

**Aplicación del Marco Común Europeo de Referencia en el proceso de enseñanza
aprendizaje de lenguas extranjeras**

**Application of the Common European Framework Reference in the teaching-learning
process of foreign languages**

Carlos Pineda Sánchez¹

Maria de la Caridad Smith Batson²

Keyi Rondón Sánchez³

Resumen

En el curso 2016-2017, como parte de la política del Ministerio de Educación Superior en Cuba, la enseñanza de inglés se alineó al Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Sin embargo, dichas transformaciones en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés exigen serias evoluciones en el orden didáctico e institucional. Este estudio tuvo como objetivo investigar las opiniones de los docentes de lenguas extranjeras de la Universidad de Las Tunas sobre el MCER y la aplicación en sus aulas. Los hallazgos indicaron que, aunque los docentes de lenguas extranjeras de la Universidad de Las Tunas tenían una comprensión razonablemente buena del MCER, en particular los dominios de evaluación y los niveles de referencia de dominio del idioma. En contraposición, otros aspectos, como un menor conocimiento del enfoque orientado a la acción, la abstracción de los descriptores del MCER y las bajas habilidades lingüísticas de algunos docentes de lenguas extranjeras, se reportaron como insuficiencias que socavan la

¹ Licenciado en Educación, especialidad Lengua Inglesa. Universidad de Las Tunas, Cuba. E-mail: krlosp1972@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2593-9690>

² Licenciada en Educación, especialidad Inglés. Máster en Desarrollo Social. Doctora en Ciencias de la Educación. Centro de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Las Tunas, Cuba. E-mail: cariemay65@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4414-0772>

³ Licenciada en Educación, especialidad Lengua Extranjera, con francés como segunda lengua. Máster en Ciencias de la Educación. Universidad de Las Tunas, Cuba. E-mail: keyirs@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5226-1147>



Fecha de recepción: 10/10/2023

Fecha de aceptación: 21/07/2024

Creative Commons Atribución 4.0

implementación del citado marco de referencia y su aplicación en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Finalmente, el estudio actual sugiere además que son necesarios programas de capacitación relacionados con el MCER para los docentes de lengua extranjera de la Universidad de Las Tunas, para generar un impacto más práctico en la enseñanza en el aula.

Palabras clave: Marco Común Europeo de Referencia, lengua extranjera, enseñanza, aprendizaje

Abstract

In the 2016-2017 academic year, as part of the policy of the Ministry of Higher Education in Cuba, the teaching of English was aligned to the Common European Framework of Reference (CEFR). However, these transformations in the teaching-learning of the English language require serious evolutions in the didactic and institutional order. This study aimed at investigating the opinions of foreign language teachers at the University of Las Tunas about the CEFR and its application in their classrooms. The findings indicated that foreign language teachers at the University of Las Tunas had a reasonably good understanding of the CEFR, particularly in the domains of assessment and the reference levels of language proficiency. In contrast, other aspects, such as a lower knowledge of the action-oriented approach, the abstraction of the CEFR descriptors and the low linguistic skills of some foreign language teachers were reported as inadequacies that undermine the implementation of the CEFR and its application in language teaching and learning. Finally, the current study further suggests that training programs related to the CEFR are necessary for foreign language teachers at the University of Las Tunas, to generate a more practical impact on classroom teaching.

Keywords: Common European Framework of Reference, foreign language, teaching, learning

Introducción

El aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras es un campo de gran interés y relevancia en el contexto educativo actual, tanto por las demandas sociales y profesionales de una comunicación efectiva en un mundo globalizado, como por los beneficios cognitivos, afectivos y culturales que se derivan de la adquisición de una competencia plurilingüe y pluricultural. Sin embargo, el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras también plantea una serie de desafíos y dificultades, tales como la diversidad de contextos, objetivos, didácticas, recursos y evaluaciones que se pueden encontrar en el ámbito de las lenguas, así como la necesidad de establecer unos criterios comunes y transparentes para describir y medir el nivel de competencia lingüística de los usuarios y aprendientes de lenguas.

La educación es un proceso complejo que involucra múltiples dimensiones y actores. Entre ellos, el papel del docente es fundamental para garantizar la calidad y la pertinencia de la enseñanza y el aprendizaje. Por ello, la formación pedagógica de los docentes es un tema de interés y debate en el ámbito educativo nacional e internacional. Ante esta situación, el Consejo de Europa elaboró el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER), un documento que se publicó por primera vez en 2001 y que se actualizó en 2018 con un volumen complementario (Consejo de Europa, 2020).

El esquema descriptivo no específico de una lengua del MCER tiene dos dimensiones complementarias: (1) las tareas comunicativas que el estudiante de la lengua puede necesitar realizar; y (2) las competencias de las que depende el desempeño exitoso de la tarea. Ambas dimensiones incluyen escalas ilustrativas que utilizan afirmaciones de “poder hacerlo” para describir el dominio en seis niveles: A1 y A2 (usuario básico), B1 y B2 (usuario independiente), C1 y C2 (usuario competente).

APLICACIÓN DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA

De acuerdo con la preocupación del Consejo de Europa por los derechos y responsabilidades del ciudadano individual, el MCER considera al estudiante de una lengua como un agente social: un miembro de la sociedad que tiene tareas (no exclusivamente relacionadas con la lengua) que realizar en un entorno determinado. conjunto de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción particular (Figueras et al., 2022).

Publicado por el Consejo de Europa en 2020, la versión definitiva del Volumen complementario del MCER actualiza y amplía los descriptores ilustrativos. Añade nuevos descriptores a las escalas de 2001; introduce un puñado de escalas nuevas y un nuevo nivel pre-A1; añade escalas de competencias plurilingües y pluriculturales; ofrece una definición ampliada de mediación para la que proporciona 24 escalas ilustrativas; reemplaza la escala fonológica de 2001 por tres nuevas escalas; y formula descriptores de modo que sean neutrales en cuanto al género y que incluyan modalidades (y, por lo tanto, se refieran tanto a las lenguas de señas como a las habladas).

En resumen, el MCER podría describirse como:

- un documento teórico y práctico que recoge de forma sistemática los aspectos más relevantes del aprendizaje y la enseñanza de las lenguas, desde una perspectiva comunicativa, constructivista, plurilingüe y orientada a la acción;
- una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa;
- una escala de seis niveles comunes de referencia para la organización del aprendizaje de lenguas (las actividades comunicativas que los usuarios y aprendientes de lenguas pueden realizar) y homologación de los distintos títulos emitidos por las entidades certificadas;

APLICACIÓN DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA

- un referente internacional para el campo de las lenguas modernas, tanto a nivel europeo como mundial, para la definición de los niveles de competencia lingüística y comunicativa de los hablantes de una lengua extranjera;

- una visión del usuario/aprendiente como un agente social que coconstruye el significado en la interacción y que desarrolla una competencia plurilingüe y pluricultural.

En este contexto, el MCER tiene como objetivo, además, promover el plurilingüismo y el pluriculturalismo en Europa y en el mundo, así como facilitar la movilidad y la cooperación educativa entre países.

El MCER también tiene implicaciones para la formación pedagógica de los docentes, especialmente de aquellos que enseñan lenguas extranjeras o que trabajan en contextos multilingües y multiculturales debido, entre otras cosas, a que propone una concepción del lenguaje comunicativa y orientada a la acción, que requiere de una renovación metodológica didáctica por parte de los docentes. Asimismo, el MCER plantea una serie de principios y valores que orientan la práctica educativa, tales como el respeto a la diversidad, la autonomía, la reflexión crítica y la responsabilidad social.

Desarrollo

Adopción del MCER en Cuba

En el curso 2016-2017, como parte de la política del Ministerio de Educación Superior, la enseñanza de inglés se alineó al MCER y se reguló que, como requisito de graduación, el estudiante universitario alcance el de dominio correspondiente a usuario independiente (umbral) o B1. Desde una perspectiva pedagógico lingüística existen múltiples ventajas en la alineación al MCER, lo que es sustentado en teorías de probada aceptación en la comunidad internacional. Sin embargo, dichas transformaciones en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés a partir de la

adopción del MCER, como política del Estado Cubano, exigen serias evoluciones en el orden didáctico e institucional.

En este sentido, se impone la necesidad de canalizar la influencia del MCER en la formación del docente de lenguas extranjeras (LE). Las bases teóricas que sustentan la actividad didáctica deben ser replanteadas para dar cabida a requerimientos lingüístico-comunicativos, cognitivo-afectivos, motivacionales y profesionales, a objetivos estratégicos que direccionen la actividad docente y corporicen la formación competente del estudiante universitario (Alberteris et al., 2018).

Para ello, es vital tener en cuenta los fundamentos que sustentan el MCER y, tanto contrastarlos con las concepciones y enfoques que prevalecen en el sistema educativo cubano, como identificar las convergencias y divergencias entre ambos marcos, así como las posibilidades y desafíos que plantea el MCER para la mejora de la calidad y la pertinencia de la enseñanza de Lenguas Extranjeras en la carrera del propio nombre.

Perspectiva general del Marco Común Europeo de Referencia. Conceptos clave

Como se ha mencionado anteriormente, el MCER se sustenta en varios conceptos clave: la promoción de la coherencia y la transparencia, el uso comunicativo del lenguaje, el plurilingüismo y las competencias parciales (North, 2014). Para promover la coherencia y la transparencia en la práctica pedagógica, se desarrolló un metalenguaje (o referencia pedagógica estandarizada) para establecer un entendimiento mutuo del MCER para todos los profesionales de la lengua en toda Europa (Consejo de Europa, 2001). El desarrollo de este metalenguaje implicó predominantemente el reconocimiento de objetivos de aprendizaje, los cuales se basaron en los Niveles de Referencia Común de competencia lingüística y la especificación de

contenidos en relación con el uso comunicativo auténtico del lenguaje propuesto por el MCER (North, 2014).

Otro concepto importante fue el uso comunicativo del lenguaje o uso del lenguaje con un fin social (North, 2014). De hecho, el MCER ve a los individuos como agentes sociales que realizan acciones lingüísticas para lograr propósitos sociales (Consejo de Europa, 2001). North (2014) respondió a este concepto con “el aprendizaje de idiomas no se percibe como una actividad intelectual para entrenar la mente, sino como una habilidad práctica para comunicarse con los demás” (p. 15).

Por lo tanto, el MCER no solo anima a las personas a dominar el conocimiento lingüístico del lenguaje, sino que fomenta que las personas realicen acciones lingüísticas. Otro concepto destacado es el plurilingüismo. El Consejo de Europa (2001) se refiere al concepto de plurilingüismo como la capacidad de utilizar todos los recursos o repertorios lingüísticos para transmitir significados en una conversación dentro de un contexto, restricción, condición o cultura específicos. Significativamente, este concepto también desafía los métodos de enseñanza que se basan en las normas de enseñanza de idiomas de los hablantes nativos para aceptar la diversidad lingüística (CoE, 2001).

El MCER proporciona cuatro dominios fundamentales para su uso. El primer dominio es el enfoque subyacente al MCER, conocido como enfoque orientado a la acción. El enfoque se centra en la capacidad de las personas para usar un idioma de destino, en lugar de dominar las características lingüísticas de un idioma de destino. El segundo dominio son los Niveles de Referencia Comunes de competencia lingüística. El MCER clasifica el dominio de una segunda lengua (L2) en seis niveles de referencia: A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Cada uno de los seis niveles de referencia tiene sus propios descriptores que justifican la capacidad de las personas para

desempeñarse en un determinado idioma. Por ejemplo, “Puede entender y usar expresiones cotidianas familiares” es el descriptor de los usuarios de A1 (CoE, 2001). Otro dominio es el de las aplicaciones de enseñanza y aprendizaje de idiomas, que se refiere al uso de los niveles de referencia comunes para las aplicaciones de enseñanza. El dominio final del uso del MCER es una evaluación, que es el uso del MCER con fines de evaluación.

El MCER invita a los lectores a ser explícitos sobre sus propias creencias sobre el proceso de aprendizaje, qué enfoques de enseñanza prefieren; cuáles consideran que son los roles y responsabilidades relativos de profesores y alumnos, etc. Estas invitaciones a reflexionar sobre la metodología muestran al MCER como una herramienta abierta y flexible (University of Cambridge, 2011).

Sin embargo, existen algunos principios generales de enseñanza y aprendizaje que subyacen en el enfoque del MCER. El texto del MCER hace hincapié en las "necesidades comunicativas" de los estudiantes, incluido el manejo de los asuntos de la vida cotidiana, el intercambio de información e ideas y el logro de una comprensión intercultural más amplia y profunda. Esto debe lograrse "basando la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en las necesidades, motivaciones, características y recursos de los estudiantes". (Consejo de Europa, 2001)

Críticas al MCER

Una de las críticas hechas al MCER es que el desarrollo de los descriptores abordados en cada etapa de los Niveles de Referencia Comunes carece de solidez teórica (Fulcher, 2004; Little, 2007; North, 2007; 2014). Es decir, los descriptores del MCER no se derivan de la teoría de la adquisición de un segundo idioma (SLA). Por lo tanto, los descriptores son “descriptores de maestros escalados” (North, 2014, p. 23), en lugar de estar basados en la teoría.

Otra crítica se dirige a la naturaleza de los descriptores en relación con la legibilidad. Byrnes (2007) y Green (2012) afirman que el MCER es un documento complicado, abstracto y multifacético y esto podría causar malas interpretaciones y usos indebidos por parte de personas fuera de Europa. Además, O'Sullivan y Weir (2011) también son críticos con los descriptores y cuestionar cómo los descriptores amplios podrían potencialmente dar cuenta de un proceso complejo y dinámico cuando las personas participan en una conversación interactiva. Además, se ha sugerido que los descriptores no son fáciles de usar (Figueras, 2012; Komorowska, 2004; North, 2009).

Los descriptores ilustrativos también pueden ser problemáticos en las evaluaciones (North, 2014). Según este autor, evaluar el desempeño de los estudiantes usando afirmaciones de “puedo hacerlo” y los descriptores le otorgan más subjetividad a la evaluación, lo que resulta en la ineficacia de la implementación del MCER para la evaluación. Además, el MCER ha ejercido una influencia política desde que fue adoptado por varios gobiernos de todo el mundo. Algunos argumentan que el MCER transmite una agenda política de educación de idiomas, en lugar de ser un documento de referencia del idioma (Fulcher, 2010). La crítica más extrema es que el MCER es una herramienta de poder, “dominando la educación lingüística en todos los niveles en Europa” (Fulcher, 2010; McNamara y Roever, 2006; McNamara, 2011).

A pesar de la creciente influencia del MCER en todas las naciones, todavía no conocemos completamente el uso, el impacto y las percepciones del MCER. En primer lugar, CoE (2005), Martynink y Noijons (2007) y Broek y Ende (2013) intentaron capturar las percepciones en la perspectiva interna hacia el uso del MCER, pero no hicieron referencia a las prácticas docentes de los docentes ni a la revisión en profundidad. Comprensión del marco. Además, los estudios realizados por Figueras et al. (2005) y Eckes et al. (2005) limitaron su enfoque a las actitudes de

los docentes sobre el impacto del MCER en su práctica educativa. Por lo tanto, es posible que los conocimientos sobre el MCER de esos participantes hayan estado subrepresentados.

De acuerdo con la opinión de docentes de las universidades cubanas el número de certificaciones en los primeros años tras el alineamiento fue bajo. En eventos científico-metodológicos en el país, incluyendo la Universidad de las Ciencias Informáticas, se han invocado supuestas ventajas en políticas anteriores y/o cuestionado la alineación (Carvajal et al., 2022).

A pesar de las críticas, en 2016 ya existían más de un centenar de países alineados al marco para la enseñanza del francés (Simcoe Muskoka Catholic District School Board, 2015). Las frecuentes publicaciones sobre experiencias de trabajo favorables al marco, y los ajustes regulares realizados por el MCER (2018, 2020) han hecho que más países continúen alineándose. Las razones del éxito del marco, según North (2020), se asocian a su neutralidad, la manera en que estimula la alineación constructiva, la enseñanza y evaluación y por ayudar a los educadores a cumplimentar tanto los objetivos instrumentales como los educacionales.

Sobre esta base se impone la necesidad de canalizar la influencia del MCER en la formación del docente de LE. Para ello, es vital tener en cuenta los fundamentos que sustentan el MCER y, tanto contrastarlos con las concepciones y enfoques que prevalecen en el sistema educativo cubano, como identificar las convergencias y divergencias entre ambos marcos, así como las posibilidades y desafíos que plantea el MCER para la mejora de la calidad y la pertinencia de la enseñanza de LE en la carrera Lenguas Extranjeras.

El estudio actual se centró en un contexto cubano y examinó la comprensión general del MCER por parte de los docentes de LE de la Universidad de Las Tunas, la práctica o aplicación

APLICACIÓN DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA

en el aula y sus puntos de vista sobre el impacto del MCER en sus planes de estudios y prácticas docentes de LE. Se formularon tres preguntas de investigación de la siguiente manera:

- 1) ¿Hasta qué punto comprendes el concepto del MCER?
- 2) ¿En qué medida aplica el MCER en las aulas de idiomas extranjeros?
- 3) ¿Cuáles son sus puntos de vista sobre los impactos del MCER en la enseñanza de LE en la Universidad de Las Tunas?

Los participantes fueron 25 docentes de LE de la Universidad de Las Tunas (18 mujeres y 7 hombres). El criterio para identificar a los participantes potenciales fue que los es debían haber aplicado el MCER en su enseñanza en el aula y al menos un año de experiencia docente para garantizar que los participantes tuvieran una comprensión suficiente de su contexto de enseñanza.

Resultados

El análisis de datos cualitativos revela que los docentes de LE parecen tener conceptualizaciones similares del propósito general del MCER. Específicamente, el MCER fue percibido como una guía para las pruebas y evaluaciones de idiomas que incorpora la escala de seis niveles de dominio del idioma. La mayoría de los participantes entendieron el papel y el propósito de las escalas de seis niveles, los Niveles de referencia comunes (A1-C2), que se utilizan para clasificar los niveles de competencia lingüística de las personas.

Sin embargo, ninguno de los docentes explicó su comprensión del MCER en términos de los posibles usos del marco o demostró un conocimiento profundo del MCER en relación con la evaluación. Por ejemplo, no comentaron sobre las funciones del marco de seis niveles en el establecimiento de objetivos de evaluación, el desarrollo de la especificación del contenido de las pruebas y la comparación entre pruebas en diferentes sistemas.

Los docentes también parecen conocer la función del MCER en el establecimiento de objetivos de aprendizaje para los cursos de idiomas. Algunos vieron el MCER como una guía para establecer objetivos de aprendizaje para su enseñanza. Sorprendentemente, los docentes tenían muy poco que decir sobre el enfoque subyacente al MCER. Solo uno afirmó que el MCER proporciona un enfoque pedagógico orientado a la acción.

La observación en el aula reveló que los docentes parecían desconocer el enfoque orientado a la acción, que es el enfoque subyacente del MCER. En cambio, la mayoría de los docentes llevaron a cabo sus instrucciones solo con respecto al contenido de cada curso. Debido a la especificidad de las disciplinas universitarias, algunos docentes plantearon que “parece muy difícil implementar el MCER en la práctica docente porque a mí me cuesta un poco hacerlo”.

Algunos abordaron además que el MCER parece actuar como un nivel de competencia lingüística que los estudiantes deben alcanzar al final del programa. Esto sugiere que las prácticas de instrucción no han sido diseñadas o desarrolladas de acuerdo con el MCER u otras características relacionadas del MCER. Las entrevistas demostraron además que la mayoría de los es parecen haber aplicado el MCER a las evaluaciones internas. Las evaluaciones involucraron evaluación formativa y exámenes de alto riesgo, como un examen de ingreso o egreso.

La aplicación del MCER en las aulas de la Universidad de Las Tunas parece estar fuertemente asociada a los Niveles de Referencia Común de competencia lingüística. El análisis de datos sugiere que los seis niveles de dominio del idioma se usaron como referencia en el desarrollo y diseño de materiales didácticos, incluidos los cursos y planes de estudio de idiomas, y la selección de libros de texto. El último aspecto de la aplicación del MCER es el enfoque subyacente al MCER. Como se describió, solo un maestro discutió la aplicación de un enfoque

orientado a la acción. El maestro afirmó que usó un enfoque pedagógico, que se enfoca en desarrollar el uso real de un idioma objetivo por parte de los estudiantes, en lugar de alentar a los estudiantes a dominar solo el conocimiento lingüístico.

Influencia del MCER en la enseñanza de lenguas extranjeras en contexto

En cuanto a las percepciones de los docentes de LE de la Universidad de Las Tunas sobre la influencia del MCER en su práctica pedagógica, todos expresaron la opinión de que el MCER tiene algún grado de influencia en la enseñanza y el aprendizaje de la LE. Específicamente, el MCER se considera un documento estandarizado útil para el aprendizaje y la enseñanza de LE.

Sin embargo, algunos docentes encuentran que el contenido del marco contiene algunos elementos abstractos y elusivos. La mayoría de ellos opinaron que el MCER es un documento útil para la enseñanza de idiomas. 20 participantes dijeron que el marco proporcionó pautas útiles para establecer objetivos de aprendizaje, utilizando los Niveles de Referencia Comunes de dominio del idioma. Además, el MCER fue percibido por la mayoría de los participantes como un marco que facilitó el curso de idiomas y el diseño curricular. Todos los docentes afirmaron que el MCER es relativamente difícil y abstracto. Más precisamente, los participantes expresaron su preocupación de que los descriptores del marco de seis niveles eran demasiado abstractos y difíciles de interpretar, lo que resultó en la incapacidad de diferenciar el desempeño de los alumnos en cada nivel.

Otro aspecto destacado planteado por los docentes es que el MCER no jugaría un papel facilitador en el contexto cubano. Esto se debe a las características de sus clases, como la variación de los niveles de idioma, lo que parece socavar el éxito de la implementación del MCER. Otro problema que se planteó es que los estudiantes podrían tener una exposición lingüística insuficiente durante el aprendizaje. Animar a los estudiantes a usar el idioma de

destino, una intención del MCER, puede ser difícil de lograr ya que el entorno local no brinda una gran exposición al idioma en términos de participación en una comunicación interactiva y adquisición de un uso auténtico del idioma. Un bajo nivel de competencia y la falta de conocimiento del MCER entre los es también son cuestiones importantes evidentes en los datos cualitativos.

En general, los hallazgos indicaron que los docentes de LE de la Universidad de Las Tunas en este estudio tienen una comprensión razonablemente buena del MCER en los dominios de evaluación y los Niveles de Referencia Común de dominio del idioma. El único dominio en el que tienen poca comprensión es el enfoque que subyace en el MCER y las aplicaciones en la enseñanza y aprendizaje de idiomas.

La comprensión del MCER por parte de los docentes de LE de la Universidad de Las Tunas parece alinearse con los aspectos del marco que aplican a su práctica docente. Más precisamente, las aplicaciones del MCER están asociadas con el uso para la evaluación y el uso de los Niveles de Referencia Comunes de competencia lingüística. Estos dos aspectos de las aplicaciones del MCER corresponden al conocimiento de los es. Estudios previos en Europa (Broke y Ende, 2013; CoE, 2005; Martyniuk y Noijjions, 2007) también han sugerido que el MCER se ha aplicado principalmente en estas dos áreas.

También se encontró que los docentes generalmente no aplican el enfoque subyacente del MCER, un enfoque orientado a la acción, a la enseñanza en el aula. La función pedagógica del enfoque orientado a la acción es preparar a los estudiantes para que sean capaces de utilizar la lengua meta para sus propósitos comunicativos, en lugar de solo dominar el conocimiento lingüístico (Consejo de Europa, 2001). Este hallazgo está en conflicto con un estudio anterior en Europa, que sugiere que las escuelas públicas en Europa habían aplicado el enfoque orientado a

la acción para mejorar la capacidad productiva de los estudiantes (Broke & Ende, 2013). En cambio, este tipo de pedagogía didáctica no se había aplicado en el contexto actual.

Finalmente, los docentes coincidieron en que alinear sus prácticas pedagógicas de acuerdo con la directriz del MCER proporciona, al menos en cierta medida, beneficios para la enseñanza de LE en contextos cubanos. Es decir, el MCER proporciona pautas para la planificación de planes de estudio de idiomas, la selección de libros de texto, el desarrollo de evaluaciones y pruebas de idiomas y el diseño de programas y materiales de cursos. Por lo tanto, tener una guía estándar para la enseñanza de LE es beneficioso para que los docentes reflexionen sobre su práctica pedagógica.

El estudio actual ilustra que el principal factor que afecta la implementación del MCER en la Universidad de Las Tunas parece ser el contexto del aula. Sus clases están llenas de diferentes habilidades lingüísticas y la asignación de tiempo de enseñanza de las disciplinas de LE se ha reducido drásticamente. Los hallazgos actuales también respaldan la afirmación de que existen oportunidades limitadas para la exposición al lenguaje y la práctica oral (Sanpachayapong, 2017).

El MCER adopta el concepto de CLT y cree que el aprendizaje implica el uso del idioma de destino a través de la comunicación interactiva. Sorprendentemente, los estudiantes no parecen ser conscientes de que el concepto de CLT se relaciona con el MCER. Uno de los factores clave es la discrepancia entre la enseñanza y la evaluación. Es decir, nuestro sistema educativo, a veces, está orientado a los exámenes y se centra en la capacidad de aprobar un examen, en lugar de la práctica del uso productivo del idioma. Por lo tanto, la implementación fallida de CLT y esta discrepancia entre la enseñanza y la evaluación deben resolverse antes de adoptar el MCER como un medio para aumentar el nivel de enseñanza y aprendizaje de LE.

Otra preocupación expresada por los docentes de LE de la Universidad de Las Tunas es que el MCER tiene poco impacto práctico en las aulas de idiomas extranjeros. El análisis actual sugiere que algunos participantes creían que el MCER tiene un gran impacto en la responsabilidad de la evaluación y la política lingüística, en lugar de la enseñanza en el aula. Este fenómeno también ha sido evidente en otros estudios, lo que sugiere que el MCER puede haber sido empleado principalmente con fines políticos y administrativos (Broke y Ende, 2013; Franz y Teo, 2017; Read, 2019; Valax, 2011; Van Huy y Hamid, 2015).

Además, los hallazgos del estudio actual respaldan la crítica de que el MCER transmite la agenda política de Europa, ya que se desarrolló principalmente como un metalenguaje para ser utilizado dentro de Europa (Fulcher, 2010; McNamara y Roever, 2006; McNamara, 2011). En el caso de Cuba, la adopción del MCER quizás contribuya más a la rendición de cuentas de la estandarización de la enseñanza nacional de LE, en lugar de proporcionar un uso práctico para que los es de idiomas apliquen en sus contextos de enseñanza.

Los resultados actuales indican que el MCER parece ser abstracto y desconcertante para algunos docentes de LE. El MCER se considera un marco teórico, que contiene descripciones detalladas y es relativamente difícil de entender. La abstracción del MCER, especialmente de sus descriptores, también se ha comentado en otros estudios (Byrnes, 2007; Figueras et al., 2005; Figueras, 2012; Green, 2012; Kumorowska, 2004; Martyniuk y Noijions, 2007; North, 2009; O'Sullivan y Weir, 2011). Por lo tanto, para promover la transparencia y la coherencia en la educación lingüística, los responsables políticos deben tener en cuenta esta cuestión.

Finalmente, existes preocupaciones en cuanto al nivel de competencia de algunos docentes de LE, que puede ser bastante bajo, y esto socava el éxito de la implementación del MCER. La pregunta crítica que debe plantearse aquí es cómo los docentes de LE podrían

potencialmente preparar a los estudiantes para que puedan alcanzar un cierto nivel, requerido por el nacional si ellos mismos no tienen este nivel de competencia. Sin embargo, ya sea que los docentes de LE tengan un dominio bajo o alto, este tema requiere más estudio.

Recomendaciones pedagógicas

El estudio actual indica que los docentes de LE de la Universidad de Las Tunas pueden beneficiarse de un programa de capacitación del MCER para brindar conocimientos del MCER y aplicación práctica en el aula. Las áreas de formación sugeridas incluyen la aplicación de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas y el enfoque subyacente al MCER. Algunos de los es manifestaron que necesitan más “ejemplos prácticos y concretos” para la aplicación en el aula. Otras áreas, como el desarrollo de evaluaciones, el diseño de planes de estudio, el análisis de necesidades de aprendizaje de idiomas, también pueden beneficiarse de una formación adicional.

Los programas de capacitación relacionados con el MCER podrían brindar una imagen más clara de la implementación del MCER en todos los dominios. Otra recomendación es establecer una red de apoyo entre pares para que los docentes de LE intercambien sus conocimientos y discutan cualquier problema potencial con el MCER y su aplicación en el aula. Como sugiere Van den Branden (2009), el apoyo entre pares brinda espacio para que los maestros discutan sus prácticas pedagógicas en relación con teorías, experiencias y lecciones. Minh Ngo (2017) también argumentó que ayudaría a los maestros a ver el vínculo entre el marco y las aplicaciones en las aulas. El apoyo entre pares podría adoptarse en nuestros contextos, ya que la discusión informal podría mejorar la comprensión del MCER, lo que ayudaría a los docentes a integrarlo con éxito en sus prácticas pedagógicas.

La disparidad entre el MCER y la naturaleza orientada al examen de la enseñanza de LE en la Universidad de Las Tunas es un tema que debe ser considerado. Se cree que el cambio de

un método tradicional centrado en el maestro a uno centrado en la competencia comunicativa, ha aumentado la calidad de la enseñanza de LE; sin embargo, el producto final de la enseñanza de la LE parece ser, preparar a los estudiantes para rendir un examen. Este tema crítico, que está profundamente arraigado en la enseñanza aprendizaje de LE en nuestra institución, debe ser tomado en consideración por los administradores y los legisladores para transformar la educación de idiomas para que esté más alineada con el uso comunicativo del idioma.

Conclusiones

El presente estudio se realizó con el objetivo de investigar la comprensión general del MCER por parte de los docentes de LE de la Universidad de Las Tunas y la influencia del MCER en la enseñanza aprendizaje de LE en la institución. Los hallazgos indican que los docentes de LE de la Universidad de Las Tunas tienen una comprensión razonablemente buena del MCER para los dominios de evaluación y Niveles de Referencia Común de dominio del idioma. Sin embargo, los docentes parecen tener poca comprensión del enfoque subyacente al MCER así como de su aplicación en la enseñanza y aprendizaje de la LE. Por otra parte, las actitudes de los docentes hacia el MCER también fueron variadas. Dentro de la problemática investigada se perciben dos desfases. Por un lado, la implementación del MCER, ignorándose, en ocasiones, su pertinencia y aplicación real al trabajo de aula, específicamente sin el desarrollo de métodos adecuados. Por otra parte, la actualización teórica de algunos docentes que contrasta con las carencias teórico-prácticas existentes de otros docentes en ejercicio, quienes siguen aferrados a los conocimientos adquiridos, muchas veces, hace décadas.

El contexto de las aulas de la Universidad de Las Tunas fue visto como uno de los principales factores que socavan la implementación del MCER. Otros aspectos, como un menor enfoque en el CLT, la abstracción de los descriptores del MCER y las bajas habilidades

lingüísticas de algunos docentes de LE, se reportaron como problemas que socavan la implementación del MCER. Aunque el MCER es la guía integral para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, los participantes en este estudio consideran que su influencia en la universidad se limita a las normativas y la evaluación. Por lo tanto, el MCER puede ser una guía para los responsables de la formulación de directivas, más que para los docentes en ejercicio. En última instancia, además de adoptar una nueva política para la enseñanza aprendizaje y evaluación, como el MCER, para aumentar el estándar de la educación de las LE, la solución más práctica es, quizás, resolver primero los problemas en curso que están profundamente arraigados en el sistema de enseñanza aprendizaje de LE.

Referencias

- Alberteris, O., Rodríguez, M., Cañizares., V. (2018). Desafíos didácticos de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en el contexto universitario cubano. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 9(6), 303-329.
- Broek, S., & Ende, I. (2013). The implementation of the Common European Framework for languages in European education systems (pp. 9-76). Brussels: Policy Department B: Structural and Cohesion Policies European Parliament.
- Byrnes, H. (2007). Developing national language education policies: Reflections on the CEFR. *The Modern Language Journal*, 91(4), 679-685. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627.10.x>
- Carvajal, F. L., Casar Espino, L. A. y Patterson Peña, M. (2022). Linguistic pedagogy promoted by the Common European Framework of Reference for Languages: implication of interactional feedback. Universidad de las Ciencias Informáticas, La Habana, Cuba.

Consejo de Europa. (2020). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr.

Council of Europe. (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

Council of Europe (2005). Survey on the use of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Synthesis of results (pp. 2-8). Council of Europe. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Surveyresults.pdf>

Eckes, T., Ellis, M., Kalnberzina, V., Pižorn, K., Springer, C., Szollás, K., & Tsagari, C. (2005). Progress and problems in reforming public language examinations in Europe: Cameos from the Baltic States, Greece, Hungary, Poland, Slovenia, France and Germany. *Language Testing*, 22(3), 355-377. <http://dx.doi.org/10.1191/0265532205lt313oa>

Figueras, N., O'Sullivan, B., Saville, N., Taylor, L., Little, D. (2022). Aligning language education with the CEFR: a handbook. British Council, UKALTA, EALTA and ALTE.

Figueras, N. (2012). The impact of the CEFR. *ELT Journal*, 66(4), 477-485. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccs037>

Figueras, N., North, B., Takala, S., Verhelst, N., & Van Avermaet, P. (2005). Relating examinations to the Common European Framework: A manual. *Language Testing*, 22(3), 261-279. <http://dx.doi.org/10.1191/0265532205lt308oa>

Franz, J., & Teo, A. (2017). 'A2 is Normal' – Thai secondary school English teachers' encounters with the CEFR. *RELC Journal*, 49(3), 322-338.

Fulcher, G. (2004). Deluded by artifices? The Common European Framework and harmonization. *Language Assessment Quarterly*, 1(4), 253-266.

- Fulcher, G. (2010). *Practical language testing*. Hodder Education.
- Green, A. (2012). *Language functions revisited: Theoretical and empirical bases for languages construct definitions across the ability range, English profile Volume 2*. Cambridge University Press.
- Komorowska, H. (2004). The CEFR in course design and in teacher education. In K. Morrow, *Insights from the Common European Framework* (pp. 55-64). Oxford University Press.
- Little, D. (2007). The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the making of supranational language education policy. *The Modern Language Journal*, 91(4), 645-655. http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627_2.x
- North, B. (2007). The CEFR illustrative descriptors scales. *The Modern Language Journal*, 91(4), pp. 656-659. http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627_3.x
- North, B. (2009). A profiling grid for language teachers. European Association for Quality Language Services. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.467.6058&rep=rep1&type=pdf>
- North, B. (2014). *The CEFR in practice*. Cambridge University Press.
- North, B. (2020). The CEFR renewed: inspiring the future of language education. *Italiano LinguaDUe*, 12(1).
- North, B. (2020). The development of a common framework scale of language proficiency, Peter Lang, Berne.
- O'Sullivan, B., & Weir, C. (2011). Test development and validation. In B. O'Sullivan & C. Weir, *Language testing: Theories and practice*, palgrave advances in linguistics (pp. 13-32). Palgrave Macmillan.

- Read, J. (2019). The influence of the Common European Framework of Reference (CEFR) in the Asia-Pacific region. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network Journal*, 12(1), 12-18.
- Simcoe Muskoka Catholic District School Board. (2015). The New French - CEFR. https://www.smcdsb.on.ca/programs/french_as_a_second_language/the_new_french_cefr
- Valax, P. (2011). The Common European Framework of Reference for Languages: A critical analysis of its impact on a sample of teachers and curricula within and beyond Europe [Doctoral dissertation - University of Waikato].
- Van den Branden, K. (2009). Diffusion and implementation of innovations. In M. Long & C. Doughty, *The handbook of language teaching* (pp. 659-672). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Van Huy, N., & Hamid, M. (2015). Educational policy borrowing in a globalized world. *English Teaching: Practices & Critique*, 14(1), 60-74. <http://dx.doi.org/http://dx.org/10.1108/etpc-02-2015-0014>