

ANÁLISIS CONTRASTIVO DE CINCO EXÁMENES DE CERTIFICACIÓN DE LENGUAS EN ELMCER: CAE, DALF, DAPLE, DELE Y GOETHE

BIODATA

Ana Varela Suárez (anavarela@uvigo.es) es Doctora en Estudios Lingüísticos en la Universidad de Vigo desde 2018. Con su tesis “Lengua y demencia: diseño y aplicación de un protocolo de coherencia discursiva” ganó el Premio extraordinario de Doctorado. Trabaja en distintos ámbitos de análisis del discurso, particularmente de los elementos de coherencia y cohesión dentro de los campos de la pragmática y lingüística clínica. En el pasado, ha publicado sobre análisis del discurso de la comunicación escrita en empresas. En los últimos años, también ha trabajado en la construcción del discurso alimentario.

Marta Peláez Torres (martapelaez@uvigo.es) es Doctora en Estudios Lingüísticos por la Universidad de Vigo, institución en la que es actualmente profesora en el área de didáctica de las lenguas. Desde la defensa de su tesis en 2016, ha publicado diferentes trabajos sobre la dimensión pragmática del español como lengua extranjera. Recientemente, su línea de investigación se centra en analizar el desarrollo del nivel pragmático del español como primera lengua.

.....

I. INTRODUCCIÓN

La publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* por el Consejo de Europa (2002) marcó un punto de inflexión en el panorama de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y, en concreto, de la certificación lingüística. Este documento hace hincapié

en el tema de la evaluación y debe usarse, según se indica en el propio marco, para concretar el contenido de las pruebas, para fijar los criterios con los que se determina el logro de un objetivo de aprendizaje y para describir los niveles de dominio lingüístico en los exámenes existentes, y esto último es lo que permite justamente comparar los distintos sistemas de certificación presentes en la Comunidad Europea.

La certificación lingüística cogió impulso en Europa a partir de la publicación de las directrices del *MCER* y pasó a convertirse en muchos casos en el fin último del aprendizaje de una lengua extranjera, debido en parte a las exigencias educativas y laborales del momento actual. Esta proliferación de las pruebas de certificación, sin ninguna duda, tuvo un gran impacto en el ámbito didáctico y social. Sobre el primero, esto se tradujo en variaciones en el proceso de enseñanza, en metodologías orientadas a la práctica del examen y, como indica Vázquez (2008), en un cambio desde la evaluación del proceso hacia una certificación de validez internacional. Sobre el segundo, la sociedad se vería de pronto inmersa en un sistema en el que el examen y los resultados son independientes del proceso de aprendizaje y en el que, a la presión de pasar las pruebas, hay que añadirle su alto coste¹.

En el contexto europeo, las cinco lenguas con mayor presencia en el ámbito laboral y científico son el español, el inglés, el alemán, el francés y el portugués, lo que justifica que estas sean las lenguas que cuentan también con mayor número de candidaturas cada año en sus respectivas pruebas de certificación lingüística. Para el caso del español, un total de 135 939 personas se presentaron a un diploma de esa lengua en el curso 2021/2022 según el Instituto Cervantes, número

1. En octubre de 2022 el precio de los exámenes de nivel C1 oscila entre los 127€ que cuesta el DAPLE hasta los 289€ del Goethe-C1, el más caro de los cinco certificados.

que se queda incluso pequeño frente a los más de 7 millones de exámenes de inglés registrados por la Universidad de Cambridge. El número de centros acreditados que pueden realizar estos exámenes también ha aumentado exponencialmente en los últimos años como respuesta a la creciente demanda de personas que buscan certificar su nivel de la lengua extranjera. Traducido en cifras, el Instituto Cervantes (2022) cuenta actualmente con 1128 centros examinadores, la Universidad de Cambridge (2022) con 2800 y *France Education International* (2022) con 1200.

Sin embargo, este goteo incesante de pruebas, centros y alumnado tiene que estar organizado por unos organismos centrales que, cada uno en su país y bajo la atenta mirada del Consejo de Europa, elaboren las pruebas de cada nivel. Así, el Instituto Cervantes, el *Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira*, el *Goethe-Institut*, la *Cambridge University* y *France Education International* serían los encargados de desempeñar este importante papel, siguiendo siempre las directrices del MCER para garantizar al alumnado una evaluación ecuaníme en los certificados de una lengua en un nivel concreto de dominio.

Todo lo anterior justifica la necesidad del estudio que se presenta en las siguientes páginas y en el que se pretende comprobar la supuesta igualdad entre las pruebas de certificación de las cinco lenguas antes mencionadas. En concreto, partimos de los siguientes objetivos:

- (i) Analizar la estructura de los exámenes de certificación con el mayor número de candidaturas en Europa: el CAE, el DALF, el DAPLE, el DELE y el Goethe-C1.
- (ii) Determinar elementos de complejidad que puedan influir en el nivel de dificultad de las pruebas.
- (iii) Realizar un análisis contrastivo de los cinco exámenes a partir del análisis de dichos elementos de complejidad.

Dado que cada uno de los exámenes, aunque elaborados bajo las directrices comunes del MCER, está organizado por instituciones diferentes, la hipótesis de partida de este estudio es

que habrá ciertos elementos de dificultad en las pruebas que condicionen su realización y los resultados obtenidos en ellas. Es decir, el alto número de candidaturas que se registran cada año pone sobre la mesa la pregunta de si realmente se está certificando un mismo nivel, en diferentes lenguas, de forma igualitaria o si, por el contrario, pudiesen existir elementos de complejidad que hagan variar los resultados de una lengua a otra. Para dar respuesta a esta pregunta, en los siguientes apartados presentamos, en primer lugar, el estado de la cuestión, en el que se analizan investigaciones recientes sobre los sistemas de certificación que son objeto de estudio en este trabajo; en segundo lugar, explicaremos la metodología empleada para la recopilación y análisis de datos; a continuación, expondremos los resultados obtenidos tras el análisis, los cuales discutiremos, para terminar, en un último apartado a modo de conclusión que cierra el trabajo.

I.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Si atendemos a la clasificación que establece Puig (2008), la certificación es un tipo de evaluación externa que se interesa por los resultados y que es independiente del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, “se trata de evaluar, a partir de una serie de pruebas sobre las distintas habilidades lingüísticas, lo que el usuario de una lengua es capaz de hacer en un momento dado en el mundo real con los recursos lingüísticos de que dispone” (p. 85). Como ya se anticipó, este tipo de evaluación certificativa ha aumentado además en los últimos años y esto ha hecho crecer el interés por la validez de estas pruebas. Tanto es así que, como afirma Otero Doval (2012):

la importancia de un sistema de acreditación puede estimarse en función del número de países en los cuales se realizan los exámenes y el número de diplomas emitidos anualmente. De este modo, en la medida en que un organismo acreditador posee una estructura capaz de gestionar un gran número de exámenes en un área geográfica extensa, los certificados que expide adquieren un reconocimiento, na-

cional e internacional, más amplio por parte de sus usuarios (p. 155).

Proyectos como CERTEL, impulsado por la Organización de Estados Iberoamericanos y bajo la coordinación de Varela (2003, p.10), surgieron con el objetivo de armonizar los sistemas de acreditación de conocimientos de lenguas en los países de tres espacios lingüísticos: hispanohablante, francófono y lusófono. Así, con este proyecto se pretendía definir parámetros y modelos comunes de certificación lingüística en estos contextos. A raíz de sus investigaciones, el proyecto presenta una serie de características comunes en los certificados, a saber:

- Son creados por instituciones especializadas en enseñanza y/o evaluación de lenguas extranjeras y cuentan con el respaldo de un organismo tutelar.
- Están organizados en forma de sistema sobre la base de una escala de niveles; a cada nivel corresponde un grado reconocido mediante el otorgamiento de un certificado del sistema de acreditación.
- Es reconocido a nivel nacional e internacional, especialmente en los ámbitos educativo y laboral.
- El examen destinado a la obtención de un certificado responde a un programa determinado de contenidos y no está necesariamente vinculado con una formación determinada en la lengua objeto de un examen. A pesar de ello, la institución acreditadora puede proponer una formación o una serie de materiales de apoyo para que el candidato pueda desarrollar las competencias que serán evaluadas.
- El candidato debe pagar una tasa por el examen conducente a la certificación y atenerse a las estrictas reglas que dicta la institución examinadora.
- El plazo de validez de la certificación es indefinido, generalmente.

A pesar de tener estas características comunes, cada uno de los sistemas de certificación cuenta con unas peculiaridades, de formato o

de contenido, que lo distinguen de sus homólogos y es precisamente en esta variación donde pueden surgir elementos de complejidad que hagan variar los resultados de una prueba a otra. Sin embargo, se han encontrado pocos estudios contrastivos que analicen la estructura, administración y contenido de las pruebas en las diferentes lenguas. Los pocos que hemos podido leer suelen presentar comparaciones entre dos o tres sistemas de certificación, o, y sobre eso sí hay más trabajos, sobre distintos certificados de una misma lengua.

En el caso del español, para empezar, es el Instituto Cervantes quien se encarga de expedir los diplomas de los seis niveles de español como lengua extranjera (A1-C2), unos certificados de validez indefinida y con reconocimiento a nivel internacional. Varios autores han realizado estudios que comparan los distintos exámenes de certificación de la lengua española: el Certificado de Español: Lengua y Uso (CELU) de Argentina; el Certificado de Español como Lengua Adicional (CELA), gestionado por el Centro de Enseñanza para Extranjeros de la Universidad Nacional Autónoma de México; el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), expedido por el Instituto Cervantes; y el Sistema Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE), título promovido por el Instituto Cervantes, la Universidad de Salamanca, la Universidad Autónoma de México y la Universidad de Buenos Aires. Hernández Muñoz *et al.* (2021) y Amorós Negre y Moser (2019) estudiaron de manera pormenorizada las distintas variedades del español y modelos lingüísticos presentes en las cuatro certificaciones que se acaban de mencionar. Callejo *et al.* (2020), por otro lado, analizaron la consistencia de los descriptores de dominio establecidos por el DELE y el CELU, y ofrecen dos resultados relevantes: aun cuando los dos exámenes se conciben desde un enfoque comunicativo de la lengua, son muy distintos en concepción y constructo por lo que, y aquí el segundo resultado, la manera de medir el nivel de adquisición del español como lengua extranjera es muy diferente. Andión Herrero y Criado de Diego (2019), por su parte, analiza-

ron la variación fonética del español en tres de los certificados mencionados anteriormente: DELE, SIELE y CELU. Las autoras llegan a la conclusión de que la plurinormatividad de la lengua española está presente en los sistemas de certificación, pero encontraron una diferencia entre la demografía de las variedades y su representación en las pruebas. Otero Doval (2018, 2012) investigó igualmente esta variación geolingüística no solo dentro de los textos que aparecen en las distintas partes del DELE, sino también desde una perspectiva comparativa con los sistemas de certificación del español y del portugués. Asimismo, Soria *et al.* (2016), sobre la variación de la lengua, concluyeron que, en sistemas de certificación como el SIELE, la creación compartida de pruebas facilita la integración de las diferentes variedades lingüísticas y su uso adecuado en las tareas de los distintos niveles. En este mismo trabajo, los autores analizaron las características del SIELE como sistema de evaluación del español a través de medios electrónicos en contraste con los DELE.

En cuanto a los certificados de la lengua inglesa en territorio europeo, los de la Universidad de Cambridge, también de validez indefinida, son unos de los más prestigiosos, más reconocidos mundialmente y con mayor número de candidaturas cada año en los seis niveles ofertados: desde A1 hasta C2. No hemos encontrado estudios que comparen estas pruebas con sus equivalentes en otras lenguas europeas; sin embargo, sí hemos podido leer investigaciones en las que se analizan aspectos de los diferentes sistemas de certificación en inglés: *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL), con adscripción al continente americano y dependiente de la organización *Educational Testing Service* (ETS), *Cambridge Advanced Certificate in English* (CAE), e *International English Language Testing System* (IELTS), también expedido por la Universidad de Cambridge y equivalente al SIELE español. Así, Ivanova e Ivanov (2021) analizaron la evaluación de la comprensión lectora de estas tres certificaciones, que demostró un alto dominio de estas destrezas por parte del

alumnado, y Chalhoub-Deville y Turner (2000) revisaron pormenorizadamente el propósito de las pruebas, sus contenidos y sus sistemas de evaluación. A su vez, Gardiner y Howlett (2016) realizaron una interesante revisión sobre la percepción del alumnado universitario sobre cuatro pruebas de certificación de la lengua inglesa: las tres anteriormente mencionadas y el *Pearson Test of English - Academic* (PTE-A). Los resultados indicaron que cada prueba presenta diferencias apreciables con respecto a las otras y que la familiaridad con los ítems y el formato de la prueba son cruciales para reducir la ansiedad y mejorar los resultados.

El *Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira* (CAPLE), ubicado en la Universidad de Lisboa, es el encargado de organizar y expedir los certificados de portugués, de validez indefinida y con los seis niveles del MCER ofertados. La mayoría de los estudios que se han hecho sobre los sistemas de certificación de la lengua portuguesa presentan una comparativa entre las pruebas emitidas por el CAPLE, como el *Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira* (DAPLE), y el *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros* de Brasil (CELPE-BRAS). Es el caso de Dell'Issola (2019) quien, a través de un estudio descriptivo, presentó los puntos comunes de las dos pruebas. Del mismo modo, Da Silva (2017) reflexiona sobre la relación entre estas dos certificaciones e incluso entre el CELPE-BRAS y el DELE, el TOEFL y el DELF. Maldonado Barreto (2016) también llevó a cabo un análisis contrastivo de, en concreto, las pruebas escritas del DELE y del CELPE-BRAS pues partía de la hipótesis de que estas no se ajustan a contextos de uso real. Los resultados mostraron que, en los exámenes del DELE, por seguir las directrices del MCER, se trabaja con situaciones más próximas a experiencias cotidianas de las personas candidatas. Otro estudio relevante que hemos encontrado es el realizado por Amaro *et al.* (2020) sobre la automatización de las pruebas de nivel basándose en el análisis del error y de la complejidad. En este trabajo, para el desarrollo de la prueba de nivel del Pro-

yecto POR Nivel (2019)², tomaron como referencia el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes, el *Référentiel* de la *Alliance Française* y el *English Profile* de la Universidad de Cambridge. Además, usaron las pruebas de nivel ya validadas del Instituto Cervantes, del *Goethe Institut*, de la *Alliance Française* y de la Universidad de Cambridge.

El *Diplôme Approfondi de Langue Française* (DALF) es el certificado de nivel C1 que expide *France Education International*, organismo público que depende del Ministerio de Educación francés y que también oferta los otros cinco niveles del MCER. Estos exámenes, también de validez indefinida, son reconocidos a nivel mundial y gozan de gran prestigio en el ámbito educativo y laboral. Premat y Simon (2010) compararon los distintos certificados de la lengua francesa expedidos por este organismo: el DALF, ya mencionado, el *Diplôme d'Études de Langue Française* (DELF) y el *Test de Connaissance du Français* (TCF). En este mismo trabajo, los autores revisaron el impacto que tienen estos certificados sobre el número de estudiantes de lengua francesa y sobre su proceso de enseñanza en Suecia. Sauvage y Gardies (2021), por otro lado, acercaron más la lupa y analizaron concretamente las pruebas que evalúan las competencias orales en el DELF y DALF y los resultados a los que llegaron ponen de manifiesto que las medias en las calificaciones pueden ocultar el nivel real de la persona usuaria de la lengua pues el nivel en estas competencias suele estar por debajo de las competencias escritas. Son interesantes también los trabajos de Wolton (2008) y Anquetil (2013) que promueven la unificación y racionalización de los diplomas DILF, DELF y DALF para que estos sean diplomas francófonos en términos universales y que representen por tanto a todos los estados miembros de la Organización Internacional de la Francofo-

nía. Los autores llegan a la conclusión de que esto permitiría abordar la dimensión social de la certificación.

En el caso de la lengua alemana, la principal entidad organizadora de exámenes es el *Goethe-Institut*, fundado en 1951 con el objetivo de promover el conocimiento y uso de la lengua alemana. Se trata de la única institución, junto con *Österreichische Sprachdiplom Deutsch* (ÖSD), que ofrece la posibilidad de certificar desde el nivel A1 hasta el C2, ambos con validez indefinida. A pesar de que existen otras pruebas como el *Test DaF* o el *Deutsches Sprachdiplom der Kultursministerkonferenz*, estas se ofertan únicamente para los niveles B2 y C1 y son organizadas en menos lugares que las del *Goethe-Institut*, presente en prácticamente todas las capitales europeas, por lo que el acceso a ellas es más limitado. De este modo, no son muchos los trabajos en los que se comparen estos exámenes. Muhr (1994) comparó el ÖSD con otras pruebas de certificación de lengua extranjera que existían en aquel momento y concluyó que el ÖSD era más completo y accesible para los estudiantes de idiomas, pero este trabajo se publicó antes de la aparición del MCER y los exámenes han cambiado mucho desde entonces. Por su parte, Fuentes y Schmitte (2013), analizaron las dimensiones operativas en el B1 del *Goethe Institut* y el Instituto Cervantes, y su supuesta correlación con el contexto sociocultural de procedencia. Los resultados mostraron un alto grado de estandarización, aunque incluyendo tradiciones didáctico-culturales de las dos lenguas. Los autores ponen de manifiesto, además, el exceso de “truculencias”, sobre todo en los niveles C de ambas lenguas, y la falta de naturalidad frente al exceso de artificiosidad de las pruebas certificativas. Esta naturalidad ya está presente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero no en los de evaluación.

2. Proyecto de investigación del Centro de Lingüística de la Universidade Nova de Lisboa en colaboración con el Centro de Lingüística de la Universidade de Lisboa y que tiene como objetivo la construcción y validación de una prueba de nivel para el portugués lengua extranjera.

2. METODOLOGÍA

El proceso metodológico de este trabajo cuenta con dos fases diferenciadas: en primer lugar, la selección de los exámenes y consiguiente creación del corpus y, a continuación, el análisis de los datos. En las líneas que siguen se describe la ejecución de ambas.

2.1. SELECCIÓN Y RECOPIACIÓN DE EXÁMENES

Para la selección de los documentos que iban a constituir el corpus de exámenes se partió de cuatro cuestiones fundamentales: qué idiomas seleccionar, a qué institución recurrir para cada uno de ellos, qué nivel analizar y, por último, cómo escoger el documento de la forma más ecuánime posible. Así, se recogieron los cinco exámenes de la Unión Europea³ de las cinco lenguas europeas más habladas en el mundo en número total de hablantes, según los datos de Berlitz (2021): el inglés, el español, el francés, el portugués y el alemán, por ese orden. La institución se escogió en función de su popularidad, en este caso valorada a través de su presencia en línea. Tal y como detallamos en la introducción, las principales instituciones acreditadas en Europa son *Cambridge University* para el inglés, Instituto Cervantes para el español, *France Education International* para el francés, el *Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira* para el portugués y el *Goethe-Institut* para el alemán.

En lo que concierne al nivel, se seleccionó el C1 del *MCER* por el propio perfil que estipula el marco para este perfil de hablante:

Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión ade-

cuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto (Consejo de Europa, 2002, p. 26).

Como se observa, en la propia definición se mencionan las palabras exigencia y complejidad, pero no se detalla en profundidad qué es complejo y qué no. Además, son exámenes más largos y con más texto que los anteriores, lo cual proporciona más material de análisis. Por último, el C1 es el primer nivel que el marco cataloga como “usuario competente” de la lengua, por lo que coincide plenamente con el perfil del “*self ideal*”, término propuesto por Dörnyei (2005, 2009) para designar el perfil de hablante que representa los objetivos finales que un estudiante de idiomas tiene con respecto a su proceso de adquisición, al que aspiran la mayor parte de los estudiantes de idiomas (véase, por ejemplo, Mackey, 2019). Por último, para seleccionar el modelo de examen de la forma más justa posible se ha tomado el examen de muestra de las propias páginas oficiales de cada una de las instituciones. Todos los documentos fueron descargados entre junio de 2020 y noviembre de 2021.

2.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Una vez recopilado el corpus, el primer paso fue realizar un análisis de la estructura para identificar potenciales factores de complejidad. Para ello, se partió de algunos de los marcadores de dificultad propuestos en los trabajos de Sheard (2013) y Biber, Gray y Staples (2016). La lista de marcadores analizados en este trabajo se muestra en la Tabla 1.

3. Esto se debe a que el nivel que se tiene como referencia es el del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, que se aplica principalmente en la Comunidad Europea.

Comprensión escrita	Comprensión oral
<ul style="list-style-type: none"> a). Número de partes del examen. b). Tiempo para ejecutar la tarea. c). Número total de palabras que el examinando debe leer. d). Velocidad requerida de lectura (resultado de la división entre palabras en c) y tiempo en d)). e). Media de palabras por frase. f). Longitud media de las palabras. 	<ul style="list-style-type: none"> a). Número de partes del examen. b). Tiempo para ejecutar la tarea. c). Tiempo de duración de los audios. d). Número de palabras pronunciadas por minuto en el audio. e). Media de palabras por frase. f). Tiempo concedido para la lectura de las tareas. g). Número de palabras en los enunciados. h). Velocidad de lectura requerida en las tareas. i). Presencia de ruido de fondo. j). Número de repeticiones del audio.
Expresión escrita	Expresión oral
<ul style="list-style-type: none"> a). Número de partes del examen. b). Tiempo para ejecutar la tarea. c). Palabras mínimas requeridas. d). Palabras por minuto exigidas. e). Posibilidad de elección de temas. f). Longitud de los documentos de lectura. g). Elementos de evaluación en la rúbrica. 	<ul style="list-style-type: none"> a). Número de partes del examen b). Tiempo mínimo de intervención. c). Tiempo de preparación de la tarea. d). Número de palabras de lectura en los documentos previos. e). Posibilidad de elección de termas. f). Posibilidad de emplear diccionario monolingüe. g). Presencia de un compañero de tarea. h). Elementos de evaluación en la rúbrica.

Tabla 1. *Marcadores de complejidad analizados en cada parte de los exámenes de certificación.*
Fuente: elaboración propia

El análisis textual correspondiente al número total de palabras en las distintas partes, media de palabras por frase y longitud media de las palabras se realizó mediante el *software* Wordcounter, un editor en línea que ofrece corrector ortográfico, gramatical y de estilo, así como datos descriptivos de los textos. El cálculo de parámetros como la velocidad requerida de lectura o la velocidad de escucha se ejecutó con Microsoft Excel. Por último, el DAPLE, no disponía de transcripción del audio, por lo cual se utilizó la herramienta de transcripción que ofrece Microsoft en su programa Word for the Web.

3. RESULTADOS

3.1. COMPRENSIÓN ESCRITA

Con respecto a la comprensión escrita se observan diferencias, en mayor o menor medida, en todos los factores evaluados. En primer lugar, el número de partes varía en un rango entre 1 y 8. En este caso se entiende que, a mayor número

de partes, mayor complejidad, pues el estudiante deberá entender y ejecutar bien distintas tareas. En nuestra muestra, el examen más sencillo es el DALF, que consta de una única tarea, seguido del Goethe-C1, que cuenta con 3; en un siguiente escalafón estarían el DELE y el DAPLE con cinco partes cada uno; por último, el más complejo en este aspecto es el CAE, con 8 partes diferenciadas.

Otro de los determinantes de la complejidad de la prueba sería la velocidad de lectura que se le requiere a la persona que se examina (en este caso el número de palabras totales entre el número de minutos que se disponen para la prueba). En este aspecto, el Goethe-C1, el DALF y el DAPLE son menos exigentes con velocidades requeridas de lectura de 28,6, 32,7 y 39,7 palabras/minuto respectivamente. Por el contrario, el DELE, con 50,2 y el CAE, con 49,5, requieren un ritmo de lectura más elevado.

Igualmente, también se valoró la longitud media de las frases, presuponiendo que, a mayor longitud de la oración, mayor complejidad sin-

táctica. Así, en el grupo con menos palabras por frase estarían el Goethe-C1 y el DAPLE, ambos con una media de 17; en un nivel intermedio se encuentran el DALF y el CAE con 20; en el nivel de mayor dificultad está el DELE, con 23. Asimismo, también se valoró la longitud media de las palabras en número de caracteres, de nuevo bajo la premisa de que, a mayor longitud, mayor complejidad de lectura. En este sentido, el CAE (4,8 caracteres), el DAPLE (5), el DALF (5,1), el DELE (5,1) cuentan con una media similar, mientras que la del Goethe-C1 es más elevada (5,2). En la Tabla 2 se observan todos los datos correspondientes al análisis de la comprensión escrita.

timo, las pruebas más rápidas son el CAE y el DALF, con 183,4 y 187,6 respectivamente.

Al igual que en la comprensión escrita, en la comprensión oral también se midió la media de palabras que contenía cada frase. De nuevo, las pruebas de alemán, con 14 palabras por frase, y de inglés, con 15, resultaron ser las más breves; en el siguiente escalafón se encuentra el DAPLE, con 22; por último, las pruebas del DALF y del DELE son las que contienen frases más largas, con 24 y 26 respectivamente.

El siguiente parámetro que se consideró en esta parte del examen es la velocidad de lectura que requieren las pruebas, ya que los participan-

	DALF	GOETHE	CAE	DELE	DAPLE
Nº de partes	1	3	8	5	5
Tiempo (min.)	50	70	90	90	90
Palabras	1636	2002	4451	4521	3570
Velocidad lectura (p/m)	32,72	28,6	49,46	50,23	39,67
Media de palabras/frase	20	17	20	23	17
Longitud media palabras	5,1	5,6	4,8	5,1	5

Tabla 2. *Análisis de la comprensión escrita*

Fuente: elaboración propia.

3.2. COMPRENSIÓN ORAL

La siguiente sección que se analizó fue la comprensión oral. En este caso también se tuvo en cuenta el número de partes, de forma que las pruebas menos complejas en este aspecto son el DALF y el Goethe-C1 con 2, seguidas del DAPLE con 3, mientras que el CAE y el DELE son las más intrincadas, con 4 partes. Otro de los parámetros que se analizó fue la velocidad de palabras por minuto que los participantes deben procesar. Con respecto a esto, se detectan resultados bastante dispares entre las diferentes pruebas. En un primer lugar está el Goethe-C1, con una velocidad de escucha requerida de 108; a seguir, en un segundo nivel está el DAPLE, con 128,5, seguido del DELE con 147,2; por úl-

tes deben responder por escrito a las preguntas y, en ocasiones, apenas tienen tiempo para leerlas detenidamente. En este sentido, también se pueden establecer varios grupos: en el de menos complejidad estarían el DALF y el Goethe-C1 con 1,6 y 2,5 palabras por minuto respectivamente; a continuación, tenemos el DAPLE, con 3,5 y el CAE con 4,2; por último, tenemos el DELE, que requiere una velocidad muy por encima de las otras pruebas, con 17, 2 palabras/segundo.

En la comprensión oral, uno de los escenarios que puede añadir más dificultad es la presencia o no de ruido de fondo, ya que pone a prueba la atención sostenida y dificulta la decodificación del estímulo auditivo. En el único de estos exámenes en el que no encontramos distractores fue en el CAE, ya que todas las pruebas sonaban

3.3. PRODUCCIÓN ESCRITA

sin ruido de fondo ni filtrado de sonido. En el caso del Goethe-C1 sí que introdujeron dificultad en una de las pruebas al añadir a uno de los audios efecto de llamada telefónica, mientras que en el DALF y el DAPLE añadieron esta distracción con ruido y música de fondo en alguno de los audios. En el que se detectaron más distractores fue en el DELE, ya que uno de los audios era una llamada telefónica, pero también había, a lo largo de las diferentes grabaciones, distinta variedad de acentos del español, ruido de fondo, música y una llamada telefónica.

Para finalizar el análisis de esta parte, se consideró el número de veces que el examinando puede escuchar el audio para responder a las preguntas, ya que en una primera escucha podemos localizar la información y en la segunda confirmar los datos o recuperar los que no se hayan captado la primera vez. En este sentido, las pruebas son bastante parecidas, ya que todas permiten escuchar dos veces cada audio, con la única excepción del Goethe-C1 y del DALF, que solo permiten una escucha en una de las partes. En la Tabla 3 se pueden observar todos los datos relativos al análisis de la complejidad de la parte de comprensión oral de todas las pruebas.

La siguiente parte que se analizó fue la expresión escrita, en la cual los participantes deben redactar al menos un texto, dependiendo del examen. De nuevo, aquí el primer factor que se tuvo en cuenta fue el número de partes de la prueba, que en este caso es bastante parejo, pues todos los exámenes tienen 2 partes, con la excepción del DAPLE, que tiene 3. Aquí es necesario precisar que el número de partes no se traduce directamente en el número de textos que cada participante debe escribir, pues una de las pruebas del DAPLE y una de las del Goethe-C1 son ejercicios de transformación o corrección de frases. De este modo, en todas las pruebas se escriben dos textos, menos en el Goethe-C1 que se escribe uno.

El siguiente factor que se tuvo en cuenta es la velocidad con la cual el examinando debe redactar. En este caso se observan dos grupos de dificultad: en el primero estarían el Goethe-C1 y el DALF, que requieren 2,5 y 3,3 palabras por minuto respectivamente; en el segundo estarían el DAPLE, con 5,1, el CAE, con 5,8 y el DELE, con 5,9. Paralelamente, se valoró si las pruebas ofre-

	DALF	GOETHE	CAE	DELE	DAPLE
Nº de partes	2	2	4	4	3
Velocidad (p/min)	187,6	108,2	183,4	147,2	128,51
Media de palabras/frase	24	14	15	26	22
Velocidad de lectura requerida (pal./seg.)	1,6	2,5	4,2	17,15	3,48
Ruido de fondo	Ruido y música de fondo	Llamada telefónica	No	Llamada telefónica, variedad de acentos, ruido y música de fondo	Partes 1 y 2: música de fondo Parte 3: eco y pasos de fondo
Nº de repeticiones	Parte 1: 2 veces Parte 2: 1 vez	Parte 1: 1 vez Parte 2: 2 veces	2 veces cada parte	2 veces cada parte	2 veces cada parte

Tabla 3. *Análisis de la comprensión oral*
Fuente: elaboración propia

cían la posibilidad de escoger entre distintos temas o si era una pregunta cerrada. Con respecto a esto, todas las pruebas ofrecen la posibilidad de elegir en una de ellas, mientras que la otra es cerrada, con la excepción del examen DALF, en la que ambas tareas son de opción única.

El siguiente parámetro que se analizó fue la cantidad de palabras de lectura requeridas para poder realizar la producción escrita. Si bien la prueba que menos lectura exige es la del DELE, con 257 palabras, es necesario matizar que una de las pruebas requiere la escucha de un audio del que se debe extraer información para luego hacer la redacción, lo cual añade una dificultad que no tienen los otros exámenes. El CAE, el DAPLE y el Goethe-C1 tienen una carga de lectura relativamente similar, con 360, 432 y 594

palabras cada una. El DALF, en cambio, asciende a 1373 palabras, ya que en una de las partes se exige la lectura de varios fragmentos del que luego se debe hacer un resumen.

Por último, en este apartado, también se valoró el número de aspectos que considera la rúbrica de evaluación para cada uno de los exámenes pues, si se siguen las directrices del MCER, esta debería ser relativamente similar. En este sentido, la más exigente es la del DALF dado que contiene apartados específicos para aspectos como la calidad del contenido de los documentos, el tratamiento de los textos o la capacidad argumentativa, que no están presentes en la evaluación de las otras pruebas. La del Goethe-C1, CAE y DELE son bastante similares, puesto que se centran en la coherencia y

	DALF	GOETHE	CAE	DELE	DAPLE
Nº de partes	2	2	2	2	3
Tiempo	150 minutos	80 minutos	90 minutos	80 minutos	90 minutos
Palabras requeridas	500	200	520	470	460
velocidad de escritura (pal./min.)	3,3	2,5	5,8	5,9	5,1
Elección de temas	no	sí (prueba 1, entre 2 temas mismo formato)	Sí (prueba 2, entre 3 temas y 3 formatos)	Sí (tarea 2)	sí (prueba 2 entre 3 temas)
Lectura de documentos	1373 palabras	594 palabras	360 palabras	257 (y una tarea de comprensión auditiva previa)	432
Rubrica	Respecto del contenido de los documentos, trato de los textos, capacidad argumentativa, coherencia y cohesión, dominio del vocabulario, ortografía, corrección gramatical, complejidad sintáctica	Contenido, coherencia, capacidad de expresión, corrección.	Contenido; logro comunicativo, organización y lenguaje	Adecuación al género discursivo, coherencia, corrección, alcance.	No hay datos públicos

Tabla 4. *Análisis de la producción escrita*

Fuente: elaboración propia

cohesión, y uso del léxico y la gramática, aunque dan distinta preponderancia a los diferentes aspectos. En este punto cabe destacar que la plantilla de evaluación del DAPLE no se pudo analizar, pues no está disponible en línea y cuando se le solicitó por correo electrónico a la entidad organizadora si nos podía facilitar estos datos, alegó no poder hacerlo por razones de confidencialidad. En la Tabla 4 se detallan todos los resultados obtenidos del análisis de las pruebas de producción escrita.

3.4. PRODUCCIÓN ORAL

La última parte del análisis fue la del apartado de producción oral. Al igual que con las tres anteriores, el primer factor de complejidad que se consideró fue el número de tareas que incluía cada prueba. Así, se observa que el DALF y el Goethe-C1 tienen dos partes, el DELE y el DAPLE tienen 3 y el CAE incluye 4. El siguiente factor que se observó fue el tiempo total de intervención que se exige a cada participante, partiendo de la base de que, a mayor tiempo de intervención, mayor complejidad. En este caso la prueba menos exigente es el Goethe-C1, que pide a sus examinandos una intervención de 10 minutos, seguido del CAE, que exige 15. A continuación están el DELE y el DAPLE, que demandan 20 minutos y, por último, el DALF, que estipula el tiempo en 30 minutos.

Además, también se valoró si los participantes tenían la posibilidad de disponer de un tiempo de preparación del examen antes de hacer su intervención oral. Con respecto a esto, el CAE y el DAPLE no tienen tiempo de preparación, el Goethe-C1 tiene 15 minutos, el DELE 20 y el DALF concede 1 hora para estructurar los contenidos. Igualmente, se valoró si durante este tiempo de preparación los candidatos podían emplear un diccionario monolingüe y se observó que la única de las pruebas que ofrece esta posibilidad es el DALF.

La cantidad de palabras que los candidatos tienen que leer para poder realizar la prueba también se tuvo en cuenta en esta parte. En este

respecto, los exámenes presentan diferencias marcadas: en el CAE no hay que leer las tareas pues toda la prueba se basa en diálogos y estímulos visuales; la exigencia de lectura en el Goethe-C1 es solo de 70 palabras; en el DELE deben leer hasta 755; por último, en el DALF la lectura es de 1221. En el caso del DAPLE, no se pudo obtener una muestra de un examen oral completo, así que no se dispone de esos datos.

El siguiente aspecto que se valoró como factor de complejidad fue la posibilidad de elegir entre varios temas para la presentación oral. Aquí, el único examen que ofrece varias tareas entre las cuales escoger es el DELE; en el resto, los temas asignados son obligatorios. Aparte de esto, también se evaluó si estas pruebas se hacían de forma individual o con un compañero. Sin embargo, no está claro si el hecho de que haya un compañero reduce o aumenta la complejidad, *per se*, así que se consideró un dato de observación neutro. De este modo, el DALF y el DELE se hacen de forma individual y el Goethe-C1, el CAE y el DAPLE con un compañero.

Por último, en esta parte también se analizó la rúbrica de evaluación que emplean los correctores y los resultados son similares a los de la producción escrita: el DALF evalúa aspectos que no se consideran en otras pruebas, como la capacidad crítica o la forma en la que se expresa la opinión; el Goethe-C1 y el CAE se centran en la fluidez, el uso del vocabulario y la gramática, la coherencia y la cohesión, y la capacidad de interacción; y el DELE valora lo mismo que los anteriores, pero sin la parte de la interacción, pues la prueba es individual. De nuevo, no se dispone de la rúbrica de evaluación del DAPLE, por lo que no se puede analizar este aspecto. La Tabla 5 muestra todos los datos procedentes del análisis de la producción oral de las cinco pruebas.

	DALF	GOETHE	CAE	DELE	DAPLE
Nº de partes	2	2	4	3	3
Tiempo de intervención	30 minutos	10 minutos	15 minutos	20 minutos	20 minutos
Tiempo de preparación	1 hora	15 minutos	0	20 minutos	0
Lectura previa de documentos	1221	70	No	755	No hay datos públicos
Elección de temas	No	No	No	Sí	No
Diccionario	Sí	No	No	No	No
Compañero	No	Sí	Sí	No	Sí
Rubrica	Capacidad crítica, desarrollo del tema, integración de información, organización de la presentación, presentación de la opinión, capacidad de atraer al oyente, uso del léxico, morfosintaxis, fonología.	Ejecución de la tarea, coherencia y fluidez, expresión, corrección, acento y entonación.	Recursos gramaticales, recursos léxicos, gestión del discurso, comunicación interactiva.	Coherencia, fluidez, corrección, alcance	No hay datos públicos

Tabla 5. *Análisis de la producción oral*
Fuente: elaboración propia

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objeto de estudio de este trabajo son los principales exámenes de certificación de idiomas de cinco lenguas diferentes: inglés francés, portugués, español y alemán. En concreto, los modelos de examen ofrecidos por las páginas web de las propias instituciones para el nivel C1. El primer objetivo de este trabajo era analizar la estructura de los exámenes con el mayor número de candidaturas en Europa: el DALF, el DAPLE, el DELE y el Goethe. En concreto, se eligió el nivel C1, por ser el que más se acerca al objetivo final de aprendizaje de la mayoría de los hablantes, entre otros motivos. De este modo, se observó que, a pesar de que todos los exámenes comparten una estructura inicial común en cuatro partes (comprensión escrita, comprensión oral, producción escrita y producción oral),

las pruebas que constituyen cada una de ellas son lo suficientemente diferentes como para que se pueda afirmar que el nivel de complejidad entre ellas es disparajeo.

Para poder determinar de forma más exacta en qué puntos unos exámenes son más exigentes que otros, en el objetivo (ii) se buscó determinar potenciales elementos de complejidad que pudiesen influir en el nivel de dificultad de las pruebas. Para ello se partió de los elementos propuestos por Sheard *et al.* (2013) y Biber, Gray y Staples (2016) y se creó una tabla de parámetros de evaluación de dificultad para cada una de las partes de las pruebas. Aquí es necesario apuntar que, si bien alguno de los parámetros son claros indicadores de mayor grado de dificultad (como la velocidad de lectura, escucha o escritura), hay otros que simplemente se pueden considerar información contextual porque no está claro que

añadan o resten dificultad a la prueba (como el tiempo de preparación previo a la producción oral o la presencia o no de un compañero). Además, hay otros que están intrínsecamente relacionados con las características de cada una de las lenguas que se están evaluando, como el hecho de que los exámenes de lenguas romances tengan una mayor media de palabras por frases o la prueba de alemán tenga palabras más largas.

Dicho esto, la lista de parámetros permitió que se pudiese analizar en profundidad los diferentes grados de complejidad de los cinco exámenes, tal y como se buscaba en el objetivo (iii) del trabajo. Los resultados de este estudio dejan claro que, debido a las diferencias en las pruebas, la complejidad en los exámenes de certificación no es igual en todas las lenguas. Dejando a un lado la parte lingüística, que no se ha analizado en profundidad en este trabajo, la propia naturaleza de las pruebas y estructura de los textos causa que no se esté certificando de forma pareja el nivel de lengua en los distintos exámenes. Una potencial solución para esta situación sería que desde el Consejo de Europa se promoviese la creación de un protocolo de examen y de evaluación de este que complementase las descripciones propuestas por el *MCER*.

En este punto también es interesante reflexionar sobre la dificultad de acceso a los datos del examen DAPLE. En concreto, no fue posible acceder ni a un ejemplo de prueba de evaluación oral, ni a la transcripción de los audios, ni a las rúbricas de evaluación en la página del CAPLE. Tampoco fue posible obtener estos datos a través del correo electrónico de información que oferta la plataforma, que alegó no poder suministrarlos por razones de privacidad de datos. Esta falta de transparencia también afecta a la dificultad de la prueba, pues la persona que se quiera examinar del DAPLE no puede conocer en detalle la parte oral, salvo previo pago de un libro o un curso de preparación.

Los resultados de este trabajo, no obstante, deben ser comprendidos como lo que son: el análisis de unas muestras puntuales de un nivel específico. Por ello, en futuros trabajos se buscará profundizar en estas diferencias desde dis-

tintos ángulos: en primer lugar, es necesaria una ampliación de la muestra, tanto en los niveles, como en el número de ejemplares por nivel; en segundo lugar, para evaluar la complejidad de las pruebas es conveniente analizar la complejidad lingüística (con parámetros como por ejemplo las estructuras sintácticas, el nivel de inferencia pragmática necesario para entender los enunciados, los cambios de registro, etc.) y no solo la estructura de las pruebas.

Como conclusión, los exámenes de certificación de idiomas son un negocio rentable para las distintas asociaciones que los organizan, pero para que tengan un significado real es necesario que evalúen lo mismo y, en un primer análisis superficial, los factores analizados indican que este no es lo que está sucediendo debido a la diferencia de dificultad en la naturaleza de las pruebas que componen los distintos exámenes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARO, R., CORREIA, S., GRAMACHO, C. y MENDES, A. (2020). Automatização no diagnóstico de nível de língua: anotação e versatilidade dos recursos para PLE. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 7(11), 1-20. <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln7ano2020a1>
- AMORÓS NEGRE, C. y MOSER, K. (2019). Panhispanismo y modelos lingüísticos en la certificación del español como LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2), 249-263. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1677358>
- ANDIÓN HERRERO, M. A. Y CRIADO DE DIEGO, C. (2019). Consideraciones sobre la variación fonética en español y sus implicaciones para la evaluación internacional de la lengua como LE/L2: DELE, SIELE y CELU. *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada*, 57(1), 13-32.
- ANQUETIL, M. (2013). Pour une certification contextualisé du français dans le monde: intégrer les approches actionnelles et les approches portfolio. *Français dans le monde. Recherches et applications*, 53, 80-91.
- BERLITZ (10 de noviembre de 2021). The most spoken languages in the world. <https://www.berlitz.com/blog/most-spoken-languages-world>
- BIBER, D., GRAY, B. y STAPLES, S. (2016). Predicting Patterns of Grammatical Complexity Across Language Exam Task Types and Proficiency Levels. *Applied Linguistics*, 37(5), 639-668.
- CALLEJO, M. L., FERNÁNDEZ, C. y SANTILLÁN, V. (2020). Consistencia de los descriptores de dominio establecidos por el CELU y DELE en función de los correspondientes exámenes de certificación. *Signos ELE. Revista de Español como Lengua Extranjera*, 14, 1-32.
- Cambridge English (2022). Find an exam centre. <https://www.cambridgeenglish.org/find-a-centre/find-an-exam-centre/#:~:text=There%20are%20over%202%2C800%20centres,and%20meet%20our%20high%20standards.&text=where%20the%20exam%20centre%20is%20located>
- CHALHOUB-DEVILLE, M y TURNER, C. (2000). What to look for in ESL admission tests: Cambridge certificate exams, IELTS, and TOEFL. *System*, 28(4), 523-539. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00036-1)
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- DA SILVA, L. (2017). Políticas lingüísticas de certificación de proficiencia em língua portuguesa para estrangeiros: uma entrevista com Juliana Roquele Schoffen. *Brazilian English Language Teaching Journal*, 8(1), 122-127. <http://dx.doi.org/10.15448/2178-3640.2017.1.28149>
- DELL'ISOLA, R. L. (2019). Os exames oficiais de proficiencia em português do Brasil e de Portugal. *Em Aberto*, 32(104), 133-146. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.32104.4327>
- FRANCE ÉDUCATION INTERNATIONAL (2022). Nos diplômes et tests de langue. <https://www.france-education-international.fr/hub/diplomes-tests?langue=fr>
- FUENTES GONZÁLEZ, A. D. y SCHMITTE, C. M. (2013). Estudio contrastivo del BI en el Goethe Institut y en el Instituto Cervantes: perspectiva social, pragmática y psicolingüística para la certificación lingüística. *Pragmalingüística*, 21, 59-85.
- GARDINER, J. y HOWLETT, S. (2016). Student perceptions of four university gateway test. *TESOL*, 11, 67-96.
- HERNÁNDEZ MUÑOS, M., MUÑOZ-BASOLS, J. y SOLER MONTES, C. (2021). Diversidad lingüística y certificación: Panhispanismo y modelos lingüísticos en la certificación del español LE/L2. En M. Hernández Muños, J. Muñoz-Basols y C. Soler Montes, *La diversidad del español y su enseñanza* (pp. 304-328). Routledge.
- INSTITUTO CERVANTES (14 de septiembre de 2022). El número de alumnos de la red del Instituto Cervantes crece un 15% en el último curso académico 2021-2022. https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2022/noticias/crecen-alumnos-curso-21-22.htm
- IVANOVA, E. e IVANOV, A. (2021). Online reading skills as an object of testing in international English exams (IELTS, TOEFL, CAE). *International Journal of Instruction*, 14(4), 713-732.

- MALDONADO BARRETO, E. (2016). Os deslocamentos do sujeito nas tarefas de escrita propostas nos exames DELE e CELPE BRAS [Tesis doctoral sin publicar]. Universidad Estadual Paulista.
- MUHR, R. (1994). Das Neue Österreichische Sprachdiplom Und Andere DaF-Zertifikate Im Vergleich. *Zagreber Germanistische Beiträge*, (3), 127-139.
- OTERO DOVAL, H. (2012). La acreditación de la competencia lingüística. Los casos del español y portugués. *Actas del XLVII Congreso Internacional de la AEPE. El español, vehículo multicultural, Gijón*, 151-159.
- OTERO DOVAL, H. (2018). Los exámenes DELE y sus variedades de lengua. En A. M. Cea Álvarez, C. Pazos-Justo, H. Otero Doval, J. Lloret Cantero, M. Moreda Leirado y P. Dono López (Eds.), *Investigación e innovación en la enseñanza de ELE: avances y desafíos* (pp. 193-211). Húmus.
- PREMAT, C. y SIMON, V. (2010). Les certifications ont-elles un effect décisif sur l'apprentissage du français? *Synergies Pays Scandinaves: Acquisition et enseignement en production écrite*, 133-142
- PUIG, F. (2008). El Marco Común Europeo de Referencia, el Portafolio de las lenguas y la evaluación en el aula. *Marcoele. Monográfico sobre evaluación*, 7, 78-91.
- SAUVAGE, J. y GARDIES, P. (2021). Tester les compétences orales en FLE : intérêts et limites du DELF/DALF. *Revue TDFLE*, 79. https://doi.org/10.34745/numerev_1737
- SHEARD, J., SIMON, CARBONE, A., CHINN, D., CLEAR, T., CORNEY, M., D'SOUZA, D., FENWICK, J., HARLAND, J., LAAKSO, M-J. y TEAGUE, D. (2013). How difficult are exams? A framework for assessing the complexity of introductory programming exams. *Proceedings of the Fifteenth Australasian Computing Education Conference (ACE2013), Adelaide, Australia*, 145-154.
- SORIA, I., DUQUE, A., FRUNS, J. y LÓPEZ, F. (2016). Selección y diseño de tareas e ítems en las pruebas del SIELE. *Doblele: Revista de Lengua y Literatura*, 2, 62-76.
- MACKAY, J. (2019). An ideal second language self intervention: Development of possible selves in an English as a Foreign Language classroom context. *System*, 81, 50-62. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.01.003>
- DÖRNYEI, Z. (2005). The Psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Lawrence Erlbaum.
- DÖRNYEI, Z. (2009). The L2 motivational self system. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Multilingual Matters.
- VARELA, L. (2003). Proyecto CERTEL: Las certificaciones de conocimientos de lenguas en los países iberoamericanos. Panorama actual y perspectivas. Documento de trabajo. OEL.
- VÁZQUEZ, G. (2008). De la corrección de errores a la evaluación de las competencias: impacto de la evaluación sobre las personas y la sociedad. En S. Pastor Cesteros y S. Roca Marín (Eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2* (pp. 45-55). Servicio de publicaciones de la Universidad de Alicante.
- WOLTON, D. (2008). Francophonie et migrations internationales. Cellule de réflexion stratégique de la francophonie. *Migrations Société*, 3(4), 175-184.