

Proyecto CERTEL
Armonización de los sistemas de acreditación
de conocimientos de lenguas
en los países de los Tres Espacios Lingüísticos

Las certificaciones de conocimientos
de lenguas
en los países iberoamericanos
Panorama actual y perspectivas

Documento de trabajo



Organización de Estados Iberoamericanos
para la educación, la ciencia y la cultura

París-Madrid

diciembre 2003

Indice

Prefacio

1. Las certificaciones de competencias lingüísticas

1.1. Origen y desarrollo

La construcción europea y las políticas lingüísticas

Los proyectos de integración regional en América y la cuestión de las lenguas

1.2. Los sistemas de certificación. Características

1.3. Otros instrumentos de certificación

- Los tests de lengua
- Certificados de aprobación de cursos
- Certificaciones escolares
- Títulos superiores

1.4. En síntesis: una tipología de los instrumentos de certificación

2. La enseñanza/aprendizaje de lenguas y la certificación: situación en los países iberoamericanos

2.1. Las certificaciones en el mercado iberoamericano

Características técnicas de las certificaciones

Respaldos institucionales

Precios

2.2. Prácticas de acreditación de conocimientos de LE según ámbitos educativos

2.2.1. En la educación formal

Nivel primario y secundario

Nivel superior

2.2.2. En la educación no formal y la formación de adultos

3. Conclusiones: hacia la definición de campos y estrategias de intervención

Anexo: Lista de siglas y acrónimos

Las certificaciones de conocimientos de lenguas en los países iberoamericanos. Panorama actual y perspectivas

Prefacio

El avance en la implementación de proyectos de cooperación conjuntos en el marco de los Tres Espacios Lingüísticos (TEL) requiere el conocimiento del terreno de intervención, compartido por los distintos actores que participen en este proceso. De allí que los organismos responsables de llevar adelante el proyecto CERTEL – Armonización de los sistemas de acreditación de competencias lingüísticas en los países de los TEL– hayan decidido iniciar su tarea lanzando una encuesta a las instituciones de enseñanza y acreditación en lengua extranjera de los países miembros, mediante la cual se esperaba no solamente obtener datos precisos sobre esta problemática, sino también dar a conocer la iniciativa a especialistas, responsables de instituciones y autoridades educativas.

El proceso de circulación de información iniciado con el lanzamiento de la encuesta en julio de este año –sin duda, el primero de esta naturaleza que se realiza a escala transregional– sigue en marcha, y por ello el análisis de la información recogida hasta ahora no puede ofrecer sino resultados provisionales, que se irán reformulando a medida que se amplíe el espacio de diálogo que se ha abierto entre organismos de cooperación e instituciones de enseñanza y acreditación en lenguas extranjeras (LE). El panorama general de la problemática de las certificaciones y de la situación en los países iberoamericanos en particular que aquí se presenta no es, pues, un cuadro acabado, sino un alto en un trabajo en proceso; aspira a proveer informaciones, reflexiones y algunas hipótesis, que requieren aún confrontación con las visiones y experiencias en el terreno que aporten los especialistas en enseñanza y evaluación de LE, en planificación lingüística y responsables institucionales de programas de cooperación a quienes está destinado.

Tratándose de una primera exploración de este campo, el análisis de las prácticas de enseñanza y evaluación en LE desde el punto de vista de los procesos de estandarización de sistemas de acreditación actualmente en marcha se limita al ámbito educativo (en una próxima etapa habrán de tomarse en cuenta las prácticas vinculadas con el medio laboral). El trabajo realizado hasta ahora ha permitido identificar una multiplicidad de actores, experiencias, problemáticas y “culturas” de enseñanza y evaluación en el ámbito iberoamericano, que merece ser aprehendida en su diversidad antes de cualquier trabajo con vistas a una armonización.

Como conclusión de este documento de trabajo y prólogo de una nueva etapa de reflexión se proponen líneas de desarrollo posibles para el proyecto CERTEL. Estas propuestas esperan ser enriquecidas a partir de la lectura crítica de los especialistas que han manifestado su interés en colaborar con las organizaciones promotoras del proyecto en una acción conjunta y efectiva a favor de la diversidad lingüística y cultural.

Lía Varela
Coordinadora del proyecto CERTEL
París, diciembre de 2003

1. Las certificaciones de competencias lingüísticas

1.1. Origen y desarrollo

Con respecto a experiencias pioneras como la del UCLES-EFL (University of Cambridge Local Examinations Syndicate - English as a Foreign Language), que creó en 1913 el Certificate of Proficiency of English¹ como un instrumento de validación de conocimientos de inglés orientado al mercado internacional, la generalización de la práctica de acreditación oficial de conocimientos de lenguas y, en particular, las que nos interesan —español, francés y portugués— es relativamente reciente². En efecto, la creación del diploma DELF-DALF, impulsada por el Ministerio de Educación francés, data de 1985; la Universidad de Salamanca crea en 1989 el diploma DELE, que será adoptado como oficial por el Instituto Cervantes luego de su fundación en 1991. A partir del 1990, año de constitución de la asociación ALTE (Association of Language Testers in Europe), poco antes del comienzo de los trabajos en torno al Marco Europeo Común de Referencia en el seno del Consejo de Europa (concluidos en el año 2001), varios sistemas de acreditación se crean en el ámbito iberoamericano:

CUADRO I
Sistemas de certificación creados en países iberoamericanos

Año de creación	Sistema de certificación
1993	EPLA nueva fórmula (UNAM – México)
1995	CEB/CEI/CEA (UBA – Argentina)
	CELPE-Bras (MEC – Brasil)
1997	CILP (UCS – Brasil)*
1998	CLE (GCBA – Argentina)
1999	CILES (UDA – Argentina)*
	Sistema CAPLE (UL-I.Camões – Portugal)
2001	ALEX (IESLV – Argentina)
2003	CEDILLES* (UCS – Brasil)

* Certificados producidos por una universidad privada, con respaldo de organismos educativos públicos.

Esta cronología no puede desvincularse de los procesos de integración regional, concomitantes con el fenómeno de la globalización, que cobran particular intensidad en esta última década. La constitución de entidades supraestatales afecta necesariamente el espacio de las lenguas, así como históricamente la conformación de los Estados nacionales tuvo consecuencias en las lenguas de dichas entidades políticas. Determinadas variedades son adoptadas como oficiales, y para funcionar como tales requieren una codificación explícita; el aparato estatal (o supraestatal) se ocupa luego entre otras cosas de proveer las estructuras y los instrumentos necesarios para su difusión entre los individuos involucrados en los procesos de integración nacional o regional. Se dota para ello de una política lingüística, esto es, de

¹ A este certificado le seguirá el FCE, First Certificate in English, el CAE, Certificate of Advanced English (1990), y más recientemente el KET y el PET, que completan la *Main Series* correspondiente a los niveles adoptados en el marco de ALTE. En el origen, estos certificados estaban destinados a los candidatos extranjeros a realizar estudios en universidades inglesas.

² Se puede señalar sin embargo, como experiencia de certificación local con cierta antigüedad en el ámbito del español, la del Servicio de Cursos de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Zaragoza que creó en 1927 el Diploma de Suficiencia en Lengua Española.

una orientación general, razonada, de recursos y estrategias de manera de contribuir al cumplimiento de objetivos políticos a través de acciones que tienen como objeto las lenguas.

La construcción europea y las políticas lingüísticas

En el proceso de integración europea que culmina con el tratado de Maastricht (1992), numerosas son las iniciativas regionales, gubernamentales y no gubernamentales, que buscan anticipar, promover o regular procesos de integración lingüística. En el ámbito intergubernamental, la División de Políticas Lingüísticas de la Dirección de Educación y Enseñanza Superior (DG IV) del Consejo de Europa asume el diseño y la ejecución de los proyectos de mayor envergadura en la materia, los denominados “proyectos Lenguas Vivas”, que tienen como objetivos:

- proteger y desarrollar el patrimonio lingüístico y la diversidad cultural de Europa en tanto fuente de enriquecimiento mutuo;
- facilitar la movilidad de las ciudadanas y los ciudadanos y el intercambio de ideas (promoviendo en especial el desarrollo de competencias comunicativas – aun parciales– en varias lenguas);
- desarrollar principios comunes que sirvan de base para una concepción coherente de la enseñanza de lenguas centrada en el aprendiente (mediante instrumentos tales como el Marco Europeo Común de Referencia para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas y el Portfolio Europeo de lenguas);
- promover a gran escala el plurilingüismo de los ciudadanos y las ciudadanas en Europa (alentar a todos los europeos a alcanzar cierto nivel de competencia comunicativa en varias lenguas y a continuar el aprendizaje de lenguas a lo largo de la vida; establecer objetivos diversificados apropiados a cada lengua y crear posibilidades de validación de competencias parciales adquiridas en diferentes niveles; mejorar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas especialmente a través de la adopción de instrumentos comunes de referencia a escala europea).³

Varios programas se han lanzado en pos de estos objetivos desde 1990, como el programa *Ciudadanía europea y aprendizaje de lenguas* (1989-1996), en el marco del cual dieron comienzo los trabajos en torno a la definición del *Marco Europeo Común de Referencia*.

Marco Europeo Común de Referencia. Aprender, enseñar, evaluar (MECR). Es el fruto de un trabajo colectivo de investigación y consulta orientado a la elaboración de estándares necesarios para la definición de objetivos, métodos y resultados de una formación en lenguas y su comunicación entre los distintos actores del proceso de enseñanza/aprendizaje. Los “niveles comunes de referencia” (escala de seis niveles) que propone el MECR permiten evaluar el progreso de un individuo en el proceso de construcción de su competencia en la lengua que aprende. Instrumento al servicio de la política lingüística europea, el MECR provee una base para el reconocimiento mutuo de las certificaciones de conocimientos de lenguas, lo que facilita la movilidad educativa y profesional en la región. Es también utilizado para orientar la reforma de los currícula nacionales y para la comparación de certificaciones lingüísticas por parte de

³ Véase

http://www.coe.int/T/F/Coopération_culturelle/education/Langues/Politiques_linguistiques/_Summary.asp

consorcios internacionales. El documento ha sido publicado sucesivamente en varias lenguas europeas desde 2001.⁴

Ante el incremento de las oportunidades de movilidad laboral y académica que genera el debilitamiento de las fronteras entre los Estados europeos, se vuelve más evidente la necesidad del reconocimiento mutuo de títulos y diplomas. Tanto instituciones educativas como empleadores deben poder interpretar claramente el valor de las calificaciones que un aspirante haya obtenido en otro(s) país(es). En lo que se refiere a los conocimientos lingüísticos, un grupo de organismos europeos dedicados a la evaluación y certificación de competencias se propuso, en 1990, dotarse de estándares comunes que facilitarían la comparabilidad de los respectivos diplomas. Se creó entonces con ese fin la asociación ALTE, que tiene como objetivos:

- “Definir niveles de competencia comunes de manera de promover el reconocimiento transnacional de las certificaciones en Europa;
- establecer estándares comunes para todas las etapas del proceso de evaluación lingüística: preparación de las pruebas, redacción de los temas e ítems, administración de los exámenes, puntuación y graduación, publicación de los resultados, análisis de las pruebas y publicación de informes de las investigaciones;
- colaborar en proyectos conjuntos y en el intercambio de ideas y experiencias.”⁵

Éstos se cumplen desde entonces a través de proyectos de trabajo a largo plazo. Dada la convergencia de objetivos y de ámbitos de acción con respecto a la política que lleva adelante el Consejo de Europa, y las sinergias que se crean entre los respectivos equipos, los trabajos de unos y otros han tendido a aproximarse en los últimos años. Las publicaciones de ALTE (a las que puede accederse en línea en el sitio web de la asociación) reúnen las descripciones estandarizadas de los exámenes que ofrecen los distintos organismos, la escala de niveles adoptada⁶ –que permite la comparabilidad de las calificaciones en las distintas lenguas–, los métodos de control de calidad que se emplean en todos los casos, el código de prácticas que suscriben los miembros. ALTE cuenta hoy con 27 organismos miembros que representan 23 lenguas europeas.

Los proyectos de integración regional en América y la cuestión de las lenguas

En el continente americano, diversos proyectos de integración regional están hoy en marcha: el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), la Asociación de Estados del Caribe (AEC), la Comunidad Andina de Naciones (CAN), el Mercosur. En cada uno de ellos el tratamiento de la problemática lingüística se plantea de manera distinta, debido a las diferencias en el modelo de integración que se adopta en cada

⁴ La información completa sobre este tema, así como los enlaces hacia las distintas versiones lingüísticas del MECR se encuentran en el sitio web del Consejo de Europa:
http://www.coe.int/T/F/Coopération_culturelle/education/Langues/Politiques_linguistiques/Cadre_commun_de_référence/

⁵ “-To establish common levels of proficiency in order to promote the transnational recognition of certification in Europe;
- to establish common standards for all stages of the language-testing process: that is, for test development, task and item writing, test administration, marking and grading, reporting of test results, test analysis and reporting of findings;
- to collaborate on joint projects and in the exchange of ideas and know-how”. In <http://www.alte.org>.

⁶ La escala de ALTE, que inicialmente contaba con cinco niveles, fue alineada con la de seis niveles del Marco Europeo Común de Referencia a partir de la publicación de este último.

caso –área de libre comercio, unión aduanera, integración política...–, que determina la existencia o no de instituciones supraestatales, las competencias y funciones que se les asignen, la necesidad o no de destinar políticas comunes a la integración cultural y lingüística, etc. Pero la agenda de las cuestiones de lenguaje difiere de una experiencia a otra también en función de la constelación lingüística que resulta de la conformación de cada entidad regional: a escala macro-sociolingüística, el Mercosur pone en contacto dos lenguas vehiculares internacionales genética y culturalmente próximas, el español y el portugués, con una lengua tipológica, funcional y demográficamente distinta, el guaraní. La Comunidad Andina comparte la misma lengua vehicular, el español, y la problemática que se crea localmente a partir del contacto de ésta con lenguas indígenas de gran vitalidad e importante número de hablantes como el quechua y el aymara. La Asociación de Estados del Caribe se destaca por la insularidad de sus miembros y el multilingüismo, que se caracteriza por el contacto de tres de las grandes lenguas vehiculares internacionales (español, francés e inglés) con distintos *créoles*. En la región de América del Norte se sitúa el polo de máxima atracción que constituye hoy en día el inglés, y al mismo tiempo la mayor área de expansión potencial para el español, segunda lengua de la región. Frente a estas dos lenguas, el francés, de estatuto cooficial en Canadá, se encuentra en posición claramente minoritaria.

En todas estas situaciones se observan hoy procesos de convergencia lingüística más o menos espontáneos o dirigidos, dependiendo del peso relativo del componente económico o político en el proyecto de integración, tanto como de la capacidad de acción de las instituciones supranacionales. Así, en el ámbito del Mercosur avanzan las iniciativas orientadas a profundizar la integración cultural y educativa de la región, como también a facilitar la movilidad de estudiantes, trabajadores y profesionales⁷. El objetivo de la integración lingüística fue anunciado tempranamente, y algunas disposiciones se tomaron en este sentido desde el inicio, en el marco del Plan Trienal del Sector Educación del Mercosur.

El Plan Trienal del Sector Educación del Mercosur es un acuerdo firmado en la primera Reunión de Ministros de Educación de los países miembros en 1992. Su vigencia se extendió hasta el 31/12/97. Fue complementado con las recomendaciones de la Comisión Técnica Lingüística del Mercosur Educativo (agosto de 1997) y con las contribuciones del Grupo de Trabajo en Política Lingüística. En esta área, el subprograma I.2 del *Plan* plantea como objetivo implementar la enseñanza del español y del portugués en instituciones de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, fija como líneas de trabajo la introducción de niveles de esas lenguas en la currícula, proponer alternativas metodológicas y desarrollar programas para la formación y capacitación docente, y establece actividades típicas de la planificación lingüística, como la preparación y difusión de materiales didácticos, la realización de cursos, seminarios y talleres de capacitación y la promoción de intercambios entre docentes e investigadores.

A más de diez años de la firma de este acuerdo, un análisis detallado de la situación en el terreno indicaría seguramente que los objetivos planteados se han cumplido en gran medida: el español se ha introducido en la educación formal en Brasil de una forma mucho más masiva, por cierto, que el portugués en los demás países; el público atraído por el aprendizaje de estas lenguas ha crecido de manera exponencial; la formación de docentes y la ingeniería didáctica para el español y el portugués lengua

⁷ Ejemplo de ello es el “Protocolo de integración educativa y reconocimiento de certificados, títulos y estudios de nivel primario y medio no técnico” que firmaron los Ministros de Educación de los países del Mercosur en 1994.

extranjera se están desarrollando cualitativa y cuantitativamente; hay, en efecto, un flujo más o menos institucionalizado de intercambio de docentes e investigadores entre los países miembros. Sin embargo, no todas estas transformaciones serían efecto de políticas regionales. Distintos niveles de decisión –institucional, local, nacional, regional– han intervenido, tanto como la iniciativa privada, las fuerzas del mercado o los efectos de moda, en la generación de una corriente centrípeta en la región⁸. Las medidas que se anuncian en la coyuntura actual de relanzamiento del Mercosur, que apuntan a profundizar el carácter político de este proyecto, pueden apoyarse en esta tendencia vigente y aportar una necesaria coordinación y regulación en los distintos procesos. En la medida en que el proyecto del Mercosur contempla la libre circulación de bienes y personas, la cuestión de la acreditación de conocimientos de lenguas –especialmente español y portugués– y, por tanto, la de la definición de estándares de enseñanza-aprendizaje y evaluación, aparecen como uno de los campos que requieren la intervención de los poderes públicos.

La problemática de la estandarización vinculada con la enseñanza y acreditación de conocimientos de lenguas se ha planteado, en cambio, en el marco de la AEC, en relación estrecha y explícita con los objetivos del proyecto de integración regional: el Consejo de Ministros de la AEC estableció como meta “eliminar las barreras de las lenguas en la región, mejorando la competencia de los habitantes del Caribe a través del conocimiento de una segunda o tercera lengua” (español, francés o inglés)⁹. Entre las medidas que se proponen con este fin se cuentan la definición de competencias lingüísticas profesionales y el establecimiento de un esquema regional de certificación.

Incluso en un proyecto de carácter exclusivamente comercial como el TLCAN, la multiplicación de los intercambios entre las poblaciones de los países miembros genera una necesidad y un deseo crecientes de aprender los idiomas de los vecinos. Dado que este fenómeno se produce en el contexto de países fuertemente industrializados, donde se afirma por otro lado la cultura de la normalización¹⁰, es predecible la generalización rápida de la referencia a estándares en el intercambio de “servicios” tales como la enseñanza, evaluación y acreditación de conocimientos de lenguas, como ha ocurrido en el ámbito europeo. De hecho, el Ministerio de Inmigración canadiense ya cuenta con estándares definidos para esta área, y en los Estados Unidos existen desde 1995 los *National Standards for Foreign Language Education*, elaborados por especialistas nucleados en el American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), en el marco de una política gubernamental¹¹.

1.2. Los sistemas de certificación. Características

Exceptuando los casos del EPLE y del CLE, a los que volveremos más adelante, las certificaciones mencionadas en 1.1. tienen en común los siguientes rasgos:

⁸ Cf. Feu Rosa: “La cuestión del idioma en el ámbito del Mercosur”, comunicación presentada en el II Congreso de la Lengua Española, Valladolid, 2001 (accesible en línea en http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/5_espanol_y_portugues/rosa_f.htm).

⁹ Asociación de Estados del Caribe, « Des centres d'excellence pour l'enseignement des langues officielles de l'AEC », Nota del Consejo de Ministros, Trinidad y Tobago, 1998 (cit. en Conseil de la langue française: *Implicaciones y desafíos lingüísticos de la integración de las Américas*, Quebec, 2001, p. 14).

¹⁰ Esto es, la referencia a sistemas de normas internacionales como las que emite la *International Standard Organization* (ISO), destinadas a regular la producción tecnológica y el intercambio comercial.

¹¹ Véase <http://www.actfl.org>.

- son creadas por instituciones especializadas en enseñanza y/o evaluación de LE y cuentan con el respaldo de un organismo tutelar;
- están organizadas en forma de sistema sobre la base de una escala de niveles; a cada nivel corresponde un grado (Inicial, Intermedio, Avanzado...) reconocido mediante el otorgamiento de un certificado del sistema de acreditación;
- el examen con vistas a la obtención de una certificación no está necesariamente vinculado con una formación en lengua determinada, pero responde a un programa determinado de contenidos. La institución acreditadora puede no obstante proponer una formación o materiales de apoyo para que el candidato desarrolle las competencias evaluadas;
- el candidato debe pagar un arancel por el examen conducente a la certificación y atenerse a las reglas estrictas que dicta la institución examinadora;
- el propio organismo responsable de la certificación asume la tarea de preparar las pruebas, organizar y llevar a cabo las sesiones de exámenes o bien delega la toma de exámenes a otras instituciones en el país o en el extranjero, conservando el papel de gestión;
- la certificación es reconocida en otras instancias, en especial del ámbito educativo, nacional, regional o internacional;
- El plazo de validez de la certificación es, por lo general, indefinido.

Llamaremos “diploma” a este tipo de certificación.

En la medida en que el organismo acreditador se dota una estructura de gestión con capacidad de absorber un número importante de exámenes en un espacio geográfico más o menos extenso, las certificaciones que expide tienden a adquirir un reconocimiento más amplio por parte del público y las instituciones usuarios. El radio de expansión de un sistema de acreditación (y por ende su ámbito potencial de reconocimiento) puede estimarse en función del número de países en los que se realizan los exámenes correspondientes y el número de diplomas que se emiten anualmente.

CUADRO II
Radio de expansión de algunos sistemas de certificación
(número de países, número de certificados anuales)

Sistema de certificación	nº de países con centros de examen	nº certificados por año¹²
DELF 1º, 2º, DALF	130 aprox.	77600
DELE	70	15000
Alliance française	54	10800
Sist. CAPLE	35	2000
CELPE-Bras	24	1409
EPLÉ	3 (región TLCAN)	350
CILP	3 (región Mercosur)	300

¹² A la pregunta sobre el número de certificaciones emitidas en el último año, algunas instituciones han respondido ofreciendo la cifra aproximada de candidatos inscritos en los exámenes. En los casos del CEB/CEI/CEA y del CELPE-Bras, las cifras reflejan la cantidad exacta de certificados emitidos. El análisis de la progresión anual de estas cifras, así como su comparación con el número total de inscritos permitiría leer tendencias de la demanda en el terreno (la relación en el caso del CELPE-Bras es de 2615 candidatos/1409 certificados; en el caso del DELE, 23000 candidatos/15000 certificados).

CEB/CEI/CEA	1	91
CILES	1	70

Nota: la existencia de centros de examen en determinados países no implica necesariamente la de candidatos para dichos exámenes.

Siguiendo la correlación de estas cifras con la distribución geográfica de los centros de examen, correspondería caracterizar los sistemas de acreditación como de alcance *nacional* (ej. CEB/CEI/CEA, ALEX), *regional* (EPLE, CILP) e *internacional* (DELE, DELF-DALF, CELPE-Bras, Sistema CAPLE), caracterización por cierto provisional dado que estos datos se hallan en constante evolución.

Las cifras de estos sistemas de acreditación, muy diferentes entre sí, se revelan sin embargo, en conjunto, de un orden de magnitud muy diferente de las de los certificados de la Universidad de Cambridge: unos 1.500.000 candidatos se presentan por año en más de 150 países para obtener alguna de las certificaciones de la *Main Series*. Esta diferencia no habla sólo de la mayor demanda que existe en el mundo a favor del inglés, sino también de la solidez de la imagen de marca del sistema Cambridge. El enraizamiento en el imaginario del universo educativo se corresponde con una presencia institucional concreta en la gran mayoría de los países del mundo. El peso de la tradición no ha obstaculizado, sin embargo, la capacidad de innovación de la institución: junto a los diplomas tradicionales que constituyen la base de su prestigio, Cambridge ESOL ha ido creando constantemente instrumentos de acreditación siguiendo la evolución de la demanda (tests generales y específicos, certificaciones adaptadas al ámbito escolar, etc.).

1.3. Otros instrumentos de certificación

Los tests de lengua

En 1964, el ETS (Educational Testing Service, institución privada estadounidense de investigación y desarrollo en evaluación educativa) crea un instrumento de medición de competencia en inglés, el TOEFL, que conocerá un extraordinario éxito: cerca de 20 millones de estos exámenes se han rendido hasta hoy en casi todo el mundo. Actualmente, sólo en Estados Unidos y Canadá, unos 4500 establecimientos educativos exigen a los candidatos extranjeros cierto puntaje (que cada institución determina según el tipo y nivel de estudios) en este examen como requisito de admisión. En el período lectivo 2001-02 hubo más de 625.000 candidatos en el mundo únicamente para la versión informatizada del TOEFL¹³.

El éxito de esta fórmula trae también aparejado el de la modalidad “test” para la acreditación de competencias, debido a las ventajas que presenta con respecto a los diplomas en cuanto a flexibilidad (cada institución determina umbrales o niveles expresados en puntos; los resultados obtenidos en las diferentes pruebas dan una imagen individualizada de los conocimientos del candidato), rapidez de la corrección, facilidad de implementación, incrementada gracias a la introducción de la informática. En rigor, junto con el éxito de los tests del ETS, lo que se instala en el ámbito de la acreditación de conocimientos lingüísticos es una concepción diferente de la evaluación –basada en la valorización del tiempo de resolución de pruebas y del resultado por sobre la del proceso cognitivo subyacente– que no ha dejado de influir en el desarrollo actual del campo. Así, en los últimos años se ha multiplicado la creación de tests de idiomas, por lo general orientados al medio laboral, incluso por parte de

¹³ No se han publicado cifras para los candidatos a la versión papel del examen.

instituciones tradicionalmente vinculadas al ámbito de la educación formal. El mismo ETS abre el camino creando en 1979 el TOEIC (Test of English for International Communication), destinado al ámbito laboral, que atrae hoy más de 2 millones de candidatos anuales. Más recientemente la misma institución crea la versión francesa de este examen, el TFI.

En 1990, Cambridge ESOL abandona el English Language Testing System (ELTS) para desarrollar el International English Language Testing System (IELTS) en conjunto con el [British Council](#) y el IDP Education Australia¹⁴. Este test es reconocido como requisito de ingreso en universidades y otros programas educativos de Gran Bretaña, Australia, Nueva Zelanda y Canadá.

En 1998, la Cámara de Comercio e Industria de París crea el Test d'évaluation de français (TEF). Esta prueba "evalúa competencias de comprensión y expresión en francés general; ofrece una apreciación cuantitativa y cualitativa del nivel de competencias lingüísticas y comunicativas de los candidatos, y ofrece un análisis detallado e individualizado de los resultados"¹⁵. 63 países cuentan hoy con centros de examen TEF acreditados.

En los últimos años, un conjunto de organismos europeos que figuran entre los miembros fundadores de ALTE (Cambridge ESOL, U. Salamanca, Alliance française, Goethe Institut) ha venido desarrollando los tests BULATS (prueba de alemán, español, francés o inglés del mundo de los negocios, en versiones papel e informática), LINGUASKILL (prueba adaptativa de nivel a través de ordenador) y COMUNICAT (prueba adaptativa de nivel a través de ordenador para el mundo de los negocios). En todos los casos, estos tests responden a las normas establecidas en el marco de ALTE.

En 1999, el CIEP francés comienza a desarrollar el Test de connaissance du français (TCF), que es lanzado oficialmente en 2002. Siguiendo la tendencia cada vez más afirmada desde la publicación del Marco Europeo Común de Referencia en 2001, éste, como los demás tests elaborados recientemente por instituciones europeas, hace explícita su vinculación con dicho sistema (o más bien *metasistema*) de referencia: "Los resultados [del TCF] permiten un posicionamiento confiable de los candidatos en una escala de seis niveles referida a la del Consejo de Europa"¹⁶. En 2002, primer año de ejercicio, 8142 candidatos se sometieron a las pruebas correspondientes al TCF en 16 países. Estas cifras se multiplicarán sin duda en los próximos años debido a que el Ministerio francés de Educación ha determinado recientemente (noviembre 2003) que cierto puntaje en este test será exigido a todo estudiante extranjero que quiera realizar estudios en las universidades francesas.¹⁷

A diferencia del diploma de lengua, que propone al candidato determinado nivel de conocimientos a alcanzar, el test expresa en forma de puntos obtenidos en una serie de pruebas la competencia estrictamente lingüística de un individuo en un momento dado; por esta razón, la validez de la certificación que se otorga como prueba de tal nivel de conocimientos en la LE es de duración definida (por lo general dos años). A

¹⁴ Programa de desarrollo internacional (IDP) de la asociación de universidades y *colleges* australianos.

¹⁵ Cf. <http://www.fda.cciip.fr/sinformer/TEF/default.htm>.

¹⁶ <http://www.ciep.fr/tcf/presenta.htm>

¹⁷ El TCF reemplazaría así los « exámenes de las embajadas » y el DALF que constituían hasta ahora el requisito lingüístico para el ingreso al primer ciclo o a ciclos posteriores, respectivamente, del sistema universitario francés.

medida que se generaliza la adopción de los estándares propuestos por el Consejo de Europa, se extiende también la práctica de traducir los puntajes logrados por los candidatos de los tests según la escala de niveles que propone el Marco Europeo de Referencia. Puesto que el test mide los conocimientos que un individuo posee de una lengua en un momento dado, independientemente del modo en que éstos hayan sido adquiridos, no suele estar vinculado con instituciones de formación o con programas de contenidos previamente determinados. Esta independencia relativa con respecto a estructuras, culturas y rituales académicos se ve favorecida por el hecho de que los tests suelen requerir una infraestructura más ligera para la realización de las pruebas (por ej. uso de formularios estandarizados y recurso al sistema de multiple choice), que tienden cada vez más a integrar el soporte informático.

El Examen de Posesión de la Lengua Española (EPLE) resulta, a la luz de esta somera clasificación, un caso particular de "test". El EPLE, en tanto instrumento de evaluación, tiene por objeto determinar el nivel de dominio de español que tiene un hablante no nativo. De acuerdo a los resultados que el candidato obtiene en las distintas actividades evaluadas, el Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM "otorga una certificación de competencia lingüística que permite contar con un indicador de la capacidad del candidato para desenvolverse lingüísticamente en diversas situaciones de tipo académico, laboral y social"¹⁸. Existe también en este caso una correspondencia entre el número de puntos que obtiene el candidato y un nivel de proficiencia en una escala de cinco niveles. El examen está adaptado al perfil del público, fundamentalmente universitario; el dictamen del evaluador que acompaña la exposición de los resultados muestra la vinculación que existe entre esta certificación y el ámbito universitario, dado que su función es situar al candidato con relación a una estructura de tipo académico.

Certificados de aprobación de cursos

El modo más extendido, y más antiguo sin duda, de acreditación de conocimientos de lenguas es el de la entrega, a quien completa un nivel o un ciclo de formación en una institución de enseñanza, de un certificado de aprobación de curso, que puede ir acompañado de un detalle de las notas obtenidas en los exámenes finales o parciales. Estos "exámenes de logro" –*achievement tests*– se diferencian claramente de los exámenes que conducen a la acreditación de saberes –*proficiency tests*– mediante un diploma. Modalidad de certificación característica del sistema de educación formal y adoptada, por ello, en programas educativos "de extensión"¹⁹, el reconocimiento del certificado de aprobación de cursos suele restringirse al mismo sistema de formación del que depende, puesto que su función principal es la de validar la superación de etapas en la progresión del aprendizaje, dentro del currículum que adopta la propia institución.

Esta estrecha dependencia de la certificación en relación con un currículum y una institución tiende a debilitarse en los casos de instituciones que, en los últimos años, han comenzado a referir sus programas de enseñanza a sistemas externos de

¹⁸ Gutiérrez Haces, R. y M. Jurado Salinas: "Quien tiene otra lengua vale por dos". El examen de posesión de la lengua española (EPLE)", en *Decires*, vol. 1, nº 4, Centro de Enseñanza para Extranjeros-UNAM, 2001.

¹⁹ Esto es, cursos de formaciones complementarias que las instituciones educativas ofrecen a un público general.

referencia, como el MECR. En estos casos sería concebible suponer una evolución del las acreditaciones del tipo “certificado de aprobación de curso” al tipo “diploma internacional”. Si concomitantemente se produjera un cambio en la cultura del aprendiente de LE hacia la búsqueda de validación internacional para las competencias que adquiere, es predecible un incremento significativo de candidatos para la obtención de diplomas dado que, en América Latina sobre todo, la cantidad de certificados de aprobación de curso emitidos en instituciones de enseñanza de LE es claramente mayor que la de los diplomas expedidos, en algunos casos, por las mismas instituciones.

CUADRO III
**Certificados de aprobación de curso de español, francés y portugués
emitidos en 2002 por algunas instituciones iberoamericanas**

País – institución	Curso	español	francés	portugués
Argentina – IESLV	Extensión (idiomas)	512	237	205
Argentina – UBA/FFyL	Extensión (idiomas)	386	705	266
Argentina – UNC	Extensión (idiomas)	s/d	45	99
Argentina – UMDP	Extensión (idiomas)	-	51	60
Brasil – UFMG / Letras	Extensión (idiomas)	50	25	-
Brasil – UFMG / CENEX	Curso de Língua Espanhola	25	-	-
Brasil – UNISUL	Programa de Línguas	17	-	-
Brasil – Unilínguas	Extensión (idiomas)	50	5	-
Cuba – CICE	Español Lengua Extranjera	500	-	-
Cuba – FLEX	Extensión (idiomas)	1027	30	100
España–U. Salamanca	Cursos internacionales	4500	-	-
España–U. Zaragoza	Cursos Español L.E.	375	-	-
España – U. A. Nebrija	Lengua y cultura españolas	425	-	-
México – UNAM/CEPE	Español Lengua Extranjera	1315	-	-

CUADRO IV
**Algunos diplomas de conocimiento de español, francés y portugués
emitidos en países latinoamericanos en 2002**

Sistema	País – institución	Alcance	español	francés	portugués
CEB/CEI/CEA	Argentina – UBA	nacional	91	-	-
CILES	Argentina – UDA	internacional	70	-	-
CELPE-Bras	Brasil – MEC	internacional	-	-	1385
CILP	Brasil – UCS	regional	-	-	300
DELE	España – I. Cervantes	internacional	3204 ²⁰	-	-
EPLÉ	México – UNAM	regional	300	-	-

Nota: no se incluyen cifras de los diplomas ALEX (Argentina – IESLV) y CEDILLES (Brasil – UCS) debido que aún se encuentran en la fase experimental de implementación.

²⁰ Cifra estimativa correspondiente a los diplomas emitidos en Brasil. FALTAN ESPAÑA Y PORTUGAL

Los certificados de aprobación de curso suelen ser entregados en forma automática, una vez cumplido el ciclo lectivo, y sin costo adicional para el postulante (en el caso de cursos arancelados): la validación de los conocimientos que transmite es, en cierta forma, un deber de la institución con respecto al aprendiente. Podría decirse que, en el marco de una formación en lengua dentro de una institución educativa, la obtención del certificado de aprobación es secundaria con respecto al objetivo de lograr un verdadero avance en el conocimiento. La obtención de un diploma, en cambio, constituye un fin en sí misma, y por ello el candidato está dispuesto a realizar trámites complementarios, someterse a exámenes especiales y pagar aranceles que suelen resultar bastante elevados (y por ende disuasivos para algunos sectores de la sociedad), sobre todo en el caso de los diplomas internacionales.

Certificaciones escolares

En el ámbito de los países iberoamericanos objeto de nuestra encuesta, y hasta épocas recientes, los conocimientos en LE transmitidos dentro del sistema escolar público no habían sido objeto de evaluación o acreditación particular: la LE era concebida más bien como una materia más del currículum, y como tal era impartida y evaluada según los procedimientos habituales en los sistemas de educación formal. Pero la enseñanza de lenguas ha experimentado evoluciones significativas en la última década, que se han traducido en muchos casos en la puesta en práctica de experiencias innovadoras: enseñanza temprana de LE e introducción de una segunda (o tercera) LE en el curso de la escolaridad obligatoria²¹, educación bilingüe intercultural (español/lengua indígena) en los países andinos, uso de la LE como vehículo de enseñanza de otras materias escolares²², determinación de niveles de logro a alcanzar al término de la escolarización (y de requisitos de un mínimo de niveles aprobados para cada ciclo) en lugar de programas de enseñanza uniformes para cada grupo de edad, etc.

Junto con estas innovaciones en el plano de la enseñanza, que van por lo general en el sentido de las recomendaciones que emanan de organismos multilaterales como el COE²³, se observan también algunas transformaciones en las prácticas de evaluación y acreditación, orientadas a la adopción de sistemas de evaluación externa de competencias en lengua, que las instituciones educativas del ámbito privado practican desde hace tiempo. Entre las ventajas que se le reconocen a esta modalidad de evaluación y acreditación, los especialistas señalan²⁴ la posibilidad de introducir temprana y masivamente –puesto que en algunos casos las acreditaciones escolares serían gratuitas– en el público escolar, la práctica de la evaluación externa y la valorización de su interés en un recorrido de formación, así como la posibilidad de

²¹ Es el caso, por ejemplo, del “Programa de Escuelas de Modalidad Plurilingüe con intensificación en lenguas materna y extranjeras” del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Véase el decreto de creación y su fundamentación pedagógica en <http://www.cedom.gov.ar/es/legislacion/prestaciones/educacion/index4a.html>.

²² Según el acuerdo de integración firmado recientemente por los Ministros de educación de Brasil y Argentina, las escuelas de la región fronteriza de ambos países enseñarán historia y geografía en la lengua del país vecino. Cf. *Folha Online*, San Pablo, 26/11/03.

²³ Entre otras iniciativas internacionales a favor del plurilingüismo en la educación formal, véanse las recomendaciones finales del I Seminario Interamericano sobre la Gestión de las Lenguas organizado por el Conseil de la langue française du Québec, Quebec, 2002 (consultables en línea en <http://www.cslf.gouv.qc.ca/Seminaire/Resolutions/ReFinES.doc>).

²⁴ Lucila Gassó, coordinadora del programa de Política Plurilingüe de, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (comunicación personal).

legitimar en el ámbito de la educación formal conocimientos que en muchos casos (y particularmente cuando se trata de conocimientos de lenguas) se adquieren fuera de la escuela. Así, junto a las versiones escolares de los diplomas internacionales como el DELF, el KET-PET y otras en preparación, que comienzan a introducirse en el sistema público de enseñanza en ciertos países, nuestra encuesta ha revelado la existencia de sistemas de acreditación creados por las mismas autoridades educativas locales y destinados exclusivamente al público escolar (CLE, CELEN, *cf. infra*).

Títulos superiores

Ciertas formaciones en LE de nivel superior, complementadas con otros saberes específicos no necesariamente lingüísticos (didáctica, cultura, traducción, interpretación, corrección...) permiten al estudiante prepararse para el ejercicio de una profesión referida a la LE: profesor, traductor, intérprete, corrector, etc. Los diplomas que acreditan tales conocimientos y habilitan al mismo tiempo para el ejercicio de dicha profesión son en general conocidos bajo la denominación de "títulos". No nos ocuparemos de ellos en el presente estudio.

1.4. En síntesis: una tipología de los instrumentos de certificación

Del análisis que precede, basado exclusivamente en la información recogida en el terreno, se puede establecer una tipología de *modelos* de instrumentos de certificación. Los sistemas concretos de certificaciones corresponden total o parcialmente, por sus características y funciones, a uno u otro de estos tipos, independientemente de su denominación habitual. Se han detectado también casos de instrumentos "híbridos" (entre el certificado de aprobación de curso y el diploma, entre el test y el diploma). Tratándose de objetos creados por instituciones según los objetivos fijados dentro de una política lingüística educativa, destinados a un mercado particular y adecuados al estado de la demanda en un momento dado, sus rasgos constitutivos pueden evolucionar rápidamente siguiendo el cambio en alguno de estos factores.

CUADRO V

Tipos de instrumentos de certificación: características y funciones

TIPO	CARACTERÍSTICAS	FUNCIÓN
<i>Certificado de aprobación de curso</i>	Certifica que un estudiante ha cumplido con los requisitos (aprobación de exámenes, asistencia a clases) de una formación presencial.	Interna al sistema de formación (paso al curso siguiente, constancia de que se ha cumplido con el requisito lingüístico en una formación no lingüística dentro de la misma estructura de formación).
<i>Test de lengua o certificación de nivel de idioma</i>	Acredita el nivel de conocimiento efectivo en LE, en un momento dado.	Certificar ante terceros que el individuo posee, en el momento del examen, el nivel de conocimientos de LE requeridos para ingresar a un ciclo de estudios, postularse para un empleo o un programa de becas, etc.
<i>Diploma de conocimiento de lengua</i>	Certifica que el individuo <i>ha alcanzado cierto nivel de formación</i> , dentro de un sistema que cuenta varios niveles, determinados y/o reconocidos por una	Cuenta como prueba de la inversión en tiempo, esfuerzo y recursos que el individuo ha destinado a su formación. En la función de certificación de

	institución de prestigio y autoridad dentro del ámbito educativo, nacional, regional y/o internacional. A diferencia del Certificado de aprobación de curso, el diploma es <i>independiente de una formación presencial</i> determinada.	dominio del idioma ante instituciones educativas y empleadores, el diploma está siendo reemplazado por el test de lengua, como se ha visto en el caso del TCF, adoptado recientemente en lugar del DELF-DALF.
Certificación escolar	Ídem diploma. En la determinación y el reconocimiento de niveles interviene la autoridad de la que depende el sistema escolar local.	Interna al sistema de formación (constancia de cumplimiento del requisito lingüístico) y al mismo tiempo constancia de la superación de un nivel de formación.
Título (superior)	Certifica que el individuo ha completado una formación superior que comprende conocimientos lingüísticos y no lingüísticos (ej. didáctica, traducción, corrección) y está habilitado para ejercer una profesión de índole lingüística.	Documento público que da derecho a cierto estatuto profesional.

2. La enseñanza/aprendizaje de lenguas y la certificación: situación en los países iberoamericanos

2.1. Los sistemas de certificación en el mercado iberoamericano

Según puede leerse en los cuadros I a IV, existe una clara diferencia entre las instituciones latinoamericanas y europeas en cuanto al volumen de certificaciones que emiten por año. Como se ha visto, la creación de sistemas de acreditación de conocimientos lingüísticos por instituciones locales en América Latina, coincidente con los procesos de integración regional, es más reciente, de lo que puede inferirse que la necesidad y la demanda de tales instrumentos también lo son, y que éstas pueden ir en aumento a medida que se institucionalicen, por ejemplo, los programas de intercambio de estudiantes y profesionales.

Cualquier pronóstico sobre evoluciones posibles en el campo de la acreditación de conocimientos lingüísticos debe apoyarse en el análisis de diferentes variables. Algunas de ellas dependen de las características propias –originarias, heredadas o atribuidas– de cada sistema de certificación; otras, de las distintas “culturas” educativas locales –en particular, del lugar que ocupa en ellas la práctica del examen externo–, de la dinámica del “mercado educativo” local y, sobre todo, de las políticas lingüísticas educativas que adoptan las autoridades en el orden local, nacional o regional. En los apartados siguientes se presenta un panorama referido a estos distintos aspectos.

2.1.1. Características técnicas de las certificaciones

El rasgo distintivo de un sistema de certificación más inmediatamente perceptible es sin duda la escala de niveles que adopta, así como su denominación. En algunos casos, como se ve en el siguiente cuadro, las instituciones responsables de las certificaciones proponen una correspondencia entre el sistema adoptado y la escala del MECR, lo que facilita la interpretación del sistema en su conjunto a riesgo, tal vez, de dejar en segundo plano sus peculiaridades.

CUADRO VI
Escalas de niveles de algunos sistemas de certificación iberoamericanos

Sistema	Niveles	Correspondencias con la escala MECR
ALEX	4 (I, II, III, IV)	
CEB/CEI/CEA	3 (Básico, Intermedio, Avanzado)	B1, B2, C1
CELPE-Bras	4 (Intermediário, Intermediário superior, Avançado, Avançado superior)	
CILES	3 (Inicial, Intermedio, Avanzado)	
CILP	3 (Básico, Médio, Superior)	
DELE	3 (Inicial, Intermedio, Superior)	B1, B2, C1
EPLÉ	0 (el EPLÉ sitúa el puntaje que obtiene el candidato en una escala de cinco niveles)	
Sistema CAPLE	5 (CIPLE, DEPLE, DIPLE, DAPLE, DUPLE)	A2, B1, B2, C1, C2

En la caracterización que cada institución ofrece de su sistema de certificación se puede observar la diversidad de elementos que constituyen este objeto, a la vez producto de un saber científico, documento de valor jurídico-académico y bien destinado a un mercado y a una forma peculiar de consumo –la adquisición por medio de una transacción particular, el examen–. Las respuestas recogidas en nuestra encuesta al ítem referido a las particularidades técnicas de las certificaciones, que se reúnen en el cuadro siguiente, ponen de relieve rasgos que se consideran distintivos en uno u otro de estos campos.

CUADRO VII
Características técnicas distintivas de algunos sistemas de certificación

SISTEMA	CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS
ALEX	<ul style="list-style-type: none"> • “La evaluación de competencias puede realizarse en forma de módulos independientes. El postulante puede acreditar las cuatro competencias en una misma fecha, y tiene también la opción de acreditarlas por separado en distintos turnos de examen. • Las tareas requeridas en cada evaluación están siempre contextualizadas en una situación comunicativa lo más semejante posible a las situaciones usuales de la vida cotidiana y, a partir del ALEX 2, del mundo laboral y académico. • Permiten al postulante acreditar diferentes niveles de conocimiento en las diferentes competencias.”
CEB/CEI/CEA	<ul style="list-style-type: none"> • “Son exámenes de proficiencia: evalúan lo que el candidato es capaz de hacer cuando se desempeña en una situación real de comunicación. (contexto cotidiano, laboral y académico). • No se basan en los contenidos de un curso determinado sino que comprenden las habilidades generales para el desempeño en la lengua, según la descripción de cada nivel. • Los exámenes evalúan el uso de la lengua de los candidatos, pero no consideran la competencia didáctica de los mismos. Por consiguiente, los certificados no acreditan de ninguna manera a los candidatos como profesores de español como lengua segunda y extranjera. • El formato de los exámenes divide una sección escrita de lectocomprensión y escritura, una sección de audiocomprensión y una sección oral. El candidato debe aprobar con 70% todas las secciones. • Es un examen integrador. No concentra la atención en un punto por vez sino que prueba varios componentes de la lengua en la misma actividad. Las pruebas objetivas están acotadas a la lecto y audiocomprensión.”
CELPE-Bras	<p>“O exame é de base comunicativa: a competência do candidato é avaliada por meio de tarefas, tais como resposta a uma carta, preenchimento de um formulário, compreensão de um artigo de jornal ou de um programa de televisão. Não se busca aferir conhecimentos a respeito da língua, com questões sobre gramática e vocabulário, mas a capacidade de uso dessa língua, já que a competência lingüística se integra à comunicativa.”²⁵</p>
CILES	<ul style="list-style-type: none"> • “Evalúa las 4 macrohabilidades; • tiene una modalidad “a distancia”, esto significa que si los candidatos desean tomar el examen en su país de origen, la UDA arbitra los medios para que el procedimiento se lleve a cabo con transparencia y seriedad; • se actualiza anualmente.”
CILP	<p>“Cada um dos três níveis do CILP compõe-se de quatro provas: 1) Leitura e Compreensão de Texto e Formas Lingüísticas em Uso. Esta prova</p>

²⁵ Extraído de la página oficial del programa CELPE-Bras:
<http://www.mec.gov.br/sesu/celpe/default.shtm#natureza>

	<p>constitui-se de três textos, de cunho informativo, e de dez questões objetivas sobre cada um deles com a duração de 1 hora.</p> <p>2) Produção Escrita. A partir da opção por uma das duas propostas apresentadas, o candidato é convidado a redigir um texto, para o qual dispõe de 1 hora.</p> <p>3) Compreensão Auditiva. A partir da audição de gravação de entrevistas, de reportagens de rádio ou de televisão, o candidato responde a vinte questões objetivas durante 40 minutos.</p> <p>4) Produção Oral. A partir de situações que são apresentadas, o candidato produz, diante de uma banca examinadora, um texto oral e tem, aproximadamente, 15 minutos para fazê-lo.</p> <p>Cada nível apresenta características específicas, no entanto, o critério de aprovação compreende, para os três níveis, a obtenção de 70% da soma dos pontos das provas de Leitura e Compreensão de Texto e Formas Lingüísticas em Uso e de Produção Escrita; e de 70% da soma dos pontos das provas de Compreensão Auditiva e de Produção Oral.”</p>
DELE	<ul style="list-style-type: none"> • “Calificación centralizada de las cuatro quintas partes del examen, lo que hace las pruebas altamente fiables. • Son aceptables todas las variedades cultas del español moderno. • Los títulos son expedidos por el Director del Instituto Cervantes en nombre del Ministro de Educación del Reino de España. • Las pruebas evalúan el nivel de competencia de los candidatos, independientemente del modo en que la hayan adquirido. • Accesibilidad a las pruebas: una red de casi 300 Centros de Examen posibilitan a los candidatos presentarse en más de 70 países a lo largo de dos convocatorias ordinarias anuales, y otras dos extraordinarias.”
EPLE	<p>“Se trata de un examen que mide el grado de dominio, no se aprueba ni reprueba. Se otorga una constancia la puntuación obtenida en cada sección. La constancia incluye una descripción del nivel de actuación para los alumnos que tienen más de 701 puntos (máximo 1000). Con esta puntuación, se puede también solicitar un diploma con fotografía.”</p>
Sistema CAPLE	<p>“A elaboração do material dos exames integra cinco estádios fundamentais, a saber: produção de itens/tarefas; selecção do material elaborado; pré-testagem do material seleccionado; análise e constituição do banco de material de exames; elaboração dos exames. Na produção de itens/tarefas são tidas em conta linhas de orientação rígidas que permitem assegurar uma correspondência clara entre o material produzido e as especificações para cada exame. Depois de seleccionado è dada ao material a forma de teste para se proceder á pré-testagem. Este estádio è bastante importante, pois permite que se verifique se todo o material elaborado está conforme aos requisitos de cada exame, nomeadamente quanto ao conteúdo e nível de dificuldade. Na fase de pré-testagem, os testes contém itens-âncora previamente calibrados e validados, que permitem criar om os novos itens uma escala comum de dificuldade. A pré-testagem assemelha-se, tanto quanto possível, a uma situação real de exame. Os itens são, em seguida, avaliados e analisados. Os que forem considerados válidos integrarão o banco de material.</p> <p>No ciclo de produção de exames intervêm especialistas e instituições nacionais ligadas ao ensino, aprendizagem e investigação de PLE, assim como especialistas e instituições estrangeiras especializadas em avaliação de linguas. As instituições envolvidas em todas as etapas do ciclo de produção de exames adoptam o código de conduta da Association of Language Testers in Europe (ALTE), o qual explicita os padrões a alcançar e as obrigações a serem cumpridas.”</p>

2.1.2. Respaldos institucionales

Más allá de sus cualidades técnicas, que se basan de la pertinencia de las opciones didáctico-lingüísticas tanto como de la fiabilidad que aporte el método de evaluación adoptado, los sistemas de certificación cargan con un valor simbólico que proviene, en gran medida, del prestigio de la institución responsable, y con el valor jurídico que les confiere el respaldo de una autoridad pública.

CUADRO VIII
Sistemas de certificación y organismos de respaldo (aval de autoridades públicas, sellos de calidad –labels–, sistemas externos de referencia)

Sistema	Organismo de respaldo	Label y/o Sistema externo de referencia
ALEX	Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires	
CEB/CEI/CEA	Universidad de Buenos Aires; Dirección Nacional de Gestión Universitaria, Ministerio de Educación	MECR
CELPE-Bras	Ministério da Educação,	
CILES	Universidad del Aconcagua	
CILP	Universidade de Caxias do Sul, União Latina-DPEL. Declarado “de interés educativo” por el Ministerio de Educación, Argentina.	
DELE	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través del Instituto Cervantes	ALTE, MECR
EPLE	UNAM; Secretaría de Relaciones Exteriores, Secretaría de Educación Pública, Secretaría de Turismo del Gobierno de México	
Sistema CAPLE	Universidade de Lisboa, Ministério da Educação e Ministério dos Negócios Estrangeiros através do Instituto Camões	ALTE, MECR

2.1.3. Precios

El valor, real y simbólico, de la certificación, tanto como su calidad de bien de consumo, quedan reflejados en el costo que se le atribuye, en cuya determinación intervienen desde luego otros factores económicos propios de cada mercado.

Los datos que se presentan en el siguiente cuadro ofrecen un panorama de las políticas de precios que practican algunas instituciones acreditadoras del ámbito iberoamericano. A los fines de comparación se incluyen también las tarifas del First Certificate of English, de U. Cambridge-ESOL, que se aplican en los mismos países.

CUADRO IX
Precios de las certificaciones en algunos países iberoamericanos

Sistema	Argentina	Brasil	España	México	Portugal
ALEX	27,30 \$				
CEB/CEI/CEA	34,13 \$				
CEDILLES		120 \$			
CELPE-Bras	27,30 \$	30,5 \$	40 EUR		
CILES	50-70-90 \$				

CILP	100 \$	100 \$			
DELE	61-71-82 \$	42-56-75 \$	80-100-110 EUR	45-60-80 \$	80-100-110 EUR
EPLÉ				50 \$	
Sist. CAPLE					70 EUR
FCE-UCLES	90 \$	98,67 \$	155 EUR	140,60 \$	148 EUR

Nota: precios expresados en dólares norteamericanos (\$) o en euros (EUR). En los casos en que existen precios diferenciados según el nivel que acredita el diploma, se indican los valores respectivos (ej. 61-71-82 \$ para el DELE inicial, intermedio y superior).

2.2. Prácticas de acreditación de conocimientos de LE según ámbitos educativos

El campo de los usos y de las culturas educativas en los países iberoamericanos es el terreno de expresión de la diversidad. En la búsqueda de un compromiso entre el respeto de la singularidad y el afán de clarificación, se presentan a continuación una somera tipología de prácticas y un pequeño inventario de experiencias referidas a la enseñanza y la certificación.

2.2.1. En la educación formal

Nivel primario y secundario

a) La LE es materia del currículum escolar: los conocimientos adquiridos se validan mediante procedimientos de evaluación habituales en el ámbito escolar (controles periódicos, exámenes parciales o finales). Con respecto a este modelo tradicional, experiencias que se desarrollan en estos momentos en algunos países resultan innovadoras.

Programa CLE (Certificados de Lenguas Extranjeras, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina). Con los objetivos de ofrecer la práctica de exámenes externos a toda la población escolar de la Ciudad, tanto del sistema público como del privado; de optimizar la gestión de la progresión en el aprendizaje de lenguas mediante la validación, dentro del sistema escolar, de conocimientos que los alumnos hayan adquirido eventualmente fuera de él, y favorecer de este modo la diversificación y el incremento del número de lenguas enseñadas dentro del sistema educativo, la Secretaría de Educación del GCBA creó un sistema de acreditación oficial en cuatro niveles, optativo y gratuito, "CLE", adaptado tanto a los contenidos y modalidades y de enseñanza propios de esta jurisdicción escolar como a las distintas categorías de alumnos (niños, adolescentes y jóvenes). Según la responsable del programa, L. Gassó, "Al tener en cuenta las características de la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema oficial en la Ciudad (carga horaria, formación de los profesores, condiciones reales de trabajo, etc.), además de ser un sistema de evaluación externa, [el sistema CLE] también tiene características de evaluación formativa." En los cinco años que lleva desde su implementación, se han otorgado más de 20.000 certificados de alemán, francés, inglés, italiano y portugués²⁶.

²⁶ Se encontrará más información sobre esta experiencia en:
<http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/alumnos/cle/index.php>

CELEN. El Consejo de Educación de la provincia de Neuquén, Argentina, aplicaría en los próximos años un sistema de certificación similar al CLE, los Certificados de Lenguas Extranjeras del Neuquén (CELEN), para el ámbito de la enseñanza secundaria provincial.

Aplicación del DELF 1 en Chile. En los nuevos programas de francés vigentes desde marzo de 2003, que se inspiran fundamentalmente del Marco Europeo Común de Referencia, la validación de competencias lingüísticas se realizará a partir de un dispositivo escolar de certificación basado en el diploma francés DELF 1, cuya gestión estará a cargo del Servicio de Cooperación y de Acción Cultural de la Embajada de Francia en ese país²⁷.

Centros de Lenguas Extranjeras, Uruguay. Cuando en 1996 el inglés pasó a ser la única lengua extranjera obligatoria dentro de la educación secundaria uruguaya, el CODICEN (Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública) creó el sistema de Centros de Lenguas Extranjeras, unidades educativas distribuidas en todo el país destinadas a la enseñanza de otras LE (alemán, francés, italiano, portugués) de forma optativa y gratuita para los estudiantes de nivel secundario. En estos centros se ofrece un ciclo de formación de tres niveles anuales, al cabo del cual se otorga un “Diploma Básico” de la LE cursada –en el año 2003 fueron emitidos 1300 de estos diplomas. Actualmente funcionan 19 Centros de LE. La mayoría de los alumnos se inclina por el aprendizaje del portugués.

Los Centros de LE uruguayos comparten características con los Centros Educativos Complementarios de Idiomas Extranjeros (CECIE) que dependen de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Los CECIE fueron creados en 1982 para suplir la falta de enseñanza de LE en las escuelas primarias de “jornada simple” (mañana o tarde).

b) La LE es vehículo de enseñanza: en las llamadas “escuelas bilingües”, o escuelas con enseñanza reforzada de LE, los alumnos suelen ser preparados para presentarse a exámenes que conducen a la obtención de certificados internacionales: certificados de la Serie Principal de Cambridge –KET, PET, First Certificate, etc.– para el inglés; diplomas DSD –Deutsches Sprachdiplom I y II– de la Kultusministerkonferenz, en las escuelas patrocinadas por el gobierno alemán²⁸; diplomas DELF-DALF en instituciones, por lo general privadas, con enseñanza reforzada de francés (no es el caso de los liceos franceses o franco-nacionales, que preparan a sus alumnos para obtener los grados del sistema educativo francés, *brevet* y *baccalauréat*).

Tomando en cuenta sin duda el amplio mercado que representa este público escolar, distintos organismos acreditadores de acción internacional han creado recientemente versiones de sus certificaciones especialmente destinadas a este público: versión escolar del DELF; tests de la Alliance française para niños de 7 a 12 años (*Pas à pas – En route – En vol*) elaborados en colaboración con Cambridge ESOL; proyecto de examen de nivel para niños de la Universidad de Salamanca; proyecto de diplomas para niños y adolescentes dentro del sistema CAPLE, etc. Todos estos proyectos se llevan a cabo en cooperación entre las distintas instituciones en el marco de ALTE.

²⁷ D. Ould Abdesselam y O. Díaz: « Apprendre, enseigner et évaluer une langue étrangère: nouveaux paradigmes appliqués à la langue française dans le système éducatif chilien », comunicación presentada en el XIII SEDIFRALE, Lima, Perú, 2003.

²⁸ En la Argentina, el gobierno alemán está impulsando la adopción del CLE alemán en todo el territorio nacional para acreditar las competencias de los alumnos de las escuelas privadas que subvencionan.

Nivel superior

a) La LE (una o más) es materia obligatoria u optativa en el currículum de determinadas formaciones superiores. La acreditación de cierto número de niveles y de LE es condición para la obtención del título al que conduce dicha formación.

Es frecuente, en el ámbito de América Latina, que la formación universitaria en LE se centre en el desarrollo de las competencias necesarias para el abordaje de textos académicos en lengua extranjera –orientación conocida como *formación en lectocomprensión*. Las particularidades sociolingüísticas de la región –predominio casi absoluto del español y el portugués, escasas oportunidades de interacción oral con hablantes de otras lenguas vehiculares internacionales– explican en buena medida el surgimiento y desarrollo de esta especialidad en la didáctica de LE, así como la creación reciente de certificados que sancionan este tipo de conocimientos (CLE Lectocomprensión del GCBA, Certificado de Lectocomprensión y Certificado de Lectocomprensión para Sordos de la UNC). En ciertos países que siguen esta tradición, y donde la demanda de personal bilingüe va en aumento, se observa un interés cada vez mayor por desarrollar las competencias de comunicación oral en el marco de la formación universitaria (es el caso del Centro de Lenguas de la Universidad Tecnológica de Panamá por ejemplo).

b) La LE es objeto central de la formación: principalmente en la formación de traductores, profesores y especialistas universitarios en LE. El diploma terminal de estas formaciones no sanciona solamente el dominio del idioma, sino sobre todo las competencias necesarias para el ejercicio de una profesión (enseñanza, traducción, interpretación, corrección, etc). Se reserva el término “título” para este tipo de certificaciones.

Habilitações duplas. Cabe señalar la modalidad de “habilitações duplas” adoptada por numerosas universidades brasileñas, esto es, títulos de *bachelerado* y *licenciatura*, habilitantes para la enseñanza, en portugués-español, portugués-francés, portugués-alemán, etc.

c) El conocimiento de cierto nivel de LE es exigido a los candidatos a determinados programas de becas o de intercambio, de ingreso a un ciclo de postgrado, etc. En estos casos se observa el recurso cada vez más frecuente al test de lengua o la certificación de nivel como modalidad quizás más flexible y personalizada de conocer el estado de los conocimientos lingüísticos del candidato.

Certificaciones de nivel de idioma del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA y *Prueba de suficiencia de inglés* del CELUTP, Panamá. A la manera de los tests de lengua, ambas refieren a exámenes puntuales que se organizan a pedido de organismos que necesitan comprobar de manera fehaciente el grado de conocimiento de un aspirante a un programa de becas, al ingreso a la universidad, a un empleo, etc.

Teste de proficiência “nacional” de francés. Desarrollado en Brasil gracias a un convenio entre la CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), el CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e

Tecnológico), la Embajada de Francia y la Delegación General de la Alianza Francesa, es un examen destinado a candidatos a programas de becas en países francófonos. El resultado del “test” se entrega en forma de un certificado que contiene el detalle de las notas obtenidas en cada prueba. Para ser considerado aprobado, el candidato tiene que haber logrado un mínimo de 70 puntos sobre 100. El examen tiene un costo de 55 Rs (18,74 USD). La Alianza Francesa es la institución encargada de implementar este examen, que se realiza siete veces por año.

d) La LE es ofrecida en el marco de programas de capacitación continua. En estos casos, la aprobación de los cursos se traduce en créditos o puntos válidos en la carrera profesional (docente u otras). El contexto de capacitación continua tiene incidencia en la motivación del aprendiente y por consiguiente en su proceso de aprendizaje: en la elección de una formación de este tipo, el interés por mejorar las condiciones económico-laborales suele prevalecer sobre el del aprendizaje efectivo del idioma²⁹ (otros factores, como el hecho de encontrarse en el espacio de la formación con el mismo grupo de personas con el que se comparten las tareas –y los conflictos– profesionales, pueden influir también negativamente en la motivación, importante factor, como se sabe, en el progreso del aprendizaje en LE).

2.2. En la educación no formal y la formación de adultos

La LE se enseña en instituciones públicas o privadas a públicos diversos, en distintas modalidades (regulares/intensivos, presenciales/a distancia, grupales/individuales, etc.) y con objetivos más o menos diversificados (objetivos comunicativos generales o específicos –relacionados con determinados ámbitos profesionales o con el desarrollo de determinadas competencias, ej. “conversación”). En cuanto a las modalidades de enseñanza/aprendizaje, puede observarse una mayor cercanía con respecto al modelo escolar tradicional en las formaciones en lengua que ofrecen instituciones educativas públicas como actividad de extensión (es el caso de numerosas universidades y otros institutos superiores) o en estructuras específicamente destinadas a la enseñanza de lenguas a adultos, como las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) de España.

Las Escuelas Oficiales de Idiomas. Son centros públicos dependientes de las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas españolas que ofrecen enseñanzas especializadas de idiomas. Sus funciones y objetivos están definidos por ley en 1981; entre ellos, fomentar el estudio de idiomas europeos y de las lenguas cooficiales del Estado Español. La enseñanza está dividida en dos ciclos: uno elemental, que comprende 360 horas en tres cursos académicos, y uno superior, que consta de 240 horas repartidas en dos cursos. Las Consejerías de Educación otorgan un diploma acreditativo al cursante que completa el ciclo superior. Se puede solicitar también una certificación académica al finalizar el ciclo elemental.

Es característico, en estos ámbitos, la organización de los cursos en relación a un programa de formación preestablecido, que se desarrolla a lo largo de cierto número de años y niveles, puntuados por evaluaciones periódicas o exámenes de fin de curso que abren el acceso al nivel siguiente. En el marco de este tipo de formaciones, es habitual que la acreditación de conocimientos se haga mediante la entrega de

²⁹ La observación proviene del trabajo de campo realizado en el marco de la investigación “Heterogeneidad de los grupos de aprendientes de adultos y didáctica de lenguas extranjeras”, financiada por la Secretaría de Extensión – UBA /IESLV, 2000-2001 (coord. L. Varela).

certificados de aprobación del curso, de nivel o del ciclo (como en las EOI) a quienes cumplan requisitos de asistencia y de puntajes mínimos en las evaluaciones.

Ejemplos:

- Certificados de aprobación de curso (nivel) de alemán, español, francés, inglés, italiano, japonés, portugués del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Argentina.
- “Certificados de idoneidad” expedidos por el Departamento Cultural de la Facultad de Lenguas, UNC, Argentina, en alemán, francés, inglés, italiano, portugués. Se otorga a los alumnos que han cursado cuatro años (360 horas) y aprobado un examen final “diseñado teniendo en cuenta las características salientes de los exámenes internacionales”.
- Certificados de aprobación de nivel del Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Humanidades, Universidad de Mar del Plata, Argentina. Estos niveles (6) tienen correspondencias con los de algunos certificados de organismos internacionales de acreditación (Cambridge, TOEFL, DELF-DALF, CELPE-Bras) que también son expedidos por la UMDP.
- Certificado del programa de extensión CENEX-FALE de la Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil, para los participantes del programa de español de cinco semestres de duración.
- Certificados de curso de extensión, Instituto de idiomas Unilínguas de la Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil. Se otorgan al cabo de un curso de español de 360 horas, y de un curso de francés de 480 horas.
- Certificados y diplomas del Centro de Idiomas y Computación “José Martí”, Cuba, correspondientes a los cursos de ELE: el estudiante recibe un certificado por cada nivel aprobado y, al concluir los tres primeros, obtiene un diploma y una certificación de notas que lo acredita como Graduado en Idioma Español.
- Diplomas de culminación de estudios en español, francés, portugués, inglés, alemán, japonés, chino, italiano, español y cultura cubana o español comercial de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de La Habana.
- “Certificados de aprovechamiento” que otorga la unidad Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca, España, al término de cada curso/nivel de español (los niveles se corresponden con los del MECR). Estos certificados “cuentan con convenios de colaboración con universidades e instituciones de todo el mundo”. Para muchos estudiantes tienen valor universitario “ya que la nota obtenida en el certificado es convalidada por créditos en su universidad” de origen –se entiende, en programas de intercambio y movilidad académica.
- “Certificado Nebrija de lengua y cultura españolas”, expedido por el Centro de Estudios Hispánicos de la Universidad Antonio de Nebrija, España. El certificado indica que un alumno ha superado alguno de los niveles (determinados “en consonancia con el MECR”) cursados en el Centro.
- Certificados de aprobación de módulos (equivalente a un nivel, 40 hs de enseñanza) del Centro Especializado de Lenguas de la Universidad Tecnológica de Panamá.

Especialistas en didáctica de lenguas³⁰ se han referido a la evolución reciente en el campo de la enseñanza/aprendizaje de LE que consiste en la diferenciación progresiva del curso de idioma con respecto al modelo escolar tradicional. Este hecho está vinculado con factores tales como la ampliación y la diversificación del público interesado en la formación en lenguas, la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza, las nuevas formas de organización de tiempos y espacios de ocio y de formación y, sobre todo, con la introducción en este terreno de la lógica del mercado: en la medida en que el aprendiente es considerado como cliente, el servicio educativo será organizado de manera de garantizarle la mayor satisfacción. La innovación y la diversificación en los servicios serán así atribuibles, al menos en parte, al juego de la competencia.

En este espacio “libre” de las restricciones y las reglas del mundo académico se desarrollan formas de evaluación y autoevaluación –cada vez más apoyadas en los recursos de las TIC– que, aun estando algunas de ellas emparentadas con sistemas de certificación como los analizados, escapan al marco de este estudio en la medida en que no se inscriben en un circuito institucional.

³⁰ Véase por ejemplo E. Delamotte, *Le commerce des langues*, París, Didier, 1999.

Conclusiones: hacia la definición de campos y estrategias de intervención

En el recorrido histórico y geográfico que hemos realizado hasta aquí se comprueba que la creación de diplomas y tests de lengua (es decir, instrumentos de acreditación de competencias lingüísticas independientes de una formación presencial dada) se ha intensificado a lo largo de la última década, y que este fenómeno ocurre principalmente en los países y sectores más expuestos a los efectos de la integración regional y la mundialización. Las iniciativas aisladas con que algunas instituciones han intentado dar respuesta a las crecientes necesidades de certificación de conocimientos fueron tomadas en cuenta por los poderes públicos que, en países como Brasil, España, Francia o Portugal, han asumido un claro papel de impulso y coordinación en el área de la enseñanza y la acreditación de conocimientos de lenguas, dada la centralidad de este tema en la política lingüística de orden nacional y regional. Gracias a la colaboración entre instituciones especializadas y autoridades educativas nacionales, con apoyo en el aparato destinado a la política exterior, estos países han podido desarrollar sólidos sistemas de certificación de competencias y proyectarse además al mercado internacional.

La regionalización y la internacionalización constituyen, en la dinámica de los sistemas de acreditación de conocimientos lingüísticos –en el origen vinculados con una institución y un sistema educativos dados–, una condición de existencia y a la vez un horizonte, ya sea en tanto ámbito potencial de uso de las certificaciones –desde el punto de vista del “consumidor”–, ya sea como radio posible de expansión –desde la óptica del organismo responsable de su desarrollo. Pero para desenvolverse en el espacio regional o internacional, las certificaciones, como cualquier otro bien o servicio, deben estar preparadas para enfrentar una competencia más diversificada y rigurosa, un público infinitamente más heterogéneo e impredecible, un abanico más amplio de usos posibles. En todo momento, y en todos los contextos, se pone en juego la valoración de su calidad, su legibilidad, su utilidad.

En el espacio europeo, ejemplo de una experiencia de integración regional en estadio avanzado de consolidación, la acción reguladora de los organismos regionales permitió la definición de políticas lingüísticas y la elaboración de instrumentos adecuados a los fines del proyecto de integración. Desde el momento en que se asientan en instrumentos normalizadores como el MECR las especificaciones en cuanto a tipos y grados de saberes lingüísticos necesarios para el perfil de ciudadano que requiere dicho proyecto (un individuo que circula en el espacio regional y comunica cara a cara con hablante/s de lenguas culturalmente próximas), todo objeto destinado a la enseñanza, evaluación o acreditación de LE que se refiera a dicho marco de referencia se asegura en buena medida su pertinencia en relación al proyecto global y su accesibilidad desde el punto de vista del público potencial, por heterogéneo que éste sea. El beneficio que aporta la existencia de esta herramienta a los emprendimientos locales en el área de las LE es innegable, tanto como el incremento de las posibilidades de expansión que brinda a las lenguas involucradas.

En el marco de los proyectos de integración regional del ámbito latinoamericano, la cuestión de la estandarización relacionada con la enseñanza y la acreditación de conocimientos de lenguas fue planteada en épocas más recientes –en el caso de la AEC *cf. supra*, 1.1.–, o bien se ha soslayado –es el caso del Mercosur. El hecho de que en las discusiones sobre la necesidad de contar con instrumentos regionales de certificación se haya dado prioridad a la problemática de la creación efectiva de los

instrumentos por sobre la de la definición de estándares y sistemas de referencia³¹ explica tal vez la existencia en la región de un número significativo de diplomas, en acto o en proyecto, el recurso a criterios técnicos muy diversos para su elaboración y explotación, e incluso la tendencia a seguir las orientaciones del MECR, dada la falta de definiciones regionales sobre el tema.

En uno u otro caso, es claro que la existencia de estándares que garanticen la transparencia de los intercambios es un factor que favorece el buen desarrollo de políticas con vistas a la integración regional. La definición de estándares adecuados a cada contexto y a los objetivos de cada proyecto regional aparece entonces como un paso necesario en procesos que se cumplen en el marco de una tendencia cada vez más general a la convergencia controlada [*maîtrisée*]. Etapas en este movimiento hacia una convergencia general serán los acuerdos trans-regionales, como los que pueden establecerse a través del proyecto de los Tres Espacios Lingüísticos, o internacionales, difícilmente alcanzables en el corto plazo en un terreno de fuerte diversidad intrínseca como el de las lenguas, la educación y la cultura.

El campo de la enseñanza de lenguas y la certificación, estrechamente vinculado con el sector de la educación superior –tal vez el más expuesto a la movilidad en el marco de políticas regionales y transregionales– está llamado a constituirse en banco de pruebas para la definición de herramientas de regulación transregionales como pueden ser los estándares para la enseñanza y evaluación de conocimientos lingüísticos. Este tipo de instrumentos, en la medida en que son productos de un trabajo verdaderamente cooperativo y multilateral, constituyen la base necesaria para cualquier operación tendiente a armonizar los sistemas de acreditación de competencias en lenguas. El tiempo que requiere el desarrollo de proyectos de trabajo de alta tecnicidad como éste supera, desde luego, el que razonablemente puede esperarse para definir y poner en práctica acuerdos de homologación de calificaciones (títulos, diplomas o certificados) a nivel regional, transregional o internacional. Otras medidas deberían tomarse, entretanto, para aumentar la transparencia en la comunicación de un recorrido de formación, facilitar el reconocimiento de las calificaciones en distintos Estados y sensibilizar a los ciudadanos sobre los diversos aspectos de esta problemática. En Europa se han llevado a la práctica recientemente experiencias en este sentido: en el campo de la enseñanza/aprendizaje de lenguas, la implementación del Portfolio Europeo de las Lenguas³²; en el terreno educativo general, el “*diploma supplement*”³³, formulario que recoge información adicional y estandarizada sobre el recorrido de formación de un individuo, que se anexa en forma voluntaria a los títulos o diplomas que ha obtenido.

³¹ Cf. “Acta de la III Reunión del grupo de trabajo sobre políticas lingüísticas del MERCOSUR educacional”, Porto Alegre, 16 y 17 de noviembre de 2000. En Feu, R.: “La cuestión del idioma en el ámbito del Mercosur”, *op. cit.*

³² Véase <http://culture2.coe.int/portfolio/>

³³ El *diploma supplement* es un formulario (elaborado conjuntamente por especialistas de la Comisión Europea, el Consejo de Europa y la UNESCO/CEPES) que reúne “un volumen suficiente de datos independientes para mejorar la ‘transparencia’ internacional y el adecuado reconocimiento académico y profesional de cualificaciones (diplomas, títulos, certificados etc.)”. La finalidad es ofrecer una descripción de la naturaleza, el nivel, el contexto, el contenido y el rango de los estudios realizados por el poseedor de la cualificación original a la que se añade este suplemento.

Véase http://europa.eu.int/comm/education/policies/rec_qual/recognition/dses.pdf

Agradezco a Pierre Morel (AUF) por la comunicación de esta y otras informaciones que han sido de gran utilidad para la elaboración de este documento. L..V.

El desafío que consiste hoy, para los Estados, en garantizar la plena participación de los pueblos en la sociedad en vías de globalización y en contribuir a la vigencia de la democracia en este nuevo contexto mundial pide todos los esfuerzos de creatividad para hallar soluciones a problemas en buena medida inéditos, y la mejor voluntad para el intercambio y el trabajo solidario a fin de llevarlas a la práctica. Las Organizaciones de los Tres Espacios Lingüísticos están dispuestas a acompañarlos en este camino.

Anexo

Lista de siglas y acrónimos

ALEX	Acreditación en Lengua Extranjera – IESLV
ALTE	Association of Language Testers in Europe
CAE	Certificate of Advanced English – Cambridge ESOL
Cambridge-ESOL	University of Cambridge - English for Speakers of Other Languages – Reino Unido
CAPLE	Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira – UL
CEB/CEI/CEA	Certificado de Español Básico/Intermedio/Avanzado – Laboratorio de idiomas, UBA
CEDILLES	Certificados e Diplomas Internacionais de Línguas Latinas de Especialidades – UCS
CELEN	Certificación en Lenguas Extranjeras del Neuquén – Consejo provincial de Educación, Neuquén – Argentina
CELPE-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – MEC Brasil
CELUTP	Centro de lenguas de la Universidad Tecnológica de Panamá
CEPE	Centro de Enseñanza para Extranjeros – UNAM
CERTEL	Certificaciones de los Tres Espacios Lingüísticos
CCIP	Chambre de commerce et d'industrie de Paris
CIEP	Centre international d'études pédagogiques – Francia
CILES	Certificado internacional de lengua española – UDA
CILP	Certificado internacional de língua portuguesa – UCS
CIPLE	Certificado inicial de Português Língua Estrangeira – CAPLE
CLE	Certificado de Lengua Extranjera – GCBA
COE	Consejo de Europa
DELFB	Diplôme d'études de langue française – CIEP
DALF	Diplôme approfondi de langue française – CIEP
DAPLE	Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira – CAPLE
DEPLE	Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira – CAPLE
DIPLE	Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira –
CAPLE	
DUPLE	Diploma Universitário de Português Língua Estrangeira – CAPLE
ELE	español lengua extranjera
EOI	Escuela Oficial de Idiomas – España
EPLE	Examen de Posesión de Lengua Española – CEPE/UNAM
ETS	Educational Testing Service – EEUU
FCE	First Certificate of English – Cambridge ESOL
FLE	francés lengua extranjera
GCBA	Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires – Argentina
IESLV	Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas – Argentina
KET	Key English Test – Cambridge ESOL
LE	lengua extranjera
LSE	lengua segunda o extranjera
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
MECR	Marco Europeo Común de Referencia – COE
PET	Preliminary English Test – Cambridge ESOL
PLE	portugués lengua extranjera
TCF	Test de connaissance de français – CIEP
TEF	Test d'évaluation de français – CCIP
TEL	Tres Espacios Lingüísticos
TFI	Test de français international – ETS

TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
TLCAN	Tratado de Libre Comercio de América del Norte (NAFTA)
TOEFL	Test of English as a Foreign Language – ETS
TOEIC	Test of English for International Communication – ETS
UBA	Universidad de Buenos Aires – Argentina
UCLES-EFL	University of Cambridge Local Examinations Syndicate - English as a Foreign Language – Reino Unido
UCS	Universidade de Caxias do Sul – Brasil
UDA	Universidad de Aconcagua – Argentina
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil
UL	Universidade de Lisboa – Portugal
UMDP	Univesidad Nacional de Mar del Plata – Argentina
UNAM	Universidad Nacional Autónoma Metropolitana – México
UNC	Universidad Nacional de Córdoba – Argentina