

Evaluación del léxico en exámenes vestibulares de español

[Ana L. Brown](#)

anLaura.brown@gmail.com

Resumen

Los exámenes de ingreso universitario en Brasil constituyen un objeto de estudio fértil para comprender el desarrollo del español en este país. En primer lugar, se trata de exámenes de alta relevancia (Scaramucci, 2002) ya que son determinantes en las vidas de los sujetos que los rinden. Por otro lado, cada vez más universidades federales brasileñas incorporan exámenes de español en su ingreso, especialmente después de la entrada en vigencia de la ley de obligatoriedad de la oferta de español en la escuela, en 2010.

Entre los estudios que han tomado como objeto estos exámenes, algunos han asumido la perspectiva del análisis de su constructo (Bachman y Palmer, 1996), a partir del análisis del discurso (Rocha Fraga, 2001) y desde el análisis textual, en exámenes de inglés (Lopes, 2009). Es desde esta última perspectiva (Halliday, 2004) que analizamos los modos de evaluar el léxico en un corpus de exámenes vestibulares de español, como parte de una investigación en curso sobre los constructos de estas pruebas.

Se seleccionaron diez exámenes de universidades federales brasileñas, a partir de un criterio de distribución regional. En el análisis tomamos en cuenta los textos ofrecidos como *input*, el tipo de ítems utilizados (Read, 2000) y las relaciones léxicas que intervienen en el ítem en relación con el *input*. (Eggins, 2002). Los resultados muestran que la evaluación del léxico tiende a estar asociada a la de la comprensión lectora, aunque se identifican algunos ítems que refieren a cuestiones que exceden los *inputs*.

Palabras clave: ELSE, evaluación, vestibulares, léxico.

Abstract

The college entrance exams in Brazil are a fertile subject of study for understanding the development of Spanish in this country. First, it is highly relevant tests (Scaramucci, 2002) since they are crucial in the lives of individuals that yield. On the other hand, more and more Brazilian federal universities incorporate Spanish exams in income, especially after the enactment of the law on compulsory offer Spanish in school, in 2010. Among the studies that have taken these exams as an object, some have assumed the perspective of the analysis of the construct (Bachman and Palmer, 1996), from discourse analysis (Rocha Fraga, 2001) and from the textual analysis, tests English (Lopes, 2009). It is from this latter perspective (Halliday, 2004) we discussed ways of evaluating the lexicon in a corpus of Spanish vestibular tests, as part of an ongoing investigation into the constructs of these tests. Ten exams Brazilian federal universities were selected based on a criterion of regional distribution. In the analysis we consider the text provided as input, the type of items used (Read, 2000) and lexical relationships for the item in relation to the input. (Eggins, 2002). The results show that the evaluation of the lexicon tends to be associated with reading comprehension, although some items that relate to issues beyond the inputs are identified.

Keywords: ELSE, evaluation, vestibular lexicon.

1. Introducción

Los exámenes de ingreso universitario en Brasil pueden considerarse exámenes de alta relevancia (Scaramucci, 2002) ya que son utilizados para seleccionar a los candidatos que ingresarán o no a la universidad en todo el país. Estos exámenes, denominados *vestibulares*, son diseñados por cada una de las universidades y evalúan contenidos de diferentes asignaturas de la escuela media (portugués, matemáticas, historia, etc.). Entre las asignaturas evaluadas, muchas universidades incluyen una lengua segunda (inglés, francés, español, etc.). Los alumnos pueden, generalmente, optar entre dos opciones (por ejemplo, rendir inglés o español). En cuanto a los formatos de examen, hay dos predominantes: pruebas denominadas "objetivas", con ítems de selección múltiple, y pruebas denominadas "discursivas", en las que los candidatos deben leer una serie de textos en la lengua evaluada y responder preguntas en forma breve y en portugués.

Además de los exámenes *vestibulares* existen otros exámenes de ingreso universitario: el examen ENEM (*Examen Nacional de Ensino Medio*) administrado por el Ministerio de Educación brasileño, que se toma al finalizar la enseñanza media y los exámenes seriados, que son administrados por las universidades como alternativa o complemento del *vestibular* y que se toman al finalizar cada año de la enseñanza media. Las universidades utilizan estos instrumentos en forma única o combinada: por ejemplo, las universidades pueden utilizar para la selección de ingresantes los resultados del ENEM como parte de las calificaciones y tomar también un *vestibular*, o utilizar solamente los resultados del ENEM.

En los últimos años, muchas universidades han incorporado una prueba de español en su ingreso. Desde 2010, el ENEM también cuenta con una prueba de segunda lengua; los alumnos pueden optar por rendir inglés o español.

Entre los estudios que han tomado como objeto estos exámenes, algunos han asumido la perspectiva del análisis de su constructo¹ (Bachman y Palmer, 1996), a partir del

¹ Definimos constructo como una habilidad o atributo que provee la base para interpretar los puntajes obtenidos un determinado examen o una tarea de examen (Bachman y Palmer, 1996).

análisis del discurso (Rocha Fraga, 2001) y desde el análisis textual, en exámenes de inglés (Lopes, 2009). Es desde esta última perspectiva (Halliday y Mathiessen, 1994) que analizamos los modos de evaluar el léxico en un corpus de exámenes vestibulares de español, como parte de una investigación en curso sobre los constructos de estas pruebas.

2. Marco teórico

Dadas las características del corpus, dividiremos nuestro marco teórico en tres ejes: uno basado en aspectos de la evaluación de léxico en lenguas segundas y extranjeras; otro, centrado en las características propias del léxico y finalmente, tomaremos algunos conceptos del análisis multimodal a los que acudiremos en los casos en el que el *input* es una viñeta o imagen.

2.1- Evaluación de léxico

Según Read (2000) existen tres dimensiones en los exámenes de léxico. En primer lugar, pueden ser discretos o integrados, es decir, concebir el léxico como un constructo específico o como parte de un constructo mayor. En segundo lugar, pueden ser selectivos o globales, es decir, tomar en cuenta una lista cerrada de palabras objetivo o bien evaluar el léxico que aparece en un texto. Finalmente, los exámenes pueden ser dependientes o independientes del contexto. Esta dicotomía contempla la relación entre los ítems de examen y el *input*, es decir el texto, frase o imagen de la que se parte para plantear el ítem. Puede suceder que no sea necesario el estímulo provisto (texto, frase) para responder correctamente. Las tareas de escritura y habla son dependientes del contexto, mientras que en los ítems que tienen como *input* una frase o texto es más difícil realizar la distinción.

El vocabulario puede considerarse receptivo o productivo, según se requiera de los estudiantes reconocimiento o producción. En el primer caso, se les presenta a los candidatos una palabra y deben mostrar que comprenden su significado. Por ejemplo, traducirla de su L1 a una palabra en L2. Un ejemplo del segundo caso, sería solicitarles que recuerden o recuperen desde su memoria, por ejemplo dar la palabra en L2 en respuesta a una palabra en L1.

En cuanto a la habilidad evaluada, siguiendo a Chappelle (1994) definimos habilidad léxica como el conocimiento del vocabulario, la capacidad de usarlo en contexto y el uso de estrategias metacognitivas (por ejemplo, parafrasear o usar términos superordinados).

2.2- El léxico como recurso cohesivo

La arquitectura de la lengua, desde la perspectiva de la lingüística sistémico funcional, es pensada en términos de estratos: fono-grafológico (realización material de significados), léxicogramática (realización de la expresión), semántica (realización de los significados). Es decir, dentro de este esquema por debajo de la léxicogramática está su realización material y por encima su realización como parte del discurso (Halliday & Matthiessen, 1994).

Siguiendo a Eggins (2002), entendemos que la semántica del discurso describe los tipos diferentes de textura que contribuyen a la formación del texto: los recursos que posee la lengua para crear texto. Su unidad es el texto, mientras que las unidades de la léxicogramática son la cláusula, las unidades menores (frase, grupo, palabra, morfema) y las unidades mayores (complejo clausal). En este sentido, veremos que los exámenes que analizamos evalúan textos y palabras aisladas, es decir, el plano de la semántica del discurso y el de la léxicogramática. Como los exámenes parten de *inputs* textuales, tomaremos las relaciones entre palabras como propiedades internas de los textos, es decir de la cohesión.

Estas relaciones léxicas pueden ser de clasificación, composición o expectativa. En el primer caso, involucran nociones como la sinonimia, la antonimia y el ordenamiento en términos de super y sub ordenados. Se denominan respectivamente: similitud, contraste, co hipónimos y clase / sub clase². Las relaciones de composición, por su parte, operan con la relación parte-todo³. Finalmente, las relaciones de expectativa suelen establecerse entre un elemento nominal y otro verbal (por ejemplo, si aparece la palabra *doctor* es probable que aparezca un elemento verbal asociado como *operar*).

² Ejemplos de las relaciones taxónomicas de clasificación son: *ictericia* y *neumonía* son superordinados de *enfermedad* (co hipónimos); *enfermedad* e *ictericia* (clase/ sub clase); *mojado* y *seco* (contraste); *clínica* y *hospital* (sinonimia). Todos los ejemplos están tomados de Eggins (2002).

³ Ejemplos de las relaciones de composición son: *cuero* y *arteria* (meronimia); *arteria* y *venas* (co-meronimia).

En nuestro análisis trabajaremos principalmente con las nociones de similitud y contraste.

Por otra parte, la cohesión también se realiza a través de las relaciones conjuntivas. Podemos distinguir tres tipos, en función de las relaciones lógicas que establecen. Si reformulan o clarifican un significado, se trata de relaciones de elaboración (por ejemplo, con expresiones como *de hecho*). Si añaden o varían significados, se trata de relaciones de extensión (por ejemplo, *además* o *pero*). Finalmente si una expresión se extiende sobre los significados de la otra, serán de ampliación (por ejemplo, *luego*). Veremos que las relaciones conjuntivas son frecuentemente evaluadas en estos exámenes, especialmente aquellas que constituyen falsos amigos con el portugués.

Definimos falsos amigos como palabras formal o semánticamente similares que tendrían orígenes etimológicos comunes y podrían ser préstamos (Galisson y Coste 1976; Cuq 2003). En los manuales de español brasileños para la escuela media⁴ es común encontrar una clasificación de los falsos amigos basada en los aspectos formales: dos palabras iguales en ambas lenguas, pero con desplazamiento en su sílaba tónica (heterotónicos), palabras muy similares en cuanto a su forma escrita, pero con significados diferentes (heterosemánticos) y palabras idénticas en las que varía el género (heterogénicos). El proceso de aprendizaje de los falsos amigos implica tanto para los hablantes de español como de portugués, la asignación de un significado diferente o parcialmente diferente a un mismo significante (o a uno muy parecido). Es por ello que se tratará de un proceso más costoso, ya que la interferencia de las formas y significados de la lengua materna es muy intrusiva⁵.

2.3- Análisis multimodal

El análisis multimodal aborda objetos semióticos en los que se produce una conjunción de diferentes modos (Kress, 2010). Por ejemplo, en una viñeta confluyen el modo de la imagen y el modo verbal. Para poder comprender ese objeto multimodal es necesario realizar procesos que se vinculan a la interpretación de los diferentes modos.

⁴ Hemos tratado la cuestión del léxico en los manuales de español brasileños en Brown y Sartori (en prensa).

⁵ Hemos tratado la cuestión de los falsos amigos en Brown (2011 b)

Dichos procesos se denominan transformación y transducción. Definimos transformación como el reordenamiento de elementos dentro de un mismo modo (por ejemplo, traducir un texto). Definimos transducción, por su parte, como el movimiento de significado de un modo a otro, rearticulando significados en las entidades del nuevo modo dentro de otro (por ejemplo, ver una imagen y describirla) (Kress, 2010:129). Acudiremos a estos conceptos para poder dar cuenta de los ítems de examen que parten de una viñeta como input, para ver qué procesos estarían involucrados en su resolución.

El objetivo del presente trabajo es dar cuenta de los modos de evaluar el léxico en los exámenes vestibulares. En primer lugar, realizaremos una descripción general de las pruebas y clasificaremos los ítems de examen según lo que evalúan: comprensión lectora, léxico y gramática. Esto nos permitirá evaluar el peso relativo dedicado en las pruebas a evaluar habilidad léxica. Luego, clasificaremos la categoría que denominamos "léxico" para ver qué aspectos de la habilidad léxica son evaluados. Debido a la extensión de este trabajo, ejemplificaremos las categorías agrupadas bajo el rótulo de léxico y haremos un análisis más pormenorizado de aquellos ítems que involucran relaciones léxicas.

3. Análisis

3.1- Corpus

Se seleccionaron diez exámenes de diferentes universidades federales brasileñas. Se eligieron las pruebas de estas instituciones por ser las universidades públicas las que tienen mayor convocatoria de alumnos y porque en todos los estados de Brasil existe al menos una institución de esta naturaleza. De cada región del país (Norte, Nordeste, Centro Oeste, Sur y Sudeste) se tomaron dos exámenes correspondientes a dos universidades federales. Los denominaremos según región (por ejemplo, los exámenes del área Norte serán N1 y N2).

3.2- Descripción general de las pruebas

Las diez pruebas analizadas presentan, cada una, un formato diferente. Entendemos por formato la cantidad, tipo y extensión de los textos presentados como *inputs*; la cantidad y tipo de ítems y, finalmente, la dependencia o independencia de los ítems

con respecto a los *inputs*. No consideraremos en esta oportunidad el tipo de texto ofrecido como *input*, ya que en muchos casos, como veremos más adelante, los ítems pueden resolverse con independencia de estos, a excepción de los casos en los que se trata de viñetas, ya que resulta inevitable.

La cantidad de *inputs* (textos, viñetas, etc.) puede tener incidencia en la carga cognitiva necesaria para resolver la prueba y en el tiempo necesario para hacerlo. Luego hay que evaluar cuántas consignas se asocian a cada estímulo y qué relación establecen con este.

Por ejemplo, la prueba SE2 presenta un único texto y diez ítems de opción múltiple, mientras que la prueba NE2 presenta siete *inputs* y la misma cantidad de ítems.

En cuanto al formato de los ítems, encontramos dos tipos: cinco opciones entre las cuales hay única opción correcta (en un solo caso encontramos ítems de cuatro opciones) e ítems con cinco afirmaciones sobre las cuales hay que establecer verdad o falsedad. En este último caso, las opciones pueden estar vinculadas o no, es decir, podemos encontrar ítems que contienen dos afirmaciones sobre gramática, una sobre acentuación y una sobre lo que denominamos etiquetas metalingüísticas. De esta forma vemos que este tipo de formato aumenta la dificultad en términos de cantidad de opciones a evaluar (es más sencillo descartar distractores cuando se sabe que sólo uno de cinco es correcto) y también en cuanto al aspecto de la lengua evaluado.

Observamos que seis de las pruebas mantienen un único formato de ítem en toda la evaluación (cinco presentan ítems de cinco opciones y una ítems de verdadero/falso). En los cuatro casos restantes, se combinan ambos formatos en proporciones variables. Otro aspecto que varía es la lengua en la que están redactadas las consignas. Algunas pruebas, las presentan redactadas en español, otras en portugués y, en algunos casos, hay combinaciones que parecen estar distribuidas según el aspecto evaluado o el formato del ítem. Un caso de variación por formato sería el de SE2, en el que las opciones de verdadero/falso están en portugués y las de opción múltiple presentan la afirmación inicial en portugués y las opciones en español. Un ejemplo de variación por aspecto evaluado sería el de la prueba NE1, en la que los ítems que evalúan

comprensión global están en portugués, mientras que aquellos que evalúan comprensión local y léxico están en español.

Con respecto a los aspectos lingüísticos que evalúan los ítems, consideramos ítems que evalúan **comprensión lectora** a aquellos que ofrecen entre sus opciones reformulaciones de aspectos puntuales de la información del texto (comprensión local) o aspectos que hacen a la comprensión general de trechos más largos de este (comprensión global). En cuanto a la categoría **léxico**, consideraremos los ítems que involucran diferentes aspectos de la habilidad léxica. Finalmente, consideraremos una tercera categoría **otros**, que incluye ítems sobre discurso indirecto, referencia pronominal, etc.

Dentro del total de diez pruebas, podemos establecer tres grupos. En el primero (cuatro pruebas) se evalúa comprensión lectora, léxico y otros. En dos casos predomina la evaluación del léxico y en los otros dos, el de la comprensión lectora. En los otros dos grupos solo se evalúa comprensión lectora y léxico; en uno de ellos predomina una categoría (tres pruebas) y en el otro grupo, la otra (tres pruebas).

En este trabajo nos centraremos en el análisis de los ítems que evalúan la habilidad léxica. Reuniendo las diez pruebas, sumamos un total de 116 ítems de los cuales, 55 pertenecen a esta categoría.

3.3- Ítems que evalúan léxico

Dentro de la categoría que denominamos "léxico" podemos establecer cuatro sub categorías: ítems que parten de un *input* **multimodal** y que requieren, por tanto, de un mecanismo de transducción entre modos para poder ser resueltos⁶; ítems **metalingüísticos**, es decir, que evalúan la capacidad del estudiante de correlacionar etiquetas metalingüísticas con ejemplos proporcionados por el *input* de examen; ítems que requieren del **análisis textual** para ser resueltos, es decir, que evalúan la capacidad de comprender una relación textual y finalmente, ítems sobre **relaciones léxicas y morfología** (sinonimia, antonimia, traducción, género). En los primeros tres casos, ejemplificaremos sólo con el análisis de un ítem. En el caso de la categoría

⁶ En Brown 2011 a, desarrollamos el análisis de consignas de exámenes basadas en objetos multimodales.

de relaciones léxicas y morfología propiamente dicho, realizaremos un análisis más pormenorizado.

Distribución de ítems sobre léxico por categoría

<i>Input</i> multimodal	Metalingüísticos	Análisis textual	Relaciones léxicas y morfología	Total
6	13	8	28	55

3.3.1- Ítems que parten de un *input* multimodal

Encontramos seis ítems de este tipo en nuestro corpus. Se trata de preguntas planteadas a partir de una viñeta o campaña gráfica. En este caso es imprescindible el análisis del *input*, para el que seguiremos el abordaje multimodal expuesto más arriba.

NE1; Consigna 19



La palabra —peatón en el chiste se refiere a la persona que:

- (A) se mete debajo del agua con ímpetu o de golpe.
- (B) va a pie por una vía pública.
- (C) es valiente y que tiene valor para emprender acciones arriesgadas.
- (D) se atribuyen poderes mágicos obtenidos por un pacto con el diablo.

(E) puede mantenerse el en agua con todo el cuerpo sumergido y con ayuda de aparatos para respirar.

En el primer cuadro de la viñeta se observa un personaje saliendo del agua, en los dos siguientes, este mismo personaje en diálogo con otro. La pregunta del personaje secundario remite a la situación de estar en el agua. Sin embargo, el resto del diálogo así como la comprensión del chiste, dependen de la comprensión del texto verbal. El contexto aportado por la imagen funciona como fondo y contextualiza, pero no colabora en forma directa para la comprensión del chiste. Esta depende exclusivamente de la comprensión de la palabra "peatón".

Las opciones ofrecidas funcionan como definiciones de esta palabra: las opciones A y E remiten a la imagen, pero son falsas definiciones de la palabra en cuestión; las opciones C y D, por su parte, no tienen ninguna relación ni con la palabra ni con la imagen.

En síntesis, se trata de un ítem que depende de la comprensión de un ítem léxico y que es evaluado a partir de su definición. Los distractores son reformulaciones verbales de lo expresado en el modo de la imagen. El ítem puede resolverse sin necesidad de analizar la imagen de la viñeta. En ese sentido, veremos que se equipara a los restantes ítems analizados. De esta forma, podemos afirmar que para resolverlo no es necesario realizar el proceso de transducción entre modos, sino el de transformación dentro de un mismo modo, el verbal.

3.3.2- Ítems metalingüísticos

Trece de los ítems analizados responden a esta categoría. La tarea a resolver es la correlación entre una etiqueta metalingüística y un ejemplo. En todos los casos, la resolución es independiente del contexto: se aporta una frase extraída del *input*, pero la tarea puede resolverse sin leer el texto, ya que se trata de recuperar conocimientos teóricos.

Los temas evaluados son: acentuación, sintaxis, clase de palabras, morfología verbal y significado lógico de conectores. En el siguiente ejemplo se evalúa acentuación:

CO1; Consigna 08

III – as palavras academia (l.22), enciclopedias (l.26), galaxias (l.27) e memoria (l.33) não são acentuadas porque são paroxítonas terminadas em vogal ou em S e, segundo a regra de acentuação, não levam acento.

En portugués todas estas palabras llevan tilde, por terminar en diptongo creciente. En el caso de academia, no lleva tilde y además, se trata de un heterotónico, ya que se desplaza la sílaba tónica (en español es grave y en portugués, aguda). En español, estas palabras no llevan tilde por ser graves que terminan en s o vocal, tal como menciona la afirmación.

En este caso se requiere el análisis de la regla y la correlación con los ejemplos para determinar la veracidad o falsedad de la afirmación.

Observamos que este ítem presenta un fenómeno vinculado al de los falsos amigos. Las palabras son morfológicamente idénticas, pero en una lengua llevan tilde y en la otra, no. De esta forma, no sólo se evalúa el conocimiento de la regla sino también la capacidad de distinguir ambos sistemas, cuestión especialmente difícil para los estudiantes de una y otra lengua ya que las reglas de acentuación coinciden parcialmente.

En síntesis, los ítems metalingüísticos requieren la correlación de un ejemplo o una afirmación con el conocimiento teórico de clases de palabras, sintaxis o reglas de acentuación. No es necesario leer los textos para resolverlos y exigen un análisis pormenorizado de los ejemplos y las afirmaciones.

3.3.3- Ítems que involucran análisis textual

Este grupo de ítems no parece evaluar ni comprensión lectora ni léxico en los términos en los que los definimos. Se trata de una categoría limítrofe, ya que la lectura del texto es fundamental para poder interpretar palabras a la luz de su contexto. Encontramos ocho ítems de estas características en el corpus.

Por ejemplo, en la pregunta 16 de la prueba N2, se plantea un ítem de sinonimia parcial en términos de referencialidad dentro del texto. Para resolverlo, hay que reponer la cadena léxica que se establece.

N2, Consigna 16

A lo largo del texto, la forma "miembra" aparece referida de forma indirecta a través de diferentes expresiones para evitar la repetición continuada de la misma palabra en el texto. Indique cuál o cuáles de las siguientes palabras cumplen en el texto esa función referencial a "miembra":

- 0-0) registro
- 1-1) término
- 2-2) cabida
- 3-3) terminología
- 4-4) expresión

Como veremos más adelante, se trata de una noción diferente de similaridad de la que plantean los ítems que evalúan relaciones lexicales. Para poder resolver esta tarea hay que volver sobre el texto y revisar cuáles son las palabras que actúan como sinónimos parciales, establecer las relaciones de referencialidad y comprenderlas en el contexto. De este modo, la lectura del *input* se vuelve, en este caso, imprescindible. En estos casos la evaluación del léxico depende de la comprensión de las relaciones léxicas en el contexto, es decir de las relaciones de cohesión en el texto fuente.

3.3.4- Ítems que evalúan relaciones léxicas

En esta categoría incluimos ítems que evalúan relaciones entre palabras (sinonimia, antonimia, traducción) e ítems sobre morfología. En total suman veintiocho ítems del total de cincuenta y cinco de nuestro corpus, es decir, es proporcionalmente la categoría más evaluada.

En el primer caso, predominan los ítems que evalúan la identificación de sinónimos, es decir, relaciones taxonómicas de similaridad. Las opciones ofrecidas en estos casos no refieren como vimos a una sinonimia parcial planteada en términos textuales, sino a una relación que tiende más a la sinonimia en abstracto.

SE2; Consigna 21

Lea o siguiente fragmento extraído do texto e assinale a alternativa que NÃO apresenta um equivalente para a expressão destacada. "Pero él mira todo el tiempo hacia atrás, mira a la asistente y parece REACIO a irse."

- A) contrario
- B) sumiso
- C) relucante
- D) desobediente

En este ítem en particular, la consigna es compleja. Se trata de elegir la opción que no es un sinónimo. Todas las opciones son sinónimos (menos uno), todos pertenecen a la

misma clase de palabras (adjetivos). Sin embargo, no todos podrían reemplazar a "reacio" en la estructura propuesta (*desobediente a irse /*sumisa a irse). Aunque la consigna no lo aclara, en este ítem se trata de identificar sinónimos independientemente del contexto. Podría omitirse la oración citada del texto *input* y preguntarse cuál de las opciones no constituye un sinónimo de *reacio*. De esta forma, observamos que el ítem puede resolverse con independencia del *input*.

En muchos de los ítems sobre sinonimia se evalúan falsos amigos:

S2; Consigna 23.

Los sustantivos científico, cosecha y expertos significan en portugués, respectivamente,

- (A) científico, colheita e espertos
- (B) científico, plantação e espertos
- (C) científico, plantação e especialistas
- (D) cientista, colheita e espertos
- (E) cientista, colheita e especialistas

En portugués hay dos palabras equivalentes a *científico* en español: *científico* (relativo a la ciencia) y *cientista* (la persona que trabaja como científico)⁷. Por su parte, *colheita* y *plantação* son palabras relacionadas semánticamente, ya que forman parte del proceso de cultivo. En este caso, *plantação* aparece como un distractor semántico.

Esperto por su parte, es un distractor fonológico. En portugués significa "despierto"; el sinónimo en esa lengua sería *especialista*.

Como vemos, en un mismo ítem se están juzgando diferentes tipos de relación entre palabras. Este ítem puede resolverse con independencia del texto. Se juega con la cuestión de la similaridad fonológica y semántica de las palabras, por lo que se trata de un ítem de difícil resolución, principalmente por la confusión que puede generar.

También encontramos ítems que evalúan relaciones conjuntivas:

⁷ Tomamos las siguientes definiciones del AA VV (2007) *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*, Editorial Objetiva. Cientista: que ou aquele que é versado em ciência, esp. ciência natural. Científico: relativo à ou próprio da ciência ('área sistematizada do conhecimento'); 2. que se aplica à ciência ou nela se adota, com rigor e objetividade; 3. voltado para o campo da ciência; 4. em que há ciência; que revela rigor científico; 5. que tem ou parece ter fundamentos precisos, metodológicos como os da ciência.

S2; Consigna 9

El presidente de la República, que ha sido calificado como el mandatario más pobre del mundo, aseguró que no es pobre (SINO) que vive "con austeridad y renunciamento". Cuestionó el consumismo de la sociedad y ataca la hipocresía en temas como el aborto.

(...) Con la misma consigna, se mostró contrario al aborto (PERO) defendió su despenalización.

Assinale a alternativa que preenche corretamente, e de acordo com o sentido do texto, as lacunas da linhas 02 e 26, nesta ordem

- (A) sino – pero
- (B) mas – todavía
- (C) pero – mas
- (D) mas – sino
- (E) sino – todavía

Este ítem presenta múltiples etapas para su resolución. En primer lugar, es necesario comprender el texto y analizar qué tipo de relación conjuntiva expresan los conectores que faltan. Se trata de completar lagunas. Luego, es necesario analizar las opciones cuidadosamente para ver las dos que mejor cubren el significado requerido y evitar los falsos amigos que aparecen. La opción correcta es la A: conectores adversativos. *Sino* completa la estructura *no es... sino que*. En el segundo caso, *mas* es un cognado con el portugués, siendo muy frecuente en esta lengua.; *todavía* es un falso amigo que equivale a *no obstante* en portugués. La opción C presenta dos adversativos equivalentes, que no podrían ir contextualmente. Además, vuelve a presentarse el distractor cognado. La opción D no puede completar el contexto; finalmente, la opción E se presenta como una combinación de imposibilidad contextual y falso amigo. La dificultad aquí reside, por un lado en comprender la relación conjuntiva necesaria en el texto. Por otro lado, es necesario descartar aquellos conectores que son falsos amigos con el portugués. Finalmente, es también necesario considerar el entorno sintáctico de la oración en la que deben insertarse.

En cuanto a la morfología, se evalúa principalmente género, número, reconocimiento de tiempo, persona y modo en verbos:

S2; Consigna 49

Considere as afirmativas:

I-A palabra "lenguaje" da mesma maneira que "aprendizaje" é masculina em espanhol

II-No trecho "el cuerpo humano comienza su decadencia natural con la edad" o verbo em destaque poder ser substituído por "empieza" sem alteração de sentido

III- A forma verbal "tomaba" está conjugada no mesmo tempo verbal que "podría"

En la opción I, se evalúa el conocimiento del género de estas palabras. Aquí la regla remite a los falsos amigos heterogénicos: en español, el sufijo *aje* corresponde a palabras masculinas en general. En portugués, a su vez, el sufijo *agem* indica palabras femeninas.

La opción II evalúa sinonimia. La opción III evalúa reconocimiento de desinencias verbales correspondientes al pretérito imperfecto del Modo indicativo. Este ítem requiere conocimientos metalingüísticos para evaluar la falsedad o veracidad de las afirmaciones y puede ser resuelto con absoluta independencia del texto.

En síntesis, de todos los casos analizados en esta categoría, sólo uno requiere el contexto: el ítem que evalúa relaciones conjuntivas. En el resto de los casos, los ítems pueden resolverse con independencia del *input*. La mayoría de los ítems de esta categoría evalúan relaciones taxonómicas de similitud descontextualizadas. Se plantean como ejercicios de sinonimia abstractos, dentro de la misma lengua (sinónimos en español) o entre lenguas (traducción al portugués). En muchos de los casos se juega con los falsos amigos, por lo que se trata de ítems con distractores complejos que suman dificultad a la tarea.

4. Conclusiones

Desde el punto de vista de la evaluación del léxico, los exámenes de nuestro corpus, si bien aparentan ser integrados, tienden a ser discretos porque estarían evaluando el léxico como un constructo en sí mismo, en abstracto, independiente de los *inputs* ofrecidos. No podríamos definirlos ni como selectivos ni como globales, ya que no existe una lista cerrada de palabras de la cual partir, pero tampoco están totalmente basados en los textos, sino que los usan como ejemplo para proponer los ítems. En todos los casos analizados, se requiere a los estudiantes reconocimiento y recuerdo y se evalúa el aspecto de conocimiento, pero no de uso de la habilidad léxica, en términos de producción.

Con respecto al formato de los exámenes, pudimos ver que si bien comparten los tipos de ítem (opción múltiple con cinco opciones o ítems con cinco afirmaciones sobre las cuales hay que juzgar verdad o falsedad), su distribución en cuanto a lo evaluado y su complejidad varían sobremanera. En cuanto a su cantidad, encontramos exámenes con

un mínimo de siete ítems y un máximo de veinticinco. Del mismo modo, la cantidad de textos ofrecidos como *input* también es muy variable (entre uno y siete).

Con respecto a lo evaluado, observamos que algunos exámenes se centran en el estrato de la léxicogramática, ya que toman la palabra como unidad en sí misma y evalúan un conocimiento, o bien metalingüístico sobre ellas, o bien vinculado a redes léxicas en abstracto, no en el contexto del *input* ofrecido. El otro grupo de exámenes se centra en la semántica del discurso, ya que se basa en la evaluación de la comprensión lectora. Encontramos un ejemplo en nuestro corpus que nos permitió dar cuenta de un ítem de evaluación de léxico contextualizado, es decir, que requería el análisis de una cadena léxica para su resolución. Sin embargo, esta categoría y los ejemplos que requieren contextualización son minoritarios.

Dentro de los ítems que evaluaban léxico, distinguimos un grupo que parte de un ítem multimodal, otro que requiere conocimiento metalingüístico o análisis textual para su resolución y finalmente, una última categoría de ítems que evalúa relaciones léxicas no contextualizadas. En el primer caso, observamos que muchas veces no es necesario analizar la imagen para resolver la tarea. Del mismo modo, la mayoría de los ítems metalingüísticos y los que evalúan relaciones léxicas son independientes del *input*. En el caso de aquellos que requieren análisis textual, estos son necesariamente dependientes del contexto. Este tipo de consignas solicita una tarea más cercana a las tareas de uso real, como por ejemplo, leer un texto y comprenderlo.

En la categoría de ítems que evalúan relaciones léxicas, observamos una predominancia de las relaciones taxonómicas especialmente la sinonimia. También aparecen tareas relacionadas con la morfología de las palabras evaluadas. En muchos casos, estas son falsos amigos, aunque no siempre se trata de ítems léxicos. También aparecen reglas de acentuación cognadas o distractores que son heterogéneos entre portugués y español.

El análisis nos permite concluir que, si bien se observó mucha variabilidad en cuanto a las configuraciones de las pruebas, estas comparten un formato muy similar y tienden a evaluar cuestiones similares en proporciones diferentes. Gran parte de estos exámenes evalúa cuestiones que no surgen de los textos ofrecidos, sino que se

vinculan con conocimientos sobre el léxico, abstractos y descontextualizados. Es decir, se trata de pruebas que evalúan conocimiento sobre la lengua más que un uso concreto de esta. Al resolver este tipo de exámenes, la estrategia del alumno para identificar la independencia de los ítems con respecto al *input* será crucial para poder resolver la prueba a tiempo y con menor esfuerzo cognitivo. Esto se vuelve especialmente relevante si tomamos en cuenta que las pruebas de lengua son solo una parte de una prueba de conocimientos generales mucho más extensa y que se trata de exámenes de alta relevancia, ya que determinan el ingreso a la universidad.

1. Bibliografía

- AA VV (2007) *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*, Editorial Objetiva.
- BACHMAN, L. y PALMER, A. (1996) *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*, Oxford, Oxford University Press
- BROWN, A. (2011 b), "«Estoy embarazado» falsos amigos entre portugués y español a la luz de su frecuencia y etimología", *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos (ABEH)*, 21(13-36). ISSN: 0103-8893
- _____, (2011 a) "Evaluación de segundas lenguas y multimodalidad: análisis de consignas de exámenes vestibulares de español", Ponencia, VII Congreso Internacional de ALSFAL (Asociación Latinoamericana de Lingüística Sistemática Funcional), UNL, Santa Fe 19 al 22 de octubre de 2011. Disponible en: http://www.fhuc.unl.edu.ar/extension/Jornadas/asfal_cd/pdf/03%20DISCURSO%20Y%20MULTIMODALIDAD/03-DM2.pdf
- BROWN, A. y SARTORI, F. (en prensa) "El tratamiento del léxico en materiales de ELSE destinados a alumnos brasileños de escuela media", Ponencia, Jornadas de Jóvenes Lingüistas, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 21 al 23 de marzo de 2011.
- CHAPELLE, C.A. (1994), Are C tests valid measures for L2 vocabulary research?, *Second Language Research* 10, 157-187.
- CUQ, J. (dir) (2003) *Dictionnaire de didactique du français, Langue étrangère et seconde*, Paris, CLE
- HALLIDAY, M.A.K, MATTHIESSEN (1994), *An introduction to functional grammar*, London, Arnold.

EGGINS, S. (2002); *Introducción a la lingüística sistémica*, Logroño: Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones. Traducción, prólogo y glosario de F. Alcántara.

GALISSON, R. et COSTE, D. (dir) 1976, *Dictionare de didactique des langues*, Paris, Hachett.

LOPES, J. (2009), *Patterns in four EFL university entrance exams – a genre-base approach*, Tesis doctoral, Nitéroí, Universidade Federal Fluminense.

READ, J. (2000) *Assessing vocabulary*, Cambridge, Cambridge University Press.

ROCHA FRAGA (2001), *Língua estrangeira moderna no vestibular: que conhecimento linguístico é exigido nas provas de língua espanhola?*, Tesis de maestría, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SCARAMUCCI, M.V.R. (2002) "Entrance examinations and TEFL in Brazil: a case study", *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 2:2.

CORPUS

Región Centro Oeste

[CO1]-Universidade Federal de Goiás- Examen vestibular 2012-1. Disponible en: http://www.vestibular.CO1.br/estatisticas/2012-1/1%20etapa/cadernoquestao_tipo1.pdf

Consultado el 30/07/2013

[CO2] -Universidade Federal de Grandes Dourados- Examen vestibular 2012

Disponible en: <http://www.CO1d.edu.br/vestibular/processo-seletivo-vestibular-2012>

Consultado el 30/07/2013

Región Norte

[N1]-Universidade Federal de Rio Grande do Norte. Examen vestibular 2012

Disponible en: <http://www.comperve.N1.br/conteudo/provas/provas2012.php>

Consultado el 30/07/2013

[N2]-Universidade Federal de Pernambuco. Examen vestibular 2011

Disponible en http://www.ufpe.br/ufpenova/index.php?option=com_content&view=article&id=92 / <http://covest.htl.com.br/>

Consultado el 30/07/2013

Región Nordeste

[NE 1]-Universidade Federal de Tocantins. Examen vestibular 2012

Disponible

http://www.copese.NE1.edu.br/index.php?option=com_content&task=view&id=113&Itemid=267

Consultado el 30/07/2013

[NE2]-Universidade Federal do Acre. Examen vestibular 2012

Disponible en: <http://www.NE2.br/portal/editais-concursos/vestibular/vestibular-2012/vestibular-2012>

Consultado el 30/07/2013

Región Sudeste

[SE1]-Universidade Federal de Uberlandia. Examen vestibular 2012

Disponible en: <http://www.ingresso.Se2.br/procel/anteriores>

Consultado el 30/07/2013

[SE2]-Universidade Federal do Triângulo Mineiro- Examen vestibular 2012

Disponible en: <http://www.NE1m.edu.br/paginas/seletivo/cod/97/area/2010/t/PROVAS>

Consultado el 30/07/2013

Región Sur

[S1]-Universidade Federal de Santa María- Examen vestibular 2012

Disponible en: <http://www.coperves.S1.br/provas/>

Consultado el 30/07/2013

[S2]-Universidade Federal de Rio Grande do Sur

Examen vestibular 2012

Disponible en: <http://www.S2.br/coperse/concurso-vestibular/anteriores>

Consultado el 30/07/2013

Ana Brown

Licenciada y Profesora en Letras, especializada en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires. En esta institución también ha realizado el Programa de capacitación en enseñanza de ELSE. Actualmente se encuentra realizando sus estudios doctorales en Lingüística, en temas de evaluación de español como lengua segunda y extranjera. Además colabora con grupos de investigación sobre escritura académica y dicta clases de español en el Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Ha publicado trabajos en el Anuario Brasileños de Estudios Hispánicos y en actas de congresos

[Subir](#)