

Escenario actual de las principales certificaciones de dominio de español y portugués en el ámbito iberoamericano

Current scene of the main Spanish and Portuguese proficiency certifications in the Ibero-American area

María Florencia Rizzo

Universidad Nacional de San Martín,
Centro de Estudios del Lenguaje
en Sociedad
mfrizzo@unsam.edu.ar



Recepción del artículo: 4 de diciembre de 2020
Aceptación: 19 de octubre de 2021
doi: 10.22201/enallt.01852647p.2022.75.980

Resumen

El presente estudio realiza un análisis de las certificaciones de dominio de español y portugués más importantes del ámbito iberoamericano —DELE, CELU, CELA, SIELE, CELPE-Bras y el sistema CAPLE— desde la perspectiva glotopolítica. Se toma como marco el desarrollo de políticas de área idiomática en torno a dichas lenguas, esto es, las llamadas “hispanofonía” y “lusofonía”, así como el proyecto más reciente de la “iberofonía” (o “paniberismo”), las cuales tienen en común una voluntad política de construcción de un espacio homogéneo con una base lingüístico-cultural que garantice la ampliación de mercados globales. El trabajo busca examinar, a partir de una revisión bibliográfica y documental, las regularidades y contrastes entre las distintas propuestas de certificación y las relaciones entre las fuerzas desplegadas en este campo, tomando en cuenta la incidencia de requerimientos y transformaciones de mayor alcance, tanto a nivel nacional como regional y global.

Palabras clave: español lengua extranjera; portugués lengua extranjera; certificaciones internacionales de dominio de lenguas; lusofonía; hispanofonía

Abstract

This study analyzes the most important Spanish and Portuguese proficiency certifications in the Ibero-american area (DELE, CELU, CELA, SIELE, CELPE-Bras, and CAPLE system) from the glottopolitical perspective. Taking as a framework the development of language area policies around these languages, that is, the so-called “Hispanophony” and “Lusophony”, as well as the most recent project of “Iberophony” (or “Pan-Iberianism”), which have in common a political intention of constituting a homogeneous space with a linguistic-cultural base that assures the expansion of global markets, the paper attempts to explore, based on a bibliographical and documentary review, regularities and contrasts between the different certification proposals and the relationships of forces that are deployed in this field, taking into account the incidence of requirements and transformations of greater scope both at the national, regional and global scales.

Keywords: Spanish foreign language; Portuguese foreign language; international certifications of language proficiency; lusophony; hispanophony

La acentuación de diversos fenómenos de la globalización ha repercutido en el espacio de las lenguas de forma ineludible. En lo que respecta al ámbito iberoamericano, entre finales del siglo xx y comienzos del xxi han tomado impulso políticas de área idiomática en torno a las dos grandes lenguas que allí habitan: el español y el portugués. En el primer caso, la gestión de la lengua se forjó a partir del tradicional centro irradiador de políticas normativas en el mundo hispánico, la Real Academia Española (RAE), que en la nueva etapa se presentó al frente de una renovada Asociación de Academias de la Lengua Española (Asale). El área de promoción del español como lengua extranjera cuenta igualmente con protagonismo español desde hace tres décadas a través del Instituto Cervantes, aunque también hubo iniciativas de menor envergadura en América Latina. Por otro lado, en el área lusohablante las acciones de regulación idiomática y de difusión internacional de la lengua portuguesa han estado mayormente encaradas por organismos vinculados a los gobiernos de los dos países con más peso en el área: Brasil y Portugal. Además, existe una entidad multilateral como es la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP) que, si bien ha tenido una actuación modesta en temas de política lingüística, marca una evidente diferencia respecto del área hispánica.

En los últimos años, ha cobrado fuerza un nuevo proyecto designado como “iberofonía” o “paniberismo”, que propone la convergencia de las áreas hispanófono y lusófono en una gran comunidad apoyada en una base común cultural y lingüística —formada por el español y el portugués—, así como política, a partir de la articulación de dos comunidades multinacionales en estos espacios lingüísticos: la Comunidad Iberoamericana de Naciones (CIN) y la CPLP (Durántez Prados, 2018). Este movimiento, que tiene entre sus propósitos contrarrestar la hegemonía del inglés, es impulsado principalmente desde España y acompañado, en principio, por Portugal. Cuenta con respaldo de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), aval que se ha manifestado, por ejemplo, en la realización de la Conferencia Internacional de las Lenguas Portuguesa y Española “Iberoamérica: una comunidad, dos

lenguas pluricéntricas” en el año 2019. También ha habido gestos de apoyo por parte de funcionarios de Estado españoles y portugueses y de los Institutos Cervantes y Camões, que acaban de publicar en colaboración el libro bilingüe *La proyección internacional del español y el portugués: el potencial de la proximidad lingüística* (2020). Desde este enfoque, la industria de la enseñanza y certificación de español y portugués como lenguas extranjeras es uno de los temas que despierta mayor interés por su condición de “activo económico”.

Tomando como marco este horizonte esbozado, el presente trabajo se propone analizar, desde una perspectiva glotopolítica, el escenario actual de las certificaciones de español y portugués más importantes de la “lusofonía” e “hispanofonía”. Si bien aquí utilizaremos estos términos para designar las dos áreas idiomáticas, somos conscientes de que se trata de nociones con una carga ideológica significativa—entre las cuales podríamos incluir la recién mencionada “íberofonía”— que alientan una falsa idea de homogeneidad y contienen resabios de una mirada colonialista sobre la lengua (del Valle, 2007; Orlandi, 2009).¹ A la luz de estos proyectos de expansión del español y portugués, que tienen en común una vocación unificadora y la voluntad política de construcción de un espacio con base lingüístico-cultural compartida que garantice la ampliación de mercados globales, indagaremos regularidades y contrastes entre las distintas propuestas de certificación y las relaciones de fuerzas que se despliegan actualmente en este campo, atendiendo a la incidencia de requerimientos y transformaciones de mayor alcance tanto a nivel nacional como regional y global.

¹ Para una lectura crítica de la “hispanofonía” (o “panhispanismo”), véase Hamel (2004), del Valle (2007), Narvaja de Arnoux (2008), Lauria & López García (2009), Lara (2015), Moreno Cabrera (2015), entre otros; y del concepto de “lusofonía”, véase Bagno (2009), Couto (2009), Orlandi (2012), Faraco (2016), Severo (2016), entre otros, o la revisión bibliográfica de Rizzo (2019).

1. Consideraciones metodológicas

Desde el punto de vista metodológico, se trata de una investigación de revisión bibliográfica y documental que surge a partir de la recopilación de materiales discursivos producidos en torno a un conjunto de certificaciones, seleccionadas para el presente estudio con base en los siguientes criterios: a) temporal, b) alcance geográfico, c) propósito y d) destinatarios; en particular, se han recopilado exámenes: a) vigentes durante el año 2019; b) de proyección internacional, esto es, desde nuestra perspectiva, que cuentan con puntos activos de toma de examen en otros países además del emisor;² c) generales, es decir, no con fines específicos, y d) para público joven/adulto, con lo cual queda excluido el ámbito escolar.³ De acuerdo con lo anterior, se identificaron las siguientes certificaciones: para el español, los DELE (Diplomas de Español como Lengua Extranjera), el CELU (Certificado de Español Lengua y Uso), el CELA (Certificación de Español como Lengua Adicional) y el SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española); en el caso del portugués, el CELPE-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) y los exámenes CAPLE (Centro de Avaliação e Certificação do Português Língua Estrangeira).

² Existen certificados emitidos por instituciones universitarias con sede de toma y validez en estos espacios que, por lo tanto, no tienen actualmente proyección internacional, por ejemplo: el DUCLE (Diploma Universitario de Competencia en Lengua Española de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina), el diploma CEI (Certificado de Español Intermedio de la Universidad de Buenos Aires, Argentina) y el CILE (Certificado Internacional de Lengua Española), creado en 1999 por la Universidad del Aconcagua (Mendoza, Argentina) que, por otro lado, dejó de tomarse hace algunos años.

³ Entre los certificados para fines específicos no considerados en este estudio se encuentran: el EPLE (Examen de Posesión de Lengua Española), creado en 1997, y el Exeleaa (Examen de Español como Lengua Extranjera para el Ámbito Académico), que existe desde 2014. En relación con certificaciones para público escolar que no se han tenido en cuenta, tanto los DELE como los CAPLE cuentan con exámenes orientados a este tipo de destinatarios.

Para el análisis de cada certificación se han revisado los siguientes materiales discursivos: páginas web oficiales y guías de candidatos de las seis acreditaciones consideradas, boletines informativos o informes de actividades que se publican en torno a ellas, el plan curricular del Instituto Cervantes (2007) y textos jurídico-normativos (legislación y resoluciones institucionales referidas a la creación de las certificaciones, así como a requisitos para el ingreso de estudiantes extranjeros en universidades y para la adquisición de ciudadanía). Tomando como base estos documentos (excepto los últimos referidos a requisitos que se comentarán en §6), se han sistematizado las características de las certificaciones en el Cuadro 1, para lo cual contemplamos un conjunto de aspectos que se pueden agrupar del siguiente modo: a) origen (país/es, año y ley/es de creación), b) dimensión institucional (entidades fundadoras, de gestión, de aval); c) proyección internacional (número de países y continentes donde se toma el examen, tipo y cantidad de centros, número de candidatos en el periodo 2018–2019, instituciones asociadas y/o con las cuales hay acuerdos); d) examen (modalidad de toma, tipos de exámenes, niveles y habilidades que se evalúan y certifican, variedad/es utilizadas en los exámenes, modo de calificación), y e) en torno al examen (destinatarios, cursos y/o materiales didácticos para la preparación del examen, vigencia de la certificación, marco/s de referencia).

Cuadro 1. Principales certificaciones de dominio de español y portugués como lenguas extranjeras

	Español			
	DELE	CELU	CELA	SIELE
País/es	España	Argentina	México	España, México, Argentina
Año de aparición	1989	2004	2007	2016
Ley/es de creación y/o modificación	Reales decretos 826/1988, 1/1992, 1137/2002, 264/2008 y 1004/2015	Resolución 919/2001 y 3264/2001 Resolución 28/05 del Ministerio de Educación	Información no disponible	BOE 3 de abril de 2015 y Resolución CS LUBA 18943/16

(continuación)

CUADRO 1. Principales certificaciones de dominio de español y portugués como lenguas extranjeras

	Español			
	DELE	CELU	CELA	SIELE
Institución/es fundadora/s	Universidad de Salamanca y Ministerio de Educación	UBA, Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Nacional del Litoral	CEPE-UNAM	Instituto Cervantes, Universidad de Salamanca, CEPE-UNAM (luego se sumó la UBA)
Gestión académica/titularidad	Instituto Cervantes	Consortio ELSE (integrado por dos tercios de las universidades nacionales argentinas)	UNAM	Instituto Cervantes, Universidad de Salamanca, UNAM y UBA
Gestión administrativa y comercial	Instituto Cervantes	Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)	CEPE-UNAM Desde 2018, sedes en el extranjero a cargo de la CRAI de la UNAM	Telefónica Educación Digital
Aval de organismos públicos nacionales	Ministerio de Educación y Formación Profesional, Ministerio de Justicia, Ministerio de Sanidad	Ministerio de Educación y Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto		
Instituciones asociadas y/o con las que se entablaron acuerdos a nivel internacional	Ministerio de Educación de Francia	Convenios de reciprocidad con los gobiernos de Brasil, China e Italia. Acuerdo de reciprocidad con el CELPE-BRAS		Más de 75 universidades del mundo, CRUE, ACLES, CAPES (Brasil), RINCP (Francia), Seal of Bilinguality (Estados Unidos)
Cantidad de países con puntos de toma	Más de 100	11	9	83
Continentes/regiones continentales	América del Sur, América del Norte, Europa, África, Asia y Oceanía	América del Sur, Europa y Asia	América del Norte, África, Europa y Asia	América del Sur, América del Norte, Europa, África, Asia y Oceanía

(cont.)

CUADRO 1. Principales certificaciones de dominio de español y portugués como lenguas extranjeras

	Español			
	DELE	CELU	CELA	SIELE
Tipos de centros de toma de exámenes	Centros propios (Instituto Cervantes) y de terceros (centros acreditados y universidades)	Universidades, centros culturales, de idiomas y embajadas	Centros de Aplicación de Exámenes (CAE) acreditados por la UNAM	Universidades, centros culturales y de idiomas acreditados
Cantidad de puntos de toma	Más de 1000	61	15	Más de 950 centros
Cantidad de candidatos (periodo 2018–2019)	95 517	3016	46	14 290
Modalidad de toma del examen	Presencial (escrito y oral)	Presencial* (escrito y oral)	En línea (escrito y oral)	En línea (escrito y oral)
Tipos de examen	Sistema de 6 exámenes por nivel: DELE A1, DELE A2, DELE B1, DELE B2, DELE C1, DELE C2	Un único examen multinivel por tareas que certifica distintos niveles	Sistema de 3 exámenes por nivel (independiente, avanzado y competente). Cada examen consta de 5 pruebas	Examen progresivo y multinivel. 2 modalidades: único examen con 4 pruebas; 5 modalidades independientes que combinan competencias
Niveles que se certifican y equivalencia con el MCER (si corresponde)	A1, A2, B1, B2, C1, C2	Intermedio y Avanzado (correspondencias que van de B1 a C2 según la mención)	Independiente (equivalente al nivel B1), Avanzado (nivel B2) y Competente (C1)	Puntuación que tiene equivalencias con niveles A1, A2, B1, B2, C1
Habilidades que se evalúan	- Comprensión de lectura - Expresión e interacción escritas - Comprensión auditiva - Expresión e interacción orales	- Leer - Escuchar - Hablar - Escribir	- Comprensión de lectura - Expresión escrita - Comprensión auditiva - Expresión oral - Competencia lingüística (gramática)	- Comprensión de lectura - Expresión e interacción escritas - Comprensión auditiva - Expresión e interacción orales (según la modalidad de examen elegida)

* A raíz de la situación sanitaria causada por la pandemia covid-19, el Consorcio else decidió en 2020 comenzar a tomar el CELU en modalidad virtual.

(cont.)

Cuadro 1. Principales certificaciones de dominio de español y portugués como lenguas extranjeras

	Español			
	DELE	CELU	CELA	SIELE
Variedad/es utilizada/s en los exámenes	Centro-norte peninsular (a partir del nivel B1 se integran otras variedades)	Se privilegia la variedad rioplatense en su norma culta; también aparecen variedades de distintas regiones hispanohablantes, principalmente de América del Sur	No se especifica; sin embargo, de los ejemplos de consignas y textos seleccionados para los exámenes se desprende que se privilegia la variedad mexicana	Variedades de las siguientes áreas: México y América Central, Caribeña, Andina, Chilena, Rioplatense y Peninsular. En niveles bajos (A1-B1) se opta por una variedad neutra, catalogada como "español internacional"
Calificación	Puntaje de 0/100 (apto/no apto)	Básico (no se certifica); Intermedio y Avanzado con mención (Bien, Muy bien y Excelente)	Puntaje 0/100 (certificado a partir de 70 puntos)	Puntaje de 0 a 250, 500 o 1000 según el tipo de examen elegido
Cursos y/o materiales didácticos ofrecidos para la preparación del examen	Guía para el candidato y modelos de examen. Libros de texto propios. Cursos en línea pagos	Cuadernillos de actividades con muestras originales del examen. Cursos autoinstruccionales por niveles	Guía de estudio para cada nivel	Guía y modelos de examen. Cursos en línea propios pagos
Destinatarios	Hablantes no nativos y — desde 2015 — nativos de español	Hablantes no nativos de español	Hablantes no nativos de español	Público joven (a partir de 15 años) y adulto, tanto nativos como no nativos de español
Vigencia del certificado	Sin caducidad	Sin caducidad	2 años	5 años
Convocatorias al año	7	2 regulares más otras extraordinarias	Cada CAE tiene sus propias convocatorias	No hay. El candidato elige cuándo entrega el examen
Marco/s de referencia	Adaptado al MCER. Cumple con estándares de ALTE	Posteriormente se incluyeron correlaciones de nivel siguiendo el MCER y el ACTFL	Diseñado siguiendo estándares del MCER	Diseñado siguiendo estándares del MCER

(cont.)

CUADRO 1. Principales certificaciones de dominio de español y portugués como lenguas extranjeras

	Portugués	
	CELPE-Bras	CAPLE
País/es	Brasil	Portugal
Año de aparición	1998	1999
Ley/es de creación y/o modificación	Ordenanza MEC N° 1.787/1994 Ordenanza MEC N° 856/2009	Protocolo firmado el 2 de marzo de 1999
Institución/es fundadora/s	Ministerio de Educación	Ministerio de Asuntos Extranjeros (a través del Instituto Camões), Ministerio de Educación y Universidad de Lisboa
Gestión académica/titularidad	Ministerio de Educación	Facultad de Letras de la Universidad de Lisboa y CAPLE
Gestión administrativa y comercial	INEP y Ministerio de Relaciones Exteriores	CAPLE y Universidad de Lisboa
Aval de organismos públicos nacionales	Ministerio de Educación y Ministerio de Relaciones Exteriores	Ministerio de Asuntos Exteriores (a través del Instituto Camões), Ministerio de Educación y Ministerio de Administración Interna
Instituciones asociadas y/o con las que se entablaron acuerdos a nivel internacional	Acuerdo de reciprocidad con el CELU	
Cantidad de países con puntos de toma	40	45
Continentes/regiones continentales	América del Sur, América del Norte, Europa, África y Asia	América del Sur, América del Norte, Europa, África, Asia y Oceanía
Tipos de centros de toma de exámenes	Universidades, centros de idiomas, Centros Culturales Brasileños (CCB) y representaciones diplomáticas	Centros propios (Instituto Camões) y de terceros (universidades, embajadas o consulados de Portugal, centros culturales y de idiomas)
Cantidad de puntos de toma	126	Más de 100
Cantidad de candidatos (periodo 2018–2019)	18 708	21 337 (2015–2018), con un promedio de 5300 por año

(cont.)

CUADRO 1. Principales certificaciones de dominio de español y portugués como lenguas extranjeras

	Portugués	
	CELPE-BRAS	CAPLE
Modalidad de toma del examen	Presencial (oral y escrito)	Presencial (oral y escrito)
Tipos de examen	Un único examen multinivel por tareas que certifica distintos niveles	Sistema de 6 exámenes por nivel: Acceso (A1), CIPLE (A2), DEPLE (B1), DIPLE (B2), DAPLE (C1) y DUIPLE (C2)
Niveles que se certifican y equivalencia con el MCER (si corresponde)	Intermedio, Intermedio superior, Avanzado y Avanzado superior	A1, A2, B1, B2, C1, C2
Habilidades que se evalúan	- Comprensión oral - Comprensión escrita - Producción oral - Producción escrita	- Comprensión de lectura - Producción e interacción escritas - Comprensión oral - Producción e interacción oral
Variedad/es utilizada/s en los exámenes	Portugués brasileño	Portugués europeo
Calificación	Puntaje de 0 a 5 (no certificado, Intermedio, Intermedio alto, Avanzado, Avanzado alto)	Porcentaje 0 a 100% (Insuficiente, Suficiente, Bien, Muy bien).
Cursos y/o materiales didácticos ofrecidos para la preparación del examen	Modelos de examen, audios, videos y un manual del candidato	Modelos de examen y normas para la realización de la evaluación
Destinatarios	Hablantes no nativos de portugués	Hablantes no nativos de portugués
Vigencia del certificado	Sin caducidad	Sin caducidad
Convocatorias al año	2	3 (en Portugal se ofrecen más fechas para el CIPLE)
Marco/s de referencia	No	Diseñado siguiendo estándares del MCER, de ALTE y el QUAREPE

Si bien en este cuadro y en el análisis se señalan los principales rasgos de los exámenes, marcando cercanías y distancias entre ellos, el trabajo no pretende realizar un estudio exhaustivo de cada

evaluación sino indagar las relaciones entre las certificaciones, así como el marco político-lingüístico y contextual en el que surgieron. Luego se busca explorar el modo en que ciertos requerimientos y transformaciones de gran alcance tanto a nivel nacional como regional y global impactan en sus funciones y en las relaciones de fuerzas desplegadas en el campo de la certificación.

En los últimos años, se han realizado numerosas investigaciones que toman como objeto de estudio los certificados mencionados, en especial, sobre los DELE, CELU y CELPE-Bras, mayormente desde abordajes de la lingüística aplicada y la didáctica de las lenguas extranjeras. De acuerdo con el propósito y la perspectiva teórica adoptada en este artículo, resultan de especial interés las investigaciones que realizan análisis comparativos (Varela, 2003; Schlatter, Scaramucci, Prati & Acuña, 2009; dos Santos, 2012; de Souza Neto, 2018; Amorós-Negre & Moser, 2019; Dell’Isola, 2019) y aquellas que se ocupan de las políticas lingüísticas y del contexto más amplio donde se inscriben las certificaciones (Acuña, 2005, 2009; Dias Pinto, 2007; Diniz, 2008; Zoppi-Fontana & Diniz, 2008; Pinto, 2014; Martins, 2016; Schoffen & Martins, 2016, entre otros).

2. Las certificaciones: una mirada desde la glotopolítica

Los estudios glotopolíticos indagan acciones de intervención, de diversa magnitud y naturaleza, en el espacio público del lenguaje, es decir que actúan tanto sobre lenguas, variedades y registros como sobre discursos, atendiendo no solo a la dimensión verbal sino también a otros sistemas semióticos que pueden estar operando, así como a las zonas sensibles al contexto (Narvaja de Arnoux, 2016). Las intervenciones abordadas se articulan con posicionamientos sociales dentro de ámbitos de distinto alcance (local, nacional, regional, internacional) y se inscriben en procesos históricos más amplios (económicos, sociales, políticos, culturales, educativos, tecnológicos, demográficos), por lo que participan en la negociación y en la construcción de identidades sociales que se

ajustan a las demandas de cada coyuntura. De este modo, se parte de una concepción del lenguaje inseparable de sus condiciones operativas políticas y económicas (Narvaja de Arnoux, del Valle & Duchêne, 2019). Esta perspectiva supone también una especial atención a la manifestación de conflictos, heterogeneidades o tensiones en la esfera pública del lenguaje.

La creación de un examen internacional a fin de evaluar y certificar el dominio de una lengua es una acción glotopolítica firme que, como tal, forma parte de una política lingüística determinada —aunque no siempre claramente definida— a nivel nacional, regional y global, y sirve a intereses específicos que involucran el ámbito educativo pero también otros, como el de la diplomacia o el económico; a su vez, ocurre en el marco de procesos más amplios, como el incremento de la migración de personas por motivos educativos, laborales y turísticos o la (re)configuración de integraciones regionales.

El diseño mismo del examen supone una serie de decisiones teóricas, en especial, didáctico-lingüísticas, pero también inciden en su elaboración determinaciones de índole política y económica en función del proyecto más amplio donde aquel tiene lugar: por ejemplo, respecto de qué variedad de lengua evaluar, qué peso dar a la lengua en uso o al conocimiento de competencias lingüístico-gramaticales, a qué público está dirigido el examen, opciones en torno a la elección, elaboración y circulación de material didáctico, la definición de las instituciones que participan en la elaboración y gestión de la certificación, aquellas que la avalan y la adecuación (o no) a determinados estándares de referencia, entre otras cuestiones. Desde las etapas de ideación y proyección hasta las de implementación transcurren distintas instancias de negociación en las que intervienen diversos tipos de agentes, entre ellos, docentes y especialistas, autoridades de instituciones universitarias, lingüísticas o de centros de investigación, así como funcionarios de dependencias gubernamentales como ministerios de educación y relaciones exteriores. Las instituciones certificadoras, en la medida en que determinan quién puede ser considerado hablante com-

petente de una determinada lengua y qué nivel de conocimiento tiene de ella (dos Santos, 2017), son portadoras de un considerable poder legitimador. Los exámenes de dominio activan y despliegan, a la vez, un importante mercado lingüístico en torno a la oferta de cursos de lengua extranjera, a la producción de materiales didácticos, al desarrollo de módulos con consejos, ejercicios y exámenes de prueba para los candidatos, a la formación docente en lengua extranjera y hasta al despliegue del llamado “turismo idiomático”.

Las certificaciones que abordamos en este trabajo se inscriben, como veremos más adelante, en el marco de políticas de internacionalización del español y del portugués vinculadas, a su vez, con procesos de democratización e integración regional. Algunas de ellas, además, cobran relevancia en el marco de acciones que se dieron en el campo de la enseñanza de lenguas en Europa. De modo que se articulan con políticas más amplias —de asuntos exteriores, migratorias, educativas, etc.— que afectan sensiblemente el estatus no solo de las certificaciones sino de la lengua que es objeto de evaluación en tanto se trata de un idioma cuyo dominio es valorado e, incluso, requerido en instancias específicas (Shohamy, 2007): por ejemplo, en el ingreso a universidades, a puestos laborales o en el acceso a la ciudadanía en un país. Por lo tanto, la decisión de desarrollar una certificación supone una intervención en el plano del estatus de una lengua al ampliar sus funciones y jerarquizarla. Esta jerarquización de una lengua o de una variedad de lengua conlleva, a su vez, el desplazamiento de otras lenguas o variedades. Así, los exámenes pueden servir como herramientas que refuerzan jerarquías y perpetúan el estado de las lenguas dominantes (Shohamy, 2007) o, en palabras de Bourdieu (2008 [1982]), que fomentan un modelo de lengua legítima.

3. Las certificaciones de español en el ámbito de la hispanofonía

Hasta la década de 1980 la enseñanza y evaluación de español como lengua extranjera en el ámbito hispanohablante se basó en iniciativas que funcionaron de modo aislado en España y en algu-

nos países latinoamericanos, como México, Argentina o Colombia, tanto en el marco de la acción privada como pública (Varela, 2003). El DELE es el examen más antiguo de este ámbito, y tuvo lugar en el marco del inicio del proceso de inserción mundial de España con la apertura del periodo democrático luego de la dictadura franquista, en especial a partir del ingreso del país en la Unión Europea y, como parte de esta etapa, en el proceso de internacionalización del español. Creado por el Ministerio de Educación y Ciencia de España en 1989, dos años después la responsabilidad académica (elaboración y corrección de los exámenes) quedó a cargo de la Universidad de Salamanca, institución que tenía una considerable trayectoria en el diseño de exámenes de español como lengua extranjera. En 1992, se sumó a la gestión del DELE el Instituto Cervantes, de reciente creación. La aparición de esta entidad supuso un paso firme en el proceso de institucionalización de este campo (Rizzo, 2020) y materializó la voluntad de España de quedar a la cabeza del área hispánica en la difusión internacional de la lengua. La aparición del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) en el año 2001, orientado a regular la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas de la Unión Europea, conllevó una serie de modificaciones durante los años siguientes orientadas a la adecuación de estos exámenes a los nuevos estándares y también a los de la Asociación de Examinadores de Lenguas en Europa (ALTE, por sus siglas en inglés), de la cual la Universidad de Salamanca es miembro.

En la actualidad, los DELE son un sistema de seis exámenes —dos inicialmente— según los niveles del MCER que los candidatos desean certificar. Cada uno consta de cuatro pruebas correspondientes a la evaluación de las macrohabilidades (véase Cuadro 1). Sus objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje siguen el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2007), una obra que desarrolla estos niveles de referencia para el español. Siguiendo este material de referencia, los exámenes privilegian la norma culta de la variedad centro-norte peninsular española. De acuerdo con dos

Santos (2012), el examen refleja una concepción estructuralista, con ejercicios que apuntan más al conocimiento gramatical que al de la lengua en uso.

En los años noventa, en un contexto favorecido por la creación del Mercosur y por la instalación de empresas multinacionales de capital español en Brasil, tuvo lugar un aumento significativo de la demanda de español en este país. En consecuencia, se produjo una expansión de los espacios de circulación de esta lengua donde España asumió un lugar central frente al resto de los países hispanohablantes (Sokolowicz, 2014). El despliegue de una campaña basada en el español como recurso económico en Brasil (del Valle & Villa, 2007) —y favorecida por una integración por momentos débil entre los países de la región en campos como el educativo, cultural, económico— dio como resultado el establecimiento del DELE como el certificado que goza de mayor prestigio en el ámbito educativo y empresarial (Martins, 2016).

En Argentina, el fortalecimiento de las relaciones de los países que integran el Mercosur, favorecido por un cambio de rumbo político en los gobiernos de la región en los primeros años del siglo XXI, y el escenario del español como lengua extranjera que prevalecía en Brasil, generaron las condiciones propicias para la creación del CELU. Este examen es resultado de un convenio firmado en junio de 2004 por el Consorcio Interuniversitario de Español como Lengua Segunda y Extranjera (Consorcio ELSE), integrado en un primer momento por tres universidades: la Universidad de Buenos Aires (UBA), la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Nacional del Litoral. Para desarrollar esta certificación se contaba con la experiencia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, que tenía desde 1996 un examen institucional para atender la demanda de certificación de español, que había aumentado en el país a partir de la década de 1980 (Prati, 2004).

El CELU ha mantenido desde un comienzo una relación estrecha con el CELPE-Bras; esta relación se evidencia desde la concepción del examen, centrado en la lengua en uso y producto de propicios intercambios académicos, que continúan en el presente,

entre profesionales de los dos países vecinos. El vínculo cercano también se pone de manifiesto en el acuerdo de reciprocidad que existe entre las certificaciones, lo que es considerado como una de las primeras acciones de política lingüística regional (Schlatter *et al.*, 2009). Asimismo, la sanción de las leyes nacionales de oferta obligatoria de español en Brasil (ley 11.161/2005)⁴ y de portugués en la Argentina (ley 26.468/2009) pusieron en valor el aprendizaje de la lengua vecina. Sin embargo, a diferencia de Brasil, en la Argentina el desarrollo de la enseñanza de español como lengua extranjera se ha basado más en iniciativas individuales de profesores y de instituciones públicas y privadas que en políticas de Estado de largo alcance (Acuña, 2009). Esta tendencia a primar acciones como núcleos aislados y no como parte de un todo, de una política más amplia, también se pone en evidencia en el modo en que la UBA se incorporó al SIELE, tema sobre el que volveremos unos párrafos más adelante.

El CELU es un único examen que evalúa la capacidad de usar adecuadamente la lengua en situaciones concretas cotidianas, laborales y académicas a partir de la realización de distintas tareas (Moser, 2017), utilizando fuentes auténticas; está destinado no solo a un público extranjero, sino también alóglota y cercano (que puede incluir a hablantes indígenas, migrantes, refugiados, brasileños) para quien se piensa el español como una segunda lengua. La variedad que se utiliza en las consignas y que aparece en los textos es, por lo general, el español rioplatense en su norma culta; sin embargo, en los audios aparecen variedades de distintas regiones, en especial sudamericanas (Moser, 2017), y para las producciones orales y escritas de los candidatos no se exige una variedad específica del español (Prati, 2004).

Pocos años después, en 2007, se crea en México el CELA, un certificado elaborado por el Centro de Español Para Extranjeros (CEPE) de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México);

⁴ Recordemos que esta ley fue derogada en 2016 por el gobierno de Michel Temer.

se trata de un centro nacido como escuela de verano, con cien años de trayectoria en enseñanza de lengua española y cultura mexicana.

El CELA se creó en el marco de una política de internacionalización de la educación superior por parte de la UNAM (García García, 2017). Concretamente, surgió como resultado de un convenio con la Universidad de Salamanca en 2002, responsable académica de los DELE (Nieto, 2020); este sistema de exámenes actuó como modelo, en la etapa inicial, para el diseño del CELA. En la actualidad los dos exámenes presentan aspectos en común, en especial, en el tratamiento de la variación (Amorós-Negre & Moser, 2019). Así, a diferencia del proyecto del CELU, que desde un comienzo marcó su autonomía respecto de los emprendimientos españoles, el del CELA mostró afinidad con estos desde su concepción.

Del mismo modo que el DELE, el CELA es un sistema de exámenes —en este caso se compone de tres— según el nivel que el candidato desea certificar y que tiene equivalencias con el MCER (véase Cuadro 1). A diferencia de las otras certificaciones analizadas, este es el único examen que evalúa de manera autónoma la competencia lingüística (gramatical) de los candidatos. Ahora bien, de acuerdo con dos Santos (2012), en el caso del DELE, aunque el conocimiento lingüístico no es una habilidad requerida específicamente, muchos de los ejercicios de las pruebas están enfocados en el carácter gramatical.

Desde su creación hasta el presente, el CELA se ha efectuado mayormente en sedes nacionales (CEPE-UNAM, 2015) y ha tenido una cantidad muy baja de candidatos (un promedio de 32 pruebas al año) con una tendencia decreciente (véase Cuadro 1). Una de las razones que puede explicar estos números es la coexistencia con otros certificados tomados por el mismo centro, como el EPLE, que se aplicó hasta el año 2015 (CEPE-UNAM, 2017) y luego fue reemplazado por el Exeleaa, certificación también con fines específicos creada en 2014 como “versión evolucionada del EPLE” (CEPE-UNAM, 2010). Este examen y, más aún, el SIELE, que se toma en el CEPE desde su aparición en 2016, parecen estar cubriendo la demanda de certificación. La primacía del SIELE no solo se eviden-

cia en la cantidad de candidatos anuales en este centro,⁵ sino también en la visibilidad que tiene en la página web: la sección “Certificación del dominio del español” se presenta con la imagen del SIELE, mientras que una vez que se ingresa a esta parte se encuentran los tres exámenes que ofrece el CEPE: CELA, Exeleaa y SIELE.

A principios del siglo XXI, la aparición de instrumentos de estandarización para describir el dominio de lenguas y de nuevos proyectos de certificación —como el CELU y el EPLE— dio impulso a una propuesta de unificación de criterios de certificación de competencia lingüística de español como lengua extranjera en el mundo hispánico, que aspiraba a aunar bajo su sello de calidad a todos los exámenes y certificaciones existentes en ese ámbito: el Sistema de Certificación de Español como Lengua Extranjera (Sicele). Actualmente es una asociación de instituciones de educación superior liderada por el Instituto Cervantes, que está a cargo de la Secretaría Ejecutiva. Según la información de la página, el SIELE es el único certificado que tiene el sello Sicele.

Este examen, presentado públicamente en 2016, es el diploma más reciente y el único del área hispanohablante que tiene titularidad compartida entre instituciones de tres países: lo expiden conjuntamente el Instituto Cervantes, la Universidad de Salamanca, la UNAM y la UBA. El acto de adhesión de esta institución al SIELE se enmarca en una serie de intentos por incorporar al CELU y a la UBA en otros proyectos del Instituto Cervantes —como el mencionado Sicele— pero, hasta ese momento, las propuestas habían fracasado. De modo que la firma de este acuerdo entre el Rectorado y la entidad española, además de haber sido considerada una acción a espaldas de la comunidad académica en general y de los propios integrantes del CELU, en especial de quienes pertenecen a la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad cuyo Rectorado firmó el acuerdo, generó posiciones contrarias que se difundieron en internet.

⁵ Mientras que durante 2018 se aplicaron solo 22 exámenes CELA, 74 rindieron el Exeleaa y 2148 el SIELE (CEPE-UNAM, 2019).

El SIELE tiene dos antecedentes con los que se articula estrechamente: por un lado, en el ámbito del español como lengua extranjera, el Sicele, en la medida en que comparte la búsqueda de unificación de emprendimientos sobre esta lengua con supervisión española. En este sentido, resulta pertinente señalar, por ejemplo, que los contenidos lingüísticos del examen se basan en los inventarios del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2007), lo que pone en evidencia el importante peso que tiene esta entidad en el desarrollo curricular del SIELE. Por otro lado, este certificado se basa en el proyecto panhispánico impulsado por la RAE que propone, desde lo declarativo, un liderazgo compartido y la inclusión de “todas las variedades” de español. En efecto, el SIELE se promociona como un certificado panhispánico, en el que están representadas las distintas variedades del español. Sin embargo, la guía para preparadores señala que en las tareas de niveles bajos (A1-B1) se usa una “variedad neutra”, designada como “español internacional”. Dado que aparece en tres de los cinco niveles que se evalúan, esta variedad tiene una presencia considerable en los exámenes. El “español internacional” al que se recurre en este certificado se relaciona con un modelo normativo que fue tomando impulso en los últimos años vinculado con las exigencias del mundo digital; para favorecer la expansión lingüística y llegar a un público más amplio se tiende a promover un español con proyección global, despojado de marcas regionales (Rizzo, 2022).

El desarrollo del SIELE se dio en el marco de una política institucional de expansión del Instituto Cervantes iniciada en 2012, designada oficialmente con el nombre “iberoamericanización”, que se inscribió, a su vez, en una política de Estado orientada a la promoción de la “marca-país” y al replanteo de estrategias en las relaciones exteriores de España con los países latinoamericanos (Rizzo, 2020). Las acciones del Instituto Cervantes se orientaron al establecimiento de acuerdos con instituciones lingüístico-culturales y universidades específicas del ámbito hispanohablante, como las academias de la lengua, la UNAM, la UBA, el Instituto Caro y Cuervo y el Centro Cultural Inca Garcilaso.

El SIELE es un examen multinivel que tiene dos modalidades: un único examen global o un examen específico a elección entre cinco opciones, que combinan distintas habilidades; según el puntaje obtenido se establece una correspondencia con los niveles del MCER. A diferencia de otras certificaciones (véase Cuadro 1), la información que brinda el portal oficial del SIELE está fuertemente orientada a la oferta de cursos en línea y materiales, la mayoría de ellos pagos, para preparar el examen. Por ejemplo, ante la pregunta: “¿Qué encontrará en los cursos en línea Objetivos SIELE?” En la sección de “Videos” se responde: “En ellos se explica el *funcionamiento de la prueba* y se enseñan *estrategias* para realizar con garantías las diferentes tareas” (los destacados pertenecen al original). El énfasis en la enseñanza de estrategias invita a pensar en consejos para realizar exitosamente el examen, de modo que el mayor o menor puntaje en la prueba parece estar más asociado al conocimiento de la estructura, los contenidos y el tipo de actividades que al desempeño del candidato. Finalmente, cabe señalar que tanto este examen como el DELE —este último a partir de 2015— no solo se ofrecen para hablantes no nativos —como explícitamente señalan el CELU y el CELA— sino también para hablantes nativos de español (véase Cuadro 1). Esta condición invita a revisar la pertinencia de aplicar un mismo examen para evaluar español como lengua segunda/extranjera y como lengua primera; en tal sentido, sugiere una voluntad de máxima ampliación del público destinatario, en términos de mercado para los productos lingüísticos en español.

4. Las certificaciones de portugués en el ámbito de la lusofonía

El área lusófona cuenta desde 1996 con un organismo internacional multilateral integrado por todos los países con lengua oficial portuguesa: la CPLP y, como parte de ella, el Instituto Internacional de Lengua Portuguesa. La CPLP fue creada en torno a tres grandes propósitos: la articulación político-diplomática entre sus miembros; la cooperación económica, social, cultural, jurídica y

técnico-científica, y la promoción y difusión de la lengua portuguesa. Entre los principales logros de esta entidad, se encuentra la elaboración del Vocabulario Ortográfico Común de la Lengua Portuguesa. En cambio, en el ámbito de la promoción internacional del portugués como lengua extranjera, en particular, en el campo de la certificación, las acciones han sido resultado mayormente de gestiones en el ámbito estatal de los dos países con más peso en el área: Brasil y Portugal.

A partir de las dos últimas décadas del siglo xx, el Estado portugués buscó atender nuevas realidades vinculadas con el escenario regional e internacional, que conllevaban acciones no solo orientadas hacia un posicionamiento mundial —en especial, en el marco de la integración del país a la Unión Europea con la adhesión en 1986— sino también en el territorio nacional, en torno al aumento de las migraciones africana, brasileña y de Europa del Este desde el inicio del proceso democrático en Portugal, de la independencia de los países africanos y, unos años más tarde, de la desintegración de la Unión Soviética (Cristóvão, 2008). Desde la perspectiva de la enseñanza del portugués como lengua no materna, a los programas de lectorados que funcionaban en distintas universidades extranjeras desde 1930, se sumaron en las últimas décadas emprendimientos dirigidos no solo a la enseñanza del portugués como lengua extranjera a nivel internacional sino también a públicos específicos dentro y fuera del país: por un lado, ciudadanos extranjeros residentes cuya lengua materna no es el portugués; por otro, emigrantes portugueses o sus descendientes y estudiantes extranjeros de países con lengua oficial portuguesa o con importantes comunidades de la diáspora, a partir de acciones tanto en escuelas como en universidades (Pinto, 2014). Si bien la política portuguesa de difusión del idioma en el extranjero durante las primeras tres décadas del régimen democrático se caracterizó por la dispersión institucional y la inestabilidad como resultado de modificaciones constantes en los agentes de difusión de la política (Dias Pinto, 2007), a partir del año 2006 se produjeron algunos cambios destinados a reforzar el papel del Estado en la defensa del

uso de la lengua portuguesa y su promoción internacional (Schoffen & Martins, 2016).

En el ámbito de la política lingüística exterior, es decir, de la promoción del portugués como lengua extranjera y de la cultura portuguesa en el mundo, el país europeo cuenta desde 1992 con el Instituto Camões, organismo dependiente del Ministerio de Asuntos Extranjeros, que sucedió al anterior Instituto de Cultura y Lengua Portuguesa. Aunque ya existía esta institución, la tarea específica de desarrollar un examen oficial internacional tuvo lugar en el ámbito universitario, concretamente, estuvo a cargo del CAPLE, fundado en 1998,⁶ solo un año antes de la creación del llamado “sistema CAPLE”, un conjunto de exámenes por niveles para certificar la competencia de portugués como lengua extranjera (véase Cuadro 1). De acuerdo con de Souza Neto (2018), la organización de estas pruebas por niveles, por modelos de habilidad y que privilegian la evaluación de competencias léxicas y gramaticales, expresa una concepción de lengua como estructura que preexiste a las interacciones y no en su carácter internacional, dinámico y múltiple.

El sistema CAPLE se inscribe en parámetros internacionales de evaluación de las lenguas europeas: la ALTE y el MCER. La importancia que han tenido estos lineamientos en los instrumentos de política lingüística portuguesa se refleja en la elaboración y adopción del Marco de Referencia para la Enseñanza del Portugués en el Extranjero (QuaREPE, en portugués) basado en el MCER y en el Portafolio Europeo de las Lenguas (Schoffen & Martins, 2016). En una dirección similar a lo señalado por de Souza Neto en el párrafo anterior, Schoffen y Martins (2016) observan una distancia entre las orientaciones teóricas y metodológicas del QuaREPE, centradas en la competencia comunicativa y que consideran

⁶ De acuerdo con de Souza Neto (2018), hasta 2015 los exámenes CAPLE fueron administrados por el Instituto Camões; luego pasaron a manos del CAPLE. También en 2015 esta entidad se incorporó a la Facultad de Letras de la Universidad de Lisboa como unidad orgánica dotada de estatutos propios y de autonomía científica.

los contextos de uso de la lengua y la poca o ninguna relevancia de este aspecto para la realización de la mayoría de las actividades en los exámenes CAPLE.

Durante el año 2012, en el contexto de racionalización de los recursos económicos que trajo aparejada la crisis mundial, se produjo la fusión entre el Instituto Camões y el Instituto Portugués de Apoyo al Desarrollo dedicado a políticas de cooperación, lo que dio como resultado un organismo bicéfalo: Instituto Camões–Instituto de la Cooperación y de la Lengua, I. P., dependiente del Ministerio de Asuntos Extranjeros. De acuerdo con Alves y Araújo (2015), esta acción no fue bien recibida desde ciertos sectores políticos, diplomáticos y académicos en la medida en que dejaba a la cultura nacional portuguesa en una posición subalterna respecto de otros países lusohablantes. Lo cierto es que a partir de ese momento el Camões sumó acciones de cooperación para el desarrollo en coordinación con otros organismos de la administración pública.

En la actualidad, esta institución, además de promocionar en su página web la certificación de portugués como lengua extranjera que otorga el CAPLE, difunde exámenes dirigidos a los alumnos de la Red de Enseñanza de Portugués en el Extranjero, cuyos establecimientos están ubicados mayormente en Europa, para obtener el reconocimiento de su aprendizaje por parte del Estado portugués. Esta certificación es responsabilidad conjunta del Ministerio de Educación y de Ciencia, mediante la Dirección General de Educación, y del Ministerio de Asuntos Extranjeros, a través del Instituto Camões. De modo que este organismo, además de servir a la política lingüística exterior de Portugal, se ocupa —en articulación con el Ministerio de Educación— de acciones destinadas específicamente a la enseñanza de la lengua oficial a emigrantes y sus descendientes. Esto marca una diferencia importante, por ejemplo, con las funciones que desarrolla el Instituto Cervantes, centradas desde su creación en la política lingüística exterior de España.

En el caso de Brasil, la política de promoción internacional del portugués desarrollada desde la última década del siglo xx, propicia-

da por el crecimiento de la posición económica del país en el escenario mundial, ha estado en manos del Ministerio de Educación y del Ministerio de Relaciones Exteriores. La configuración del Mercosur en 1991 favoreció un nuevo periodo de instrumentalización del portugués brasileño como lengua extranjera (Zoppi-Fontana, 2010), caracterizado por una voluntad política del Estado de incluir esta lengua en un espacio geopolítico transnacional, apoyada en la circulación de un “discurso de la brasilidad” que permite, en términos de mercado, “vender” la lengua como metonimia del Estado brasileño (Diniz, 2008). En particular, las políticas apuntaron a países del sur global, los hispanohablantes de América y los lusohablantes de África, disputando en este último caso un espacio tradicionalmente marcado por políticas colonialistas portuguesas.

Siguiendo a Diniz (2012), las acciones del Ministerio de Relaciones Exteriores, especialmente durante la primera década del siglo XXI, a través de la División de Promoción de la Lengua Portuguesa (DPLP) que coordina la Red Brasileña de Enseñanza en el Exterior, integraron un proceso de descolonización lingüística que produjo modificaciones en el imaginario del portugués brasileño, representado en ciertos discursos como más adecuado que el portugués europeo para la difusión mundial de la lengua. El aumento de programas de internacionalización por parte de universidades brasileñas a partir del intercambio de docentes, estudiantes e investigadores con instituciones de otros países, así como la extensión del otorgamiento de visas de trabajo en territorio brasileño debido a los flujos migratorios provenientes de países africanos, latinoamericanos y centroamericanos (Schoffen & Martins, 2016), también contribuyeron al crecimiento de la demanda de aprendizaje y certificación de portugués brasileño para no nativos en los últimos años.

Entre las acciones que ha realizado el Ministerio de Educación para la difusión mundial del portugués brasileño, se identifica la creación del CELPE-Bras, cuyo proceso de desarrollo comenzó en 1993 a cargo de una comisión de especialistas en el área de portugués como lengua extranjera. El examen cuenta con el apoyo del Ministerio de Relaciones Exteriores; estuvo bajo la responsabili-

dad de la Secretaría de Enseñanza Superior hasta 2009, cuando se transfirió al INEP (Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas en Educación Anísio Teixeira). Se trata de un único examen por tareas integradas de comprensión y producción que utiliza textos auténticos en las actividades propuestas y que evalúa la lengua en uso, tomando como parámetro el portugués brasileño (de Souza Neto, 2018). Se han señalado diferencias en los enfoques y principios que orientan este examen y el sistema CAPLE (Dell’Isola, 2019), así como distintas concepciones de lengua dado que en la evaluación portuguesa se acentúan las competencias gramaticales y léxicas sobre las demás habilidades comunicativas (Schoffen & Martins, 2016); a su vez, se han detectado similitudes importantes con el CELU, en tanto ambos fueron concebidos atentos a las necesidades de los hablantes y se trata de exámenes que buscan evaluar cómo el candidato se desenvuelve en diferentes contextos orales y escritos del mundo contemporáneo (Schlatter *et al.*, 2009).

Diniz y Cossi Bizón (2015) señalan que algunas acciones de política lingüística exterior del gobierno brasileño pueden ser interpretadas como neocoloniales; esto se evidencia, por ejemplo, en la exigencia de esta prueba de competencia a los candidatos del Programa de Estudiantes-Convenio de Graduación (PEC-G) procedentes de la CPLP. Para los autores, la disposición en cuestión, así como ciertos discursos sobre los CCB y el PEC-G, no se plantean sobre la base de una cooperación multilateral sino que sitúan al portugués brasileño en una posición de superioridad respecto del otro; en consecuencia, refuerzan “la imagen de Brasil como un país neocolonizador” y dejan en un lugar subsidiario otras variedades portuguesas de África (Diniz & Cossi Bizón, 2015: 154–155).

La primera aplicación del CELPE-Bras fue en 1998, año que coincidió con la creación del CAPLE, el cual lanzaría un año más tarde un sistema de exámenes. Desde ese momento, Brasil y Portugal cuentan con su propio examen de certificación internacional, único reconocido oficialmente en cada país. De acuerdo con Diniz (2012), a principios del siglo XXI hubo una iniciativa de Portugal para crear un certificado único que fue respondida por la comisión

técnico-científica del CELPE-Bras con una propuesta de equivalencia entre los exámenes de los países; sin embargo, no prosperó.

5. Algunos puntos de comparación

Teniendo en cuenta lo analizado hasta el momento, en esta parte se pondrán en relación algunos rasgos de las seis certificaciones consideradas —DELE, CELU, CELA, SIELE, el sistema CAPLE y CELPE-Bras—, para lo cual retomaremos características abordadas en los dos apartados anteriores y otras tomadas del Cuadro 1, con el propósito de determinar regularidades y diferencias entre aquellas, y también particularidades de las áreas lusófono e hispanófono.

Estas certificaciones surgieron mayormente en órbitas nacionales, en el marco de políticas de promoción internacional de lenguas oficiales, vinculadas con procesos de democratización, integración regional e internacionalización de la educación superior. Otro aspecto compartido se relaciona con la dimensión institucional (véase § Consideraciones metodológicas): en líneas generales, universidades y organismos ministeriales han cumplido un papel importante en la creación y validación de los certificados. Asimismo, a lo largo de los años se han ido experimentando cambios en las instituciones que intervienen en la gestión de los exámenes, lo cual refiere al carácter dinámico de dicha gestión, atravesada por instancias de negociación entre diversos agentes y sujeta a requerimientos de distinto tipo relacionados, por ejemplo, con contextos de crisis económicas o cambios en las orientaciones de políticas institucionales o estatales.

Para evaluar la magnitud de los sistemas de certificación, se pueden considerar algunos rasgos vinculados con la proyección internacional (véase § Consideraciones metodológicas), como la cantidad de países y de puntos de toma en los que se realizan los exámenes, así como el número de aspirantes en un mismo periodo. Observando los dos primeros rasgos (véase Cuadro 1), los seis diplomas estudiados se pueden dividir en tres grupos, cada uno de los cuales comparte una cantidad similar de países y centros: en

primer lugar, con la mayor presencia geográfica, se pueden ubicar el DELE y luego el SIELE; en segundo lugar, el CELPE-Bras y los exámenes CAPLE; en un tercer grupo se podrían incluir el CELU y el CELA por cantidad de países, pero no de centros, ya que el certificado argentino supera ampliamente en cantidad los puntos de toma del mexicano. Al comparar los candidatos (véase Cuadro 1), se detecta una gran dispersión. Por un lado, como es previsible, hay una diferencia muy significativa entre la cantidad de certificados del área hispanófono y lusófono, en especial por la cifra de los DELE, que casi se duplicó en cuatro años. Por otro lado, al interior de cada área, se observa una asimetría, más acentuada en el ámbito del español: los DELE ocupan el primer lugar, con una gran diferencia respecto del segundo, el SIELE; en el caso del portugués, el CELPE-Bras presenta una clara ventaja sobre el sistema CAPLE pero, como vimos, en otros aspectos estos exámenes tienen un alcance similar.

En cuanto a los tipos de puntos de toma (véase Cuadro 1), los certificados de España y Portugal, al estar vinculados a institutos de idiomas como el Cervantes y el Camões, conservan la tradición de mantener centros propios, además de otros de terceros, lo cual da cuenta de una presencia importante a nivel mundial. Los otros casos concentran toda la actividad en centros de terceros: universidades, centros culturales y de idiomas y representaciones diplomáticas. Últimamente se ha observado, en el caso de México y España, la firma de convenios de cesión mutua de instalaciones de la UNAM y el Instituto Cervantes para realizar distintas actividades de difusión del español (Rizzo, 2020). En el ámbito del portugués, este tipo de acciones parecen lejanas.

De los seis certificados, el SIELE es el único que enfatiza el perfil comercial, rasgo que se pone en evidencia en algunos aspectos ya señalados, entre ellos, en la gestión a cargo de la empresa Telefónica Educación Digital. El límite de cinco años de validez del certificado también puede interpretarse en este sentido, dado que supone futuras renovaciones por parte de un mismo candidato. En el resto de los exámenes (excepto el CELA) la vigen-

cia no caduca (véase Cuadro 1). Las características del mercado lingüístico que gira en torno a la oferta de cursos de enseñanza de la lengua extranjera y la producción de materiales didácticos puede, asimismo, reforzar la idea de certificación como producto comercial. En tal dirección, la propuesta de cursos en línea pagos para la preparación del examen, como los que se ofrecen para los DELE y el SIELE (véase Cuadro 1), supone una proyección de desembolso económico mayor por cada candidato en torno a estas certificaciones. En cambio, no se observa esta característica en los certificados del área lusófona.

En relación con las variedades lingüísticas que evalúan los exámenes (véase Cuadro 1), en el ámbito hispánico se identifican situaciones diversas, que abarcan desde el reconocimiento —en diferente medida— del carácter pluricéntrico del español hasta la propuesta reciente de uso de un “español internacional”, como vimos en el caso del SIELE. En el ámbito del portugués, se observa una centralización bipolar de “la” lengua portuguesa.

Desde el punto de vista de las instituciones con las que se vinculan las certificaciones, la situación es variada: la gran cantidad de entidades asociadas o que entablaron acuerdos con el SIELE da cuenta de la voluntad de máxima expansión que persigue este diploma; asimismo, gracias a la titularidad compartida con la UNAM y la UBA, esta certificación convive con las otras que expiden estas universidades; el CELU y el CELPE-Bras mantienen acuerdos de reciprocidad mutua, lo cual muestra su inserción en el ámbito regional, concretamente, en el marco de las políticas del Mercosur; el CELU además tiene vínculos con organismos de países específicos, Italia y China, igual que el DELE, con Francia. Por el contrario, no se han identificado este tipo de convenios en el CELPE-Bras (excepto el que mantiene con el CELU) ni en el sistema CAPLE. En relación con el establecimiento de tratados de colaboración entre los certificados de las dos áreas idiomáticas, excepto los casos recién mencionados de los exámenes de Argentina y Brasil, no se identifican vínculos concretos.

Así, el área lusófona presenta dos acreditaciones consolidadas que, si bien tienen en común varios rasgos relacionados con la magnitud de las certificaciones, no se interrelacionan en términos de acuerdos, sino que son las únicas reconocidas oficialmente en cada país, lo cual supone la consideración del otro como ajeno, como “competencia” o “amenaza” frente a los intereses propios. En el caso del área hispánica, la producción de certificaciones se concentra en instituciones de tres países que, además de sus propuestas de origen nacional, comparten un proyecto en común que, sin embargo, puede actuar en detrimento de sus propios emprendimientos; de este modo, se observan agentes con un peso muy desigual en el campo de la certificación.

6. Las certificaciones como instrumentos de políticas migratorias y universitarias

Las certificaciones se crean en el marco de políticas lingüísticas —más o menos— definidas y en contextos determinados. Ahora bien, el desarrollo posterior de esos exámenes —su permanencia, actualización, reformulación, disminución o crecimiento (por ejemplo, en términos de matrícula o sedes donde se toman)— se inscribe en un proceso dinámico que depende de requerimientos y transformaciones más amplias a nivel nacional, regional y global. Dentro de estos cambios se debe considerar tanto la creación de nuevos certificados que cumplen funciones similares y pueden afectar sensiblemente la distribución de la demanda como la implementación de nuevas disposiciones, especialmente en respuesta al creciente aumento de la movilidad de personas a nivel internacional, incrementada por el debilitamiento de las fronteras entre los Estados. En esta dirección, en los últimos años se han formulado nuevas regulaciones que exigen determinados certificados como parte de los requisitos para el ingreso de extranjeros a puestos laborales, instituciones educativas o para acceder a la ciudadanía de un país. A continuación, mencionaremos algunos ejemplos de re-

cientes disposiciones de este tipo que impactan sensiblemente en las funciones y en la dinámica de las certificaciones.

En el contexto de internacionalización de la educación superior se ha incrementado el fenómeno de la migración por movilidad académica, donde la acreditación de conocimiento de idiomas es un factor determinante en el acceso a las experiencias académicas internacionales (Varela, 2019). De ahí que sea cada vez más extendido el pedido de certificación de un determinado nivel de idioma para personas extranjeras que no tienen como lengua nativa la del país de destino y desean ingresar en universidades, programas internacionales o becas académicas. Por ejemplo, la mayoría de las universidades españolas solicitan un nivel de dominio de español (por lo general entre B1-B2) para estos casos. En México, desde 2002 la UNAM solicita a los ingresantes extranjeros no hispanohablantes alguno de los exámenes de dominio de español ofrecidos por el CEPE (artículo 19 del acuerdo N°16/02 de la CIRE⁷), que en la actualidad son el CELA, el SIELE y el Exeleaa. Considerando que este último examen esté orientado al ámbito académico creemos que lo favorece frente al CELA.

En el caso de la Argentina, las universidades públicas —y, en menor medida, también las privadas— reciben cada vez más estudiantes extranjeros, provenientes mayormente de países del Cono Sur, entre ellos Brasil, quienes eligen aquellas instituciones motivados por las dificultades para acceder a la educación superior en sus países de origen —por razones económicas o de cupos de ingreso— y por el prestigio de las universidades argentinas y el carácter gratuito de los estudios de grado en el sector público, en particular, de la carrera de Medicina. Atendiendo a estos cambios en la matrícula, en los últimos años distintas universidades nacionales han publicado resoluciones en las que solicitan la acreditación de un determinado nivel de conocimiento de español como requisito para ingresantes extranjeros que provengan de paí-

⁷ Siglas de la Comisión de Incorporación y Revalidación de Estudios de la UNAM.

ses no hispanohablantes.⁸ Si bien cada institución establece el nivel de lengua solicitado y las opciones válidas de certificados, algunos diseñados por las mismas casas de altos estudios para tal fin, es esperable que las nuevas disposiciones impacten significativamente en el CELU como examen que se encuentra más extendido en el país y que está presente en Brasil. Así lo evidencia el aumento en el número de candidatos, que pasó de 814 en 2017, a 1356 en 2018 y 1660 en 2019. Creemos que en estos cambios recientes pudo haber incidido la incorporación del Consorcio ELSE al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), que se formalizó en agosto de 2018, a partir de la cual el CIN tomó a su cargo la gestión del CELU, que hasta ese momento era asumida alternadamente por alguna de las instituciones del Consorcio.

Como vemos, se producen movimientos que van en distintos sentidos, responden a determinados proyectos político-lingüísticos, y que impactan en las certificaciones: por un lado, la aparición de un certificado con vocación global —el SIELE— que puede ser considerado como una amenaza para la conservación de otras certificaciones surgidas en ámbitos nacionales, como el CELU, sobre todo si consideramos el notable interés que han manifestado los impulsores del SIELE en Brasil, alentado a su vez en este país por un contexto político desfavorable para los vínculos con la región; por otro lado, la formulación de políticas lingüísticas en el ámbito universitario argentino que inciden en ese mismo certificado, lo resignifican, ampliando sus funciones, dentro del marco regional que lo originó. Así, se espera que el CELU siga reforzando su posición a nivel nacional por las nuevas disposiciones en las políticas universitarias; y, probablemente, también en el ámbito regional, específicamente en Brasil, donde el CELU tiene más sedes en el

⁸ Por ejemplo, la UBA (Res. 1197/2018), la Universidad Nacional de Córdoba (Res. 1731/2018), la Universidad Nacional de La Plata (Res. 5269/2019), la Universidad Nacional Arturo Jauretche (Res. 017/2016) y la Universidad Nacional de Rosario (<https://www.fcecon.unr.edu.ar/web-nueva/estudiantes-ex-tranjeros>).

exterior. De todos modos, habrá que evaluar la dinámica y el juego de fuerzas que se despliegue en este país en relación con las otras certificaciones que allí se ofrecen, el DELE y el SIELE.

En Brasil, el CELPE-Bras es solicitado en el ámbito de la educación superior a estudiantes extranjeros que participan en el PEC-G y en el PEC-PG, así como para la validación de diplomas de profesionales de otras latitudes que tienen la intención de trabajar en el país. La aprobación del CELPE-Bras también es un requisito para la inscripción en algunas asociaciones profesionales, como el Consejo Federal de Medicina, que exige el certificado a médicos extranjeros para llevar a cabo sus registros en los Consejos Regionales de Medicina. Asimismo, es una exigencia para diplomáticos de la embajada argentina en Brasil (Diniz, 2008) y para profesionales extranjeros en empresas transnacionales con sede en este país (Schlatter *et al.*, 2009). En el caso de Portugal, las universidades solicitan el examen DIPLE (nivel B2) para los extranjeros que quieran completar los estudios de grado.

El intenso flujo migratorio global con fines de residencia repercute en la composición sociolingüística de las sociedades con poblaciones cada vez más multilingües y multiculturales. En el caso de Europa, la inmigración constituye un tema central en la agenda política de la región (Lisa, 2019). En Portugal desde 2006 se exige para la adquisición de la ciudadanía un examen de portugués con un nivel mínimo A2 según el MCER (decreto-ley 237-A/2006); entre las opciones de pruebas, se encuentran los exámenes del sistema CAPLE.

En España también se han producido cambios recientes que impactaron en sus certificaciones, en el ámbito de la política migratoria. A partir de 2015, el Estado dispuso mediante la ley 19/2015 y el real decreto 1004/2015, con el propósito de garantizar la integración en la sociedad española, el requerimiento de Certificación de Conocimientos Constitucionales y Socioculturales de España (CCSE) y de dominio de español mediante la realización del DELE —con un nivel A2 o superior— para la obtención de la nacionalidad española por residencia por parte de los extranjeros

oriundos de países no hispanohablantes. Esta nueva condición se tradujo en un crecimiento importante en la cantidad de examinados de este certificado —aunque ya manejaba un volumen alto—, que pasó de 58 319 candidatas para el curso 2014–2015 a 95 517 para el curso 2018–2019 (véase Cuadro 1).

En suma, estos nuevos requerimientos conllevan una ampliación de las funciones de los certificados, que excede el ámbito académico. Son usados al servicio de políticas públicas, como parte de dispositivos de control de los procesos migratorios, y de estrategias de asimilación (Shohamy, 2007), que refuerzan el papel de las lenguas oficiales de los países de residencia como lenguas dominantes.

7. Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos presentado el escenario actual de certificaciones de dominio de español y portugués como lenguas extranjeras en el ámbito de la hispanofonía y la lusofonía, respectivamente. Del análisis realizado se desprenden algunas diferencias significativas en el modo de gestión de los exámenes de cada área que, creemos, reproducen las tradiciones estandarizadoras que se fueron desarrollando históricamente en cada espacio lingüístico (Lagares, 2018), y ponen en evidencia un juego de fuerzas —en permanente cambio, tensión y disputa de poder político, simbólico y económico— en el campo de la certificación. La política del portugués exhibe una polarización entre dos centros, Brasil y Portugal, en los que se concentran todos los proyectos e iniciativas. La gran disparidad entre estos dos países y el resto de los lusófonos refuerza sus posiciones de poder y acentúa la gestión divergente en cada uno, por lo que fracasan las instancias de negociación. Esto se evidencia en la existencia de dos únicos exámenes de trayectoria internacional elaborados en Brasil y Portugal que no son reconocidos mutuamente. En el ámbito de la certificación del español, la etapa actual del panhispanismo requiere de distintas instancias de negociación con instituciones generadoras de proyectos, en espe-

cial en México, con las cuales los agentes españoles buscan certificaciones para legitimar sus emprendimientos en toda el área y conservar la posición de liderazgo. El SIELE es el certificado más reciente que materializa este propósito. Con un perfil más global y comercial, coexiste con otras propuestas de certificación de español que se ofrecen en distintos espacios, lo cual refuerza la idea de armonía y gestión compartida que postula el panhispanismo, pero entre pocos y tutelada por España.

Las certificaciones surgen en el marco de determinadas políticas lingüísticas y, a la vez, actúan en ocasiones como instrumentos que están al servicio de políticas de otra índole al constituirse en requisito para el acceso de extranjeros a espacios centrales de la vida: la universidad, la ciudadanía de un país, el empleo en una empresa multinacional. Por medio de la acreditación de lenguas las instituciones involucradas (y consecuentemente sus países de origen) establecen quién puede ser considerado un hablante de ese idioma, cuál es la “lengua legítima” que debe saber e incluso en qué nivel de conocimiento se encuentra. Estos resultados pueden ser determinantes, excluyentes, lo que otorga a los certificados una importancia muy significativa no solo en relación con el estatus en los dominios antes mencionados sino también en el sentido económico con la generación de materiales, el costo de los propios exámenes y también la demanda de profesionales calificados para preparar a los candidatos que buscan la aprobación en estos exámenes (dos Santos, 2017).

Como vimos, las acciones sobre las lenguas, en particular, las certificaciones analizadas en este trabajo, forman parte de procesos más amplios sujetos a transformaciones en distintos órdenes —nacional, regional, global. En tal sentido, es esperable que el proyecto de la iberofonía, que comentamos al comienzo del trabajo, fomente nuevas alianzas internacionales motivadas por los intereses materiales y simbólicos de sus ideólogos, en función de dinámicas geopolíticas y geoeconómicas que se ajusten al despliegue de la etapa actual del capitalismo. La búsqueda de homogeneización y centralización que caracteriza a este tipo de emprendimientos po-

dría acarrear, en el campo de la certificación, la firma de acuerdos de cesión de instalaciones para la toma de pruebas, de homologación o de difusión mutua de exámenes de las dos áreas, lo cual redundaría en el fortalecimiento de algunas certificaciones, en su condición de “globales”, y en el debilitamiento de otras. En el caso del español, la tendencia parece bastante clara en tanto se mantiene la histórica posición de liderazgo de España y se cuenta con un certificado “global” como el SIELE; en el ámbito del portugués, dado que la iberofonía enfatiza el rol de las exmetrópolis europeas —aunque con un mayor protagonismo por parte de España—, Portugal parece tener una posición favorable; sin embargo, Brasil es muy fuerte en el área, por lo que la situación no está definida.

En el plano de las lenguas, la iberofonía expresa un ideal de bilingüismo español-portugués; sin embargo, por las características mismas de este tipo de proyectos y las exigencias del mundo global es posible que el español ocupe un lugar preponderante respecto del portugués; a la vez, el español que se privilegia en el certificado “global” de esta área —el SIELE— es el español internacional o general legitimado desde el panhispanismo; de este modo, el lugar subsidiario que ocuparía el portugués respecto del español en el paniberismo también operaría al interior del español, al invisibilizar otras variedades.

8. Referencias

- Acuña, Leonor (2005). La enseñanza del español como lengua extranjera en la Argentina: de la iniciativa individual a la política de Estado. En Isabella Mozzillo, Maristela G. S. Machado, Sílvia C. K. dos Santos, Christine Nicolaidés, Lia J. N. Pachalski, Márcia Morales Klee & Vera Fernandes (Orgs.), *O plurilingüismo no contexto educacional* (pp. 97–111). Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas.
- Acuña, Leonor (2009). El español como recurso económico. De Colón al Mercosur. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6, 99–104. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5326b79b4f35c.pdf

- Alves, Luis Alberto, & Araújo, Francisco Miguel (2015). Camões, Instituto da Cooperação e da Língua (Portugal). *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 25, 53–66.
- Amarós-Negre, Carla, & Moser, Karolin (2019). Panhispanismo y modelos lingüísticos en la certificación del español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2), 249–263. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1677358>
- Bagno, Marcos (2009). Lusofonia ou ilusofonia? *Caros amigos*, 150, 10.
- Bourdieu, Pierre (2008 [1982]). La producción y la reproducción de la lengua legítima. En *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos* (pp. 17–39). Madrid: Akal.
- Couto, Mia (2009). *E se Obama fosse africano? E outras interinvenções*. Lisboa: Caminho.
- Cristóvão, Fernando (2008). *Da lusitanidade à lusofonia*. Coimbra: Almedina.
- de Souza Neto, Mauricio José (2018). *CELPE-Bras y CAPLE: A proficiência em português como língua não materna em paralaxe* (Tesis de maestría). Universidad Federal da Bahía, Brasil. <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/29882>
- Dell'Isola, Regina Lúcia (2019). Os exames oficiais de proficiência em português do Brasil e de Portugal. *Em aberto*, 32(104), 133–146. https://www.researchgate.net/publication/334906334_Os_exames_oficiais_de_proficiencia_em_portugues_do_Brasil_e_de_Portugal
- del Valle, José (2007). La lengua, patria común: la hispanofonía y el nacionalismo panhispánico. En José del Valle (Ed.), *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español* (pp. 31–56). Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- del Valle, José, & Villa, Laura (2007). La lengua como recurso económico: “español S. A.” y sus operaciones en Brasil. En José del Valle (Ed.), *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español* (pp. 97–128). Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Dias Pinto, Alexandre (2007). A institucionalização do português língua não materna em Portugal. *Revista Proformar Almada*, 21. <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/DINIZ-Leandro-Mercado-de-linguas-.pdf>

- Diniz, Leandro Rodrigues Alves (2008). *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira* (Tesis de maestría). Universidad Estatal de Campinas, São Paulo. <https://www.ufrgs.br/acervocelebras/wp-content/uploads/2021/12/DINIZ-Leandro-Mercado-de-linguas-.pdf>
- Diniz, Leandro Rodrigues Alves (2012). *Política lingüística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior* (Tesis doctoral). Universidad Estatal de Campinas, São Paulo. https://www.researchgate.net/publication/266139077_POLITICA_LINGUISTICA_DO_ESTADO_BRASILEIRO_NA_CONTEMPORANEIDADE_A_INSTITUCIONALIZACAO_DE_MECANISMOS_DE_PROMOCAO_DA_LINGUA_NACIONAL_NO_EXTERIOR
- Diniz, Leandro, & Cossi Bizón, Ana Cecília (2015). Discursos sobre a relação Brasil/Africa “lusófona” em políticas lingüísticas e de cooperação educacional. *Línguas e instrumentos lingüísticos*, 36, 125–165.
- dos Santos, Lílian Reis (2012). *DELE e CELU: duas visões sobre a proficiência em espanhol como língua estrangeira* (Tesis de maestría inédita). Universidad Federal Fluminense, Niterói. <https://app.uff.br/riuff/handle/1/8143>
- dos Santos, Lílian Reis (2017). O papel da certificação lingüística na disputa pelo espanhol. En Andrea Silva Ponte, Josete Marinho de Lucena, María de Pilar Roca Escalante & Socorro Cláudia Tavares de Sousa (Orgs.), *I Simpósio de Glotopolítica e Integração Regional* (pp. 207–218). João Pessoa: Editora da UFPB.
- Durántez Prados, Frigidiano Álvaro (2018). *Iberofonía y paniberismo. Definición y articulación del Mundo Ibérico*. Málaga: Última Línea.
- Faraco, Carlos A. (2016). *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola.
- García García, César (2017). La política institucional de internacionalización en la UNAM. Razones, líneas rectoras y programas. En Angélica Buendía Espinosa (coord.), *Políticas gubernamentales y universidades públicas mexicanas. Desafíos a la homogeneidad* (pp. 245–264). Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.

- Hamel, Rainer Enrique (2004). Las cuatro fronteras de la identidad lingüística del español: lengua dominante y dominada, lengua fronteriza y lengua internacional. *Congresos Internacionales de la Lengua Española*. <http://hamel.com.mx/Archivos-PDF/Conferencias/2004%20Ha%203%20Cong%20Lg%20Rosario.pdf>
- Lagares, Xoán (2018). Dinâmicas normativas e autoridade lingüística em espanhol e em português: a gestão da ortografia. En Socorro Tavares de Sousa, María del Pilar Roca, & Andrea Ponte (Orgs.), *Temas de política lingüística no processo de integração regional* (pp. 175–198). Campinas: Pontes.
- Lara, Luis Fernando (2015). *Temas del español contemporáneo: cuatro conferencias en El Colegio Nacional*. México: El Colegio de México.
- Lauria, Daniela, & López García, María (2009). Instrumentos lingüísticos académicos y norma estándar del español: la nueva política lingüística panhispanica. *Lexis*, 33(1), 49–89.
- Lisa, Patricia (2019). La política migratoria de la UE en la Agenda Estratégica 2019-2024. Retos para España. *Real Instituto Elcano*. <https://blog.realinstitutoelcano.org/la-politica-migratoria-de-la-ue-en-la-agenda-estrategica-2019-2024-retos-para-espana/>
- Martins, Viviane Ferreira (2016). Las políticas lingüísticas de enseñanza y difusión de español/lengua extranjera (ELE) en el Mercosur. *Onomázein*, 33, 174–188.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2015). *Los dominios del español: guía del imperalismo lingüístico panhispanico*. Madrid: Síntesis.
- Moser, Karolin (2017). El CELU: Examen de ELE argentino con orientación pluricéntrica. En Eva Leitzke-Ungerer & Claudia Polzin-Haumann (Eds.), *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht* (pp. 283–301). Stuttgart: Ibidem Verlag.
- Narvaña de Arnoux, Elvira (2008). “La lengua es la patria”, “nuestra lengua es mestiza” y “el español es americano”: desplazamientos significativos en el III Congreso de la Lengua Española. En Sabine Hofmann (Ed.), *Más allá de la nación. medios, espacios comunitativos y nuevas comunidades imaginadas* (pp. 17–39). Berlín: Edition Tranvía.

- Narvaja de Arnoux, Elvira (2016). La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. *Matraga*, 23(38), 18–42.
- Narvaja de Arnoux, Elvira; del Valle, José, & Duchêne, Alexandre (2019). Glottopolitique – glotopolítica: circulation, appropriation et expansion d’une lecture sociale du langage. *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*, 32, 2–6. http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_32/gpl32_complet.pdf
- Nieto, Marcela (2020). Evaluación y certificación de la lengua española en el CEPE. *Ciclo de conversatorios - Primera parte. En torno a la enseñanza ELE*. 4 de septiembre de 2020. https://www.youtube.com/watch?v=_VDVx5r2NSM&ab_channel=CEPEVideos
- Orlandi, Eni Pulcinelli (2009). *Língua Brasileira e outras histórias. Discurso sobre a língua e ensino no Brasil*. Campinas: RG Editora.
- Orlandi, Eni Puccinelli (2012). Espaços linguísticos e seus desafios: convergências e divergências. *Revista Rua*, 2(18), 5–18. <https://www.labeurb.unicamp.br/rua/anteriores/pages/home/lerArtigo.rua?pdf=1&id=131>
- Pinto, Paulo (2014). Política portuguesa de ensino de português no estrangeiro. *Revista SIPLE*, 5(1), 47–53. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/9870>
- Prati, Silvia (2004). La certificación de la competencia lingüística en ELE en la Argentina, necesidades y desarrollos. *Congresos Internacionales de la Lengua Española*. <https://congresosdelalengua.es/rosario/paneles-ponencias/internacional/prati-s.htm>
- Rizzo, María Florencia (2019). Discusiones actuales en torno a la lusofonía: panorama de los estudios sobre política internacional del portugués. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 58(1), 287–312. <https://doi.org/10.1590/010318138654353468411>
- Rizzo, María Florencia (2020). La actual política de “iberoamericanización” del Instituto Cervantes. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 84, 133–142. <https://doi.org/10.5209/clac.72001>
- Rizzo, María Florencia (2022). La regulación del español en contextos digitales: el dispositivo normativo de la Fundéu. *Spanish in context*, 19(2), 1–23.
- Schlatter, Margarete; Scaramucci, Matilde; Prati, Silvia, & Acuña, Leonor (2009). CELPE-Bras e Celu: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação

- de proficiência em português e em espanhol. En Mónica Zoppi Fontana (Org.), *O português do Brasil como língua transnacional* (pp. 95–122). Campinas: RG Editora.
- Schoffen, Juliana Raquele, & Martins, Alexandre Ferreira (2016). Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 14(26), 271–306. <http://www.revel.inf.br/files/c35e818efe36c34dda7b55fdcf72b0fe.pdf>
- Severo, Cristine G. (2016). Lusofonia, colonialismo e globalização. *Fórum Linguístico*, 13(3), 1321–1333.
- Shohamy, Elana (2007). Language tests as language policy tools. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(1), 117–130.
- Sokolowicz, Laura (2014). *Livros didáticos em revista (1990–2010): sujeito, linguagem, discurso e ideologia no ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil* (Tesis de maestría inédita). Universidad de São Paulo, São Paulo. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-17042015-182950/pt-br.php>
- Varela, Lía (2003). *Las certificaciones de conocimientos de lenguas en los países iberoamericanos. Panorama actual y perspectivas*. París: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Varela, Lía (2019). Políticas de lenguas y movilidad académica internacional en Argentina. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 11, 6–20. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/26699>
- Zoppi-Fontana, Mónica (2010). Ser brasileiro no mundo globalizado: alargando as fronteiras da língua nacional. En Ana María Di Renzo, Eliana de Almeida, José Leonildo Lima y Olímpia Maluf-Souza (Orgs.), *Linguagem e história. Múltiplos territórios teóricos* (pp. 129–152). Campinas: RG Editora.
- Zoppi-Fontana, Mónica, & Diniz, Leandro Rodrigues Alves (2008). Declinando a língua pelas injunções do mercado: institucionalização do português língua estrangeira (PLE). *Estudos lingüísticos*, 37(3), 89–119.

Apéndice 1. Documentos analizados

- CAPLE (2020). *Exames, Centros de Exame (LAPE) y CAPLE*. <https://caple.lettras.ulisboa.pt/epocas>
- CELU (2018). *Boletín informativo*, 29–32. <https://www.celu.edu.ar/es/content/boletines-celu>
- CELU (2019). *Boletín informativo*, 33–34. <https://www.celu.edu.ar/es/content/boletines-celu>
- CEPE-UNAM (2010). *Informe de actividades 2009*. https://cdn.cepe.unam.mx/website/publish/pdf/informes/INFORME_ANUAL_2009.pdf
- CEPE-UNAM (2015). *Informe de resultados 2014*. https://cdn.cepe.unam.mx/website/publish/pdf/informes/INFORME_ANUAL_2014.pdf
- CEPE-UNAM (2017). *Informe de resultados 2016*. https://cdn.cepe.unam.mx/website/publish/pdf/informes/INFORME_ANUAL_2016.pdf
- CEPE-UNAM (2019). *Programa de trabajo 2016-2019 e Informe de resultados 2018*. https://cdn.cepe.unam.mx/website/publish/pdf/informes/INFORME_ANUAL_2018.pdf
- Comisión de Incorporación y Revalidación de Estudios (CIRE-UNAM) (2002). *Acuerdo N° 16/02*. <http://www.dgire.unam.mx/contenido/revalidacion/formas/acuerdo06.pdf>
- Jefatura del Estado (2015). Ley 19/2015. *Boletín Oficial del Estado*, 167, 14 de julio de 2015, 3–26. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-7851-consolidado.pdf>
- INEP (2020a). *Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras>
- INEP (2020b). *Documento-base do exame CELPE-Bras*. http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6939071
- Instituto Cervantes (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes e Instituto Camões (2020). *La proyección internacional del español y el portugués: el potencial de la proximidad lingüística*. Madrid: Instituto Cervantes.

- Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2015). *Boletín oficial del Estado*, 80, 3 de abril de 2015, 28158–28170.
- Ministério da Educação e Ciência (2013). Decreto-Lei N° 102/2013. *Diário da República*, 1° série, 142, 25 de julio de 2013, 4400–4408.
- Ministério da Justiça (2006). Decreto-Lei N° 237-A/2006. *Diário da República*, 1° serie, 239, 14 de diciembre de 2006, 8388(2)–8388(16).
- Ministerio de Justicia (2015). Real Decreto 1004/2015. *Boletín oficial del Estado*, 267, 105523–105535.
- SDI / CRAI / UNAM (2020). *Internacionalización UNAM 2015-2019*. <http://crai.unam.mx/int15-19/content/Internacionalizaci%C3%B3n%20UNAM%202015-2019.pdf>
- SIELE (2018). *Guía para la realización del examen SIELE*. <https://siele.org/documents/10180/84852/Guia+de+examen+SIELE/183c79ec-cbd8-4ea9-91a7-30f6fb2a1da3>
- Universidad de Buenos Aires (2016). Resolución Consejo Superior N° 18943/2016.
- Universidade de Lisboa (2015). Despacho N° 3305/2015. *Diário da República*, 63, 31 de marzo de 2015, 7914–7916.
- Universidad Nacional Arturo Jauretche (2016). Resolución Consejo Superior N° 017 /2016.
- Universidad Nacional de Córdoba (2018). Resolución Consejo Superior N° 1731 /2018.
- Universidad Nacional de la Plata (2019). Resolución Consejo Superior N° 5269/2019.
- Universidad Nacional de Rosario (2020). *Estudiantes extranjeros*. <https://unr.edu.ar/ingreso-extranjeros/>