
Javier Pérez Ruiz

Wenzao Ursuline College Language (Taiwán).

javiertaiwan@yahoo.es

Pérez Ruiz, J. (2013). Análisis de la percepción de los exámenes DELE A1 realizada por estudiantes taiwaneses de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 15.

RESUMEN

Las exigencias actuales académicas y laborales están marcando cambios significativos en el aprendizaje de segundas lenguas. En la actualidad, empresas y universidades demandan certificados internacionales que acrediten el nivel de adquisición de una segunda lengua. El examen DELE es una de las pruebas más reconocidas de certificación internacional del nivel de español.

El objetivo de este artículo es analizar la percepción que los estudiantes taiwaneses de español como segunda lengua tienen del examen de certificación DELE A1. Se ha utilizado una metodología basada en cuestionarios, obteniéndose una muestra representativa de 120 candidatos que se han participado en el examen DELE A1 durante las convocatorias internacionales de mayo y noviembre de 2012.

En el artículo se exponen los primeros resultados obtenidos, y se extraen conclusiones provisionales sobre el examen DELE A1 en Taiwán. Junto al interés académico, la investigación tiene una relevancia práctica ya que los datos obtenidos pueden contribuir al diseño de clases específicas de preparación para futuras convocatorias. De aquí, que en la parte final del artículo se enumeran ciertas orientaciones metodológicas, que pueden ser útiles para que los futuros candidatos en próximas convocatorias puedan obtener mejores resultados.

Palabras clave: DELE, examen nivel A1, Evaluación, Español Lengua Extranjera

ABSTRACT

Current academic and work requirements are leading to significant changes in second language learning. Today, companies and universities demand international certificates to prove one's proficiency of a second language acquisition. The DELE (Diploma of Spanish as a Foreign Language) is one of the most recognized international certification tests to show the proficiency of Spanish as a second language.

The aim of this paper is to analyze the perception that Taiwanese learners of Spanish as a foreign language have of the DELE A1 test. Questionnaires were completed by a representative sample of 120 foreign language students, recruited from the DELE accredited centers in Taiwan, who had participated in the two DELE A1 tests conducted in the year 2012.

The article reveals the preliminary results as well as some conclusions about the mean difficulties that Taiwanese students of the Spanish language face in DELE A1 tests, in Taiwan. This research has some practical relevance because the collected data can contribute to designing specific classes to prepare students for future tests. In addition, the paper lists some methodological guidelines which may be useful for future candidates in upcoming tests, to attain better results.

Keywords: DELE (Diploma of Spanish as a Foreign Language), Test A1 level, Evaluation, Spanish Foreign Language

1. INTRODUCCIÓN

Las actuales exigencias académicas y profesionales están produciendo cambios esenciales en el concepto y finalidad del aprendizaje de una nueva lengua. Hasta la primera mitad del siglo XX, el estudio de una lengua extranjera tenía principalmente una finalidad lingüística, que promovía un acercamiento a la lengua *per se*, fomentándose los estudios filológicos de la lengua. El giro sociolingüístico, iniciado en la década de los sesenta, condujo a un nuevo y diferente

acercamiento a las lenguas extranjeras que enfatizaba la dimensión comunicativa de la lengua (García, 2009). En el siglo XXI, sin abandonar los intereses lingüísticos, observamos la continuidad del mencionado enfoque comunicativo en el estudio de las lenguas extranjeras, subrayándose el aprendizaje y adquisición de la lengua meta como instrumento sociolingüístico-comunicativo (Hutchby, 2008).

La coyuntura mundial actual, basada en la competitividad profesional dentro de un marco globalizado y pluricultural, por un lado promueve una apertura real de las clases al mundo; por otro lado, se investiga cómo integrar de manera efectiva el nuevo mundo globalizado y tecnológico a la clase de lenguas extranjeras (Hinkel, 1999, Kramsch, 1993; Suarez-Orozco, 2007). Aunque surgen propuestas de nuevos planes de estudios y métodos de enseñanza de segundas lenguas, se sigue discutiendo el modo de cómo concretizar propuestas reales y válidas que permitan lograr la adquisición lingüística y comunicativa en el nuevo marco mundial (Delors, 1996; Fernández, 2007; Montero, 2000; Ojeda, 2000, Pérez, 2011).

Por otro lado, la sociedad actual en general, y de manera concreta, el mundo del español académico, profesional y comercial considera insuficiente la mera adquisición de una nueva lengua y exige una certificación internacional que acredite las competencias lingüísticas y comunicativas propuestas en el *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (MCER)* y el *Plan Curricular Cervantes (PCC)* (Consejo de Europa, 2002; Instituto Cervantes, 2007). Esta doble exigencia, a la que se enfrentan los profesores y aprendientes de una nueva lengua, ha reabierto debates sobre la necesidad de hallar adecuadas escalas de evaluación (Eguiluz, 2008; Parrondo, 2006; Sun, 2004) y han surgido controversias en relación a la fiabilidad de las pruebas actuales de certificación internacional del nivel de español como lengua extranjera (ELE) (Cárdenas, 2007; Prieto, 2004).

Los profesores de ELE, conscientes de los nuevos retos sociolingüísticos, laborales y académicos exigidos, y con un marcado sentido de responsabilidad profesional se enfrentan a una triple tarea: (1) educar para la adquisición lingüística y comunicativa de la lengua meta, (2) vincular la universidad al mundo real para que nuestros estudiantes puedan formar parte de los mercados laborales mundiales, y (3) promover pautas didácticas que ayuden a los estudiantes a afrontar con éxito las pruebas de certificación internacional exigidas para el español.

El nivel A1 de certificación de español como lengua extranjera es el primer acceso de los estudiantes a un diploma oficial que acredita su nivel de español. El primer contacto en el que se evalúan los conocimientos adquiridos resulta fundamental porque sus resultados pueden marcar la continuidad en el estudio de la lengua meta. En los resultados obtenidos en un examen de lengua extranjera pueden convergen factores individuales psicológicos, cognitivos, emocionales y motivaciones (Alcaraz, 2008), educativos, tales como la metodología de aprendizaje y de preparación (Sun, 2008), y factores socio-culturales, como por ejemplo, la competencia intercultural (Martínez, 2011). A modo de ejemplo, Yagüe (2010) consideraba las diferencias socioculturales y sociolingüísticas como variables que determinaban cambios en la producción oral o escrita de manera diferente por parte de candidatos europeos o asiáticos. Conocer la influencia de estos factores es un tema de creciente interés investigador (Bachman, 2000).

Ya centrados en nuestra área de trabajo, en Taiwán asistimos en el siglo XXI a un auge de la enseñanza del español. Se aprecia un aumento progresivo del número de estudiantes de ELE, un incremento de los recursos empleados por las universidades y nuevos programas curriculares de licenciatura, de Master y Doctorado en español (Sun, 2007). Además, en los últimos años el gobierno de Taiwán está potenciando la incorporación del español como tercera lengua extranjera, después del inglés, en la enseñanza secundaria obligatoria. Este momento favorable que está viviendo el español en Taiwán exige una reflexión por parte de los profesores de ELE para conocer las necesidades y dificultades específicas de nuestros estudiantes en relación a la adquisición del español y a los exámenes de certificación internacional de ELE.

Con todas las premisas mencionadas, hemos realizado una investigación empírica con el propósito de conocer las dificultades del examen DELE A1 percibidas por los estudiantes taiwaneses de ELE; así como explorar la adecuación del examen DELE A1 a los contenidos estudiados y a la metodología de estudio de nuestros estudiantes. Por último, una finalidad de naturaleza práctica ha dirigido la investigación, ya que los resultados obtenidos en este estudio esperan servir para ayudar a diseñar clases específicas de preparación del examen DELE A1. El contenido y metodología de estas clases, coordinadas con las clases curriculares ya establecidas, podrían ser una valiosa ayuda para que los estudiantes taiwaneses no solo alcancen un determinado nivel de adquisición en ELE, sino que también se les facilite afrontar con mayores garantías los futuros exámenes A1 de certificación internacional en ELE.

El artículo ha sido estructurado siguiendo las partes de toda metodología investigadora (Welman, 2005), de manera que consta de una revisión bibliográfica del tema, una exposición de la metodología llevada a cabo, y presentación de resultados con su pertinente discusión. Posteriormente, a la luz de los datos obtenidos, se enumeran algunas indicaciones didácticas

que pueden facilitar a nuestros estudiantes la obtención del diploma DELE A1. Por último, el artículo ofrece las conclusiones finales.

2. MARCO TEÓRICO

La globalización y el desarrollo tecnológico actual están determinando significativos cambios socioculturales y educativos. El mercado laboral internacional, cada vez más competitivo, demanda candidatos bien formados que, además acrediten el grado de adquisición en una lengua extranjera mediante la correspondiente certificación de un diploma internacional. Los profesores de lenguas extranjeras, no pueden mantenerse ajenos a estos cambios y se enfrentan con una doble responsabilidad. En primer lugar, desarrollar su tarea docente, ofreciendo nuevos y actualizados métodos para enseñar una nueva lengua. Y en segundo lugar, deben formar estudiantes que estén capacitados para superar los exámenes de certificación internacional que les facilitarán el acceso al mercado laboral.

Profesores e investigadores, poco a poco están consensuando que no es suficiente con tener buenos objetivos educativos y aplicar una metodología adecuada, sino que además es necesario una buena evaluación que nos señale el nivel de consecución de los objetivos y nos ayude a reconducir el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sun, 2004). Por lo tanto, debemos detenernos brevemente para analizar algunos aspectos fundamentales de proceso evaluador en segundas lenguas.

Según decía Eguiluz (2008) en la tarea de la evaluación de lenguas extranjeras, dos logros fundamentales han acontecido para facilitar la tarea de los profesores de ELE, nos referimos, en concreto a la aparición del MCER (Consejo de Europa, 2002) y el PCC (Instituto Cervantes, 2007). Estos documentos han redefinido las bases y el desarrollo de lo que debe de ser el español como lengua extranjera en el siglo XXI. La construcción de un espacio común europeo para las lenguas que se discutía en Europa en la década de los ochenta provocó una triple necesidad. Primero, una necesidad de comunidad europea donde se establecieran referencias comunes para las diferentes lenguas. En segundo lugar, la necesidad de fijar modelos de acreditación, surgiendo un interés por fijar diferentes niveles de la lengua. Y en tercer lugar, la necesidad de modelos de evaluación (Eguiluz, 2008).

El proceso de la evaluación, en líneas generales, consta de al menos tres etapas: qué evaluaremos, cuál será el procedimiento para evaluar lo observado, y en tercer lugar, determinar con qué escalas asignaremos valores a lo observado (Ortega 1995). Por otro lado, las pruebas de evaluación tienen que reunir tres requisitos fundamentales: la validez, la fiabilidad y la viabilidad (Bachman, 1990, Bordón, 2006; Leal, 2009). La *validez* indica la capacidad de una prueba para evaluar lo que realmente desea evaluar. La *fiabilidad* es un concepto que define la estabilidad de los resultados de la prueba, en el sentido de que la nota que obtiene un estudiante en una prueba, debe ser la misma siempre, con independencia del profesor que la corrija y las condiciones en las que se realiza la corrección (Sánchez, 2011, p. 2). La fiabilidad se refiere a 'la medida en que los resultados de un examen son estables, consistentes y libres de error' (Saville, 2003, p. 69, citado por Cárdenas, 2007b, p. 394). Por último, la *viabilidad* indica la posibilidad práctica y real de realizar el examen (Bordón, 2006; Leal, 2009).

Varios trabajos han realizado revisiones sobre la evolución histórica de las pruebas de evaluación en lenguas extranjeras (Bordón, 2008; Eguiluz, 2009; Ortega, 1995; Pastor, 2003). Históricamente, podemos considerar que han existido tres enfoques principales metodológicos sobre la evaluación. En primer lugar, la evaluación se ajustaba a un método tradicional, en el que la evaluación se reducía a un examen escrito donde se evaluaban los conocimientos lingüísticos del estudiante. Posteriormente, las pruebas de evaluación en los años sesenta, con un afán científico, comenzaron a estar dominadas por una perspectiva estructuralista, el denominado *marco estructuralista-psicométrico* (Ortega, 1995, p. 28), que defendía un diseño evaluador lingüístico, que examinaba la competencia lingüística del candidato a través de escalas psicométricas de medición. En este método estructuralista, se incorporaron las técnicas de la psicometría, con un predominio de preguntas de opción múltiple. La evaluación, dentro de este nuevo marco, se seguía centrando en el ámbito del sistema lingüístico. La principal ventaja del enfoque estructuralista era la gran fiabilidad de las pruebas psicométricas; mientras que, entre sus inconvenientes destacaba la escasa validez de los exámenes, ya que no nos aportaban información sobre la capacidad comunicativa del estudiante (Pastor, 2003).

Posteriormente, surgió una tercera etapa que defendía un enfoque comunicativo del proceso evaluador. Es a partir de los años setenta, cuando surgen estos nuevos modelos evaluadores, de orientación más comunicativa, que evalúan la lengua en su uso. La lengua deja de ser considerada como un fin en sí mismo, para ser entendida como un medio de comunicación.

Este enfoque más comunicativo, que posteriormente incorporará estrategias metacognitivas y las nuevas tecnologías, llegará hasta nuestros días (Bordón, 2008; Eguiluz, 2009). Esta nueva concepción comunicativa de la lengua, conlleva un nuevo enfoque evaluativo. Ahora debe ser evaluada la lengua en su uso real, en el acto comunicativo. Para Pastor (2003), la ventaja de este tipo de enfoque sería la gran validez que proporcionaría, pero el problema de este enfoque es la mayor complejidad de la evaluación. De manera resumida, enumeramos dos de las principales dificultades de este tipo de evaluaciones: (1) cómo conseguir crear entornos o contextos comunicativos en la evaluación, y (2) cómo asignar a lo observado una escala de evaluación. Surge el problema de la subjetividad del evaluador como uno de los problemas de este enfoque.

En esta resumida evolución histórica que hemos ofrecido, hemos asistido a un marcado interés por desarrollar escalas de evaluación que midan con fiabilidad y validez la competencia lingüística, comunicativa y pragmática de los aprendientes. Sin embargo, todavía estamos lejos de alcanzar este sistema evaluativo que aúne fiabilidad y validez midiendo la adquisición lingüística y comunicativa del aprendiente de L2. Los investigadores proponen nuevos modelos de exámenes con una mayor validez, fiabilidad y viabilidad, sin embargo, no parece haber soluciones definitivas en relación al tema de las evaluaciones de lenguas extranjeras (Ortega, 1995; Sánchez, 2011; Yagüe, 2010). La complejidad de la conducta comunicativa determina la dificultad en el diseño de pruebas para medir de manera válida la competencia comunicativa (Ortega, 1995).

En el campo de la didáctica de lenguas extranjeras el área de la evaluación ha sido una de las menos desarrolladas (Ainciburu, 2008a, p. 181). Afortunadamente, en el área del español un hito de referencia ha sido el congreso del año 2007 celebrado en Alicante sobre la evaluación en el aprendizaje y la enseñanza en ELE (Pastor, 2008).

Diversos trabajos en español han investigado la evaluación en las diferentes destrezas (Parrondo, 2004; Bordón, 2006). Por ejemplo, se ha analiado la comprensión oral (Bordon, 2000; Pastor, 2009), la comprensión lectora y escrita (Eguiluz, 2004). Y sobre todo las pruebas de expresión oral, donde son notorios los problemas y dificultades para hallar un modelo de examen y de evaluación válido, fiable y viable. Alarcón (2008) indicaba que en la expresión oral es necesario tener en cuenta el tiempo de la prueba, el tipo de examen, las pruebas que debe incluir, por ejemplo, una de expresión y otra de interacción oral. Además, destacaba los problemas de la subjetividad, mencionando algunos mecanismos para contrarrestar la subjetividad, tales como el escalonamiento o la doble corrección. Ante las dificultades de la evaluación oral, han surgido diferentes propuestas de evaluación, que en líneas generales sugieren, por un lado, no ceñirse exclusivamente a los aspectos lingüísticos en relación a la pronunciación, vocabulario, estructuras gramaticales, fluidez y comprensión (Sánchez, 2011); y por otro lado, en consonancia con el MCER desarrollar los aspectos comunicativos durante la prueba de expresión oral (Ainciburu, 2008a). Esta autora, resumió las dos grandes dificultades para hallar un consenso en la evaluación oral. En primer lugar, la complejidad de los elementos que convergen durante la actuación del alumno. En segundo lugar, la dificultad de ser objetivo, dada la naturaleza social de la prueba, ya que en la evaluación final puede influir el fondo sociológico que aportan los interlocutores, es decir, el entrevistador y el estudiante (Ainciburu, 2008a, p. 180).

Sin embargo, a pesar de estos avances en la investigación sobre el tema, los trabajos empíricos sobre la evaluación de uno de los principales exámenes de certificación internacional, como es el examen DELE, siguen siendo relativamente escasos (Cárdenas, 2007b).

En la década de los ochenta, tomando como guía el enfoque comunicativo y el MCER, surgió el examen DELE como herramienta para evaluar el español como lengua extranjera (Sun, 2004). Los diplomas de español como lengua extranjera (DELE) estaban regulados por el Real Decreto del 31 de octubre 1137/2002. El 22 de febrero del año 2008 se modificó el anterior decreto, con el nuevo decreto 264/2008 en el que se fijan los diferentes niveles y atribuciones de competencias de los mismos (BOE, 2008, p. 14694).

Para definir qué tipo de examen es el examen DELE debemos conocer, en primer lugar, cómo se clasifican las pruebas de evaluación. Pastor (2003) indicó cuatro tipos de pruebas evaluadoras, que solamente enumeramos: pruebas de aptitud lingüística, pruebas de proficiencia, pruebas de rendimiento y pruebas de nivel. Para Pastor, el examen DELE estaría dentro de las pruebas de proficiencia, que son aquellas pruebas evaluadoras que miden los conocimientos que se poseen en una segunda lengua, al margen de la realización de ningún programa concreto de enseñanza (Pastor, 2003, p.509).

A continuación, expondremos de manera resumida algunas investigaciones realizadas sobre el examen DELE en estudiantes de lengua china, y algunas peculiaridades interesantes sobre los estudiantes chinos que estudian español. Estos trabajos nos permitirán acercarnos a los objetivos de nuestro artículo.

En Taiwán, y en concreto en nuestro Colegio Universitario de Lenguas Extranjeras Wenzao, Sun (2001, 2003, 2004, 2008) ha realizado varios trabajos empíricos en los que ha analizado la evaluación de exámenes de certificación DELE en relación a la adquisición de ELE en estudiantes taiwaneses. A continuación, enumeramos algunas de las principales

conclusiones a las que ha llegado la investigadora. En un primer estudio, la autora mostró que los estudiantes taiwaneses obtuvieron mejores resultados en las pruebas gramaticales y de vocabulario que en las pruebas de expresión oral (Sun, 2004). En otro estudio, Sun (2001), midió en una prueba simulada, la competencia comunicativa del examen DELE inicial en estudiantes de español de tercer año, sus resultados, después de aplicar el Análisis de ítems de opción múltiple, indicaron que el DELE inicial era una prueba demasiado fácil para los estudiantes de tercer año de nuestra universidad. Por último, Sun (2008), en otro estudio empírico del DELE, también realizado con una muestra de estudiantes taiwaneses de ELE, concluyó que el método comunicativo sería el más idóneo para la preparación del examen DELE inicial. Mientras que para la preparación del examen DELE intermedio sugirió un enfoque más tradicional por el peso que tiene en el examen los conocimientos gramaticales. Por último, para el examen DELE superior, la autora, apoyada por sus resultados obtenidos, defendía una metodología más ecléctica, que combinase un enfoque gramatical y comunicativo.

En otro trabajo con estudiantes chinos, Martínez (2011), ha analizado dos de las dificultades específicas del estudiante chino en el aprendizaje de ELE. Los estudiantes chinos que estudiaban en España, por un lado presentaban una baja competencia intercultural, y en segundo lugar, destacó la influencia del tipo de educación tradicional recibida por los estudiantes chinos. Martínez observó que la influencia de la competencia intercultural en los niveles iniciales de ELE era más importante que la distancia lingüística existente entre la lengua materna y la lengua meta. En estos niveles los estudiantes chinos, por carecer de referentes interculturales comenzaban en una situación de desequilibrio con respecto a otros estudiantes extranjeros de nivel A1. En segundo lugar, el mismo autor observó la influencia de la tradición educativa china, que enfatiza los aspectos gramaticales sobre los comunicativos. Los estudiantes chinos presentaban mayores dificultades para participar en conversaciones creadas en la clase de ELE. Los estudiantes chinos aprobaban sin dificultades las pruebas gramaticales de nivel, pero mostraban serios problemas en la competencia oral.

En la actualidad, se acepta que la evaluación es un elemento favorecedor del proceso educativo y permite conocer el nivel de español como lengua extranjera (Sun, 2004:18). Sin embargo, sigue existiendo una controversia sobre la fiabilidad y validez del examen DELE como prueba de certificación internacional, como lo muestran diversos estudios (Cárdenas, 2007a y 2007b; Yagüe, 2010).

Cárdenas (2007a, p. 74) publicó que para los estudiantes japoneses: 'los resultados de las pruebas objetivas de interpretación de textos escritos o comprensión lectora y la de interpretación de textos orales o comprensión auditiva de los exámenes para obtener tanto el nivel inicial como el nivel intermedio de los Diplomas de Español como Lengua extranjera tienen un nivel de fiabilidad extremadamente bajo'. Los resultados de los trabajos de Cárdenas obtuvieron un coeficiente de fiabilidad 0.82 y 0.79, dentro de los límites aceptables, para la prueba de conciencia comunicativa en el nivel inicial y la prueba de gramática y vocabulario del nivel intermedio. Pero se obtuvo un coeficiente de fiabilidad entre 0.47 y 0.52 para las pruebas de interpretación de textos escritos y comprensión lectora, así como para las pruebas de interpretación de textos orales y comprensión auditiva. Este coeficiente era menor que el obtenido en otras pruebas de certificación internacional de inglés como lengua extranjera.

Yagüe (2010) ha realizado una interesante reflexión sobre las deficiencias en los exámenes de segundas lenguas, y en concreto sobre el examen DELE. Los candidatos se enfrentan a problemas derivados no solo de su competencia lingüística y comunicativa, sino derivados del diseño de los exámenes. Estos factores pueden ser determinantes en el resultado final de la prueba. Ya Ortega (1995), había indicado la influencia de varios factores en las evaluaciones, tales como las instrucciones dadas, el escenario de la prueba, la selección de los documentos orales y escritos, y los criterios de corrección. Yagüe, vuelve a insistir en aspectos tales como la duración total de la prueba, la secuencia de cada prueba, el lugar de la prueba, el diseño formal de enunciados, los textos e imágenes presentadas en las páginas del examen, el tipo de preguntas, etc.. Citaremos algunos ejemplos de problemas que han sido observados en los exámenes DELE. Primero, Yagüe (2010) indicaba que a veces se ha olvidado el espíritu pragmático y comunicativo contenido en el MCER; por ejemplo, se ha observado en las pruebas de comprensión auditiva, que a veces las respuestas parecen medir únicamente aspectos léxicos y no comunicativos o metacomunicativos. En un segundo ejemplo, también Yagüe, publicó ejemplos elocuentes, que muestran exámenes DELE A1 donde las imágenes no eran presentadas con la calidad y precisión deseada (Yagüe, 2010, p.12). El tercero de los ejemplos, se refiere a la formulación más formal y cortés presente en los enunciados del examen DELE. El empleo de *usted* puede influir en la afectividad de los estudiantes debido a 'la colisión entre la lengua del aprendizaje y la lengua del examen' (Yagüe, 2010, p. 27). Por último, también señalaba Yagüe, se han observado ciertas preguntas con trampa en los textos, indicando que no es el texto quien tiene la trampa, sino la formulación de las preguntas.

A lo largo de este marco teórico hemos analizado algunos de los aspectos fundamentales del proceso evaluador en ELE

y las controversias persistentes en el diseño del examen DELE en su formato actual. En el siguiente apartado, formularemos los objetivos que han dirigido este trabajo, y justificaremos la realización de un estudio de base empírica para profundizar en uno de los aspectos menos estudiado en relación al proceso evaluador, como es la percepción del examen DELE por parte de los estudiantes.

3. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Varios aspectos justifican la realización de esta investigación. En primer lugar, una justificación teórica, debido a las polémicas expuestas sobre el proceso de evaluación en segundas lenguas y sobre el examen DELE. En segundo lugar, una justificación sociológica, como es la coyuntura actual favorable al estudio de ELE que está aconteciendo en Taiwán. El gobierno taiwanés está intentando consolidar el español como tercera lengua extranjera, para lo cual está incrementándose la presencia del español en los institutos de enseñanza secundaria. Sumándose, a la ya notable presencia y aumento de la demanda de español que venía observándose en el ámbito universitario (Sun, 2007). En este contexto, resulta fundamental conocer desde la perspectiva del estudiante la valoración del examen DELE A1, ya que este es el primer acceso a un diploma de certificación internacional de ELE. Este primer contacto puede marcar su continuidad en el estudio del español como lengua meta.

La tercera justificación, es de ética profesional. Los resultados de las pruebas del examen DELE inicial desde el año 2003 hasta el año 2006 en el Colegio Universitario Wenzao muestran un descenso progresivo del número de estudiantes aprobados, pasándose de un 85% de aptos en el año 2003 a un 33% de aptos en el año 2006 (Sun, 2008). En el análisis de estos resultados la autora ha mencionado razones metodológicas, pero no han sido examinadas las opiniones de los estudiantes. Consideramos relevante definir la contribución real de los factores lingüísticos, sociolingüísticos y psicológicos de los estudiantes que intervienen en la evaluación de una segunda lengua. Así pues, resulta imprescindible conocer la percepción que los estudiantes tienen de los procesos evaluadores a los que deben participar.

Por último, una justificación práctica completa la relevancia de este trabajo. Los resultados procedentes de la investigación, al mostrar las principales dificultades exhibidas por los estudiantes taiwaneses en el examen DELE A1, podrán aportar una inestimable ayuda para diseñar clases de apoyo de preparación al examen, que a su vez, faciliten que el estudiante pueda aprobar en las futuras convocatorias del examen DELE A1. Una preparación más adecuada de los estudiantes repercutirá en su grado de confianza y motivación de aprendizaje (Alcaraz, 2008).

Por todo lo anteriormente expuesto, nos proponemos realizar un estudio investigador cuyo objetivo fundamental es analizar cómo perciben los estudiantes taiwaneses de ELE los exámenes internacionales de certificación DELE A1. La investigación explorará las dificultades halladas en cada una de las destrezas lingüísticas y comunicativas de la prueba. De manera concreta, se examinarán la comprensión lectora y auditiva, así como la producción escrita y oral. Además se conocerán, los problemas de los estudiantes en relación a las condiciones generales de la prueba, como son el tiempo, el diseño general de la prueba, el tipo de preguntas, etc. Los resultados obtenidos permitirán diseñar en el futuro adecuadas estrategias de aprendizaje para ELE en general y para la prueba DELE A1 en particular.

Este trabajo, debido a su naturaleza empírica, proporcionará datos estadísticos, basados en una muestra representativa, sobre las dificultades específicas de los estudiantes sinohablantes en los exámenes de certificación internacional. El auge e interés de la comunidad sinohablante en el mundo permite que podamos aventurar que estos resultados serán de enorme interés para el diseño de las políticas de ampliación del mercado de ELE en Taiwán y China. Además, estos datos, ayudarán a los profesores, que elaboran las nuevas convocatorias de exámenes, a conocer las dificultades específicas de los estudiantes taiwaneses de ELE en estos exámenes.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Este artículo se inscribe dentro de un proyecto más amplio, el cual está desarrollándose en varias etapas investigadoras. En esta primera etapa se ha diseñado un estudio empírico basado en cuestionarios de respuesta cuantitativa cerrada. El trabajo ha respetado los pasos y características de los trabajos científicos para el ámbito de la educación (Bernardo, 2000; Larsen,

1994; Nunan, 1992; Welman, 2005).

La investigación que hemos realizado puede ser catalogada como una investigación primaria, básica o fundamental, longitudinal, descriptiva y cuantitativa (Brown, 1988; Bernardo, 2000; Griffin, 2005). Se trata de una investigación primaria porque los resultados han sido obtenidos de una fuente de información directa. Es una investigación básica, ya que sus resultados no suponen una aplicación inmediata. Aunque se espera que, posteriormente, puedan ser útiles para el diseño de materiales y clases de preparación para mejorar la adquisición de ELE, así como facilitar la preparación para la obtención de los diplomas de certificación internacional. Es una investigación longitudinal porque los datos obtenidos proceden de la recogida de cuestionarios realizados en diferentes momentos. De manera concreta los cuestionarios proceden de candidatos al examen DELE A1 de las convocatorias de mayo y noviembre de 2012. También, es una investigación descriptiva y no experimental, ya que no se ha realizado una manipulación de la variable independiente para comprobar su impacto sobre la variable dependiente (Bernardo y Calderero: 2000). Además, la investigación llevada a cabo, básicamente es de naturaleza cuantitativa, ya que el tipo de preguntas de las que constan los cuestionarios y los datos obtenidos de los mismos son datos cuantitativos, que permiten mediciones de estadística descriptiva. No obstante, debemos precisar, tal y como describiremos más adelante, que el diseño de los cuestionarios de la prueba oral ofreció la posibilidad de obtener datos cualitativos. Esto indica que en la rigidez de la diferenciación de los paradigmas cuantitativo versus cualitativo, muchas veces es preferible hablar de un continuo cuantitativo-cualitativo (Bernardo y Calderero, 2000, p. 24).

Por último, podemos también considerar que la investigación, sin ser un estudio piloto, sí que presenta rasgos investigadores que la situarían cercana a este tipo de estudios (Blaster, 2002; Patten, 2007; Wellman, 2005). En primer lugar, esta investigación se enmarca dentro de estudio de mayor envergadura, que analizará la percepción de los exámenes DELE en cada uno de los niveles de proficiencia. En este marco investigador, este trabajo puede ser considerado una primera etapa, en la que su realización, por un lado, nos proporcionará resultados válidos. Por otra parte, nos permitirá corregir defectos de los cuestionarios presentados, modificar cuestiones planteadas de manera confusa, y realizar, en definitiva, ajustes adecuados para asegurar una mayor validez en los cuestionarios y resultados futuros.

Después de haber definido nuestra investigación, a continuación, enumeramos los pasos metodológicos llevados a cabo. En primer lugar, se realizó la correspondiente revisión y actualización bibliográfica acerca de los exámenes de certificación internacional en general, y del examen DELE, en particular. Se justificó la investigación y se asentaron los objetivos fundamentales de la misma. Posteriormente, se procedió al diseño de cuestionarios que permitiesen a los estudiantes expresar sus dificultades lingüísticas, comunicativas y afectivas de cada una de las destrezas evaluadas en el examen DELE A1. El análisis de los resultados obtenidos y su discusión, completaron el proceso de investigación con la enumeración de ciertas sugerencias metodológicas. Por último, el trabajo investigador finalizó con la redacción de las primeras conclusiones del trabajo llevado a cabo.

El tipo de cuestionarios utilizados, básicamente, han sido cuestionarios de respuesta cuantitativa cerrada, donde se establece un rango de respuesta en categorías numéricas previamente asignadas por el investigador (Welman, 2005; Patten, 2007). Aunque también en cada cuestionario se incluyeron al final algunas preguntas cualitativas abiertas para que el estudiante pudiera añadir alguna observación o sugerencia. Las preguntas contenidas en los cuestionarios han analizado el grado de dificultad y problemas percibidos en el examen DELE A1. De manera general, se han formulado preguntas sobre los temas de las pruebas, el formato de la prueba, la adecuada formulación de los enunciados, la extensión y tiempo de realización del examen, la validez de la prueba para evaluar el nivel de cada destreza, las expectativas de las notas esperadas, la preparación previa y las dificultades específicas halladas en el examen de cada una de las destrezas evaluadas.

Es importante advertir, que en el diseño de los cuestionarios se intentó controlar la influencia de ciertas variables en los resultados finales. Por ejemplo, éramos conscientes de que rellenar los cuestionarios al finalizar las pruebas, el cansancio o el estado de ánimo (sentimientos de euforia, decepción o desinterés por el trabajo realizado durante el examen) podían aflorar e influir en las respuestas. Por esto, el cuestionario, planteaba en momentos diferentes del cuestionario cuestiones similares, pero formuladas de manera diferente y con matices diversos, que exigían una atención y sinceridad especial por parte del candidato a la hora de rellenar los formularios. De manera concreta, las preguntas referentes a la dificultad de la prueba fueron formuladas a lo largo del examen de dos o tres maneras diferentes.

Además, los cuestionarios de la prueba oral, por su mayor complejidad, tal como vimos en el marco teórico, además de recoger la información anteriormente mencionada, fueron diferentes tanto en su contenido como en el modo de su recogida. La diferencia en su contenido estribó en que se incluyeron preguntas sobre la influencia de factores psico-emocionales en el

desarrollo de la prueba. En cuanto a la recogida de la información, para asegurar que todos los ítems fueran bien entendidos y respondidos. Dos estudiantes, ayudantes del investigador, leyeron las preguntas a los informantes y rellenaban las respuestas del cuestionario. Al final cada informante comprobaba si lo escrito se correspondía con lo que había expresado.

Todos los cuestionarios fueron cumplimentados justo después de acabar el examen de certificación realizado. Cada estudiante fue invitado a rellenar el formulario, con la excepción, ya indicada de los cuestionarios de la prueba oral. Los candidatos que participaron en los cuestionarios no fueron informados sobre los objetivos del proyecto; tan solo se les comunicó que se trataba de cuestionarios de control de calidad para intentar mejorar los exámenes en el futuro, por lo que se les pidió que colaborasen cumplimentándolos de manera sincera. A la vez que se garantizaba la privacidad y anonimato en esta investigación. Todos los cuestionarios fueron presentados en lengua materna chino mandarín y todos los participantes accedieron a su realización de manera voluntaria.

A continuación, presentamos los principales datos sobre la selección y procedencia de la muestra. En Taiwán existen dos centros acreditados por el Instituto Cervantes para la realización de los exámenes DELE para la obtención de diplomas de certificación en ELE, estos centros son el Colegio Universitario de Lenguas Extranjeras Wenzao, en Kaohsiung, al sur de Taiwán; y el Centro de Idiomas Eumeia, de Taipéi. En el año 2012, en las dos convocatorias, de mayo y noviembre, y procedente de ambos centros acreditados, se presentaron en Taiwán un total de 193 candidatos. De esta población total de 193 candidatos taiwaneses, después de excluir a los candidatos que habían vivido en países de habla española, aquellos cuestionarios rellenados de manera incompleta y los candidatos que rehusaron participar por diferentes motivos, hemos obtenido una muestra representativa de 120 candidatos, es decir, un 62% de la población.

Los candidatos presentaban edades comprendidas entre los 16 y 25 años. En la distribución según el sexo de la muestra obtenida, la mayoría los participantes fueron mujeres (94 candidatas, 78%); mientras que el número de candidatos varones han sido 26 casos, el 22% de la muestra. En relación a sus estudios de español, la mayoría de los estudiantes estudiaban principalmente el primer curso de español 67 candidatos (55%) y el segundo curso (28 casos, 23%), el 22% restante, eran estudiantes de 3º y 4º curso de ELE.

Para simplificar la exposición de los resultados procedentes del Colegio Universitario Wenzao y del Centro de Idiomas Eumeia, se presentarán de manera conjunta los datos obtenidos en las pruebas de comprensión lectora, expresión escrita y comprensión auditiva. Sin embargo, por razones del diseño investigador, dado que la prueba oral se realizó de manera individualizada, cara a cara con cada candidato, solamente se analizarán los datos procedentes de la muestra del Colegio Universitario Wenzao, un total de 36 candidatos.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado, recogeremos los principales resultados obtenidos en una muestra representativa de 120 candidatos que participaron en las pruebas del examen DELE A1 en las dos convocatorias anuales del año 2012 en los centros acreditados de Taiwán. La estructura que seguiremos en el desarrollo de este apartado será la siguiente: (1) brevemente, explicar en qué consiste el examen DELE A1, (2) exposición cuantitativa de los resultados obtenidos, apoyados con tablas y gráficos. (3) Al final del apartado, a tenor de los resultados obtenidos, se realiza una breve discusión y se enumeran ciertas pautas didácticas cuya aplicación podrían facilitar la obtención del diploma DELE A1 en nuestro entorno académico. Además se realiza una autocrítica metodológica como cierre de este apartado, que servirá de ayuda para futuras investigaciones.

El examen DELE A1 es una prueba de proficiencia para el español como lengua extranjera (Pastor, 2003), cuyas atribuciones de competencias vienen descritas en el Real Decreto 264/2008 del Boletín Oficial del Estado:

"El diploma de español nivel A1 acredita la competencia lingüística suficiente para comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente en cualquier lugar del mundo hispanohablante, encaminadas a satisfacer necesidades inmediatas; para pedir y dar información personal básica sobre sí mismo y sobre su vida diaria y para interactuar de forma elemental con hablantes, siempre que estos hablen despacio y con claridad y estén dispuestos a cooperar" (BOE, 2008, p. 14694).

Es el primer nivel de los seis que establece el MCER y el PCC para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de ELE (Consejo de Europa, 2002; Instituto Cervantes, 2007). Básicamente, se pueden agrupar las diferentes pruebas del examen DELE A1 en dos grupos. En el primer grupo se incluyen las destrezas de lecto-escritura, que son la comprensión lectora y la expresión e interacción escritas. El segundo grupo aglutina la comprensión auditiva y la expresión e interacción orales.

A continuación, analizaremos los resultados obtenidos en cada una de las pruebas de las que consta el examen DELE A1. En primer lugar, expondremos los resultados de la prueba de lectura, seguidos por la prueba de redacción y audición. Por último, acabaremos con la percepción de la prueba de expresión oral por parte de los estudiantes taiwaneses de ELE.

5.1. RESULTADOS DE LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

La prueba de lectura del examen DELE A1, consta de cuatro tareas que los candidatos deben completar en 45 minutos. La primera tarea contiene 5 ítems de respuesta múltiple, la segunda tarea la forman 6 ítems en los que el estudiante debe relacionar textos con enunciados breves. La tercera tarea, también son 6 ítems en los que se tiene que relacionar anuncios breves con declaraciones de personas. En la última tarea, a través de 8 ítems, los participantes tienen que completar espacios en enunciados.

Resumiremos los resultados obtenidos en los cuestionarios de la prueba de lectura en varios ítems fundamentales, que recogen las principales percepciones del examen DELE A1 por parte de los estudiantes taiwaneses de español en los dos únicos centros acreditados para el examen DELE que tiene Taiwán. En la siguiente tabla exponemos, de manera resumida, los principales resultados obtenidos.

En primer lugar, los candidatos taiwaneses consideraron que los temas de la prueba de lectura fueron normales en cuanto a su dificultad (91 casos, 76%), a 23 candidatos (19%) les parecieron fáciles los textos seleccionados, y solamente al 5% de los candidatos les parecieron difíciles. La extensión de los textos también fue percibida como normal por la mayoría de los participantes (107 casos, 89%). Siete (6%) y seis (5%) candidatos percibieron la prueba de lectura como especialmente fácil o difícil, respectivamente. Al analizar los resultados sobre el tiempo de la prueba, 109 candidatos, el 91% consideraron que el tiempo dispuesto para responder a esta parte del examen era adecuado, solo a 11 participantes (9%) el tiempo les pareció insuficiente.

Temas			Extensión			Dificultad		
Fácil	Normal	Difícil	Poca	Normal	Mucha	Fácil	Normal	Difícil
23(19%)	91 (76%)	6 (5%)	7(6%)	107(89%)	6 (5%)	21 (17%)	79 (66%)	20 (17%)
Tiempo suficiente		Fuera de clase		Espera aprobar		Refleja tu nivel		
Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
109 (91%)	11 (9%)	48 (40%)	72 (60%)	91 (77%)	29 (33%)	116 (97%)	4 (3%)	

Tabla 1. Prueba de lectura

También, quisimos conocer si leían español fuera de clase, y obtuvimos que la mayoría no solían leer español (72 casos, 60%); encontramos que leían español fuera de clase 48 candidatos (40%). De estos últimos, el 75% indicaron que sus lecturas en español están en relación con el mundo de internet, bien a través de lecturas de páginas web en español (29 casos, 60% de los que leen) y correos electrónicos en español (12 casos, 25 % de los que leen). Los 12 candidatos restantes leían algún tipo de textos cortos en español, o incluso la tarea.

Los resultados obtenidos en este ítem son interesantes desde el punto de vista investigador, porque tal y como dijimos en el apartado de metodología, la actual investigación, en cierto sentido se comportaba como un estudio piloto de una investigación mayor. En este marco, este primer trabajo investigador ayudaría a realizar los cambios y ajustes necesarios en los cuestionarios de futuras convocatorias y otros niveles del examen DELE. Establecidas estas premisas, debemos realizar una pequeña autocrítica en la formulación de esta pregunta sobre la lectura fuera de clase. Hemos hallado un error de diseño en esta cuestión, porque algunos de los estudiantes incluyeron las tareas de clases indicadas por los profesores como material de lectura fuera de clase.

Sobre las expectativas de los estudiantes de aprobar esta prueba, 91 participantes (77%) pensaban que aprobarían la prueba, y 29 (33%) consideraban que suspenderían. Los estudiantes mostraron bastante confianza a la hora de predecir el número de respuestas posibles acertadas, ya que casi el 50% consideraba que obtendría de 16 a 20 preguntas correctas; pero destaca que un 28%, es decir, 33 estudiantes, esperaban obtener de 21 a 25 preguntas correctas.

Nos interesaba conocer la validez de la prueba para medir el nivel de español de los candidatos. Las respuestas obtenidas muestran que casi la totalidad de los estudiantes taiwaneses consideraron que el examen de lectura reflejaba de manera adecuada su nivel de lectura en español (116 casos, 97%); en tan solo cuatro casos (3%) el examen no fue considerado como inadecuado para medir el nivel de lectura.

Hemos dejado para el final, como un apartado especial, los resultados obtenidos sobre el grado de dificultad de la prueba y los problemas concretos en cada una de las tareas realizadas. Para 21 candidatos (17%) la prueba resultó difícil, mientras que 2/3 de los estudiantes consideraron normal el grado de dificultad de la prueba (79 casos, 66%). Curiosamente, el mismo porcentaje de estudiantes que consideraron la prueba como difícil, también la consideraron como fácil, es decir 20 casos (17%). Después, hemos querido desglosar los problemas que tuvieron en cada una de las partes de la prueba de lectura. Para ayudar en esta explicación remitimos al siguiente gráfico obtenido.

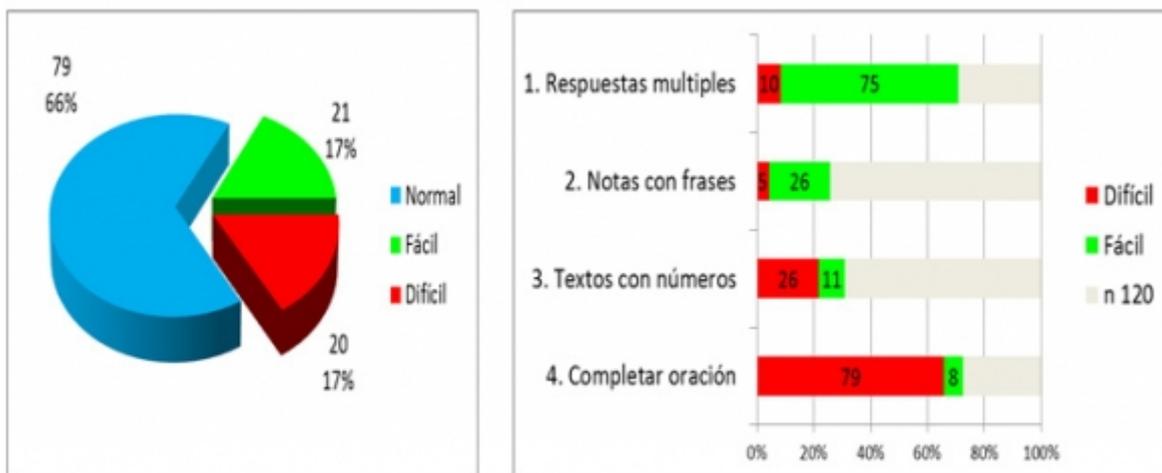


Gráfico 1. Dificultad de la prueba de lectura

En el gráfico anterior, observamos en la parte izquierda del gráfico los resultados sobre la dificultad general, y en la parte derecha, se especifican las dificultades según el tipo de pregunta. La prueba de respuestas múltiples, que fue la primera tarea de la prueba, se percibió como la más sencilla (75 casos, 63%); seguida de la segunda tarea, que consistía en relacionar notas con frases (26 casos, 21%). El tercer lugar lo ocupó la tercera tarea (11 casos, 9%), que consistía en relacionar anuncios breves con declaraciones de personas. La tarea menos fácil fue la cuarta, en la que debían completar oraciones, solo a 8 candidatos (7%) les pareció fácil esta tarea.

En la parte contraria, las pruebas consideradas más difíciles fueron, en primer lugar, la cuarta tarea, es decir, completar oraciones con la información del texto (79 casos, 66%). En segundo lugar, la tercera tarea, donde relacionaban textos con números, resultó también la tarea más difícil en 26 casos, 21% del total. Diez estudiantes (8%) consideraron difíciles las preguntas de selección múltiple, y en último lugar, cinco candidatos (4%), consideraron difíciles las preguntas de la segunda tarea.

De manera general, las principales conclusiones de la prueba de lectura indican conformidad, sinceridad, y sobre todo, dificultad en la expresión escrita derivada de las lecturas. Los candidatos han expresado su conformidad con la prueba de lectura, considerándola normal en cuanto al grado de dificultad; y la percibieron como una prueba que se ajustaba a las expectativas esperadas. La prueba de lectura, también en su extensión y composición les pareció adecuada, y en términos generales, es útil para reflejar y constatar el nivel de lectura de los candidatos en este primer acceso a un examen de certificación internacional. Por último, destacamos que los estudiantes encontraron mayores dificultades en las preguntas de rellenar espacios en blanco, mientras que las preguntas de selección múltiple fueron percibidas como las más fáciles de la prueba de lectura.

5.2. RESULTADOS DE LA PRUEBA DE EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITAS

La prueba de redacción del examen DELE A1 consta de dos tareas que deben completarse en 25 minutos. En la primera tarea, los candidatos deben rellenar un formulario en el que escriben información sobre sus datos personales, así como frases sencillas sobre sí mismos o su entorno cercano. La segunda tarea, consiste en redactar un texto corto, que puede ser una postal, un correo electrónico, mensaje, etc. A continuación, en la siguiente tabla, exponemos de manera resumida, los principales resultados obtenidos en nuestra muestra de 120 candidatos taiwaneses.

Temas			Extensión			Dificultad		
Fácil	Normal	Difícil	Poca	Normal	Mucha	Fácil	Normal	Difícil
12 (10%)	84 (70%)	24 (20%)	6 (5%)	99 (82%)	15 (13%)	20 (17%)	74 (61%)	26 (22%)
Tiempo suficiente		Fuera de clase		Espera aprobar		Refleja tu nivel		
Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
106 (88%)	14 (12%)	58 (48%)	62 (52%)	98 (82%)	22 (18%)	110 (92%)	10 (8%)	

Tabla 2. Prueba de redacción

Los principales resultados de la prueba de redacción muestran que el 70% de los participantes encuestados, es decir 84 candidatos, consideraron que los temas de la prueba de redacción fueron normales en cuanto a su dificultad. Para 24 estudiantes (20%), los temas de la prueba fueron difícil, y para el resto, 10 alumnos (10%) los temas del examen les resultaron fáciles. Después se les preguntó acerca de la extensión de la prueba, aquí 99 candidatos (82%) indicaron que el examen era adecuado en cuanto a la extensión, a 15 estudiantes (13%) les pareció un examen demasiado extenso, mientras que para 6 personas (5%), la prueba fue percibida como corta en extensión. También se obtuvieron resultados similares al analizar el tiempo de la prueba escrita: para 106 casos (88%), el tiempo para responder a las dos tareas fue suficiente, mientras que para 14 candidatos (12%) el tiempo fue insuficiente.

En el ítem que analizaba la expectativa de aprobar el examen, también de manera mayoritaria los estudiantes tenían confianza en que aprobarían esta prueba, ya que 98 estudiantes (82%) confiaban que aprobarían la prueba de redacción. En el lado opuesto, 22 candidatos (18%) manifestaron que no superarían esta prueba.

Quisimos conocer si los estudiantes escribían español fuera de clase. Aquí, tal como ya comentamos en los resultados de la prueba de lectura, los resultados obtenidos deben tomarse con cautela porque algunos no entendieron bien la pregunta e incluyeron las tareas de clase como actividad de escritura fuera de clase. Este es, insistimos, un punto débil del cuestionario que hemos debido de reformular para futuras encuestas. Ciñéndonos a los datos obtenidos en las encuestas realizadas, 62 estudiantes (52%), no escribían fuera de clase; y 58 participantes (48%), sí lo hacían de manera regular. Los principales textos escritos que escribían eran las tareas de las clases (40 estudiantes de los 58 que sí escribían), el resto, 16 candidatos, escribían mensajes cortos a través de algún medio tecnológico o redes de comunicación social. Por lo que en sentido estricto, si reformuláramos la cuestión para incluir exclusivamente a los estudiantes que escriben fuera de clase textos ajenos a las tareas de clase, el número total de candidatos sería 16, lo que supondría un 13% del total, mientras que el 87% no escribirían español fuera de clase.

Al analizar si el examen reflejaba el nivel de redacción de los estudiantes, 110 estudiantes (92%), manifestaron que el examen permitía conocer el nivel de la destreza escrita de los candidatos; solo en 10 casos, 8% mostraron su desacuerdo, indicando que la prueba escrita del examen DELE A1 no reflejaba de manera adecuada el nivel de expresión escrita.

Tal como mencionamos en la metodología, algunas preguntas similares fueron reformuladas a lo largo del cuestionario para controlar la influencia del desinterés o la falta de atención a la hora de rellenar los cuestionarios. En las cuestiones que analizaban la dificultad de los temas de la prueba, observamos estas medidas de control metodológico llevadas a cabo. Por ejemplo, al inicio, indicamos que el 20% de los estudiantes, uno de cada 5 estudiantes, percibieron los temas de la prueba como difíciles. Cuando fueron preguntados, nuevamente, en relación a la dificultad de la prueba, pero especificando las partes más difíciles, obtuvimos que 74 estudiantes (61%) consideraron normal el grado de dificultad general del examen de expresión escrita. 26 candidatos, 22%, lo percibieron como difícil; y a 20 casos, 17%, les pareció fácil. Advertimos, por tanto, un número similar de estudiantes a los que les pareció fácil y a los que les pareció difícil.

Buscando dónde radicaban las principales dificultades de la prueba, obtuvimos que los enunciados no influyeron en la percepción del examen, ya que los estudiantes mayoritariamente pensaban que el modo de enunciarse las preguntas y lo que en ellas se pedía se expresaba de manera clara y precisa (112 casos, 93%), tan solo 8 estudiantes (7%), manifestaron problemas de comprensión del enunciado. El principal factor que influyó, según los estudiantes en la dificultad de la prueba, fue el tipo de pregunta. De las dos tareas de las que se compone el examen DELE A1, rellenar un formulario y escribir un texto corto de 20 a 30 palabras, para 110 estudiantes (92%), el texto escrito fue la parte más difícil, mientras que para 10 estudiantes el formulario fue la parte más dura de la prueba escrita. A continuación, expresamos estos resultados de manera gráfica.

Quisimos profundizar en las razones que determinaban que el formulario o el texto fueran difíciles. Los estudiantes declararon que el principal problema que tuvieron fue la creatividad (45 casos, 38 %). En segundo lugar, los problemas de vocabulario (35 casos, 29 %), y prácticamente con un porcentaje similar, consideraron las dificultades gramaticales como la causa principal de los problemas de la pruebas (34 casos, 28,5 %). Aquí observamos una relación directa entre las dificultades exhibidas y la metodología de estudio de ELE. Los estudiantes taiwaneses, en nuestro entorno, no están acostumbrados a expresarse de manera escrita, ya que muchas veces durante las clases, los ejercicios escritos se limitan a responder a preguntas directas con las que practican las formas verbales o estructuras gramaticales concretas. En estos niveles iniciales de contacto con la lengua meta, los estudiantes no tienen mucho espacio para desarrollar la creatividad.

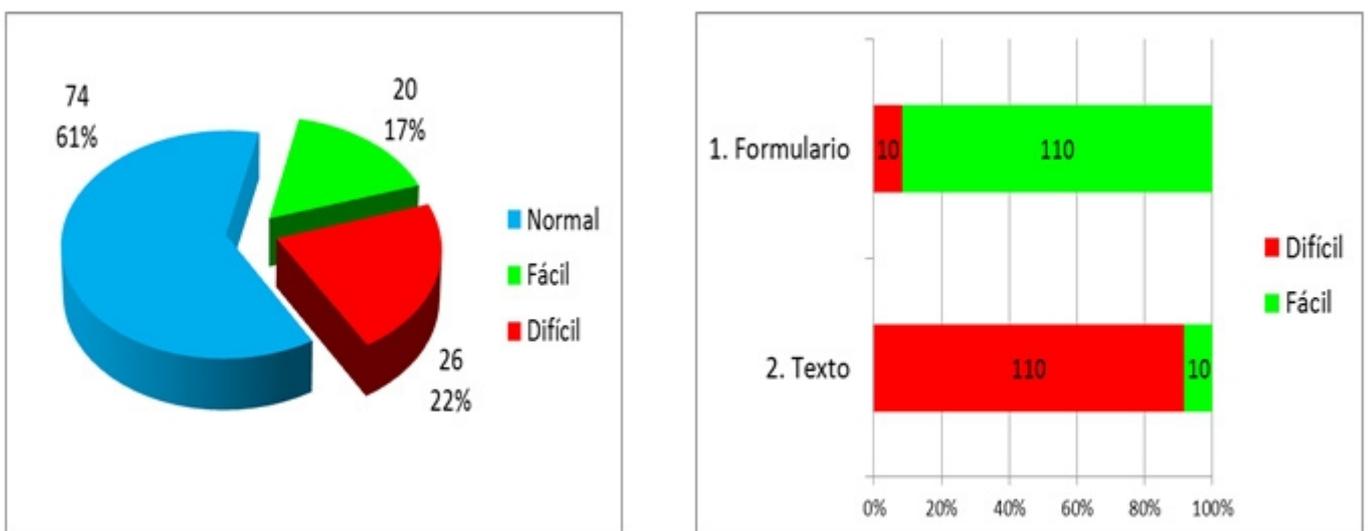


Gráfico 2. Dificultad de la prueba de redacción

Para finalizar, exponemos las principales conclusiones en relación al examen de expresión escrita. En primer lugar, la prueba escrita les resultó más difícil que la prueba de lectura. Las dificultades fundamentales estribaron en la redacción del

texto debido a los problemas para desarrollar su creatividad, la falta de vocabulario y las limitaciones gramaticales. Los textos escritos de 20-30 palabras es un formato al que no estaban acostumbrados. A pesar de estas dificultades, fueron optimistas en cuando al resultado que esperaban obtener de la prueba; y consideraban la prueba de expresión escrita como un examen adecuado para valorar su nivel de destreza escrita.

5.3. RESULTADOS DE LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN AUDITIVA

La prueba de comprensión auditiva del examen DELE A1 consta de cuatro tareas: la primera tarea contiene 5 ítems de respuestas múltiples, en la segunda tarea se deben relacionar mensajes breves con imágenes, la tercera tarea asocia datos con enunciados, y en la última tarea, el candidato debe completar espacios en blanco. La siguiente tabla muestra los principales resultados recogidos:

Temas			Extensión			Dificultad		
Fácil	Normal	Difícil	Poca	Normal	Mucha	Fácil	Normal	Difícil
5(4%)	63 (53%)	52 (43%)	6(5%)	95 (79%)	19 (16%)	3 (2%)	51 (43%)	65 (55%)
Tiempo suficiente		Fuera de clase		Espera aprobar		Refleja tu nivel		
Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
78 (65%)	42 (35%)	61 (51%)	59 (49%)	53 (44%)	67 (56%)	106 (88%)	14 (12%)	

Tabla 3. Prueba de comprensión auditiva

Los resultados de la prueba de comprensión auditiva muestran que la dificultad de los temas de las audiciones del examen DELE A1 fue percibida como normal para 63 candidatos, el 53%; mientras que para 52 estudiantes, es decir para el 43% de los candidatos, los temas resultaron difíciles. Solo 5 candidatos, 4% consideraron la prueba de audición como fácil. Por otra parte, los candidatos manifestaron que no tuvieron problemas en relación al número de grabaciones escuchadas (112 casos, 93%); únicamente 8 estudiantes, 7% del total, consideraron excesivo el número de las grabaciones de la prueba.

Cuando analizamos la extensión de las grabaciones y el número de preguntas de las que consta la prueba observamos que los estudiantes han expresado resultados similares. Para 95 estudiantes (79%), la extensión de las grabaciones fue normal, y 19 candidatos (16%), consideraron excesiva la extensión de las grabaciones. El número de preguntas fue considerado como normal para 102 estudiantes, 86%; mientras que para 13 casos, el 11% de la muestra, el número de preguntas fue excesivo.

Aunque el tiempo de realización de la prueba se consideró suficiente para finalizar la prueba en 78 candidatos, 65%, debemos notar que para 1/3 de los candidatos el tiempo fue insuficiente. Este es uno de los puntos importantes de reflexión para futuras convocatorias, ya que en nuestra muestra 42 estudiantes (35%), así lo expresaron. En futuras encuestas será importante precisar más este ítem, para conocer las razones por las que el tiempo no fue suficiente para un tercio de los encuestados.

Las expectativas de aprobar la prueba de comprensión auditiva indicaron que más de la mitad de los candidatos no tenían esperanza en aprobar esta parte del examen DELE A1, concretamente 67 participantes (56%). Mientras que 53 candidatos, el 44% de los encuestados, pensaban que aprobarían la prueba. También analizamos la confianza en el número de preguntas correctas que esperaban obtener los candidatos. Los datos mostraron que 56 estudiantes, el 47% pensaban que obtendrían de 11 a 15 preguntas correctas; y 36 estudiantes, el 30% esperaban haber respondido de manera adecuada a un rango de 16 a 20 preguntas.

Preguntados sobre si escuchaban español fuera de clase, se obtuvo un resultado similar entre los que escuchaban (61 casos, 51%) y los que no escuchaban (59 casos, 49%). La principal actividad de audición realizada fuera de clase consistía en escuchar canciones en español (45 de los 61 que escuchaban fuera de clase, es decir, un 74%), mientras que 17 candidatos, 14% del total, intentaban escuchar noticias, no tanto por la comprensión que pudieran lograr, sino como un ejercicio de adiestramiento para desarrollar su capacidad auditiva de ELE.

En la pregunta sobre la relación entre el examen DELE A1 y el nivel de ELE del estudiante, los participantes manifestaron que el examen reflejaba de manera adecuada y proporcionada el nivel de los candidatos. Así lo aseguraron las respuestas de 106 estudiantes, el 88% de los encuestados, que consideraron que el examen resultaba idóneo para conocer el nivel de audición de cada candidato. En la opinión contraria, 14 candidatos, 12% del total, pensaban que las audiciones y las tareas de comprensión auditiva no permitían conocer el nivel del estudiante.

A continuación, nos detendremos a analizar las dificultades halladas en la prueba de comprensión auditiva. La prueba ha resultado, en líneas generales difícil para más de la mitad de los candidatos, 65 casos, 55%; mientras que para 51 estudiantes, 43% resultó normal. Únicamente 3 candidatos (2%) percibieron la prueba de audición como fácil. Tal y como hicimos con las destrezas anteriores, presentamos en el siguiente gráfico los principales resultados obtenidos en relación a la dificultad de la prueba de audición.

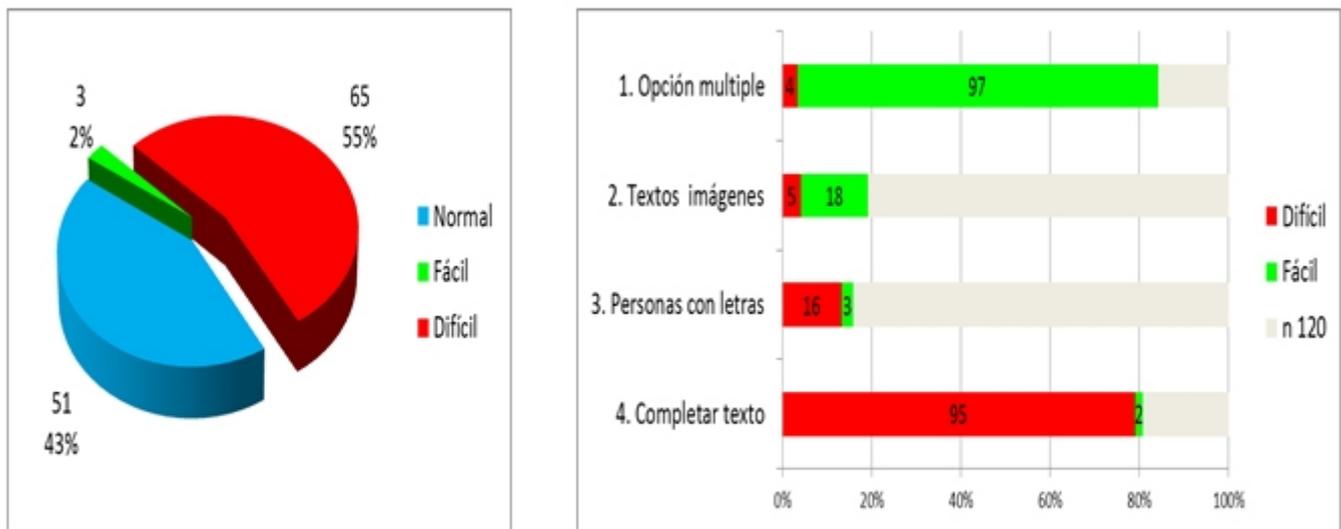


Gráfico 3. Dificultad de la prueba de audición

Al analizar las principales dificultades de la prueba de comprensión auditiva, observamos fundamentalmente dos tipos de problemas. En primer lugar, las dificultades derivadas de las audiciones escuchadas. En segundo lugar, los problemas derivados del tipo de tarea a la que debían responder.

En relación a las audiciones, el problema principal fue la velocidad en la audición, así lo manifestaron 72 estudiantes, 60% de encuestados. En segundo lugar, los problemas de comprensión del vocabulario de las audiciones (42 casos, 35%). La pronunciación y el acento de las audiciones no fueron factores tan determinantes para la resolución de los ejercicios como los mencionados anteriormente.

La pregunta sobre la opinión acerca del número de veces que escucharon las audiciones, formaba parte de las preguntas de control para valorar la sinceridad, el desinterés o el cansancio en las respuestas de la comprensión auditiva del cuestionario. Esta cuestión, obviamente, está muy estrechamente ligada a la pregunta sobre el tiempo de la prueba, que ya había sido formulada al principio del cuestionario. El 35% de los estudiantes consideró, entonces, insuficiente el tiempo de la prueba y, ahora, 40 estudiantes, 34% consideraron escaso el número de veces en el que escucharon la prueba. Estos datos, muestran el grado de concentración de los candidatos en el momento de responder a las preguntas formuladas en los cuestionarios.

El segundo grupo de dificultades halladas en la prueba de comprensión auditiva fue el tipo de tarea realizada. Los candidatos consideraron la cuarta prueba, la prueba de rellenar espacios en relación al contenido de la audición, como la prueba más difícil. Así lo declararon el 80% de los estudiantes, es decir 95 candidatos. La tercera tarea, consistente en relacionar datos con enunciados, ocupó el segundo lugar de dificultad, pero a mucha distancia, tal como opinaron 16 estudiantes (13%). En la parte contraria, la parte que resultó más fácil fue la tarea primera, en la que tenían que responder a preguntas de opción múltiple, 97 estudiantes, 80%, así lo expresaron. Estos datos se corresponden, una vez más con las respuestas dadas a otras preguntas de control, en las que por ejemplo, se les preguntó específicamente por el tipo de preguntas que consideraban más fáciles o difíciles. En esta ocasión, el 85% de los estudiantes respondieron que las preguntas en las que debían escribir fueron las más difíciles, y no hubo ningún candidato al que le parecieran difíciles las preguntas de opción múltiple.

El balance final al que podemos llegar en relación a la prueba de comprensión auditiva indica que la prueba de audición ha sido la prueba que les ha resultado más difícil a los participantes. Las razones de la dificultad provienen, principalmente, de la velocidad en la audición, la falta de vocabulario y el tipo de pregunta formulada. Los estudiantes, una vez más, se sienten más incómodos en responder preguntas en las que deben de rellenar huecos en oraciones; y prefieren las preguntas de opción múltiple. Por último, a pesar de las dificultades halladas, consideraron la prueba de comprensión auditiva del examen DELE A1 como adecuada para comprobar su nivel de español.

5.4. RESULTADOS DE LA PRUEBA DE EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES

Finalmente, presentamos los resultados obtenidos en la prueba oral del examen de certificación DELE A1. En esta prueba el candidato debe realizar en 15 minutos cuatro tareas: la primera es una breve presentación, la segunda es un monólogo sobre un tema del entorno personal, en la tercera tarea el candidato conversa con el entrevistador sobre una información previamente conocida, y en la última tarea, a partir de unas láminas, se realizan varios intercambios conversacionales.

En el apartado de metodología ya explicamos que los cuestionarios de la prueba oral, en su diseño y modo de rellenarlos, fueron diferentes al resto de las otras pruebas analizadas. Los cuestionarios de la prueba de expresión oral, por un lado, contenían junto a las preguntas comunes de los otros cuestionarios, una serie de ítems específicos. Por otro lado, estos cuestionarios fueron respondidos de manera individual, por cada uno de los candidatos, a uno de los ayudantes de la investigación, para asegurar, de este modo, que se respondieran a todas las preguntas. Esto ha originado que en la muestra obtenida no podamos contar con los candidatos del Centro de Idiomas Eumeia, de Taipéi. Somos conscientes de que el bajo número de casos para describir los resultados de esta prueba es una de las limitaciones de este trabajo, y que debemos ser cautelosos en la generalización de estos datos. Sin embargo, el modo en el que se ha respondido cada pregunta de los cuestionarios ofrece un mayor rigor y proporciona datos de mayor fiabilidad, que pueden ser interesantes en la remodelación de cuestionarios futuros, así como en la información obtenida.

Hemos contado con una muestra de 36 casos válidos, todos ellos procedentes del Colegio Universitario de Lenguas Extranjeras de Wenzao, en Kaohsiung. Los cuestionarios fueron respondidos inmediatamente finalizada la prueba oral en las convocatorias de mayo y de noviembre de 2012. La muestra estaba compuesta de 32 mujeres, 89% de los casos y 4 hombres, 11% del total de candidatos. El nivel de estudio de los candidatos se distribuyó del siguiente modo: 24 casos (67%) estudiaban primer curso de español, 9 casos (25%) eran de segundo curso, 2 casos (5%) de tercer curso, y solo hubo un caso, que estudiaba cuarto curso de español. De todos los participantes, 24 casos, 67%, habían recibido clases de preparación para el examen DELE, mientras que 12 participantes, 33%, no recibieron ninguna preparación específica. Por último, indicar que fueron 2,79 horas a la semana el promedio de clases de conversación para preparar el examen DELE A1.

Básicamente, el cuestionario ha querido conocer los aspectos más significativos de la prueba, tales como la opinión general del examen, la dificultad general y específica de cada una de las tareas, la utilidad de la prueba para reflejar el nivel comunicativo oral de los candidatos, la relación entre el modo en el que se preparó la prueba y el examen, las expectativas de obtener el diploma DELE A1, y por último, analizar cuáles han sido los factores más influyentes en el resultado de la prueba. En la siguiente tabla, mostramos los ítems comunes con los cuestionarios de las otras pruebas ya explicadas.

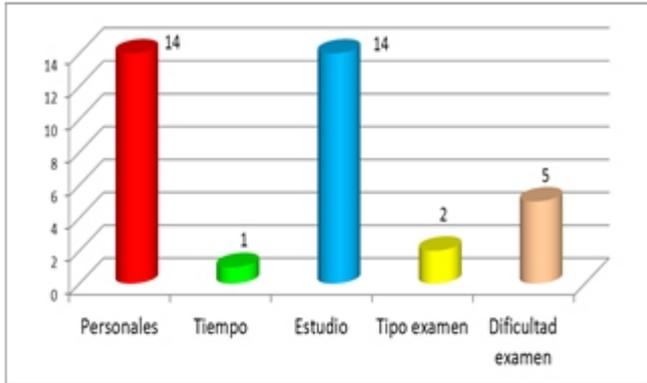
Brevemente, desglosamos los resultados anteriores. En primer lugar, la opinión de los candidatos sobre los temas de la prueba de expresión oral fueron los siguientes: para 4 personas (10%) los temas fueron fáciles; para 25 (70%), resultaron normales a lo que esperaban; y para los 7 restantes (20%), los temas fueron definidos como difíciles o muy difíciles. En

segundo lugar, en relación a la extensión de la prueba, 27 estudiantes (75%), consideró que el diseño de la prueba oral era adecuado; 7 candidatos (18%), percibieron que la prueba fue demasiado larga; mientras que a 2 estudiantes (5%), la prueba oral les pareció corta. En tercer lugar, de manera general, el tiempo de la prueba no fue un factor determinante, ya que 31 estudiantes (86%), consideraron suficiente el tiempo para realizar las tareas; solo para 5 candidatos (14%), el tiempo fue insuficiente. En cuarto lugar, la mayoría de estudiantes (33 casos, 92%) declararon que no practican la expresión oral fuera de clase, solo 3 estudiantes (8%) practicaban español fuera de clase. En quinto lugar, dentro de estos ítems generales, los estudiantes indicaron su gran confianza en superar esta prueba oral, tal como manifestaron 33 candidatos (92%), solo 3 estudiantes (8%), pensaban que no aprobarían la prueba. De los que pensaban que superarían la prueba, en 19 casos, 53%, la expectativa era normal. Sin embargo, 11 estudiantes, 30,5 %, tenían mucha confianza en aprobar, y además otros 7, 19%, manifestaron muchísima confianza en superar la prueba. Por último, al preguntar sobre la utilidad de la prueba oral como herramienta válida para medir el nivel de expresión oral, 33 candidatos (92%), respondieron que la prueba reflejaba de manera adecuada su nivel de expresión oral; y de estos, en 3 casos, 8%, la consideraron como muy útil; solo otros 3 candidatos (8%), manifestaron que la prueba no mostraba el nivel de expresión oral. Observamos, por tanto una gran conformidad sobre el diseño del examen DELE para definir el nivel de los estudiantes taiwaneses de ELE.

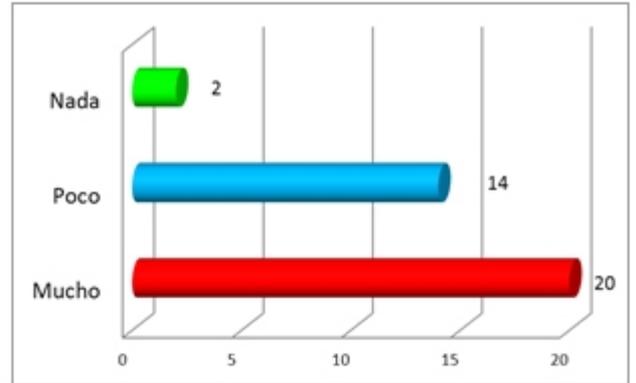
Temas			Extensión			Dificultad		
Fácil	Normal	Difícil	Poca	Normal	Mucha	Fácil	Normal	Difícil
4 (10%)	25 (70%)	7 (20%)	2(5%)	27 (75%)	7 (18%)	6 (17%)	21 (58%)	9 (25%)
Tiempo suficiente		Fuera de clase		Espera aprobar		Refleja tu nivel		
Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
31 (86%)	5 (14%)	3 (8%)	33 (92%)	33 (92%)	3 (8%)	33 (92%)	3 (8%)	

Tabla 4. Prueba de expresión oral

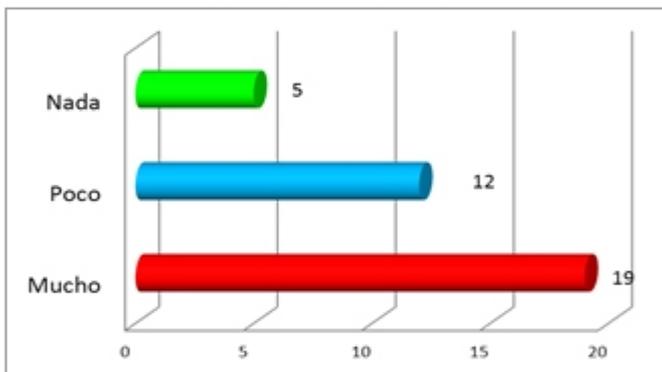
En los cuestionarios quisimos detenernos para analizar las dificultades específicas y los factores más influyentes en la prueba oral. En líneas generales, la prueba de expresión oral del DELE A1 fue catalogada como normal en cuanto a su dificultad en 21 casos, 58%. En 6 casos, 17%, fue considerada fácil o muy fácil; mientras que 9 candidatos, 25%, definieron a la prueba como difícil; por último, nadie la consideró como muy difícil. Debemos notar, por lo tanto, que para uno de cada cuatro estudiantes, la prueba realmente fue difícil. A continuación, mostramos de manera gráfica los principales factores que han influido en la dificultad de la prueba de expresión oral.



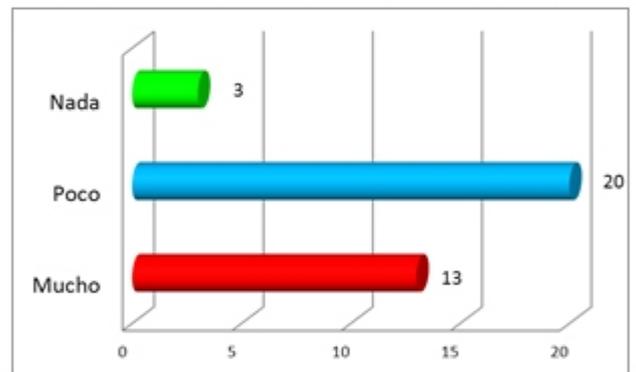
4.1. Factores generales



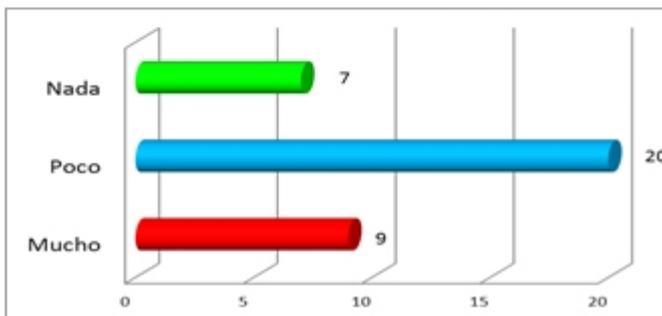
4.2. Influencia de factores personales



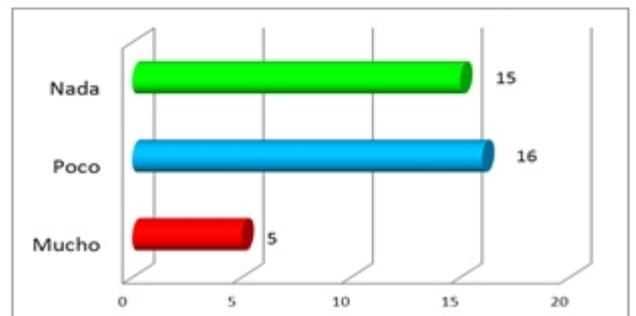
4.3. Influencia del estudio y preparación



4.4. Influencia de dificultades específicas



4.5. Influencia del diseño del examen



4.6. Influencia del factor tiempo

Gráfico 4. Factores que han influido en la prueba de expresión oral

En el gráfico anterior, observamos que han sido cinco los factores determinantes de la dificultad de la prueba: los factores personales (psicológicos y motivacionales de cada individuo), el estudio o preparación del examen, el tipo o diseño del examen, dificultades específicas del examen y la influencia del tiempo de la prueba. En el gráfico 4.1. Observamos el cómputo general de todos los factores, de los 36 estudiantes, para 14 (39%), los factores personales fueron decisivos. Con unos resultados similares, otros 14 alumnos (39%), consideraron decisivo el estudio o la preparación para el examen. Para 5 participantes (14%), la mayor dificultad estribó en los temas del examen. En 2 candidatos (5%), el problema fundamental residía en el diseño formal de las tareas. Finalmente, para 1 estudiante (2.5%), la dificultad principal fue el tiempo insuficiente para realizar la prueba.

Después, desglosamos cada uno de los anteriores factores para conocer la influencia específica de cada uno de ellos. Los resultados obtenidos indican que para 20 candidatos, 55% los factores personales fueron los que más influyeron. Las características personales psicológicas como son el carácter, la motivación y la autoestima han sido factores considerados como decisivos para más de la mitad de los candidatos en la prueba de comunicación oral. En segundo lugar, para 19 candidatos (53%), el estudio y la preparación del examen fueron los elementos fundamentales para superar la prueba. En este tema, además indagamos otros aspectos en relación con la preparación, por ejemplo, nuestros estudiantes se consideraban preparados para afrontar la prueba oral en 31 casos, 86%; y en 3 casos, 8%, pensaban que estaban muy preparados; mientras que en 2 casos, 6%, manifestaron sentirse poco preparados. En relación a la preparación del examen para 12 estudiantes (33%), había una estrecha relación entre el contenido del estudio y del examen. Para 17 estudiantes, 47%, la relación fue normal; mientras que 7 personas, 19%, respondieron que la relación fue escasa o nula.

El tercer grupo de factores que influyeron en el resultado fueron los temas o dificultades concretas de la convocatoria, de manera concreta, este punto fue determinante para 13 participantes (36%). En cuarto lugar, para 9 candidatos, el 25% de los estudiantes, el tipo de examen también ha sido un factor decisivo.

En este cuarto factor nos detuvimos para analizar un poco más las dificultades halladas en relación al tipo o formato de la prueba de expresión oral. Para los encuestados, las tareas más fáciles fueron la primera, es decir, la presentación personal (26 casos, 72%) y la tercera tarea, la conversación con el entrevistador (6 casos, 17%). En el lado opuesto, las pruebas donde los estudiantes hallaron mayores dificultades fueron la cuarta prueba o diálogos basados en láminas (14 casos, 39%); y en segundo lugar de dificultad, la segunda tarea, que consistía en la exposición de un tema (10 casos, 28%). En el siguiente gráfico reflejamos estos resultados.

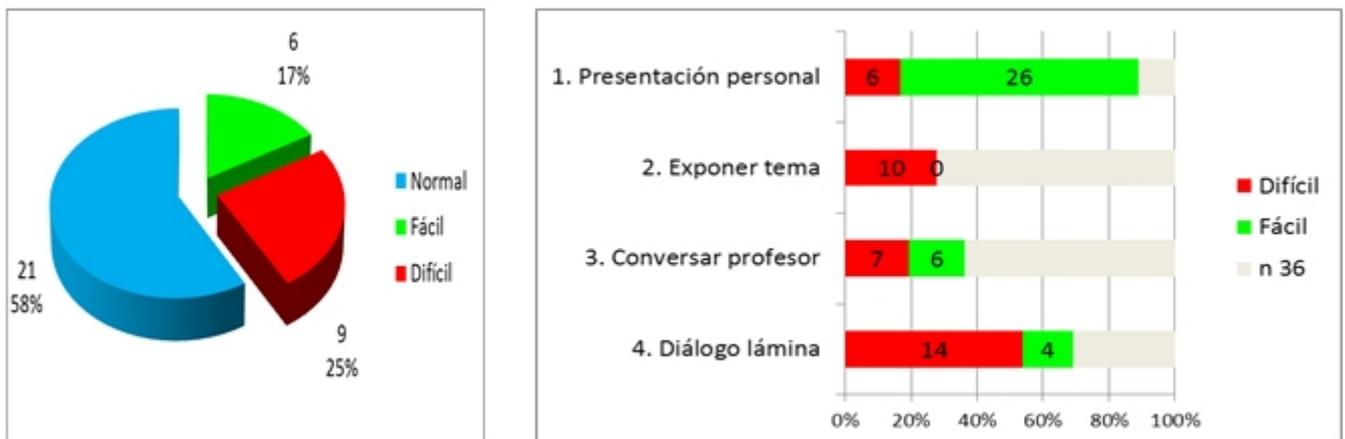


Gráfico 5. Dificultad de las tareas de la prueba de expresión oral

Como resumen final de los datos obtenidos en la prueba oral, en primer lugar, debemos recordar que la muestra analizada ha sido notoriamente inferior al análisis del resto de las pruebas, debido al diseño y modo de rellenar los cuestionarios. A pesar de esta limitación, se obtuvo una muestra válida, cuyos resultados son interesantes para futuros diseños, aunque deben ser considerados con cautela. En segundo lugar, podemos concluir que la prueba de expresión oral, en líneas generales ha sido considerada como una prueba fácil, cuyo contenido está relacionado con el material estudiado por los candidatos. Existe bastante confianza en aprobar la prueba oral, aunque son conscientes de que los dos factores decisivos en el resultado de la prueba han sido los factores personales psicológicos y motivacionales, así como el tiempo y modo de estudio dedicado a la preparación de la expresión oral. Por último, en el análisis de la dificultad debido al tipo de examen, la prueba de presentación personal ha sido la tarea considerada más fácil, mientras que la cuarta prueba, consistente en conversar sobre unas láminas ha sido percibida como la tarea más difícil.

5.5. COMPARATIVA GENERAL DE LOS RESULTADOS, DISCUSIÓN Y SUGERENCIAS

A la luz de los resultados expuestos en el apartado anterior, necesitamos detenernos para analizar los mencionados datos y extraer las primeras conclusiones sobre la investigación realizada. La primera observación, con la que debemos comenzar nuestra discusión académica es confirmar la escasez de estudios empíricos sobre el examen DELE, tal como ya apuntó Cárdenas (2007a). En nuestra revisión del tema hemos observado que predominan los estudios teóricos sobre las investigaciones de índole empírica, aunque debemos destacar el esfuerzo investigador realizado en el año 2008 por parte de los ponentes del congreso de Alicante sobre la evaluación en ELE (Pastor, 2008). Además, la percepción sociolingüística de los estudiantes de español en relación al examen DELE u otras pruebas de certificación internacional ha sido escasamente analizada en estudios empíricos (Sun, 2008). Ante esta carencia significativa, consideramos relevante la realización de este tipo de trabajos empíricos porque ayudarían a conocer de manera fehaciente la opinión de uno de los dos principales agentes de la educación, como son los estudiantes. Recordamos aquí las palabras de Canagarajah (2002, p. 146), quien comentaba que las políticas educadoras a veces fallan debido a que en su redacción no tuvieron en cuenta la valoración y contribución de profesores y alumnos, verdaderos agentes educativos.

El segundo tema de reflexión, se refiere a la situación actual de la enseñanza de ELE en Taiwán. Como ya se ha mencionado en varias ocasiones a lo largo de este artículo, la situación de bonanza que vive el español en la isla exige un serio análisis para conocer todos aquellos factores que pudieran contribuir a promocionar el desarrollo y consolidación de la enseñanza de ELE en Taiwán. Si recordamos que el examen DELE A1 es la primera prueba para obtener un diploma de certificación internacional, resulta fundamental que este primer examen ofrezca un diseño adecuado y atrayente para los estudiantes taiwaneses de ELE; ya que de los resultados que se obtengan en esta primera prueba puede depender la continuidad o la interrupción de los estudios de ELE. Es fundamental adecuar el contenido de estudio y las exigencias del examen para que el estudiante desarrolle su autoestima y motivación en esta primera prueba de ELE. En este contexto, es necesario conocer la percepción de los estudiantes taiwaneses de ELE sobre el examen DELE A1.

En este contexto, hemos desarrollado nuestra investigación analizando las cuatro destrezas del examen DELE A1. Los resultados de cada una de las destrezas ya fueron expuestos en el apartado anterior, ahora ofreceremos una valoración en conjunto del examen, a tenor los resultados expuestos. En el siguiente gráfico, exponemos la comparación de cada una de las partes analizadas del examen DELE A1. Todos los valores vienen expresados en porcentajes.

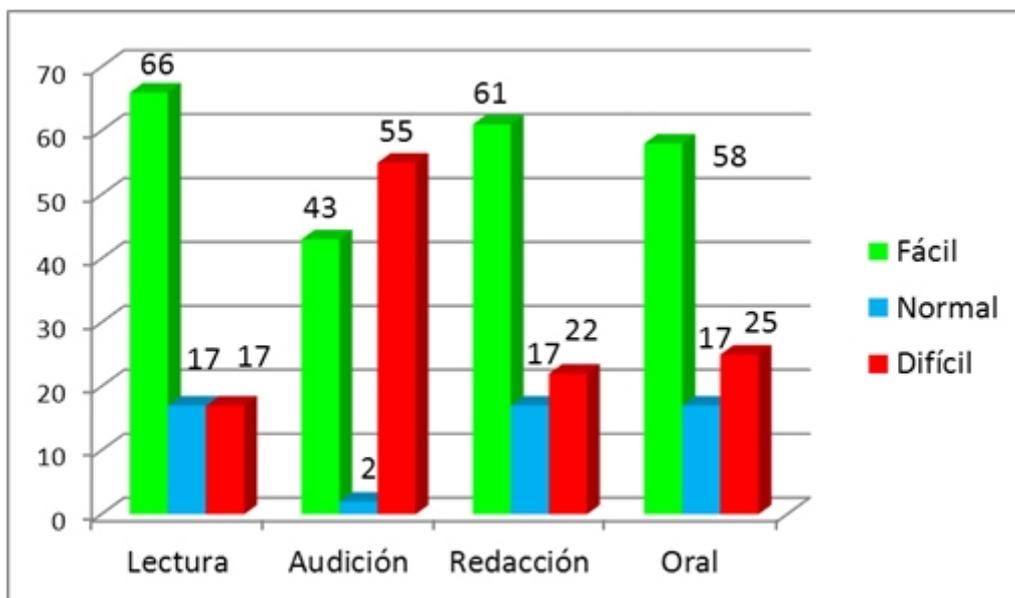


Gráfico 6. Comparativa general de las cuatro pruebas DELE A1

Como podemos observar, la prueba de audición ha sido la prueba más difícil, ya que para el 55% de los candidatos resultó difícil. En segundo lugar, la prueba de expresión oral, fue considerada como difícil para el 25% de los encuestados. Valores muy parecidos a la prueba de redacción, en la que para un 22% de participantes, la expresión escrita fue difícil. Por último, la comprensión lectora, fue la parte más fácil, ya que 17% de las encuestas la catalogaron como difícil, mientras que un 66% de los candidatos pensaron que fue la prueba más fácil. Aquí, una vez más hacemos un llamamiento a la cautela a la hora de interpretar los resultados, ya que los datos de la prueba oral, no deberían ser comparados con el resto de destrezas al proceder de muestras diferentes. Su presencia en el gráfico anterior debe ser considerada solamente orientativa.

Es fundamental conocer las dificultades específicas de cada una de las pruebas e intentar ofrecer ayudas metodológicas para el futuro. De aquí que, en los siguientes párrafos, de manera resumida, nos centraremos en comentar los principales problemas de cada prueba y ofreceremos algunas sugerencias para nuestro entorno académico, que podrían mejorar los resultados en futuras convocatorias.

En primer lugar, comenzaremos analizando la prueba de lectura. Esta prueba, tal como dijimos, resultó la más fácil. No obstante, debemos realizar dos observaciones a la prueba de lectura, una desde la perspectiva de los estudiantes y otra, como profesores. Desde el punto de vista de los alumnos, la tarea de completar espacios en blanco fue percibida como la más difícil. La enseñanza que debemos aprender, de esta percepción realizada por los estudiantes, es que deberíamos rediseñar nuestras clases curriculares o proponer clases de apoyo en las que se entrene a los estudiantes taiwaneses a la resolución de tareas de este tipo, en las que los estudiantes mejoren su capacidad de completar oraciones. Además es necesario fomentar tareas en las que se ayuden a los estudiantes a reconocer palabras claves en la comprensión de los textos, prestando también especial atención a ciertas partículas como "no", "y", "etc.", tal y como ha sugerido Pérez Bernal (2008).

Por otro lado, debemos sumarnos aquí, como profesores, a otras voces en las que se demanda una revisión del tipo de texto y del modo de plantear las preguntas (Ainciburu, 2008b; Yagüe, 2010). En aras de la validez y fiabilidad de la prueba se deberían evitar la formulación de preguntas trampas acerca del texto, porque lo que debe evaluar la prueba realmente es la comprensión del texto, evitando preguntas que puedan confundir y mermar la autoconfianza del estudiante en estos primeros pasos de su aprendizaje en ELE.

En la prueba de redacción, la escritura de textos breves resultó más difícil que la tarea de completar los formularios. Cuando quisimos conocer dónde radicaba la dificultad principal de la prueba, observamos que más que en el vocabulario o los problemas gramaticales, la primera y más importante dificultad de los estudiantes taiwaneses fue la falta de creatividad. Este punto nos parece muy importante, porque nos muestra un camino que debemos de emprender a nivel metodológico, a saber, fomentar la imaginación en nuestras clases. Muchas veces en las clases, las tareas que se les exige a los estudiantes en estos primeros niveles de ELE se reducen a responder preguntas que contienen la estructura gramatical que se está estudiando en clase en ese momento. De esta manera, el estudiante aprende a responder de manera adecuada a una batería de preguntas, sin embargo, evitamos tareas en las que deban enfrentarse a textos cortos. Por otro lado, en estos primeros niveles del aprendizaje de ELE no suelen haber clases de redacción (Sun, 2008). Ante los resultados hallados, consideramos esencial, incluir en las clases el desarrollo de tareas en las que el estudiante redacte textos breves, que permitan desplegar su creatividad e imaginación. También aquí debemos plantearnos la incorporación, desde los primeros niveles de enseñanza, de pautas elementales en las que se les vaya introduciendo cómo realizar la organización de las ideas dentro de un texto.

La prueba de audición, al haber sido considerada como la prueba más difícil, exige una reflexión más importante. En primer lugar, la dificultad proviene de la naturaleza intrínseca de la competencia auditiva. La competencia auditiva es una de las competencias más exigentes en L2 y los estudiantes chinos tienen especiales dificultades de discriminación fonológicas, sociolingüísticas y neurolingüísticas en el desarrollo de la competencia auditiva, tal y como expuso Pérez (2012). En segundo lugar, debemos recordar la influencia de la educación china recibida como factor determinante en los primeros niveles de la adquisición de una lengua (Martínez, 2011). En el pueblo chino, la competencia auditiva ha recibido menos atención que la educación gramatical y la competencia escrita (Guo y Wills, 2004).

Con esta doble premisa en base de nuestra reflexión, debemos ya detenernos en las reflexiones sobre los resultados obtenidos en nuestra investigación. Recordemos los principales datos ya expuestos: (1) más de la mitad de nuestros estudiantes (67 participantes, 56%) creían que no aprobarían la prueba de audición. (2) La prueba de audición fue difícil para el 55% de los participantes. (3) Los temas resultaron difíciles para el 43% de los estudiantes. (4) La velocidad fue considerado un factor determinante para el 60%, seguido de la falta de vocabulario y carencias gramaticales. (5) El 80-85% de los encuestados consideraron difíciles las preguntas de rellenar huecos. (6) Por último, uno de cada tres estudiantes (35%), tuvieron dificultades con el tiempo de la prueba.

Ante esta situación, debemos replantearnos, por un lado, la idoneidad de los medios tecnológicos de los que se disponen; y por otro lado, la enseñanza y metodología de la clase de audición en ELE. Conocer los medios tecnológicos de los que dispone cada centro educativo, y a través de los cuales se desarrollará la competencia auditiva, es fundamental. Por fortuna, nuestro centro educativo ofrece unas instalaciones situadas en la vanguardia tecnológica para la enseñanza de idiomas. Se dispone de numerosos laboratorios de idiomas y todas las clases cuentan con acceso a las nuevas tecnologías audiovisuales. Lo que indica, que en nuestro caso, no son los medios técnicos los agente fundamentales en los resultados obtenidos.

En nuestro entorno académico, entre las principales razones de las dificultades presentadas debemos considerar ciertas cuestiones metodológicas que deberíamos revisar. Debemos replantearnos el contenido de las clases, su diseño, el tipo de grabaciones, su extensión, su velocidad, el número de veces que se repite cada audición en clase, así como el tipo de ejercicios propuestos entorno a cada audición. Además, debemos favorecer tareas que familiaricen al estudiante con situaciones comunicativas básicas en español (Pérez Bernal, 2008). Proponemos, aprovechando el fácil acceso al desarrollo tecnológico actual, el empleo de podcasts en español que ayuden en el adiestramiento de la comprensión auditiva. Además, motivar la escucha atenta fuera de clase debe ser uno de los objetivos que debemos marcarnos como docentes. Por último, sería beneficioso desarrollar clases de apoyo en las que adoptaremos un formato similar al examen DELE, para de este modo, poder mejorar los resultados de nuestros estudiantes en futuras convocatorias.

Por último, en la prueba de expresión oral, también debemos analizar los factores que justifican estas dificultades halladas. En primer lugar, debemos citar la influencia defactores motivacionales y psicológicos, por ejemplo ha sido documentada latimidez y escasa participación de los estudiantes chinos en las clases de ELE (Cortés, 2009). En segundo lugar, debemos añadir los factores metodológicos, ya que la educación china en segundas lenguas ha adolecido de no haber fomentado una metodología comunicativa (Martínez, 2011; Sun, 2004). En tercer lugar, las escasas oportunidades que tienen nuestros estudiantes de interactuar en español con nativos.

Ante esta situación, nuestras propuestas deben de ir encaminadas a sugerir que, poco a poco, una metodología de corte comunicativa se vaya asentando en la clase de ELE. En segundo lugar, debemos proporcionar a los estudiantes posibilidades para acceder a las situaciones comunicativas del mundo real diario, con muestras de habla real; y potenciando la interacción oral en clase y fuera de clase. De manera específica, los profesores debemos trabajar los aspectos motivacionales para desarrollar la autoestima en nuestros estudiantes de ELE cuando participan en intercambios conversacionales. Por último, proponemos incluir tareas similares a las del examen DELE A1 en las clases de conversación y clases de apoyo, para familiarizar al estudiante con el formato específico al que deberán enfrentarse en los exámenes. Por ejemplo, debe promoverse la conversación basada en el empleo de láminas o fotografías en las clases.

Para finalizar este apartado de discusión, debemos resaltar el alto grado de conformidad de los estudiantes con el formato del examen DELE A1, y la percepción generalizada que han expresado los estudiantes taiwaneses de ELE sobre la idoneidad de este examen para reflejar y evaluar el nivel del estudiante. Aunque, debemos de ser cautos con esta conclusión y se exigen muestras mayores, ya que no podemos olvidar que el estudiante taiwanés, como el alumno chino en general, suele ser muy conservador, disciplinado y respetuoso con todo aquello que procede de los profesores (Cortés, 2009). La educación china basada en la disciplina y la figura del profesor han sido históricamente, y siguen siendo, uno de los pilares fundamentales sobre los que se edifica la dimensión sociocultural y educativa del estudiante en el pueblo chino. Esta tradición de respeto y disciplina no debe ser olvidada a la hora de diseñar cuestionarios futuros, en los que se mida la conformidad o rechazo hacia ciertas propuestas evaluadoras y la influencia de los aspectos sociales, educativos y culturales en las respuestas de los estudiantes.

Con todo lo anterior, consideramos que, a pesar de las limitaciones del estudio realizado, los conocimientos proporcionados por estos resultados, pueden servir de indicadores para sugerir ciertas pautas para la realización de materiales de estudio y de clases de apoyo de preparación del examen DELE A1. Entre las pautas metodológicas que sugerimos, enumeramos las siguientes:

1. Promover un método combinado comunicativo y gramatical.
2. Promover la interacción oral.
3. Desarrollar la autoestima y autoconfianza.
4. Ofrecer materiales reales y en contextos bien definidos.
5. Potenciar la lectura y la adquisición de vocabulario.
6. Estimular la creatividad en la escritura.
7. Fomentar la realización de pequeñas redacciones.
8. Motivar el adiestramiento de la competencia auditiva.
9. Favorecer entrenamiento con ejercicios de rellenar huecos en oraciones.
10. Impulsar conversaciones sobre láminas.

Por último, queremos finalizar este apartado de discusión, con una autocrítica a nivel metodológico. Debemos ser conscientes que realmente estamos ofreciendo los resultados de un estudio piloto amplio, cuyos resultados además de inspirarnos pautas metodológicas, nos deben hacer recapacitar sobre ciertas carencias metodológicas que hemos observado y que enumeramos a continuación: (1) es necesario reformular el enunciado de algunas de las preguntas. (2) Debemos incluir preguntas de índole motivacional. (3) Es importante valorar la presencia de preguntas que indiquen la influencia del bagaje sociocultural y educativo recibido, precisando el tipo de educación recibida y la percepción general sobre la misma. (4) Debemos añadir algunas preguntas que precisen mejor de manera explícita la relación entre las diferentes partes del examen. (5) Estudiar el mejor modo y momento de recogida de los cuestionarios debe ser replanteado. (6) Resultaría interesante conocer la repercusión de los resultados sobre la continuidad en el aprendizaje de ELE. (7) También sugerimos poder comparar la relación entre las expectativas de los resultados y las notas obtenidas en cada una de las partes. (8) Por último, enriquecería nuestro conocimiento del tema si tuvieran cabida en nuestros estudios los dos agentes educativos, profesores y alumnos. Es decir, proponemos ampliar los cuestionarios a los profesores de ELE en Taiwán, para poder comparar la percepción que profesores y estudiantes tienen del examen DELE A1.

6. CONCLUSIONES

En este artículo hemos presentado los primeros resultados sobre la percepción que tienen los estudiantes taiwaneses de ELE sobre el examen DELE A1. Los resultados proceden del análisis de una muestra representativa de 120 estudiantes taiwaneses de ELE que han participado por primera vez en el mencionado examen. Los principales resultados obtenidos han mostrado que la prueba más difícil ha sido la prueba de audición, donde las dificultades principales procedían de la velocidad de la grabación escuchada y de las carencias de vocabulario y gramaticales. En el lado contrario, la prueba de comprensión lectora ha sido la más fácil según las encuestas recogidas.

Además, hemos encontrado que, en relación al formato de cada una de las destrezas, el factor más determinante ha sido el tipo de preguntas. Hemos hallado que el tipo de preguntas con las que los candidatos tuvieron mayor dificultad fueron los ejercicios de completar oraciones. Las preguntas más sencillas han sido las cuestiones de respuesta múltiple, en las que no tenían que escribir, sino solamente seleccionar una opción entre varias propuestas.

Mención especial merecen los resultados sobre los cuestionarios de la prueba de expresión oral. Por un lado, han presentado ciertas limitaciones, ya que la muestra analizada ha sido notablemente menor. Por otro lado, su ventaja ha sido ofrecer un diseño más elaborado, tanto en las cuestiones como en el modo de ser llevado a cabo. Este diseño ha proporcionado interesantes conocimientos sobre la influencia de los factores personales y motivacionales de los estudiantes de ELE en la realización del examen DELE A1. Estos resultados exigen su confirmación a través de nuevas investigaciones, que cuenten con muestras mayores.

Por último, destacamos el grado de conformidad manifestado por los estudiantes a la hora de considerar el examen DELE A1 como una herramienta adecuada para evaluar su primer nivel de ELE. No obstante, esta aceptación debe ser considerada con cautela, y serán necesarios futuros estudios, para valorar si la opinión expresada se refiere a la aprobación del diseño específico del examen DELE A1 o, por el contrario, debe ser entendida en el marco del modelo educativo tradicional chino que promueve el respeto y disciplina en todo lo relacionado a la educación y hacia la figura del profesor.

AGRADECIMIENTOS

Wenzao Ursuline College of Languages, uno de los centros universitarios de lenguas extranjeras con más tradición y prestigio en Taiwán, está fomentando la realización de proyectos internacionales de cooperación con el mundo empresarial y universitario. Este artículo se enmarca dentro de este ámbito y presenta los primeros resultados de un proyecto internacional de investigación más ambicioso.

Esta primera parte de la ejecución del proyecto ha sido subvencionada por *Spanish Program for Cultural Cooperation* del Instituto Cervantes de Manila, Filipinas. El autor del artículo quiere agradecer, en primer lugar, al Instituto Cervantes de Manila la subvención otorgada para la realización del proyecto. También, desea subrayar que en todo momento ha sido respetada la independencia del investigador, tanto en el diseño del proyecto, su ejecución y la posterior publicación de resultados.

Así mismo, quiero expresar mi agradecimiento a las profesoras Ana Sun y Laura Vela Almendros, compañeras del Departamento de Español del Colegio Universitario Wenzao, por su participación en este proyecto. Por último, vaya también mi gratitud hacia el Centro de Idiomas Eumeia, de Taipéi, y en especial a su director Orlando Lee, por su valiosa contribución en la realización de este proyecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainciburu, M. C. (2008). El problema de la evaluación en la producción oral interactiva en el aula ELE. En S. Pastor Cesteros, y S. Roca Marín (coords.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua*, p. 175-190. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE. Alicante: Servicio de publicaciones.
- Ainciburu, M. C. (2008b). ¿De qué color era el caballo blanco de Bolívar?: La evaluación de la comprensión literal de textos en las pruebas DELE INICIAL. En S. Pastor Cesteros, y S. Roca Marín (coords.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua*, p. 107-115. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE. Alicante: Servicio de publicaciones.
- Alarcón Pérez, C. (2008). Evaluar la expresión oral: propuesta contra los viejos inconvenientes. En S. Pastor Cesteros, y S. Roca Marín (coords.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua*, p. 191-204. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE. Alicante: Servicio de publicaciones.
- Alcaraz, C. (2008). Evaluación y motivación: una influencia recíproca. En S. Pastor Cesteros, y S. Roca Marín (coords.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua*, p. 116-122. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE. Alicante: Servicio de publicaciones.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: OUP.
- Bachman, L.F. (2000). Modern language testing at the turn of the century: assuring that what count counts. *Language Testing*, vol. 17 (1), p.1-42.
- Bernardo Carrasco, J. y Calderero Hernández, J. F. (2000). *Aprendo a Investigar en Educación*. Madrid: Rialp.
- Blaster, L.; Hughes, D., y Tight, M. (2002). *How to research*. Buckingham: Open University Press.
- Boletín Oficial del Estado (2008). Real Decreto 264/2008, BOE num. 62, art. 4727, p. 14694. Madrid: Ministerio de la Presidencia.

- Bordón, T. (2000). La evaluación de la comprensión auditiva en aprendices de ELE. *Carabela*, vol. 49, p. 77-101.
- Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de e/L2: Bases y procedimientos*. Madrid: Arco Libros-Muralla.
- Bordón, T. (2008). Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas. *MarcoELE*, vol 7, p.4-25.
- Brown, J. D. (1988). *Understanding Research in Second Language Learning*. Cambridge: C.V.P.
- Canagarajah, A. S. (2002). Globalization, methods, and practice in periphery classrooms. En D. Block, y D. Cameron, (Eds.), *Globalization and Language Teaching*, p. 134-150. New York: Routledge.
- Cárdenas Martínez, A. (2007a). La fiabilidad de los DELE y los candidatos japoneses: ¿un motivo de preocupación, *Cuadernos Canela*, vol. 18, p. 63-76.
- Cárdenas Martínez, A. (2007b). La fiabilidad de la prueba de comprensión auditiva en los DELE: de la " historia oficial" a la realidad. *XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*. Logroño 27- 30 de septiembre de 2006, vol. 1. p. 393-406.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*. Madrid: Anaya.
- Cortés Moreno, M. (2009). Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China. *Suplementos marcoELE*, vol. 8, 1-17.
- Eguiluz, J. y Eguiluz, A. (2004). La evaluación de la expresión escrita. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo, (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, p. 1005-1024. Madrid: SGEL.
- Eguiluz, J. y Eguiluz, A. (2004). La evaluación de la comprensión lectora. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo, (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, p. 1025-1041. Madrid: SGEL.
- Eguiluz Pacheco, J. (2008). Evaluación de la competencia: creación y construcción de un modelo de prueba. *XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*. Alicante, 19-22 septiembre 2007, p. 19-25.
- Eguiluz Pacheco, J. y De Vega Santos, C.M. (2009). Criterios para la evaluación de la producción escrita. *MarcoELE*, vol. 9, p.75-94.
- García García, M. (2009). *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera. Análisis y propuesta didáctica*. Tesis doctoral. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Griffin, K. (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- Guo, N. y Wills, R. (2004). *An Investigation of Factors Influencing English Listening Comprehension and Possible Measures for Improvement*. [En línea]. Disponible en: <http://www.aare.edu.au/05pap/guo05088.pdf> [Fecha de consulta: 21 de octubre de 2011].
- Hinkel, E. (1999). *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchby, I. y Wooffitt, R. (2008). *Conversation Analysis*. Cambridge: Polity Press.
- Instituto Cervantes (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca Nueva.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Larsen-Freeman, D. (1994). El conocimiento científico. En D. Larsen-Freeman y M. H. Long (Eds.), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, p. 15-21. Madrid: Gredos.
- Leal Rodríguez, S. (2009). *Diseño de un examen de nivel de español para aprendices adultos inmigrantes*. Memoria de Master, Universidad Nebrija.
- Martínez Lamuela, S. (2011). La gestión del estudiante chino en el aula de ELE. *Suplemento MarcoELE*, vol. 13, p. 1-52.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega Olivares, J. (1995). Evaluación en el aula de español LE: algunas consideraciones generales. *VI Congreso Internacional de ASELE*. León, p. 19-34.
- Parrondo, J. R. (2004). Modelos, tipos y escalas de evaluación. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo, (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, p. 967-981. Madrid: SGEL.
- Pastor Cesteros, S. (2003). La evolución del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. En *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid, Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, p. 503-514.
- Pastor Cesteros, S. y Roca Marín, S. (2008). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua*. *Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE*. Alicante: Servicio de publicaciones.
- Pastor Villalba, C. (2009). La evaluación de la comprensión oral en el aula de ELE. *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, vol. 9, p.1-27.
- Patten, M. (2007). *Understanding Research Methods. An overview of the Essentials (6 ed.)*. California: Pyczak Publishing.
- Pérez Bernal, R.M. y Velázquez Rodríguez, J.I. (2008). ¿Me presento al inicial? La preparación y evaluación del candidato para el diploma de español: nivel inicial. En S. Pastor Cesteros, y S. Roca Marín (coords.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua*, p. 649-652. *Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE*. Alicante: Servicio de publicaciones.
- Pérez Ruiz, J. (2011). Actitudes sociolingüísticas de la globalización en estudiantes taiwaneses de lenguas extranjeras. Resultados preliminares. *Tamkang Studies of Foreign Languages and Literatures*, vol. 17, p. 56-79.
- Pérez Ruiz, J. (2012). Dificultades del oyente sinohablante en la conversación española. *III Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes (EPES)*. Universidad de Jaén, 26 al 28 de enero de 2012.
- Prieto, J.M. et al. (2004): La elaboración de una prueba de nivel: la reforma de los DELE. *Carabela*, vol. 55, p. 85-140.
- Sánchez Martín, E. (2011). En búsqueda de la evaluación válida y objetiva. *MarcoELE*, vol.13, p. 1-13.
- Saville, N. (2003). *The Process of Test Development and Revision within UCLES-EFL, Continuity and Innovation: Revising the Cambridge Proficiency in English Examination 1913-2002*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 57-116.
- Suarez-Orozco, M. M. (2007). *Learning in the global era: International perspectives on globalization and education*. LA, California: University of California Press.
- Sun, A. (2001). Análisis de las pruebas de nivel inicial del Diploma de Español como Lengua Extranjera. *Revista del Colegio Universitario de Lenguas Extranjeras Wenzao*, vol. 15, p. 263-277.
- Sun, A. (2003). *La Evaluación Educativa: Aplicación de la evaluación de Diploma de Español como Lengua Extranjera en el Colegio Universitario de Idiomas Extranjeros*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Salamanca, España.
- Sun, A. (2004). Importancia de la evaluación en la enseñanza del español: El DELE y sus resultados. *VII congreso de didáctica del español en la República de China*. Departamento de Español de la Universidad de Tamkang, 22 de mayo de 2004, p. 13-36.

- Sun, A. (2007). El español en Taiwán. *Huarte de San Juan. Geografía e Historia. China, un nuevo comienzo*, vol. 13, p. 151-164.
- Sun, A. (2008). Enseñanza de la gramática del ELE en Taiwán partiendo del Diploma de Español como Lengua Extranjera. *XLII Congreso Internacional de la AEPE, Santander, España*, p.59-70.
- Welman, C., Kruger, F. y Mitchell, B. (2005). *Research methodology*. Oxford: Oxford University Press.
- Yagüe Barredo, A. (2010). Examinando exámenes. *MarcoELE*, vol. 10, p.1-53.