diversas áreas de nuestra Escuela, donde la realidad administrativa y la crisis nos sobrepasan.

En suma, se percibe que en el pensum vigente persiste esa imagen de un hablante nativo ideal, ese ‘búho con toga y birrete’. Si hacemos un breve recuento de la historia de nuestro pensum, encontramos que a pesar de haber entrado en vigencia en el año 1994, se basa en unas discusiones de reforma iniciadas a finales de los años 1970<sup>23</sup> las cuales arrojaron diversas propuestas de ajuste que fueron sometidas a debate en 1991 para ser puestas en práctica desde 1994. Mas allá de ser viva muestra de los largos caminos a recorrer en nuestra universidad cuando se trata de modernizar nuestras prácticas, se evidencia que tenemos varias áreas problemáticas que se desprenden de un plan de estudios que, sin criticar sus orígenes, su desarrollo o sus intenciones iniciales, ya no se ajusta a nuestra realidad actual. La formación de un profesional universitario de la traducción, interpretación o de la comunicación interlingual e intercultural hoy en día requiere de herramientas y de un aparato metodológico y didáctico más moderno, que atienda a la biografía lingüística de nuestros estudiantes, y no uno arbitrario y exigente en exceso que impida que

---

<sup>23</sup> Específicamente los ciclos de reuniones fueron 1977, 1980, 1981, 1983 y 1984.



ocurra un aprendizaje a cabalidad en la mayoría de los casos y no sólo para los más talentosos.

### **3.5. Problema estructural:**

De un problema coyuntural y administrativo hemos ido viendo como se desarrolla uno educativo que se fosiliza y se ha vuelto estructural. Más allá de los problemas de infraestructura, de personal, de recursos y de número de alumnos, nos encontramos ante un problema en las bases de nuestro Plan de Estudios y en nuestra filosofía como Escuela que, dada la coyuntura que ofrece el Marco, tenemos posibilidad de abordarlo de una forma estructurada y fructífera. No podemos perder de vista que trabajamos esencialmente con lenguas europeas<sup>24</sup> y que por tanto el Marco nos relaciona e influye. En general, este problema estructural debe ser abordado en conjunto, pero uno de los aspectos que más nos preocupa es el de la transparencia en la enseñanza y en la evaluación. Una transparencia necesaria hoy en día tanto hacia afuera, que deje en claro qué nivel de competencia o habilidad lingüística representa el título que otorgamos en la UCV, como hacia adentro, pues es imperativa una transparencia interna, dentro de la Escuela, dentro de los departamentos, en y entre los diversos idiomas.

Reconocemos en consecuencia un desencuentro entre las necesidades y exigencias de nuestra institución con los marcos de referencia que se han impuesto a nivel internacional en la actualidad. La pregunta latente en estas reflexiones sería: ¿cómo solventar ese desencuentro o incongruencia sin sacrificar los niveles de excelencia necesarios para alcanzar los objetivos que rigen nuestro plan de estudios? ¿Cómo optimizar nuestras prácticas efectivamente e ir a la par con el movimiento internacional?. Debemos dejar en claro aquí que no hemos pretendido comparar de manera aislada e irracional dos documentos relativamente distantes temporalmente y que responden a dos contextos radicalmente distintos: el Marco Común, como producto de una

---

<sup>24</sup> Chino y japonés son electivas ocasionales, pero cabe resaltar el creciente interés de los estudiantes por las mismas.

investigación de más de treinta años y que responde a una orientación más comunicativa; con el pensum de nuestra Escuela que, lógicamente, responde a una orientación más académica, pero que dadas las circunstancias, se hace cada vez más difícil de poner en práctica. Trabajamos con un pensum originario de los años setenta, en una escuela de los dos mil, que funciona bajo condiciones de trabajo cada vez más hostiles y en un mercado cada vez más exigente. Por ello reafirmamos que no se trata de una comparación *a priori*. Lo que proponemos es tomar el MCER como punto de partida, por ser esto lo actual, lo que tiene vigencia y sobre todo, porque trabajamos con lenguas europeas, para compararlo con lo que tenemos y a partir de allí sugerir puntos de discusión sobre lo que deberíamos ser o podríamos llegar a ser.

La interrogante central sería: ¿cómo se pueden poner en sintonía todos los aspectos antes nombrados con nuestro contexto de trabajo?, ¿cómo se pueden fomentar, desarrollar y evaluar confiablemente las competencias y los conocimientos lingüísticos en relación con la mención escogida y en atención al contexto universitario?, ¿cómo sintetizar, es decir, cómo lograr de manera rápida y efectiva el manejo lingüísticamente competente de las lenguas extranjeras, por un lado, reuniendo en un todo coherente, valorando, dando prioridad y exaltando los fines específicos que se persiguen, a saber, la mediación lingüística escrita y oral, por otro?

#### **4. LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LA EIM A LA LUZ DEL DEPARTAMENTO DE ALEMÁN**

El Departamento de Alemán reconoció tempranamente la necesidad de un cambio estructurado en nuestro método de enseñanza, debido a que nuestro encuentro con el MCER fue como una violenta ola: los documentos con base en los cuales nos orientábamos habían cambiado, hablaban un nuevo idioma y nosotros debimos aprenderlo. Hubo que hacerle frente a esos cambios sobre la marcha, pues bruscamente los libros cambiaron de enfoque y de progresión, y al mismo tiempo, las pruebas internacionales y diversos certificados con base en los cuales nos orientábamos medían otras competencias en puntos de corte distintos. Todo ello ha influido muy especialmente en nues-

tros métodos de enseñanza y también en nuestros métodos de evaluación. Es preciso resaltar aquí que, en efecto, la academia alemana fue particularmente sensible desde el principio al Marco y reaccionó pronta y profusamente a él. Nuestro Departamento reaccionó también, en consecuencia, más tempranamente a esta nueva onda, también en parte por la influencia y apoyo del Instituto Goethe y del Servicio de Intercambio Académico Alemán (DAAD).

Para poner en consonancia nuestras prácticas con las tendencias internacionales, el Departamento retocó los programas de las diversas asignaturas, adaptó y redactó especificaciones de capacidad lingüística siguiendo el principio de «*puede hacer*»<sup>25</sup> para los diversos años de estudio y comenzó a utilizar nuevos libros de texto más modernos. En el ámbito de la evaluación, sin embargo, los instrumentos permanecieron en principio inalterados: la competencia escrita se evalúa aun con el cociente de errores, y en el caso de las evaluaciones orales, se han tratado de implementar nuevos criterios, pero esto sigue siendo más una decisión personal del profesor y no una política unitaria del Departamento. Todos estos ajustes, sin embargo, se realizaron sobre la base de criterios temporales y de una forma más bien intuitiva. No se debe dejar de lado ni olvidar en este punto que hablamos de un proceso aún reciente. A pesar de que el MCER tiene ya diez años, las publicaciones asociadas a él son todavía nuevas. Para el momento en que el Departamento comenzó a ocuparse de estos temas (2004-2005), había aún menos instrumentos que hoy en día que pudiesen orientar al profesor de lenguas en la materia: la primera edición del «Manual para el Anclaje de Exámenes de Idioma en el Marco Común Europeo de Referencia» data de 2003 y es sólo a principios de 2009, por ejemplo, cuando se publicó la versión definitiva *Profile Deutsch* (Glaboniat y otros, 2005) como herramienta que permite conectar las descripciones generales del Marco Común con el trabajo en el aula, y los

---

<sup>25</sup> En Inglés «*can do statements*», en alemán «*Kannbeschreibungen*». La paráfrasis «*especificaciones de capacidad lingüística*» la hemos tomado de la traducción al español del Marco y aluden a la directriz de formular los objetivos a alcanzar por los aprendices resaltando lo que ya se puede hacer, es decir de forma positiva, en lugar de enfocar lo que aun no se ha logrado.

diversos estudios de casos, guías para el usuario del MCER y diversos reportes de investigaciones llevadas a cabo con base en él, han empezado a circular más contundentemente desde hace unos dos a tres años.

Ya desde el principio de las discusiones internas sobre el Marco, nos era muy claro que en el MCER se hiciera énfasis en el desarrollo de las habilidades comunicativas del aprendiz. El perfil del egresado de nuestra Escuela, por otra parte, describe un profesional trilingüe que se desempeña con un alto nivel de eficiencia y con capacidad de investigar, traducir e interpretar en las lenguas estudiadas. Siempre se pensó que sólo podíamos aplicarlo parcialmente. Por otra parte, en muchos casos los exámenes con respecto a los cuales nos orientábamos han desaparecido o sus objetivos han cambiado. En el contexto internacional, ya no es tan importante la corrección gramatical, sino comprobar que los medios necesarios para lograr, por ejemplo, desenvolverse con cierta autonomía en el país extranjero, estén presentes o no. En la Escuela de Idiomas en general, y el Departamento de Alemán, en particular, perseguimos el objetivo de formar traductores, intérpretes y comunicadores interlingüales, y si bien internacionalmente van perdiendo peso la gramática y la corrección en favor de la comunicación, bien puede uno preguntarse, ¿es acaso comunicativa una traducción que contenga errores de gramática?, ¿dónde está la frontera de la tolerancia?

El MCER se nos ofrece como un punto de partida para el trabajo de esas inquietudes. Él ya no puede ser pasado por alto, ni siquiera fuera de Europa, por ello es lógico hacer un diagnóstico de nuestras prácticas, de manera tal que, a largo plazo, pueda surgir un nuevo sistema de enseñanza y evaluación orientado en el MCER que pueda ser efectivamente desarrollado y aplicado. Este análisis crítico de nuestro día a día a la luz del MCER nos permite empezar a saber dónde estamos. Recogiendo ahora todas las inquietudes anteriores, no podemos sino plantearnos la pregunta más inminente: ¿no sería más lógico iniciar desde la primera hora de clase la enseñanza con fines específicos apoyándonos en el material correspondiente, acompañando esta decisión de un enfoque pragmático que haga énfasis en el discurso y que dote al estudiante continua y sostenidamente de las destrezas de mediación lingüística?

## **5. CONSIDERACIONES FINALES**

Tal como lo anunciamos al inicio, hemos analizado nuestra situación actual y proponemos ahora diversos puntos a discutir en nuestra comunidad que esperamos sean tomados en cuenta:

- La primera reflexión a realizar sería una que nos llevase a definir qué orientación lingüística-teórica nos guía para así poder definir claramente qué objetivos específicos y a través de qué medios podríamos alcanzarlos.
- La redefinición del perfil del estudiante y del egresado son, en consecuencia, también tareas prioritarias a completar. Ello podría alcanzarse con base en cuestionarios para definir la biografía académica y lingüística de los estudiantes, considerando la posibilidad de incluir un propedéutico formal y tomando en cuenta la necesidad de fortalecer el desarrollo de las destrezas lingüísticas específicamente en los niveles superiores de la carrera.
- Otro objetivo importante es sincerar, redefinir y estandarizar los niveles de competencia lingüística a desarrollar, lo cual permitirá afinar estrategias para alcanzarlos efectivamente.
- Un último punto vital de reflexión es el de la evaluación. Se deben comparar métodos entre departamentos y justificarlos. Todo ello con miras a estandarizar con base en los puntos anteriores los métodos de evaluación en la Escuela.

Cuando surgió, el Marco se asemejaba a una ola que reventaba y como tal removía lo que estaba a su paso. Hoy lo percibimos como una lluvia que diluye una escultura de hielo. La situación antes esbozada justifica la inminente implementación de un cambio de pensum, actualización de programas o por lo menos la redacción de perfiles de grupos exhaustivos y sus correspondientes objetivos de aprendizaje. En nuestro contexto significan tales proyectos largos caminos por recorrer e implican además trabajo intensivo en equipo, mucho tiempo y los medios financieros necesarios. La discusión que

genera el Marco y los productos que ha ido arrojando podemos usarlos como punto de partida para redefinirnos, saber quiénes somos, hacia dónde vamos, qué fortalezas y debilidades tenemos y sobre todo mejorar nuestra calidad.

¿Cuál sería nuestra tarea de ahora en adelante? Actualizar esa imagen del búho que estaba ataviado con toga y birrete. En el mediano a largo plazo deberemos cambiar sus ropas por otras. El traje negro debería ser sustituido tal vez por un kimono, pero debería conservar su birrete. Él debe adaptarse a los tiempos actuales, pero sin perder su orientación humanística. Así lograremos modernizar y optimizar nuestras prácticas sin dejar de lado la academia.

## REFERENCIAS

- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and developing Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bolívar, A. (2009). La enseñanza de la lengua materna y las lenguas extranjeras a nivel universitario: caso EIM. En: Arenas, L. Arcas, Y. & Malaver, E. (Comps.). *Paideia. Palabra a palabra* (113-116). Caracas: Escuela de Idiomas Modernos, Universidad Central de Venezuela.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1, 1-47.
- Council of Europe (2002). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. CASE STUDIES*. [Documento en línea] Disponible: [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents/case\\_studies\\_CEF.doc](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents/case_studies_CEF.doc) [Consulta: 2008, Marzo 10].
- Council of Europe (2009). *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual. Final Version*. [Documento en línea] Disponible: <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Manual%20Revision%20-%20proofread%20-%20FINAL.pdf> [Consulta: 2008, Marzo 10].
- Consejo Europeo (2002). *Marco Común europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. [Documento en línea] Disponible: [cvc.cerantes.es/obref/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cerantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf) [Consulta: 2009, Febrero 10].

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass. The MIT Press.
- Fernández Martín, P. (2009). La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno a la enseñanza del español L2. *MARCOELE: Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 8, 1-33.
- Gipps, C. (2004). *Beyond Testing. Towards a Theory of Educational Assessment*. London: Routledge.
- Glaboniat, M.; Müller, M.; Rusch, P.; Schimitz, H. & Wertenschlas, L. (2005). *Profile Deutsch A1-C2 (Version 2.0)*. Berlin: Langenscheidt.
- Glaboniat, M. & Müller, M. (2006). Note «Sehr gut!»-Aber in Bezug worauf? *Fremdsprache Deutsch*, 34: 14-21.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En: Pride, J. & Holmes, J. (eds.) (269-293) *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Middlesex, GB: Penguin Books.
- Larrauri, A. (2008). Ejercicios no convencionales para la clase de traducción: una propuesta didáctica. *Núcleo*, 25, 313-333.
- Larrauri, A. (2009). Metodología de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras para la formación de traductores e intérpretes. En: Arenas, L.; Arcas, Y. & Malaver, E. (Comps.). *Paideia. Palabra a palabra* (123-127). Caracas: Escuela de Idiomas Modernos, Universidad Central de Venezuela.
- Perelmann-Balme, M. (2006). Das alles Kann ich schon. *Fremdsprache Deutsch*, 34, 5-13
- PLAN DE ESTUDIOS ESCUELA DE IDIOMAS MODERNOS (1994), Caracas, Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación.
- Savignon, S. (2005). Communicative language teaching: Strategies and goals. En: Hinkel, E. (Ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning* (635-651). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schneider, G.; North, B.; Flugel, C. & Koch (2000). *Europäisches Sprachenportfolio*. Berna: EDK
- Tamchina, R. (2008). *Warum brauchen wir den GER?* [Documento en línea] Disponible: [www.elcl.org/information\\_downloads/download\\_37\\_47.pdf](http://www.elcl.org/information_downloads/download_37_47.pdf) [Consulta: 2009, Enero 24].
- Vez, J.M. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ariel.