

CONSIDERACIONES SOBRE PRUEBAS DE SELECTIVIDAD DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

CONSIDERATIONS REGARDING UNIVERSITY ENTRANCE EXAMS OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

ISABEL GRETTEL MARÍA ERES FERNÁNDEZ*
DANIELA SAYURI KAWAMOTO KANASHIRO**

RESUMO: Neste artigo apresentamos uma síntese de pesquisa que realizamos sobre provas de vestibular de espanhol como língua estrangeira propostas por algumas instituições de ensino superior da região sudeste brasileira. À luz de algumas concepções teóricas sobre o processo de compreensão textual (KATO, 1999; KLEIMAN, 2004; SOLÉ, 1998) e considerando pressupostos sobre compreensão leitora constantes nos documentos oficiais brasileiros para o ensino médio, analisamos 23 provas que integraram nossa amostra. Entre outras constatações, averiguamos que, embora, grande parte das questões fizesse referência a um texto, muitas provas continuam avaliando somente o domínio do léxico e de regras gramaticais o que, de certa forma, reduz o ensino e aprendizagem de idiomas a esses dois aspectos. Além disso, alertamos para o fato de que existe uma lacuna – às vezes intransponível – entre os documentos legais que orientam e regulam o ensino médio e os exames de vestibular em língua estrangeira.

Palavras-chave: Vestibular; espanhol língua estrangeira; compreensão leitora.

ABSTRACT: In this article we present a synthesis of research regarding university entrance exams of Spanish as a foreign language, available in some universities from the Southeast region of Brazil. According to theoretical conceptions about the process of textual comprehension (KATO, 1999; KLEIMAN, 2004; SOLÉ, 1998) and considering reading comprehension assumptions in official Brazilian high school documents, we analyzed 23 exams integrating our collected material. We verified, among other observations, that although most test questions were connected with the text, many of them assessed only lexical knowledge and the mastery of grammatical rules which reduces, in some way, the teaching and learning of these two aspects. In addition, we note the fact that there is a gap - sometimes insurmountable - between legal documents which guide and regulate high school and university entrance exams in a foreign language.

Keywords: University entrance exams; Spanish as a foreign language; reading comprehension.

INTRODUCCIÓN

Según Martínez-Cachero Laseca (2008, p. 25), entre otros factores, la creación del Mercado Común del Sur (MERCOSUR), en 1991, contribuyó de manera significativa para la expansión del español en Brasil. Presenciamos la multiplicación de la oferta de cursos y de

* USP, São Paulo (SP), Brasil. <igmefern@usp.br>.

** USP, São Paulo (SP), Brasil. <danielakanashiro@yahoo.com.br>.

publicaciones de materiales de enseñanza y aprendizaje de español lengua extranjera sobre todo en la última década (ERES FERNÁNDEZ, 2000, p. 61) y, además, Martínez-Cachero Laseca (2008, p. 119) revela que en 1986, un poco antes de la creación del MERCOSUR, algunas universidades del estado de Rio de Janeiro introdujeron el español como opción en las pruebas de lengua extranjera para ingreso en las carreras superiores. A partir de entonces, fortalecida por la difusión del idioma en Brasil, esta posibilidad se expandió a otros estados. Con base en estudio realizado por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil, en 1995, entre las 12 instituciones de nivel superior consideradas que ofrecían el español en sus exámenes de selección¹, alrededor del 40% de los candidatos eligieron el español; cerca del 58%, el inglés y un 2% otros idiomas tales como francés, alemán o italiano (MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, 2008, p. 120).

De ese modo, al rever el proceso de selección, realizado por medio de pruebas parciales y ocasionales en las cuales el error lleva a la exclusión del candidato, se hace más evidente la necesidad de contar con un instrumento cuidadosamente preparado. Según Bachman (2000, p.105),

[...] si tenemos que desarrollar y utilizar los test de lengua adecuadamente para los propósitos para los que se pretende, debemos basarlos en definiciones claras de las habilidades que queremos medir y de los medios por los que observamos y medimos estas habilidades.

En este trabajo presentamos una síntesis de la investigación que realizamos con el propósito de analizar las pruebas de selectividad de lengua española para ingreso en las instituciones de enseñanza superior de la región sudeste de Brasil, a la luz de la teoría cognitiva de lectura y de las directrices sobre comprensión lectora presentes en los documentos oficiales del país. Consideramos relevante conocer si las propuestas plasmadas en los exámenes de español para ingreso en la universidad llevaban en cuenta las orientaciones establecidas para la enseñanza secundaria brasileña, una vez que según los documentos legales, este nivel tiene como metas, entre otras,

[...] la consolidación y la profundización de los conocimientos adquiridos en la enseñanza fundamental, posibilitando el seguimiento de los estudios. (LDBEN, Art. 35, inciso I)²

[...] Los cursos de la enseñanza media tendrán equivalencia legal y acreditarán el seguimiento de los estudios. (LDBEN, Art. 36, inciso III, § 3°)³

De este modo, nuestra hipótesis inicial se fundamentaba en el hecho de que, como la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) estipula que la enseñanza secundaria es la condición primera para que los estudiantes puedan dar seguimiento a sus estudios, los exámenes de selección para las carreras superiores mantendrían estrechos

¹ Se analizaron datos de las siguientes universidades: UFAM, OEFS, UESC, UFC, UEC, UNIFOR, UFES, UFPA, UEL, UFF, UERJ, UFRGS (*Mapa lingüístico de la lengua española en Brasil, 1995 apud MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, 2008, p.120*).

² En el original: "(...) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos." (LDBEN, Art. 35, inciso I)

³ En el original: "(...) Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento dos estudos." (LDBEN, Art. 36, inciso III, § 3°)

vínculos con los textos oficiales que orientan la enseñanza y aprendizaje de lenguas en aquel nivel.

Como se sabe, las instituciones brasileñas, según sus objetivos y concepciones, proponen diferentes formas de acceso a los cursos de nivel superior y diferentes tipos de exámenes. El procedimiento más común de acceso son las pruebas de selectividad, es decir, los “vestibulares”⁴, o sea, después de terminar la enseñanza media, los estudiantes se presentan a las pruebas que seleccionan y/o clasifican los que obtuvieron las mejores notas y estos podrán matricularse en el curso superior previamente elegido en el momento de la inscripción.

Con relación al tipo de prueba, lo más común son los reactivos de opción múltiple, aunque hay otras que proponen preguntas discursivas – hay que contestar a algunas en portugués; otras, en español – y de adición, en las que hay que sumar los números de todas las alternativas correctas para, a continuación, escribir el resultado de la suma o bien indicar la opción adecuada entre las que se ofrecen.

Para alcanzar los objetivos propuestos, es decir, determinar en qué medida existe relación entre los documentos orientativos de la educación secundaria y las pruebas de selectividad y qué concepciones de lengua y de lectura se valoran en esos exámenes, en nuestra investigación tratamos de:

a) comentar acerca del proceso de comprensión lectora ya que observamos la frecuente presencia de textos en las pruebas de español elaboradas para el proceso selectivo de alumnos para los cursos de pregrado de las instituciones de enseñanza superior brasileñas. De esa forma, tratamos de averiguar si algunos de los elementos que forman parte de la actividad de lectura están presentes en dichas pruebas. Además, si partimos del principio de que para los alumnos universitarios la lengua extranjera debe, sobre todo, servir de instrumento para tener acceso a publicaciones de investigaciones y estudios y a la literatura extranjera en general necesaria a cualquier estudiante de nivel superior y de cualquier área del conocimiento, es fundamental que estos individuos hayan desarrollado la habilidad de comprender los recursos expresivos del lenguaje verbal relacionando textos/contextos según su naturaleza, función, organización, estructura, de acuerdo con las condiciones de producción/recepción. Así, no se puede concebir la lectura como un proceso de simple decodificación de palabras puesto que comprender un texto supone mucho más que eso.

b) analizar los documentos oficiales para la enseñanza media, material de considerable importancia dentro del contexto educativo del país, ya que subsidian a los profesores en la definición de proyectos, planificación de clases, selección de contenido, entre otros aspectos. Con base en el análisis averiguamos si las pruebas de selectividad se basan en

⁴ Datos relacionados al número de los que ingresaron en los cursos presenciales de graduación, en 2005, revelan que un 83% de los estudiantes se seleccionó por medio del “vestibular”, del ENEM (*Exame Nacional do Ensino Médio*) y de la evaluación seriada al final de cada año de la enseñanza media. Los 17% restantes se efectivaron por cambios de curso dentro de las instituciones, transferencias de alumnos provenientes de otras instituciones, acuerdos internacionales, admisión de diplomados en curso superior, reapertura de matrícula y otros tipos de ingreso. Estos datos están disponibles en: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>>. Consultado el: 23 nov. 2008.

propuestas de enfoque de la comprensión lectora en los documentos orientativos para la enseñanza media – etapa obligatoria inmediatamente anterior al ingreso de la universidad.

c) analizar las pruebas de español para ingreso en las instituciones superiores brasileñas, asunto todavía poco investigado⁵ y que desde nuestro punto de vista merece atención ya que se trata de una prueba que permitirá – o no – que el estudiante continúe sus estudios en nivel superior.

Es importante mencionar también que en nuestro análisis nos interesó especialmente la identificación de temas abordados en los textos propuestos; tipología textual privilegiada; configuración de los reactivos presentes en las pruebas; y la observación de dos elementos – contextualización e interdisciplinariedad – discutidos en los documentos oficiales brasileños para la enseñanza media.

Como se verá, son múltiples los problemas que encontramos, así como es largo el camino que queda por recorrer si se pretende, de hecho, convertir un obstáculo – en este caso los exámenes de selectividad – en un puente que una los dos niveles de enseñanza.

1. CONSIDERACIONES SOBRE LA LECTURA

De acuerdo con Kleiman (1999, p. 11), en muchas ocasiones se concibe la lectura como una actividad sencilla, natural y placentera; sin embargo, ella abarca una tarea compleja: la búsqueda de sentido o sentidos en el texto.

Varias son las concepciones de lectura defendidas por especialistas, teóricos y profesores. En las décadas de los 50 y 60 del siglo pasado se la concebía como un proceso ascendente (*bottom-up*) en el cual el lector debería, solamente, descodificar letras, palabras y frases para comprender el texto escrito y, por lo tanto, se valoraban al extremo los datos lingüísticos pues constituían, en el material escrito, la significación del texto. En las clases de lengua extranjera, conforme indican Rio y Leite (2004), el texto servía como pretexto para la enseñanza de la gramática y del vocabulario, mientras los procesos cognitivos del lector se ignoraban o quedaban en segundo lugar en lo referido a su importancia.

Durante los años 70, debido principalmente a las contribuciones de la Psicolingüística, se pasó a entender la lectura como un proceso descendente (*top-down*), lo que le atribuyó mayor importancia a las experiencias de vida del lector. Así, el foco dejó de ser el texto y pasó a ser el lector, en la medida en que se consideraban como esenciales el conocimiento previo y las inferencias para alcanzar la construcción de sentido del texto.

Ya en la década de los 90, a raíz de los estudios sobre el constructivismo social, se pasó a ver la lectura como un proceso cognitivo y social que integraba los métodos ascendente y descendente. De esa manera, se considera que el lector hace previsiones que toman como base sus conocimientos y comprueba sus hipótesis tanto por las pistas

⁵ Averiguamos que hay estudios publicados relacionados a las pruebas de inglés de algunos procesos selectivos (ALVES, TESTA y PIZOLATTO, 1996; BECHARA, CASTRO e DOI, 1996; CASTRO e DOI, 1995; PERRONI, 1994; SCARAMUCCI, 1999; VIEIRA e VERAS, 1996; por ejemplo). Sin embargo, hay hasta ahora poco material de análisis de las pruebas de español (LABELLA-SÁNCHEZ, 2007; KANASHIRO, 2007).

lingüísticas presentes en el texto como por la interacción de estas con las distintas relaciones que se establecen entre texto y autor (JUNGER, 2002; SOUZA, 2003; RIO y LEITE, 2004). Esta concepción de lectura considera que el significado del texto no está solo en la mente del lector ni solo en el texto, sino que se establece en función de la interacción entre lector y autor por medio del texto.

Jouve (2003, p. 17), a su vez, concibe la lectura como “una actividad compleja, plural, que se desarrolla en varias direcciones”⁶ e incluye cinco dimensiones: neurofisiológica, cognitiva, afectiva, argumentativa y simbólica. Martins (1988, p. 31) señala que es posible entender la lectura como “un proceso de comprensión amplio, cuya dinámica abarca componentes sensoriales, emocionales, intelectuales, fisiológicos, neurológicos, así como culturales, económicos y políticos”⁷. Hoy por hoy se puede afirmar que varios elementos, de naturaleza diferentes, se interrelacionan para lograr comprender el sentido o sentidos de un texto y entre esos elementos están los denominados extralingüísticos (centrados en el conocimiento del lector y en las estrategias que utiliza en la actividad lectora), los lingüísticos (pistas lingüísticas y gráficas) y la interacción entre autor y lector.

Como esta última visión es la privilegiada por varios especialistas del área (MARTINS, 1988; KATO, 1999; KLEIMAN, 2004; PIETRARÓIA, 2001) así como por algunos documentos internacionales, como el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002), por ejemplo, estimamos que estos principios también estarían presentes en los exámenes de, lo cual no se confirmó, como detallaremos más adelante.

2. EL PAPEL DE LA LECTURA EN ALGUNOS DOCUMENTOS OFICIALES BRASILEÑOS PARA LA ENSEÑANZA MEDIA

El primer documento publicado por el Ministerio de Educación de Brasil para la Enseñanza Media – los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), de 1999 – incluía orientaciones generales para la enseñanza de lenguas extranjeras y en él se consideraba que esa enseñanza debería colaborar para la integración del estudiante en el mundo globalizado, además de ampliar significativamente la capacidad del aprendiz para obtener informaciones y potenciar sus oportunidades de trabajo en diversas áreas, de propiciar estudios de carácter lingüístico y cultural así como auxiliarlo a superar visiones etnocéntricas y de xenofobia. Para lograr esos propósitos, por supuesto, no es suficiente el conocimiento metalingüístico y de las reglas gramaticales, ya que es imprescindible tener en cuenta la valoración de las ideas de contextualización e interdisciplinariedad lo cual permite inferir que en ese nivel se defiende una visión de lectura como proceso interaccional.

Consideramos igualmente en nuestra investigación las *Orientações Curriculares – Ensino Médio – Espanhol* (OC), publicadas también por el Ministerio de Educación de Brasil en 2006. Conviene aclarar que se analizaron las pruebas aplicadas entre 2004 y 2006, lo cual no permite establecer relaciones entre lo que propone el documento y qué miden las pruebas de, ya que la publicación del texto orientativo es anterior o concomitante al año de

⁶ En el original: “uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções”.

⁷ En el original: “um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos.”

la aplicación de las pruebas. Sin embargo, estimamos importante reportarnos a las OC, sobre todo respecto al objetivo del desarrollo de la comprensión lectora pues, en caso de que detectáramos que las pruebas no estaban alineadas a esas orientaciones dispondríamos de datos relacionados a los problemas a enfrentar.

Según las OC, el objetivo del desarrollo de la comprensión lectora es llevar a la reflexión efectiva sobre el texto:

[...] además de la decodificación del signo lingüístico, el propósito es alcanzar la comprensión profunda e interactuar con el texto, con el autor y con el contexto, recordando que el sentido de un texto nunca está preestablecido, sino que hay que construirlo a partir de experiencias personales, del conocimiento previo y de las interrelaciones que el lector establece con él. (BRASIL, 2006, p. 151-152)⁸

Como se observa, hay coherencia entre lo establecido en la legislación (LDBEN), en las teorías sobre comprensión lectora más aceptadas en la actualidad y en las directrices curriculares. Correspondía, por lo tanto, averiguar si la etapa siguiente – en este caso, el “vestibular” – también consideraba esos principios teórico-prácticos. En el apartado siguiente comentamos el análisis realizado.

3. LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS EXÁMENES

3.1. El establecimiento de los criterios de análisis de las pruebas

En función de la necesidad de delimitar el estudio seleccionamos cinco aspectos para el análisis que realizamos. Al considerarlos teníamos la intención de averiguar cuál era el perfil del candidato que las instituciones de enseñanza superior esperaban seleccionar con base en los textos y preguntas presentes en los exámenes de selectividad. Así, se configuran como puntos de análisis el tema y la tipología de los textos, además del conocimiento lingüístico exigido en las preguntas. Los otros dos aspectos analizados se refieren a los conceptos de contextualización e interdisciplinariedad, presentes en los documentos oficiales brasileños (PCNEM, 1999 y OC, 2006).

Examinamos, pues, bajo la perspectiva del proceso cognitivo de la lectura, específicamente sobre el conocimiento previo:

- 1) ¿Qué conocimiento de mundo se solicita en las pruebas? ¿Cuáles son los temas que se privilegian en los textos?
- 2) ¿Cuál es la tipología textual presente en las pruebas?
- 3) ¿Qué conocimiento lingüístico se exige en los exámenes de selectividad en lengua española?

⁸ En el original: “[...] além da decodificação do signo lingüístico, o propósito é atingir a compreensão profunda e interagir com o texto, com o autor e com contexto, lembrando que o sentido de um texto nunca está dado, mas é preciso construí-lo a partir de experiências pessoais, do conhecimento prévio e das inter-relações que o leitor estabelece com ele.”

En relación a los documentos oficiales concernientes a la enseñanza de lengua extranjera, dos conceptos están presentes en ellos: contextualización e interdisciplinariedad. Tratamos, por lo tanto, de averiguar también:

- 4) ¿En qué medida las preguntas están contextualizadas?
- 5) ¿Se exigen conocimientos interdisciplinarios?

3.2. El español en los exámenes de selectividad y la selección de las pruebas

En diciembre de 2005 Brasil tenía 2.314 instituciones de enseñanza superior (IES). En el norte, nordeste, centro-oeste, sudeste y sur había, en aquel momento, 135, 403, 248, 1.130 e 395 instituciones, respectivamente. De ese modo, teníamos un 6% de las IES en la región norte, un 17% en la región nordeste; un 11% en la región centro-oeste, un 17% en la región sur y un 49% en la región sudeste. De ese modo, optamos por analizar únicamente las pruebas aplicadas por instituciones de enseñanza superior del sudeste de Brasil – que comprende los estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo y Minas Gerais – ya que esa región concentra, aproximadamente, un 50% del total de instituciones superiores del país.

Inicialmente nos dispusimos a recolectar información sobre las pruebas de selectividad de cada institución en sus respectivas páginas de Internet. Sin embargo, tras buscarla en las 100 primeras instituciones, constatamos que muchas no tenían una página virtual y otras no ofrecían ningún dato acerca de los exámenes, razones que nos llevaron a enviarles mensajes electrónicos solicitándoles que nos facilitaran datos sobre los procesos selectivos y copia de la prueba de español relativa al año de 2005.

De los 1.130 contactos establecidos, obtuvimos 230 respuestas. En São Paulo, entre las 562 IES contactadas, recibimos 162 respuestas (el 22%); para las IES de Rio de Janeiro fueron 134 mensajes enviados y 27 respuestas recibidas (el 20%); en Minas Gerais, 329 contactos y 57 respuestas (el 17%); y en Espírito Santo, 105 IES contactadas y 20 respuestas recibidas (el 19%).

Observamos cierta regularidad cuanto al porcentaje de respuestas recibidas de cada estado: solo cerca del 20% de las instituciones se manifestaron. Entre las 230 respuestas obtenidas, 186 fueron negativas, es decir, informaron que no ofrecían la opción por lengua española en los exámenes de ingreso, y 44 positivas. Del estado de São Paulo, 6 IES contestaron informando que había la posibilidad de que el candidato eligiera el español en las pruebas de selectividad. 10 IES de Rio de Janeiro; 26 de Minas Gerais y 2 de Espírito Santo también confirmaron esa posibilidad.

Sin embargo, de esas 44 respuestas positivas, solamente 21 instituciones nos facilitaron copias de los exámenes pedidos y, en el recuento final, disponíamos de 23 pruebas⁹: 2 exámenes relacionados al año 2004; 17 del año 2005 y 4 del año 2006, con un total de 205 preguntas que compusieron nuestro *corpus* de análisis.

Sobre la procedencia de las pruebas, fueron objeto de análisis: una prueba aplicada en el estado de São Paulo; 11 en Rio de Janeiro; 9 en Minas Gerais, y 2 en Espírito Santo. Las

⁹ Dos instituciones aplicaron dos pruebas de español en diferentes etapas del proceso selectivo.

23 pruebas proceden de 21 instituciones diferentes, de las cuales 14 son privadas y 7 públicas, siendo 5 federales y 2 estatales.

3.3. La comprensión lectora en los exámenes: algunas constataciones

Aunque sea posible opinar que trabajamos con un número reducido de instituciones de enseñanza superior, o sea, cerca del 20% del total existente en la región sudeste, y con una cantidad también relativamente pequeña de pruebas (23), nuestra investigación presenta un panorama que abarca la realidad de los estados considerados, pues se contemplan instituciones de naturaleza administrativa diversificada (privadas y públicas) y, además de eso, el número de textos (42) y de reactivos disponibles para análisis (205) posibilitan un estudio amplio relativo a los exámenes de español en los diferentes “vestibulares”.

Relacionado a los textos presentes en las pruebas, inicialmente identificamos los temas privilegiados y, en seguida, su tipología. Después nos centramos en los conocimientos lingüísticos exigidos en los exámenes analizados y averiguamos si esos conocimientos requeridos, que en gran parte se basaban en un texto, hacían referencia a la comprensión textual o si se prestaban solamente a medir el conocimiento gramatical y léxico del candidato. Sobre las orientaciones pedagógicas propuestas en los documentos oficiales, verificamos, por fin, en qué medida los reactivos estaban contextualizados y si tenían en cuenta principios interdisciplinarios.

a. El conocimiento de mundo o conocimiento enciclopédico

Como ya señalamos, el conocimiento de mundo se refiere a todo conocimiento adquirido formal o informalmente y es responsable por las inferencias que el lector hace durante el proceso de lectura. Esta parte de la investigación tuvo como objetivo verificar qué conocimiento de mundo se exigió en las pruebas de selectividad con base en el área de los textos incluidos en las pruebas. Analizamos 42 textos presentes en 23 pruebas y relacionamos cada texto a determinada(s) área(s) de conocimiento (salud, tecnología, comunicación, cultura, etc.), según su contenido. Es importante mencionar que en varios casos, un determinado texto mantenía conexión con más de un área. Por ejemplo, el texto *¿Amor vía fibra óptica?* abordaba la presencia de la Internet en relaciones sentimentales. De ese modo, vinculamos el texto a las siguientes áreas: tecnología, comunicación y comportamiento.

En las pruebas analizadas las áreas de conocimiento privilegiadas fueron: sociedad (el 25%), cultura (el 17%), comportamiento (el 16%) y tecnología (el 16%). Las otras, en menor proporción, hacían referencia al trabajo, comunicación, consumo, educación, salud, filosofía, ciencia y medio ambiente.

Respecto al área de conocimiento vinculada a sociedad, los textos versaron sobre, por ejemplo, la explotación del trabajo infantil, el trabajo esclavo y la mano de obra femenina. Con relación al área cultura, identificamos como temas la música, la literatura, la danza y las artes plásticas. Acerca del área comportamiento, detectamos temas que enfocaban el papel de la educación en la formación del individuo, la influencia de la familia, el uso de animales

en experimentos científicos, etc. En el área tecnología relacionamos textos que comentaban sobre todo aspectos referentes a Internet, tales como *blogs*, *software* para bajar material protegido o el nuevo lenguaje utilizado por los usuarios.

Un análisis más detallado de los temas de los textos nos permitió constatar su relevancia, ya que los documentos oficiales indican la necesidad de tratar contenidos significativos para el estudiante, o sea contenidos que pueden facilitar el desarrollo de su capacidad de dialogar, participar y cooperar.

De esa forma, concluimos que los textos seleccionados incorporan aspectos relevantes sobre preocupaciones de la sociedad actual porque, aunque algunos se refirieran a épocas pasadas, en las pruebas se establecieron paralelos con situaciones contemporáneas. Además, la discusión de esos temas está prevista a lo largo de la formación del alumno en la enseñanza media y muchos de esos temas deben tratarse incluso de forma interdisciplinaria.

b. Tipología textual

Según Kleiman, (2004, p.20) cuanto “más conocimiento textual tiene el lector, cuanto más grande es su exposición a todo tipo de texto, más fácil será su comprensión”¹⁰. De esa forma, si el dominio de la tipología del texto¹¹ también influencia la comprensión lectora, optamos por identificar cuáles fueron los tipos más contemplados en los referidos exámenes.

Los textos que atañen al ámbito social se caracterizan por la presencia de un lenguaje más formal, en ocasiones, especializado. En el caso de las pruebas analizadas, el 53% eran ejemplos de textos del ámbito social tales como los vehiculados en la prensa digital o en los periódicos, artículos legales relacionados a la Declaración Universal de los Derechos Humanos y una carta. El 33% de los textos se vinculaban al ámbito literario y paraliterario, incluyendo cómics, fragmentos de canciones, poesía, etc. Un 12% representó el ámbito académico y comprendió un artículo y una reseña. Finalmente, un 2% hizo referencia al arte plástico con base en un lienzo. Por lo tanto, se incluyeron en las pruebas textos con registros y usos lingüísticos muy variados, lo cual también está de acuerdo con las propuestas expresas en los documentos oficiales brasileños.

c. Conocimiento lingüístico

Organizamos y comentamos los 205 reactivos agrupándolos en cuatro grandes aspectos definidos con base en el análisis de las mismas preguntas: 1) la comprensión global o parcial del texto; 2) las relaciones lingüísticas entre algunos elementos del texto; 3) el (re)conocimiento de reglas gramaticales; y 4) el conocimiento léxico.

¹⁰ En el original: “mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão”.

¹¹ Entendemos tipología textual como: “una forma de organizar la diversidad textual y de clasificar los distintos textos. Los textos, como producto de la actuación lingüística, se presentan en una multiplicidad y diversidad prácticamente inabarcables; no obstante, son susceptibles de ser ordenados en tipologías que los clasifiquen y agrupen a tenor de conjuntos de rasgos que los identifiquen y los diferencien entre sí. [...]” *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/tipologia.htm>. Consultado el: 27 mar. 2010.

Como comentamos más adelante, el 65% de las preguntas se refería a la comprensión global o parcial del texto, un 9% al conocimiento lingüístico entre algunos elementos del texto, un 10% de las preguntas evaluaba el conocimiento de reglas gramaticales y los otros 16% se relacionaban al conocimiento léxico.

c.1. La comprensión global o parcial del texto

Para detectar el grado de comprensión global o parcial del texto los candidatos tuvieron que contestar preguntas sobre la idea central, la relación entre las informaciones presentes en el(los) texto(s)¹², la organización argumentativa o, incluso, se les solicitó un análisis sobre determinado fragmento textual.

En las instrucciones de los reactivos discursivos aparecieron los siguientes verbos: *indique, identifique, retire del texto, mencione, transcriba, determine, especifique, justifique, explique*. En las preguntas de elección múltiple y en las de adición figuraban: *señal el texto, el texto afirma que, el texto dice sobre*, entre otras instrucciones.

En este grupo, verificamos preguntas como:

51) ¿Cómo era el abogado?¹³

A) Liberal B) Cruel C) Generoso D) Trabajador E) Avaro

Y el texto propuesto decía: *Un señor muy rico tenía una hija que estaba casada con un abogado. El abogado era bastante avaro, y no le gustaba sacar dinero del bolsillo. [...] En este caso, el candidato solo tenía que localizar una información explícita en el texto, lo cual equivale a decir que no era necesario que supiera el significado de ninguna de las palabras que se ofrecían en las alternativas.*

Otra pregunta de nivel bastante diferente es la siguiente:

Questão 8¹⁴

Estos mandamientos se resumen en dos:¹⁵ amarás las estadísticas como a ti mismo, no pronunciarás el nombre de los comentarios en vano, no cometerás CSS impuros, honrarás a tu servidor gratuito y santificarás las fiestas (esto último es imprescindible). (l. 22-24)

Esse fragmento permite observar que o autor estabelece um diálogo com outros textos.

A) Identifique o provável texto-fonte ao qual recorre o autor e o recurso lingüístico empregado para esse fim.

¹² Algunas pruebas incluían solo un texto, mientras que otras proponían dos o más.

¹³ Extraído del *corpus* de la investigación de Kanashiro (2007, p. 148). En la versión original las alternativas estaban dispuestas una abajo de otra. En este ejemplo y en las preguntas 4 y 49 preferimos disponerlas lado a lado.

¹⁴ Extraído del *corpus* de la investigación de Kanashiro (2007, p. 104). En esta pregunta se reescribe el párrafo final del texto II que figuraba en la prueba.

¹⁵ El fragmento termina de la siguiente forma: “No son dos, son más mandamientos, pero da igual ya que lo que cuenta es la intención”.

Para contestar a esta pregunta, el candidato debería conocer la tipología textual a que se refiere y relacionarlo con el contenido del texto. Aunque la pregunta no solicite una explicación sobre qué función tiene la utilización de esa estrategia, el lector solo comprenderá la ironía del texto si reconoce dicha función.

De ese modo, verificamos que el 65% de los 205 reactivos analizados hicieron referencia a la comprensión lectora, pero los niveles solicitados fueron muy variados, yendo del más superficial – como localizar informaciones explicitadas en el texto – al más profundo – como establecer relaciones entre informaciones inferidas.

c.2. Las relaciones lingüísticas entre algunos elementos del texto

El segundo grupo de preguntas, de acuerdo con nuestra clasificación, exigió que el candidato comprendiera las relaciones lingüísticas entre algunos elementos, principalmente cohesivos, y el texto o parte de él. Por ejemplo:

Questão 04¹⁶

La amistad o el “amor” vía informática parece ofrecer algunas ventajas respecto a la relación directa de la sensación de compañía sin las molestias del roce diario; los posibles defectos de un amigo-Internet no se conocen ni se sufren.

Sin embargo, tampoco se da la riqueza de la amistad y el amor vivido en directo, gratificante, exigente, pero profundamente humanizador. (l. 39-46)

No trecho destacado, apresentam-se a afirmações seguidas de contraposições.

A) Identifique o sentido estabelecido por cada marcador sublinhado.

B) Deduza, em uma frase completa, a opinião da autora sobre o tema abordado.

En este grupo, en que se incluían solo el 9% de las preguntas analizadas, no se trataba, por lo tanto, de clasificar o describir reglas, sino de comprender, por ejemplo, a qué término(s) determinado pronombre se refería, cuál era la relación que determinada conjunción establecía entre ciertas oraciones, o qué expresaba determinado tiempo verbal según el contexto propuesto.

c.3. El (re)conocimiento de reglas gramaticales

El tercer grupo incluye el 10% de las preguntas analizadas y averiguaba los conocimientos gramaticales tales como clasificación morfológica, identificación de tiempo verbal, uso de preposiciones, apócope de adjetivos, género y grado de sustantivos, uso de “muy” y “mucho”, acentuación gráfica y numerales. Por ejemplo¹⁷:

49) “... como se (sic) nadie más existiera”. La palabra subrayada es gramaticalmente clasificada como:

¹⁶ Extraído del *corpus* de la investigación de Kanashiro (2007, p. 102).

¹⁷ Extraído del *corpus* de la investigación de Kanashiro (2007, p. 123).

- a) conjunción b) preposición c) interjección d) pronombre

De acuerdo con Canale (2000), la competencia gramatical es uno de los componentes de la competencia comunicativa; por lo tanto, no es el único, ya que la integran, además de la gramatical, la competencia sociolingüística, la discursiva y la estratégica. De ahí que consideremos haber una gran diferencia entre las formas de evaluar el conocimiento gramatical entre el grupo de preguntas anterior y este tercer grupo. Mientras este usa el texto como pretexto para comprobar el dominio de reglas lingüísticas, aquel trata de evaluar el conocimiento de forma contextualizada, es decir, se exige la comprensión de las relaciones lingüísticas establecidas en el texto, el conocimiento de cómo las reglas gramaticales se combinan en contextos específicos.

c.4. El conocimiento léxico

El cuarto grupo comprende preguntas que objetivaban evaluar el conocimiento léxico y, entre las 205 preguntas analizadas, un 16% figura en este grupo.

Las instrucciones más frecuentes eran: *se puede sustituir la palabra X por; la palabra Y significa/equivalo a*. Es evidente que en muchas situaciones el conocimiento del significado de determinado término es fundamental para la comprensión de un texto. Sin embargo, hay otras situaciones en las que la capacidad de inferencia del sentido asumido por el léxico dentro del contexto es suficiente para la comprensión del mensaje.

Lo que nos llamó la atención fue la extrema valoración de este tipo de pregunta en algunas pruebas. En un caso específico, de los cinco reactivos de la prueba, cuatro se relacionaban al conocimiento léxico. Ejemplificamos con una de las preguntas de la referida prueba¹⁸:

4) *Miércoles* significa:

- a) segunda-feira b) terça-feira c) quarta-feira d) quinta-feira e) sábado

De esa forma, podemos decir que tenemos todavía pruebas que evalúan solamente el dominio de reglas y del léxico, algunas veces de manera descontextualizada. Planteamos entonces la siguiente reflexión: ¿hasta qué punto responder preguntas de naturaleza puramente gramatical, por ejemplo, que utilizan el texto como pretexto para medir conocimiento de nomenclaturas y clasificaciones, selecciona adecuadamente los candidatos para el nivel superior?

En el caso de las instituciones que presentaron alto índice de reactivos que hicieron referencia a la gramática y al léxico la prueba puede interpretarse como una retomada de las antiguas concepciones de aprendizaje de una lengua: memorización de listas de palabras, conocimiento y/o memorización de reglas gramaticales y ejercicios de traducción directa e inversa. La institución que se preocupe en evaluar solamente conocimiento de esa naturaleza demuestra poco cuidado con aspectos relacionados a la comprensión lectora y a qué significa conocer un idioma extranjero.

¹⁸ Extraído del *corpus* de la investigación de Kanashiro (2007, p. 175).

También nos llamó mucho la atención el hecho de que varias instrucciones de las preguntas presentaran errores lingüísticos de los más diferentes tipos: “elije” en lugar de *elige*, “Saramango”, en lugar de *Saramago*, “nuesta”, para *nuestra*, “el termino” para *el término*, “ioba” en lugar de *idea* (inferimos por el contexto que esta debería ser palabra adecuada), “3º” para 3^{er}, ya que seguía un sustantivo masculino en singular, etc. Consideramos que en cualquier situación de enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera se debe evitar presentar formas incorrectas o inexistentes a los estudiantes; sin embargo, en una situación de evaluación como la que analizamos, opinamos que la presencia de tantas correcciones en algunas pruebas es un elemento dificultador significativo, pues puede inducir a errores.

d. La contextualización de las preguntas

De las 23 pruebas analizadas, 22 presentaron al menos un texto central como referencia de las preguntas. Sin embargo, verificamos que para contestar a algunas de ellas en determinadas pruebas la presencia del texto no era condición necesaria, ya que en ciertos casos el texto figuraba como pretexto para la evaluación de reglas gramaticales, como muestra el siguiente ejemplo¹⁹:

16. En el jardín de nuestra casa las *fores* [sic] y los *pájaros* nos encantaban demasiado. ¿Cómo quedan en diminutivo [sic] las palabras subrayadas?

- a) florillas – pajarecitos.
- b) florecillas – pajaritos.
- c) florcillas – pajarecitos.
- d) floritas – parajarecillos.
- e) floritas – pajarecitos.

Otra prueba, compuesta por cinco reactivos, propuso solo pequeños párrafos para contextualizar cada una de las cuatro preguntas y, para otra, solicitó la traducción al portugués de una palabra descontextualizada, como ya lo indicamos en el punto **c.4.** de este artículo.

e. La interdisciplinariedad

El análisis de las pruebas permite afirmar que muchos textos trataron temas transversales; sin embargo, la interdisciplinariedad no está garantizada. Según Kleiman y Moraes (1999, 22), la transversalidad y la interdisciplinariedad

Difieren una de la otra en el sentido de que la interdisciplinariedad se refiere a un abordaje epistemológico de los objetos de conocimiento cuestionando la segmentación entre los diferentes campos del saber producida por una visión compartimentada (disciplinar)... Ya la transversalidad se refiere a un abordaje pedagógico que le permita al alumno una visión amplia y consistente de la realidad brasileña y su inserción en el mundo, así como su participación social.²⁰

¹⁹ Extraído del *corpus* de la investigación de Kanashiro (2007, p. 165).

Aunque los conceptos sean distintos, en el ámbito pedagógico ambos convergen hacia un mismo objetivo: el desarrollo de las capacidades que permitan intervenciones para transformar la realidad. Y lo que se constató en las pruebas analizadas es que muchas veces los temas propuestos se presentaban de forma fragmentada. La evaluación del conocimiento de lengua extranjera y de otras áreas no tenía características interdisciplinarias.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

En este trabajo analizamos pruebas de español lengua extranjera en los procesos selectivos de algunas instituciones de enseñanza superior de la región sudeste de Brasil. Averiguamos que un número reducido incluye ese idioma entre las opciones de las pruebas de selectividad. Entre las 230 respuestas recibidas a los 1.130 mensajes enviados a instituciones de enseñanza superior de la región sudeste, solo 44 afirmaron que había la posibilidad de que el candidato optara por el español en las pruebas de lengua extranjera, o sea, un 19%. Consideramos fundamental que el aprendiz pueda elegir una determinada lengua extranjera en esos tipos de pruebas, por varias razones, entre las cuales están: a) la cantidad significativa, en el medio académico, de textos científicos escritos originalmente en español o traducidos a este idioma; b) la apertura que otorga la misma LDBEN al dejar en manos de cada institución escolar de enseñanza fundamental y media el idioma que se enseñará, lo cual responde a la necesidad de atender, de modo más directo y efectivo a los intereses de los estudiantes; c) la importancia que el aprendizaje de español ha adquirido en Brasil, especialmente en los últimos años; d) la diversidad de la realidad brasileña y, en consecuencia, de los conocimientos de lenguas extranjeras de los estudiantes.

Con base en las pruebas analizadas constatamos que, de manera general, tanto los temas como la tipología de los textos incluidos en ellas atienden a las expectativas de qué domina o qué debería dominar el candidato al final de la enseñanza media. Predominaron textos relacionados a cuestiones sociales, culturales, de comportamiento y tecnológicas.

Aunque la mayor parte de las preguntas estuviera contextualizada en textos, observamos que en algunos casos la función de estos fue únicamente la de servir como pretexto para la evaluación de reglas gramaticales y de dominio léxico. También constatamos la presencia de reactivos que se restringían a la exigencia de información puntual, que no considera el funcionamiento global del texto, es decir, subyace una concepción de lectura como simple proceso de descodificación del signo lingüístico.

Gran parte de las preguntas analizadas hacía referencia a un texto, o sea, estaba contextualizada. Sin embargo, para contestar a varias de ellas no era necesario retomar el contenido textual, puesto que el objetivo era medir conocimientos puramente gramaticales como lo ilustra el ejemplo del punto **d** – *Contextualización de las preguntas*. También hay

²⁰ En el original: “Diferem uma da outra no sentido que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento questionando a segmentação entre os diferentes campos do saber produzida por uma visão compartimentada (disciplinar)... Já a transversalidade refere-se a uma abordagem pedagógica que possibilite ao aluno uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo bem como sua participação social.”

que señalar que ninguna de las 23 pruebas analizadas presentó las preguntas bajo una perspectiva interdisciplinaria.

Todas esas constataciones dejan claro que es necesario no solo cambiar las propuestas de parte de las pruebas de los exámenes de selectividad en lo referido a la evaluación de la comprensión lectora, sino que además hay que procurar poner en práctica, efectivamente, lo establecido en los documentos oficiales para la enseñanza media, de forma a garantizar que no haya una ruptura entre la propuesta de enseñanza en el nivel medio, defendida en los documentos orientativos, y lo que se mide para ingresar en el nivel superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, M. I.; TESTA, M. C. e PIZOLATTO, C. E. (1996). Dr. Lieber 'falou e disse' na prova de inglês do vestibular UNICAMP 94? *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 27, p. 17-24.
- BACHMAN, L. (2000). Habilidad lingüística comunicativa. En: LLOBERA, M. *et alli*. *Competencia comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, p. 105-128.
- BECHARA, S. F.; CASTRO, V. S. e DOI, E. T. (1996). Inferência e leitura em língua estrangeira: reflexões sobre uma questão de inglês do vestibular UNICAMP 94. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 27, p. 25-33.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
- BRASIL. (2007). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Consultado el: 29 ene. 2007.
- CANALE, M. (2000). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En: LLOBERA, M. *et alli*. *Competencia comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, p. 86-94.
- CASTRO, V. e DOI, E. T. (1995). O erro como um ponto de reflexão sobre o processo de leitura em língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 25, p. 49-60.
- CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Instituto Cervantes. Disponible en: <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>>. Consultado el: 29 ene. 2007.
- ERES FERNÁNDEZ, I.G.M. (1995/1997). Exámenes de proficiencia en lengua española: una lectura de las lecturas. *Revista de la APEESP*, nº 7, p. 86-94.
- _____. (2000). La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. *Anuario brasileño de estudios hispánicos. Suplemento. El hispanismo en Brasil. Consejería de Educación y Ciencia en Brasil*. Brasília: Embajada de España. p. 59-80.
- JOUVE, V. (2003). O que é leitura. In: *A leitura*. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: Ed. UNESP, p. 17-33.
- JUNGER, C. S. V. (2002). *Leitura e ensino de espanhol como língua estrangeira: um enfoque discursivo*. Tese de Doutorado. UFRJ. Rio de Janeiro.

- LABELLA-SÁNCHEZ, N. (2007). *As provas de espanhol da UEL, da UEM, da UFPR: capacidade de linguagem e outros conhecimentos exigidos*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. UEL. Londrina.
- KANASHIRO, D. S. K. (2007). *Do Ensino Médio ao Superior, que ponte os une?* Um estudo de provas de vestibular de língua espanhola. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, USP. São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062007-090818/>>. Consultado el: 29. ene. 2007.
- KATO, M. A. (1999). *O aprendizado da leitura*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- KLEIMAN, A. (2004). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9ª ed. Campinas, SP: Pontes.
- MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, A. (2008). *La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño*. Brasília: Thesaurus.
- MARTINS, M. H. (1988). *O que é leitura*. 10ª ed. São Paulo: Brasiliense.
- PERRONI, M. C. (1994). Considerações sobre um caso melindroso em leitura e escrita. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 24, p. 59-64.
- PIETRARÓIA, C. M. C. (2001). *Questões de leitura: aspectos práticos e teóricos da leitura em francês língua estrangeira*. São Paulo: Annablume.
- RIO, T. L. del y LEITE, V. V. (2004). O uso do texto literário nas salas de espanhol/LE. *Cadernos do CNFL*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 9, nov. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiiicnlf/anais/caderno06-12.html>>. Consultado el: 12 oct. 2006.
- SCARAMUCCI, M.V.R. (1999). Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 34, p. 7-20.
- SOLÉ, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed.
- VIEIRA, J. R. e VERAS, V. (1996). Tinha um poema na prova de inglês do vestibular da UNICAMP. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 27, p. 13-16.

Recebido: 16/07/2009

Aceito: 30/03/2010