



**MAESTRÍA EN CIENCIAS HUMANAS  
OPCIÓN «LENGUAJE, CULTURA Y SOCIEDAD»**

Tesis para defender el título de maestría de «Lenguaje, cultura y sociedad»

**¿Qué significa “saber” una lengua extranjera?  
Análisis de los conceptos teóricos que respaldan el  
EPI- examen de proficiencia internacinal**

**Autora: Lic. Simone de Salles Graffunder  
C.I.: 4862543-4**

**Directora de tesis: Dra. Beatriz Gabbiani**

**Montevideo, diciembre de 2014**

## **RESUMEN**

Las personas, de todas las edades, que toman exámenes internacionales de proficiencia en Lenguas Extranjeras (LE) en la actualidad, optan entre hacerlo por un tema de status o como requisito indispensable en su currículum.

Evaluar proficiencia en una LE es un proceso muy complejo que exige objetivos y parámetros claros y una fundamentación teórica que respalde lo que se propone certificar. Igualmente importante es la preparación de los examinadores que llevarán a cabo tanto las entrevistas en el proceso de evaluación oral como la corrección de las pruebas escritas. El examen de proficiencia en Lengua Portuguesa para extranjeros de la Universidad Luterana de Brasil- ULBRA, denominado EPI, evalúa alumnos de liceo que aún no terminaron sus estudios en secundaria, así como adultos que buscan una certificación internacional para sus estudios en el idioma. El examen certifica tres niveles de proficiencia: básico, intermedio y avanzado. El objetivo de esta investigación consiste en, por un lado, analizar la estructura del examen para identificar los conceptos subyacentes sobre qué significa saber una lengua extranjera, qué base teórica utiliza y qué definiciones de lengua y lenguaje tiene y, por otro lado, verificar las características del examen en cuanto a lo que pretende evaluar y certificar como proficiente.

Los resultados del presente trabajo pueden contribuir para que los elaboradores del examen vean la propuesta y eventualmente realicen cambios en la misma y también para que el alumno sepa con claridad qué habilidades estará certificando con este examen. Así como para rever el efecto que el mismo tiene en las prácticas docentes y reflexionar sobre las mismas.

**Palabras clave:** *Evaluación, lenguas extranjeras, proficiencia*

## **ABSTRACT**

Nowadays, people of all ages sitting for international proficiency examinations in Foreign Languages (FE) decide to sit for it as a means of gaining status or as an indispensable element for their CVs.

The evaluation of proficiency in a FE is a very complex process which demands clear parameters and objectives, as well as a theoretical base supporting whatever is to be certified. The proficiency of educational evaluators both conducting the interviews and grading the written tests of the examinations is also an important matter. ULBRA's (Universidade Luterana de Brasil - Brazilian Lutheran Church University) proficiency examination for Portuguese - named EPI –destined to foreigners assesses secondary school students' language proficiency that have not obtained their Secondary School Promotion Certificate yet as well as adults seeking for an international certification in foreign language. The exam validates the three following levels of proficiency: primary, intermediate and advance. The objectives of this research are, on one side, to analyze the structure of the examination to identify the underlying concepts related to knowing a foreign language, its theoretical foundations and its tongue and language definitions and, on the other side, to establish the exam characteristics in relation to the issues in need of evaluation and certification to achieve proficiency.

The results arising from this research can be used as an input for educational exam evaluators to review their exam design and, eventually, both make the necessary changes and allow students to have an exact knowledge of the skills under the process of certification by this examination beforehand. Additionally, they are an important tool in reviewing the impact of such exam design on teachers' performance to improve it.

**Keywords:** *Evaluation, foreign languages, proficiency*

## **PÁGINA DE APROBACIÓN**

## Carta del aval

Montevideo, 5 de diciembre de 2014

Sres. Miembros de la Comisión de Posgrados  
de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

De mi consideración:

Por la presente, en mi carácter de tutora, informo que avalo la presentación de la tesis “**¿Qué significa “saber” una lengua extranjera? Análisis de los conceptos teóricos que respaldan el EPI- examen de proficiencia internacional**” de la Lic. SIMONE DE SALLES GRAFFUNDER, en el marco de la maestría en Ciencias Humanas, Opción “Lenguaje, cultura y sociedad”.

Los saluda atentamente,



Dra. Beatriz Gabbiani  
Prof. Agreg. de Psico- y Sociolingüística  
Instituto de Lingüística - FHCE

“Hay hombres que luchan un  
día y son buenos.  
Hay otros que luchan un año y  
son mejores.  
Hay quienes luchan muchos  
años y son muy buenos.  
Pero hay los que luchan toda  
la vida: esos son los  
imprescindibles.”

*Bertolt Brecht*

## AGRADECIMIENTOS

*Quisiera agradecer a mi familia por acompañarme en este largo período con paciencia y comprensión.*

*En especial a mi directora de tesis Dra. Beatriz por la dedicación y paciencia con que leyó cada borrador, que no fueron pocos, por las horas personales y profesionales dedicadas a mí y por su apoyo y estímulo para que siguiera adelante.*

*También a la Comisión Académica de Posgrado por conceder los períodos solicitados para la realización de esta tesis.*

## ÍNDICE

1. PRESENTACIÓN.....	1
2. FUNDAMENTACIÓN Y MARCO TEÓRICO.....	4
2.1. Justificación.....	4
2.2. Los primeros exámenes.....	7
3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.....	11
4. ¿QUÉ ES UN EXAMEN DE PROFICIENCIA?.....	15
4.1. Características de un examen.....	19
4.2. Modos de evaluación.....	25
4.3. Tipos de ítems.....	27
5. EL EXAMEN DE PROFICIENCIA INTERNACIONAL- EPI.....	32
5.1. ¿Qué se entiende en este examen por proficiente?.....	37
5.2. Características de los programas de los exámenes 2008 y 2012..	38
5.3. Tareas que deben realizar el alumno para demostrar su nivel de Proficiencia.....	40
5.4. Estructura del EPI.....	43



6. ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	45
6.1. Programas.....	46
6.2. Prueba escrita.....	55
6.2.1. Planilla de resultados de la prueba escrita.....	74
6.2.2. Criterios de evaluación de la parte escrita.....	76
6.3. Prueba oral.....	82
6.3.1. Descripciones de las consignas.....	90
6.3.2. Criterios de evaluación de la parte oral.....	94
6.3.3. Planilla de resultados de la prueba oral.....	98
6.4. Interculturalidad en la prueba de EPI.....	99
 CONSIDERACIONES FINALES.....	 105
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 115
 ANEXOS:	
ANEXO 1 Tabla de inscripciones por año.....	120
ANEXO 2 Programa de 2008.....	122
ANEXO 3 Examen escrito.....	123
ANEXO 4 Examen oral 2008.....	134
ANEXO 5 Planilla de corrección de la producción escrita de 2008.....	135
ANEXO 6 Planilla de resultados de 2008.....	136
ANEXO 7 Programa de 2012.....	138
ANEXO 8 Examen escrito 2012.....	139
ANEXO 9 Examen oral 2012.....	148
ANEXO 10 Planilla de corrección de la producción escrita de 2012.....	150
ANEXO 11 Planilla de resultados de 2012.....	151

## 1. PRESENTACIÓN

Este trabajo aborda el tema de la certificación internacional de lengua extranjera, certificación cada vez más requerida por estudiantes y profesionales. En el área del inglés es una práctica ya de alrededor de un siglo. De acuerdo con Weir (2002) los primeros exámenes realizados por Cambridge tienen fecha de 1913. Sin embargo en el área del portugués es bastante reciente. En la región el examen más reconocido es el Celpe-brás que tuvo su primera aplicación en abril de 1998. En el presente trabajo se analizará más específicamente el certificado que otorga la ULBRA- Universidad Luterana de Brasil de la lengua portuguesa. El examen es conocido como EPI- *Exame de Proficiência Internacional de Língua Portuguesa L2* y tiene como objetivo evaluar el desempeño del candidato en la lengua meta.

En el año de 2013, el “**Exame de Proficiência Internacional de Língua Portuguesa**” realizó su 14ª. edición en Montevideo, en los niveles básico, intermedio y avanzado. La ULBRA envía sus profesores a Montevideo para la realización del examen y posteriormente emite los certificados, autorizados por el Ministerio de Educación de Brasil.

El EPI se realiza desde el año 1999, pero solamente el nivel básico se inició en ese año. Los siguientes niveles se fueron implementando año a año, el nivel intermedio en 2000/2001 y el avanzado en el 2002.

El examen está en principio destinado a jóvenes que estén cursando bachillerato. Sin embargo, desde su primera aplicación, en 1999, tuvo participación de adultos. Hasta 2013, se certificaron un total de 1313 alumnos<sup>1</sup>: 996 del nivel básico, 206 del nivel intermediario y 111 candidatos del nivel avanzado.

---

<sup>1</sup> En el anexo A, la tabla de inscripciones por año hasta 2013.

El principal objetivo de este trabajo es analizar este examen para identificar los conceptos subyacentes sobre qué significa *saber* una lengua extranjera y verificar cuáles son las habilidades que este examen pretende evaluar y certificar como proficientes. Para ello analizaré y compararé los exámenes correspondientes a los años 2008 y 2012, ya que fueron diseñados por equipos diferentes de la universidad.

Asimismo existen otras interrogantes relativas a aspectos referentes a qué tipo de actividades son utilizadas para evaluar si el alumno es proficiente y qué lugar pueda ocupar la literatura en las actividades de estos exámenes.

En cuanto a la organización de la tesis, en primer lugar presento algunas definiciones que son relevantes para la investigación, empezando con la palabra *proficiencia*<sup>2</sup>, la cual ha generado múltiples reflexiones. En los textos de la especialidad en español se prefiere el término *proficiencia* más que *competencia* y *dominio*, porque las otras palabras remiten a posturas teóricas específicas. (Prati, 2007, Scaramucci, 2000).

Luego escribo un breve panorama de los primeros exámenes, la influencia de la corriente estructuralista en el concepto de *proficiencia* y en la teoría del aprendizaje; los aportes de Lado (1961) con su modelo de evaluación a través de tests objetivos y la noción de *competencia comunicativa* de Hymes (1986).

Por otra parte incluyo la noción de los géneros textuales, donde Bajhtin se refiere al uso de la lengua en nuestra vida, en un marco teórico que estudia la lengua en uso y no como sistema de estructuras fuera de contexto.

El capítulo siguiente lo dedico a la metodología usada, los objetivos y los cuestionamientos que orientan esta investigación.

---

<sup>2</sup>El término *proficiencia* no aparece en los diccionarios de español. Sin embargo, se interpreta como *competencia* o *dominio*.

En el tercer capítulo analizo qué constituye un examen de proficiencia a partir de los principales investigadores en el área: Brown (1993), Scaramucci (2003) y Hughes (2003) entre otros; y una subdivisión basada en los criterios de Bachman (1990) acerca de las características que un examen debe tener (validez, confiabilidad, autenticidad e impacto) para que sea considerado “un buen examen”.

A partir de este capítulo entro directamente en lo que es el Certificado internacional de la ULBRA, realizo una breve historia de este examen en Uruguay, por qué se empezó a aplicar y quién lo elabora. Examino definiciones importantes como lenguaje y lengua, principalmente para saber cuál es la variedad del portugués que se evalúa, si hay diferencias entre la producción escrita y la oral.

A continuación describo, por un lado, características de cada nivel: los objetivos, la clasificación del tipo de tareas; y, por otro, las actividades solicitadas y el análisis de las partes que componen la prueba escrita.

Finalmente, realizo el análisis del EPI en cuanto al programa específico del nivel avanzado, comparando y reflexionando sobre cada parte y actividades, además de su estructura y una descripción detallada de los criterios de evaluación de la producción escrita. Igualmente se analiza la prueba oral en los mismos detalles, estructura y criterios de evaluación de la oralidad. Finalmente, se realiza la comparación de los exámenes en los distintos años para mostrar los cambios efectuados y discutir su relación con las propuestas pedagógicas subyacentes.

En el último capítulo hago las consideraciones finales intentando contestar las preguntas que orientaron el proyecto y la tesis.

En los anexos, figuran las pruebas referentes a los años 2008 y 2012 y la tabla con el número de inscriptos por año y por nivel.

## **2. FUNDAMENTACIÓN Y MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Justificación**

La comunicación intercultural adquiere cada vez mayor presencia debido al volumen y calidad de los procesos de integración o desintegración política y económica internacionales. Los seres humanos son la única especie política y con lenguaje capaz de comunicarse y de evolucionar. Esa evolución involucra una convivencia y ésta aumenta en la medida en que evoluciona la humanidad. Cada vez más el intercambio en áreas profesionales depende de la interacción (Leffa, 2001). Eso nos lleva a una serie de situaciones comunicativas que hoy más que nunca tienen lugar a través de las fronteras lingüísticas y culturales. En la actual situación es fundamental la competencia lingüística en segunda lengua o en lenguas extranjeras (L2 y LE de ahora en adelante) sumada a la conciencia intercultural, pues en el mundo de las relaciones y el trabajo internacionales e (intra)nacionales, la competencia en otro idiomas contribuirá a mejorar las relaciones entre las personas, con los clientes y las prestaciones de los empleados o colaboradores.

El extranjero o el individuo que trabaja con personas procedentes de otros países y culturas muy comúnmente se queja del bajo nivel de efectividad y eficacia de sus tareas, debido a malentendidos, a diferencias culturales y a la falta de una competencia lingüística tanto propia como de parte de sus interlocutores.

Por ese motivo las personas hoy están buscando exámenes que certifiquen las competencias que poseen en un determinado idioma. Estos exámenes internacionales, por otra parte, tienen un status y se están transformando en un

requisito indispensable en el currículum vitae, sea para aspirar a empleos como para obtener becas de estudios en el exterior.

El objetivo de estos exámenes internacionales es evaluar el dominio del individuo en la comprensión y producción de la lengua extranjera, tanto en la oralidad como en la escritura. La estructura del examen varía de acuerdo a los parámetros establecidos por la institución que lo ofrece, así como por las habilidades lingüísticas en la LE que se van a evaluar.

Se han realizado varias investigaciones y estudios en el área del lenguaje, sobre exámenes, evaluaciones de lengua extranjera y de proficiencia, definiciones de competencias y habilidades. Por ejemplo, Lado (1961), Oller (1979), Widdowson (1991), Bachman (1990), Brown (1993), McNamara (2000) y en la región Scaramucci (2000), Schlatter (2004), Pratti (2007) entre otros.

Estas investigaciones buscan verificar cuáles son las bases teóricas para definir qué habilidades y competencias pretenden evaluar y certificar los exámenes, así como la búsqueda de una definición de qué es ser proficiente en una lengua extranjera y qué características debe tener un examen de proficiencia en cuanto a su validez, autenticidad, confiabilidad e impacto.

En relación al portugués, el examen CELPE-Brás<sup>3</sup> es el examen internacional reconocido por el MEC<sup>4</sup> de Brasil. Son muchas las investigaciones realizadas en torno a sus objetivos y criterios de evaluación, ya que es una referencia para otros exámenes de la región. Sus objetivos y criterios de evaluación se basan en tareas que proponen el uso de la lengua en situaciones similares a las reales.

Cualquier tipo de examen siempre es una evaluación, un instrumento que permite al docente recolectar informaciones para tomar decisiones acerca del alumno, el material didáctico, la planificación del curso o, en el caso de exámenes de proficiencia, el dominio que el aprendiz tenga del idioma.

---

<sup>3</sup> Celpe-Brás: Examen que posibilita la “Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros”. Es desarrollado y otorgado por el Ministerio de Educación.

<sup>4</sup>MEC: es la sigla de Ministerio de Educación.

La evaluación es un proceso muy importante y debe ser confiable, más adelante ampliaré este concepto. En el momento de la corrección de las actividades, este trabajo debe ser orientado por criterios bien definidos para lograr así una corrección de forma objetiva, pues cada actividad tiene aspectos relevantes para la construcción de su texto como la coherencia, la cohesión y la adecuación. Los criterios de corrección son importantes, pues sus parámetros deben ser claros para evitar que no sea solamente una apreciación subjetiva del corrector, sino que haya criterios establecidos y acordados entre todos los correctores.

Para McNamara (citado por Prati, 2007:12)

un examen es un procedimiento para recoger evidencias de la capacitación lingüística general o específica que tiene un individuo a partir de su desempeño en tareas prediseñadas, con el fin de predecir el uso de dicha capacidad en contextos del mundo real.

De acuerdo con Alderson (citado por Prati, 2007), los exámenes pueden medir la competencia lingüística o una competencia específica que necesita utilizarse en un área en particular; es decir, para desempeñarse en un área de trabajo o de estudio.

Para Bachman (1990) un examen solo es válido cuando tiene aceptabilidad, o sea, cuando su foco está en su “utilidad”. Éste debe reunir con equilibrio seis características: confiabilidad, validez, autenticidad, interactividad, factibilidad e impacto. En el siguiente capítulo trataremos estos aspectos. Además de estas características, Scaramucci (1999) llama la atención sobre el efecto retroactivo de la evaluación en la enseñanza de las lenguas.

## **2.2. Evolución de los exámenes de proficiencia**

De acuerdo a Doll (2000) la forma de evaluar en los exámenes ha cambiado en los últimos 50 años, así como sus bases teóricas, debido a la corriente o teoría que los orienta. En general, los exámenes reflejan directamente la concepción de aprendizaje de sus autores.

En el abordaje de la gramática y de la traducción, predominantemente a fines del siglo XIX y principios del XX, dominar una lengua extranjera era dominar las estructuras gramaticales, sus reglas y el vocabulario. Sus exámenes tenían como base ejercicios de traducción, redacción y dictado.

La corriente estructuralista, conocida por su método audiolingual, tuvo influencia en el concepto de proficiencia y en la teoría del aprendizaje de una lengua extranjera. Este aprendizaje era visto como el desarrollo de un conjunto de conductas verbales, en el que la imitación, la repetición y el reforzamiento de las conductas verbales adecuadas resultaban fundamentales.

Sus estudios sobre el lenguaje llevaron a los estructuralistas a pensar y elaborar los primeros exámenes para evaluar el aprendizaje de una lengua extranjera. Como consecuencia, fueron los primeros en pensar en una definición de proficiencia. De acuerdo con esa teoría, aprender una lengua era dominar sus elementos y ser capaz de analizarla a partir de la gramática y del vocabulario, así como desarrollar las habilidades de comprensión oral y escrita y la producción oral y escrita. (Scaramucci, 2000).

Para los autores de esta corriente, era esencial desarrollar la evaluación más objetiva, clara y precisa posible. Lado (1961), para cumplir con esos requisitos, presenta los testes objetivos, de múltiple opción, los cuales cuando están bien elaborados, logran medir y evaluar lo que se propone con objetividad, validez y confiabilidad. Como la lengua era vista como un conjunto de varios elementos diferentes, se argumentaba que era posible medir cada uno de estos elementos. Las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir eran divididas y evaluadas



separadamente, así como los conocimientos gramaticales, pronunciación y vocabulario. La comprensión y producción eran vistas como habilidades completamente distintas. Las actividades generalmente no eran contextualizadas, más bien eran ítems lingüísticos testeados de forma independiente del contexto y de su relación con lo demás.

Por lo tanto, estas evaluaciones con corte estructuralista, cuyo objetivo es la obtención de elementos discretos, revelan no más que el conocimiento de las funciones y de las estructuras gramaticales de la lengua, no reflejando si el candidato tiene habilidades para hacer uso de la lengua.

Hymes (1986), basado en reflexiones críticas sobre la noción de competencia y performance de Chomsky, sostiene que para lograr un dominio de la comunicación lingüística es necesario tener una competencia comunicativa, término que acuñó para definir el conjunto de conocimientos y habilidades de una persona que se adquieren en el proceso de socialización y que abarcan no sólo el conocimiento de la gramática, sino el de los usos de la lengua. Para Hymes (fundador de la etnografía del habla) los miembros de una comunidad lingüística poseen una competencia de dos tipos: a) un saber lingüístico y b) un saber sociolingüístico, o sea, un conocimiento conjugado de formas gramaticales y de normas de uso. En otras palabras, este saber sería la capacidad que el alumno tiene de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación.

De acuerdo con Widdowson (1991) hay una diferencia central o fundamental entre lo que afirman Chomsky y Hymes. Según él, Hymes centra su estudio en el uso del lenguaje, la habilidad que la persona tiene para usar el lenguaje. En cambio para Chomsky, competencia es el conocimiento de la norma, los parámetros y el conocimiento gramatical, un estado que estaría por debajo (en el sentido de subyacente) del nivel del uso del lenguaje.

Por lo tanto, a partir de esa definición de Hymes en que el uso del lenguaje es el centro, los exámenes o pruebas deben estar adaptados a esta visión y tener en cuenta el contexto de uso del lenguaje en las actividades que se proponen.

Debido a estos cambios, la evaluación de la lengua dejó de basarse en la lingüística estructuralista, con conocimientos lingüísticos y habilidades lingüísticas por separado. Se pasó así a la pragmalingüística, que analiza la lengua no como un sistema de formas, sino como aspectos del comportamiento humano. Ésta se interesa por lo que las personas hacen con la lengua, por la forma como la usan. Según Doll (2000, p.24-25) “*Ela [a pragmática] se interessa pelo que os homens fazem com a língua, pela forma como eles a usam*”. Por tanto, la pragmática lleva en cuenta factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, principalmente aquellos factores a los que no se puede hacer referencia con estudios de cuño gramatical como: nociones de emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo (Escandell, 2007).

Por otra parte, en ese trabajo consideramos que para la elaboración de los exámenes es importante también la noción de género que aporta Bakhtin, quien establece una relación entre el uso de la lengua en nuestra vida, la interacción y la comunicación, y pone el foco en lengua en uso y no en la lengua como sistema de estructuras fuera de contexto.

Según Bakhtin (2003), la verdadera sustancia de la lengua no está constituida por un sistema abstracto de formas lingüísticas, por la enunciación monológica aislada o por el acto psicofisiológico de su producción, sino por el fenómeno social de la interacción verbal realizada a través de la enunciación o de las enunciaciones. La interacción verbal constituye así la realidad fundamental de la lengua.

Para este autor, el dialogismo es el principio constitutivo y fundador del lenguaje y condición del sentido del discurso. Por lo tanto, el discurso no es individual, porque se construye entre por lo menos dos interlocutores y también en la relación con otros discursos y textos. Se podría decir que un texto es un tejido

de muchas voces o de muchos textos o discursos que se entrecruzan, completan, polemizan entre sí en el interior del texto (Meurer y Roth, 2002).

La diversidad de las producciones del lenguaje es infinita y ordenada. Para Bakhtin, lo que hoy llamaríamos competencia lingüística de una persona estaría relacionada con algo que va más allá de una frase u oración, va en dirección de lo que él llama “tipos relativamente estables de enunciado”, “el todo discursivo”. Eso es, los géneros discursivos, para los cuales los hablantes son sensibles desde el principio de sus actividades de lenguaje. Por lo tanto, los géneros son diferentes formas del uso del lenguaje que varían de acuerdo a las diferentes situaciones que vive el hombre y representan una economía cognitiva y comunicativa en los procesos de interacción verbal.

Sin embargo, aún hoy evaluaciones de ítems aislados son utilizados debido a su practicidad y confiabilidad, combinados con tareas más globales, como los exámenes de inglés de Michigan ECPE (The Examination for the Certificate of Proficiency in English) y Toefl (Test of English as a Foreign Language), el examen de inglés que da la oportunidad de poder estudiar en cualquier lugar.

### 3. METODOLOGÍA

Este trabajo es de carácter cualitativo, donde la información para esta investigación fue obtenida a través de exámenes de proficiencia, elaborados por la ULBRA, para aprendices de la lengua portuguesa aplicados en Uruguay en los años de 2008 y 2012, del nivel avanzado.

La elección de estos años y de este nivel se debe, por un lado, al cambio de equipo responsable de la realización del mismo y por el otro, al hecho de que el último nivel evaluado por este examen exige que el alumno tenga mayor proficiencia en la lengua portuguesa.

El primer examen realizado fue en 1999 bajo la responsabilidad del mismo equipo hasta 2008 y a partir de 2009 hasta 2013 con el nuevo equipo del Departamento de Letras y secretariado ejecutivo de la Universidad. Utilizaremos de ahora en adelante las denominaciones de “equipo A” para describir los procedimientos correspondientes al trabajo del equipo de 2008 y de “equipo B” para lo que corresponda al trabajo realizado por el equipo de 2013.

Como fue dicho antes, este examen empezó con el objetivo de certificar el conocimiento de la lengua portuguesa para un grupo de alumnos. Sin embargo, a lo largo de los años abarcó otros liceos e institutos que buscan una certificación internacional. Cada fin de año realizan el examen un promedio de 100 alumnos.

Es un examen que abarca candidatos en su gran mayoría de liceo, pues su objetivo primero fue certificar a los alumnos del Liceo San Pablo debido a su conexión con la ULBRA. Actualmente son varios los colegios e institutos de Montevideo y del interior que lo realizan. La edad promedio de los candidatos es de 14 a 18 años y en algunos casos algunos adultos que se presentan través de institutos privados.

La elección de este examen se debe al conocimiento y los trabajos que he realizado con el mismo, que me permiten acceder al material necesario para la investigación.

El objetivo principal es analizar el EPI, elaborado por la Universidad Luterana de Brasil-ULBRA e identificar los conceptos subyacentes sobre qué significa *saber* una lengua extranjera.

A raíz de este objetivo se busca alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- a. Identificar qué base teórica utiliza y qué definiciones de lengua y lenguaje tiene.
- b. Verificar las características del examen en cuanto a lo que pretende evaluar y certificar: cuáles son las habilidades que este examen pretende evaluar y certificar como proficientes.
- c. Describir la estructura del examen y las actividades o tareas que propone.
- d. Identificar los géneros textuales usados y solicitados en las actividades.
- e. Constatar qué lugar ocupa la literatura en la prueba de proficiencia.
- f. Analizar los criterios de corrección de las distintas actividades de producción escrita y oral.
- g. Comparar la estructura de las pruebas de 2008 y 2012 identificando cambios y buscando justificaciones.

A lo largo del trabajo de la tesis, en primer lugar se realizó el relevamiento de bibliografía, para resolver los marcos teóricos para el proyecto y objetivos que orientaron la investigación.

Como ya he adelantado en la Presentación, organizo el trabajo en cinco partes de acuerdo al tema.

En la primera parte hago referencia al marco teórico, basándome en autores que han desarrollado conceptos importantes a partir de sus investigaciones del área

y sus definiciones del tema. También presento una pequeña reseña de la evolución de los primeros exámenes realizados por las diferentes corrientes.

En la segunda parte hago referencia directamente a los exámenes de proficiencia y conceptos que la definen para poder hacer comparaciones de diferentes tipos de exámenes como el de dominio o desempeño y los más objetivos. Se analiza, además, si los criterios utilizados e ítems elegidos son coherentes con la propuesta del examen y lo que pretende evaluar. Y por consiguiente se estudian los conceptos de validez, confiabilidad, autenticidad e impacto considerados muy importantes para un examen.

En la tercera parte trabajo directamente con el EPI, analizo en detalle las partes que lo compone. En primer lugar, busqué encontrar los fundamentos teóricos, respuestas de por qué el examen está dividido en niveles, o sea, por qué se realizan tres pruebas para certificar cada nivel, así como qué diferencias y exigencias hay en el nivel avanzado en correlación al nivel intermedio y básico. Analizo qué conceptos orientan este examen en relación al lenguaje y la lengua para más tarde poder cotejar si lo que evalúa es lo que pretende de acuerdo a sus objetivos.

En cuarto lugar, entro en el análisis del EPI, en que busco detallar cada parte y al mismo tiempo comparo el trabajo de los dos equipos, evaluándolos y sugiriendo procedimientos alternativos para lograr una evaluación más integrada y no tan aislada y objetiva. La primera parte a ser analizada fueron los dos programas, en los cuales se buscó diferencias en relación a los enfoques y prioridades de cada equipo. A continuación, como ya he citado antes, la estructura de la prueba escrita en primer lugar y después la prueba oral, las características de cada prueba y de cada equipo; los criterios de evaluación y de corrección tanto de la prueba oral como de la escrita. Como el EPI tiene una fuerte influencia de textos y aspectos literarios, me pareció pertinente hacer un apartado sobre el lugar de la literatura en los exámenes de dominio o de proficiencia.

En la última parte presento las consideraciones finales, donde busco resumir lo que se averiguó, y realizo sugerencias para que se pueda mejorar el

nivel de enseñanza y aplicación. También considero la bibliografía y los anexos en esta parte.

#### 4. ¿QUÉ ES UN EXAMEN DE PROFICIENCIA?

Entre los especialistas en evaluaciones de LE / L2 es muy común la discusión para definir lo que significa “proficiencia” o “ser proficiente” en una lengua extranjera.

Como señalé antes, el término proficiencia no consta en los diccionarios de español. Sin embargo, como este trabajo va a hacer un análisis de dos exámenes de proficiencia en portugués, podemos tomar en cuenta definiciones de dos diccionarios en lengua portuguesa.

De acuerdo al Dicionário Aurelio de Língua Portuguesa, proficiência es: *“s.f. cabal conhecimento com que se executa ou discute alguma coisa. / Competência, capacidade”*.

Y según el Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, proficiência es: *“s.f. domínio num determinado campo; capacidade; habilitação”*.

Partiendo de estas dos definiciones observamos que el diccionario Aurelio dice que es el pleno conocimiento de lo que se discute, competencia o capacidad; y el diccionario Houaiss usa el concepto de dominio para un determinado campo, capacidad o habilidad. Podemos observar que las dos definiciones son amplias y muy generales y pueden abarcar mucho más que simplemente una referencia al lenguaje, ya que se refieren a cualquier habilidad del ser humano.

No obstante, el término proficiencia está muy conectado al aprendizaje de lenguas y a los exámenes que buscan certificar esa proficiencia del alumno. Scaramucci (2000, p.13), citando a Chastain, afirma que *“o termo [proficiência] parece fazer parte daquela categoria de palavras que são usadas frequentemente sem uma atenção consciente com relação ao seu significado exato”*.



El propósito de este trabajo es buscar definiciones de lo que significa “exámenes de proficiencia”. Por eso, dejo abierta la discusión de la palabra proficiencia y parto directamente de las discusiones de los especialistas para ver su uso técnico.

De acuerdo con Brown (1993), los exámenes o pruebas son métodos para evaluar los conocimientos y habilidades que una persona tiene en determinadas áreas. En ese sentido, los exámenes de proficiencia lingüística tienen como objeto evaluar la propia lengua. Por consiguiente, esta deja de ser solamente una herramienta para ayudar en la evaluación y pasa a ser ambos, objeto y herramienta. Por lo tanto, esta herramienta para los docentes es un instrumento que sirve para evaluar y para tomar decisiones en relación al desempeño que tiene el candidato en la lengua.

Para Scaramucci (2000), un examen de proficiencia puede ser visto como el resultado de un proceso/aprendizaje que ayudará tanto al profesor como al alumno a tener un panorama de la realidad de su desempeño en el idioma. Este puede tener varios aspectos, algunos más gramaticales y estructurados de la lengua y otros más comunicativos. En ese caso ayudaría a los profesores e investigadores a realizar una mejor definición de objetivos, metas y cambios que pueden hacerse en el currículo para facilitar la enseñanza del idioma extranjero; y mostraría al alumno y familiares cómo fue su desempeño y cuáles son sus habilidades en el idioma.

Según Volmer (1983, en Schoffen, 2009), se puede decir que proficiencia es lo que los exámenes de proficiencia miden, y que a su vez miden lo que sus elaboradores quieren que midan, basados en las teorías lingüísticas que los orientan.

Las investigaciones dicen que estos exámenes tienen sus objetivos y parámetros directamente conectados con las exigencias de sus elaboradores. A su vez, estos se basan en teorías lingüísticas y definiciones de lengua y lenguaje que estos elaboradores consideran ideales. Scaramucci advierte que no siempre las evaluaciones son conducidas de manera adecuada debido a que sus elaboradores no

tienen claro lo que realmente desean evaluar. Para Bachman estos exámenes deberían estar fundamentados y tener bien definidos el significado de las habilidades lingüísticas, así como Scaramucci sostiene que la gran dificultad de estas definiciones está en cuanto a la interpretación.

Para Bachman, proficiencia es la capacidad lingüístico-comunicativa (*communicative language ability*). No obstante, para Volmer existe una diferencia entre proficiencia lingüística y capacidades lingüísticas. Scaramucci (2000:22) concuerda con Llurda (2000), cuando este sugiere substituir el término competencia comunicativa por capacidad lingüístico-comunicativa para evitar problemas porque entiende que este incluye aspectos estructurales o lingüísticos y aspectos de comunicación, así como la noción de capacidad de uso. Y el término proficiencia sería usado para designar “*esa capacidad de usar la competencia*” (resaltado por la autora).

Widdowson (1991), a partir de estudios basados en Hymes y Chomsky acerca de la competencia lingüística<sup>5</sup>, define que ser proficiente en un idioma es más que utilizar oraciones basadas en la norma para comunicarse; o sea va más allá de leer, comprender, hablar y producir textos en ese idioma. Por tanto, se puede decir que un individuo para ser proficiente en un idioma necesita, además de conocer el sistema abstracto de esa lengua, saber utilizarla adecuadamente en determinadas situaciones y lograr el efecto comunicativo deseado.

Según Canale y Swain (1980), la competencia comunicativa comprende distintos tipos de competencias: gramatical, estratégica y sociolingüística, a las que más tarde agregan la competencia discursiva.

Siendo así, para aprender un idioma no se puede insistir solamente en la competencia gramatical pues no es suficiente; la gramática debe estudiarse, pero esta no constituye el objetivo fundamental del estudio de una lengua extranjera: la posibilidad de expresarse no es consecuencia directa del conocimiento de reglas. Por tanto, es importante siempre partir de las experiencias del individuo teniendo

---

<sup>5</sup>Competencia lingüística para Chomsky (Lomas, 1999: 33) es la capacidad innata de un hablante/oyente ideal para emitir y comprender un número indefinidamente grande de oraciones en su lengua en una comunidad de habla homogénea.

en cuenta las necesidades individuales y sociales. Al mismo tiempo no solo tiene que saber usar de forma correcta sus conocimientos, destrezas y normas, sino también como adecuarlos a la situación comunicativa. Así la lengua podrá ser abordada en su uso habitual; la comunicación constituirá el centro de la interacción entre los sujetos.

De acuerdo con Davies (Schoffen 2003:25) “proficiencia en la lengua implica control adecuado de las habilidades lingüísticas para un propósito extralingüístico”. Este autor entiende que el examen debe evaluar la adecuación que el candidato logra en la segunda lengua teniendo en vista las posibilidades que tiene de hacer cosas por medio de la lengua objeto.

Según Hughes (2003) los exámenes de proficiencia son elaborados para medir las habilidades en una lengua determinada, sin tomar como referencia dónde, cómo o cuándo el candidato aprendió el idioma. Por lo tanto, proficiencia se podría entender como la habilidad que una persona tiene en una lengua para alcanzar determinados propósitos como, por ejemplo, un estudiante para poder estudiar en el extranjero deberá tener la habilidad de comprender y expresarse en forma oral y escrita para poder realizar las actividades específicas del área de estudio; en el caso de la traducción de textos técnicos, tener la habilidad lectora de una lengua y de expresión escrita en otra. Las evaluaciones o exámenes en este caso tienen objetivos planteados con diferentes contenidos y usos que, por consiguiente, definirán diferentes proficiencias.

Scaramucci (2000) sostiene que la definición de proficiencia más adecuada debería incluir el propósito en la situación de uso, o sea, dejaría de ser única, monolítica, absoluta y basada en un nativo, y se adecuaría a la especificidad de la situación. La pregunta a hacerse ya no sería, por ejemplo, “¿Es proficiente en inglés esta persona?”, sino “¿Es proficiente en inglés para vivir y estudiar en Inglaterra?”.

Según Garcez, Schlatter y Scaramucci (2004:359) el concepto de proficiencia pasó a equivaler al uso adecuado del lenguaje,

com base no conceito de uso da linguagem como uma ação conjunta dos participantes com um propósito social, o conceito de proficiência linguística/sucesso muda de conhecimento metalinguístico e domínio do sistema para uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo.

#### **4.1. Características de un examen**

Como fue visto anteriormente, los primeros exámenes de corte estructuralista eran considerados válidos, prácticos y confiables porque lograban medir adecuadamente lo que decían que intentaban medir a través del método de puntos discretos (Brown, 1993).

Scaramucci (2000) defiende que un examen para ser válido debe tener muy claro el concepto de lo que “es saber una lengua” y qué se entiende por “saber una lengua”, porque a partir de estas definiciones serán elaborados los parámetros de lo que se quiere evaluar con él.

Como ya citamos anteriormente, en los años 90 quien tuvo gran influencia en la concepción de aceptabilidad de un examen fue Lyle Bachman. Según Bachman (1990) el examen debe tener una “utilidad” y debe desarrollarse con un propósito específico. Un examen solo puede ser considerado válido si está relacionado con el contexto y circunstancias. Un ejemplo que no sería válido es aplicar un examen de nivel avanzado a un niño o evaluar la habilidad oral a través de ejercicios de gramática o interpretación de texto.

Bachman (Prati 2007, p.14) destaca seis criterios en relación a la utilidad de un examen. Estos son: confiabilidad, validez de constructo, autenticidad, interactividad, impacto y viabilidad. A continuación presento el cuadro con las definiciones de los seis criterios, extraído por Prati del libro “Language Testing in Practice”.

A. Confiabilidad	Los resultados del examen son consistentes (misma prueba, mismos resultados)
B. Validez de constructo	El examen mide lo que pretende medir.(¿Es realmente una prueba de la lengua meta propuesta?, ¿el puntaje interpreta el objetivo del examen?)
C. Autenticidad	La correspondencia entre las actividades de examen y el uso de la lengua meta.
D. Interactividad	La medida en que las habilidades y características del alumno se relacionan con la tarea examinadora.
E. Factibilidad	La relación entre los recursos (humanos, académicos, estructurales y económicos) que se necesitan para el diseño, desarrollo y uso del examen y la disponibilidad de los mismos.
F. Impacto	La influencia “micro” en el nivel de los individuos que son afectados, y “macro”, en el nivel del sistema educativo y la sociedad.

Tabla1 tomado de Prati, 2007, p.14

A continuación ampliaré algunos de los conceptos que considero más importantes.

### **A. Confiabilidad**

El primer criterio que debe cumplir un instrumento de evaluación es la *confiabilidad*. Este se refiere a que la prueba debe ser aplicada de una manera igual a todos los candidatos, de manera que todos tengan las mismas posibilidades de realizarlo sin ningún problema que interfiera en su realización. Sin embargo, hay algunos problemas técnicos que pueden afectar la confiabilidad de un examen como, por ejemplo (Prati, 2007, p.16-17): a. *ruidos externos* en el momento de la realización de una prueba de audio comprensión; b. *errores de impresión* en las copias que reciben los candidatos; c. *cansancio* de los mismos, problemas personales, nerviosismo; d. las *características de las actividades* de examen

(formatos diferentes, respuestas previsibles, formato con finalidades diferentes); e. el *modo de evaluación* (balance del puntaje, selección inadecuada) y f. el *corrector* (falta de capacitación, falta de atención o responsabilidad).

Como se puede apreciar, algunos de los problemas que señala Prati se pueden prever y dependen del equipo que elabore el examen y del que lo aplique, pero por más cuidado y precaución que haya pueden aparecer algunos imprevistos.

## **B. Validez de constructo**

La *validez de constructo* se refiere directamente a si los objetivos y actividades expresan lo que realmente se proponen medir con el examen o prueba. La validez de constructo está apoyada en:

- a. la *validez de contenido*, o sea, si los contenidos están adecuados a lo que realmente se propone para evaluar las habilidades lingüísticas, estructuras, etc;
- b. la *validez concurrente*, si los resultados de un examen de algunos candidatos concuerdan con otros resultados de otros exámenes realizados;
- c. la *validez predictiva*, hasta dónde el examen puede predecir el desempeño futuro del candidato; y
- d. la *validez de puntaje*, si el examen realmente evalúa las habilidades que se propone y no otras.

También podemos citar la *validez de imagen*, que no interfiere directamente en la validez de constructo. Sin embargo, es muy importante, pues es necesario para que el examen sea aceptado por la sociedad para ser aplicado y que tenga impacto.

Según Hughes (2003) para que un examen sea considerado válido, sus elaboradores deberían tener algunos cuidados como detallar las especificaciones del examen como qué evalúa y cómo es, instrucciones claras y explícitas, así como que el diseño sea claro y legible, que no tenga demasiados ítems para evitar que el candidato se canse por ser muy largo, que el examen sea de una modalidad directa, que el puntaje sea lo más coherente y objetivo posible y que sea examinado para revisión por colegas para evitar ítems ambiguos.

Los criterios de validez y confiabilidad están muy relacionados uno con el otro, ya que para que haya validez, primero hay que conseguir la confiabilidad. Así también apunta Hughes (2003) que hay que hacer lo posible para que este examen sea confiable porque si no es confiable, no es válido. Sin embargo, Scaramucci (2001) sostiene un nuevo concepto entre validez y confiabilidad, cuando afirma que la validez no es una propiedad de la evaluación, sino del significado de sus resultados. Lo que es válido son las inferencias que se consiguen de los resultados o de otros indicadores, así como las implicaciones para la acción que son determinadas por la interpretación. A continuación presento una tabla que muestra los cambios sufridos en el concepto de validez a partir de los estudios de Chapelle (Scaramucci, 2011:111)

Pasado	Actualmente
Validez era considerada una <i>característica de un test</i> : la medida en que mide lo que pretende medir.	Validez es considerada un <i>argumento</i> relativo a la interpretación y uso: la medida en que las interpretaciones y usos de un test pueden ser justificados.
Confiabilidad era vista como distinta y una <i>condición necesaria para la validez</i> .	Confiabilidad puede ser vista como un <i>tipo de evidencia de la validez</i> .
La validez era frecuentemente establecida a través de <i>correlaciones</i> de un test con otros.	Validez es argumentada con base en un número de tipos de justificativas y evidencias, incluyendo las consecuencias de la evaluación.
Validez de constructo era vista como <i>uno de los tres tipos de validez</i> (contenido, relacionada a criterio y constructo)	Validez es un concepto unitario, en que la validez de constructo ocupa una posición central (validez de contenido y relativa a criterio pueden ser usadas como evidencia de la validez de constructo).
El establecimiento de validez era una tarea de responsabilidad de <i>estudiosos de la evaluación</i> , responsables por el desarrollo de tests de gran escala y alta relevancia.	La justificativa de validez de un test es de responsabilidad de <i>todos los usuarios de un test</i> .

Tabla 2 tomada de Scaramucci, 2011:111

Se puede decir, a partir de estos nuevos estudios, que la confiabilidad es una cualidad de los resultados adquiridos a través del examen y que la validez es una cualidad de las interpretaciones que se hacen de los resultados (Llosa, 2006).

### **C. Autenticidad**

El criterio de *autenticidad* corresponde a las características de las actividades en su uso en la lengua meta. Se busca actividades que sean próximas a las que se usarían en la vida cotidiana. No obstante, hay que pensar en una autenticidad relativa, pues estas actividades no dejan de ser más o menos auténticas. Eso es debido a que la lengua es muy compleja y, consecuentemente, no hay cómo prever qué acontecerá en determinadas situaciones en su uso real. Se espera que las tareas sean por lo menos verosímiles, si no son realmente auténticas. En la evaluación oral es necesario tener presente que el objetivo es evaluar si la producción lingüística del candidato fue adecuada y no si la conversación fue exitosa. Las entrevistas en exámenes buscan tener una muestra de lo que el candidato es capaz de hablar, evaluando *cómo* habla y no *qué* dice. En el punto sobre la evaluación oral del examen de ULBRA abordaré el tema con más profundidad.

### **D. Efecto retroactivo**

El otro criterio importante que deseo señalar es el impacto, conocido como *washbackeffect* (efecto retroactivo). Este está directamente ligado a las consecuencias de los resultados no solo en los candidatos, sino también en los contextos educacionales. Estas consecuencias pueden ser positivas o negativas. Según estudiosos como Frederiksen y Collins (Schoffen, 2009) los exámenes de corte comunicativo serían responsables por el efecto retroactivo positivo, ya que tendrían fuerte influencia en la preparación de estos alumnos para este tipo de evaluación, pues los profesores prepararían a sus alumnos para situaciones del uso de la lengua. Por otro lado, el efecto retroactivo negativo es apuntado para los exámenes que se centran en el desempeño lingüístico del candidato, con ejercicios



de múltiple opción por ejemplo, donde hay un esfuerzo en prepararse para su realización.

Hasta aquí el análisis de la tabla basada en Prati (2007). Veamos ahora la postura de Brown (1993). Este autor también sostiene que la validez es lograda de acuerdo a lo que realmente el examen pretendía medir. ¿El examen mide lo que debería medir? Si lo hace, es válido (Lado, 1961). A partir de los años noventa este concepto fue ampliado, y no solamente tiene importancia lo que pretende medir sino las inferencias hechas a partir de los resultados obtenidos y el uso de sus resultados para actividades futuras (Hughes, 2003; Bachman, 1990).

De acuerdo a ese autor, existen tres tipos de validez: validez de contenido, validez de constructo y validez de face. Para Brown (1993, McNamara, 2000) la *validez de contenido* es la relación entre el contenido propuesto por el examen para ser evaluado y el contenido que realmente es evaluado por este examen, no tendría valor de contenido si fuera un examen de expresión oral con opciones múltiples. La *validez de constructo* es la definición del objeto que pretende evaluar, relacionado con las tareas del examen que realmente mida las habilidades necesarias a lo que se propone. Para tener valor de constructo el examen que se propone evaluar el vocabulario no podrá presentar una propuesta con ítems gramaticales. Por otra parte, aparece la *validez aparente (face validity)*, la cual él relaciona con el reconocimiento del examen a partir de la visión y aceptación de los candidatos. Para McNamara (2000) la validez aparente está directamente ligada a las expectativas del candidato, por lo tanto, cuanto más el examen colme las expectativas de este, más grande será la aceptación de la validez aparente. Consecuentemente, cuanto más las actividades propuestas estén de acuerdo al constructo más seguros los candidatos estarán en relación a la validez.

En términos generales en el área de la evaluación, Brown (1994) apunta 4 principios para que esta sea eficiente y estos criterios también son importantes en el momento de la realización de un examen de proficiencia. El primer criterio sería el *principio de la preparación*, el alumno debe estar preparado para la evaluación y

saber a lo que se enfrentará para poder controlar la ansiedad de manera adecuada. Así como ya fue mencionado antes, para la importancia del *principio de validez*, el alumno debe saber lo que será evaluado y sentir que es válido, con instrucciones claras y transparentes y nivel de dificultad adecuado. Otro criterio importante es el *principio de autenticidad*: lo solicitado en la evaluación debe ser auténtico y el lenguaje debe estar en contexto. El *principio de resultado*, va a depender de cada institución y muchas veces no tienen en cuenta que el candidato debe recibir el resultado de su examen lo más rápido posible, porque es un factor que puede influenciar en su motivación.

#### **4.2. Modos de evaluación**

Los elaboradores de un examen primero deben tener claro qué tipo de examen pretenden elaborar y con qué objetivos para elegir el modo de evaluación y consecuentemente optar por las consignas e ítems que serán usados.

Según Hughes (2003) se puede destacar algunos tipos de exámenes como el de *logro*, el cual tiene como meta que sus alumnos alcancen los objetivos propuestos por un curso específico; el de *dominio*<sup>6</sup> que busca evaluar el nivel de competencia lingüística sin considerar estudios previos; y los más direccionados a cursos son el de *ubicación* para saber en qué nivel se encuentra el aspirante y el de *diagnóstico* que sirve de orientación para saber de dónde hay que partir.

A continuación haré una reseña sobre algunos modos de evaluación, entre ellos la evaluación indirecta y directa, así como la evaluación integrada o de elementos discretos.

---

<sup>6</sup>Los exámenes que evalúan dominio también son conocidos como test. Por lo tanto, en este trabajo los vamos a tomar como sinónimo. Se suele emplear los en gran escala para medir determinadas capacidades, habilidades y destrezas o aspectos conceptuales.

Hughes (2003) sostiene que la evaluación directa exige que el alumno realice la tarea exactamente de acuerdo a lo que ésta quiere evaluar. En la evaluación directa las destrezas de producción escrita y oral son más fáciles de evaluar; el alumno tiene que cumplir con lo solicitado, por ejemplo: escribir un mail, contestar preguntas en una entrevista o mantener un diálogo con un compañero. La evaluación es a través de pequeñas tareas en las cuales no se verán muchas apariciones de estructuras gramaticales. Este método es considerado muy válido pero de poca confiabilidad debido a la subjetividad que tiene que ver con el juicio del interlocutor.

La evaluación indirecta examina las destrezas “que subyacen a las habilidades que se intentan medir” (Prati, 2007:82). A través de este método se puede lograr una muestra más significativa de apariciones de ciertas estructuras gramaticales o de un léxico específico.

Scaramucci (2011, 2002) defiende la evaluación de desempeño (*performance assessment*), en la que el alumno tiene que demostrar de una manera directa su proficiencia en determinadas situaciones, o sea, cómo actuaría en una situación similar pero real. Las evaluaciones de desempeño tienen un enfoque diferente de las evaluaciones de conocimientos. Para estas últimas, la proficiencia es determinada con bases en el conocimiento de la lengua sin necesidad de probarlos, pues se espera que el candidato demuestre su proficiencia a partir de un comportamiento esperado en una situación de uso. Ya para las evaluaciones de conocimiento es imprescindible la demostración de estos conocimientos, a partir de pruebas que abarcan la gramática y el vocabulario, mientras que la evaluación de desempeño evalúa el uso de estos elementos en una actividad comunicativa.

En las pruebas de desempeño el candidato tiene la oportunidad de usar el idioma de forma efectiva y espontánea para lograr interactuar con el otro en situaciones comunicativas auténticas, sean orales o escritas. Es la capacidad que demuestra el candidato de interactuar en el mundo a través del lenguaje, en un acto global que, sin embargo, exige la coordinación de estrategias individuales. Esa capacidad es caracterizada por el desempeño que abarca el uso integrado de

habilidades y pragmática. Por consiguiente, no abarca solamente la comunicación oral, sino también la comprensión oral y escrita, y la producción escrita.

De acuerdo con McNamara (2000) un examen de desempeño es el que tanto por el input presentado, como por las actividades propuestas o por las respuestas esperadas intenta reproducir el *uso de la lengua en el mundo real*.

La evaluación de elementos discretos (puntual o focalizada), es usada para medir los conocimientos lingüísticos aislados. En contrapartida la evaluación integrada se usa para medir la competencia lingüística a través de ejercicios, tareas o actividades que involucran más de una destreza.

Referente al modo de respuesta, según Savignon (1997, citado por McNamara, 2000 y por Prati, 2007) es posible realizar la siguiente clasificación:

1. Las tareas de puntos discretos son las que se enfocan en un fragmento aislado de la lengua, en especial rasgos superficiales de fonología, morfología, sintaxis o léxico. En la práctica son difícil de evaluar porque suelen restringirse a una frase u oración.

2. Modo de respuestas por puntos discretos en propuestas como la elección entre verdadero-falso, las opciones múltiples, el completar espacios, la unión de elementos (matching), en los cuales la respuesta puede ser seleccionada entre opciones o restringida a la naturaleza del contexto que se da. Son muy utilizadas para evaluar la comprensión lectora.

3. Modo de respuesta global puede ser por ejemplo una entrevista oral, un resumen de un texto oral o escrito o un dictado.

A continuación se hace una tipología de ítems que generalmente son utilizados en exámenes y pruebas de idiomas extranjeros.

#### **4.3. Características de los tipos de ítem**

La elaboración y elección de los ítems o consignas de un examen es una de las decisiones más difíciles a tomar, así como es la elección del modo de

evaluación. El elaborador debe ser coherente entre la redacción de las preguntas y el modo de evaluación elegido. Por ejemplo, optar por un examen de desempeño, en que se debe demostrar el uso, y elegir ítems aislados no sería lo más adecuado, y perdería su validez si fuera comparado con el objetivo de la prueba que sería de desempeño.

Las pruebas objetivas con ítems aislados son prácticas, confiables y fáciles de puntuar, además de poseer una fácil corrección, pues poseen una sola respuesta posible. Pero por otro lado, se alejan del lenguaje en uso.

Las pruebas de desempeño exigen que el corrector tenga una escala muy clara, no hay una sola respuesta posible, la subjetividad es muy fuerte, lo que baja la confiabilidad. Sin embargo, si comparamos los dos tipos de pruebas, por más confiables que sean las pruebas objetivas, su validez baja porque nos dan poca información sobre la habilidad del candidato para comunicarse en la lengua meta.

Si la prueba es de expresión escrita, el foco tiene que ser la escritura. Por lo tanto, sería obvio pensar que este es el objetivo de lo que se tiene que exigir en la prueba, pero para eso hay que tener claro cuál es el propósito de esta prueba. Cuando el propósito es verificar los conocimientos gramaticales en relación a los tiempos verbales irregulares, por ejemplo, se puede utilizar una prueba con ejercicios de llenar o completar espacios con la respuestas correctas u optar por la múltiple opción o verdadero/falso. Sin embargo, si el objetivo es verificar el desempeño del candidato cuando tiene el desafío de escribir en una situación auténtica del uso de la lengua, el ideal es comprobar si el alumno sabe escribir y se puede expresar a través de diferentes géneros textuales, como por ejemplo, escribir una carta, mail, resúmenes, etc.

A través de los ítems elegidos para la evaluación se provocan conductas que permiten al examinador juzgar las habilidades del candidato. Alderson (Pratti, 2007) sugiere que sean empleados diferentes ítems para evaluar a los alumnos, pues el método usado puede afectar la evaluación en una actividad lingüística. Así, utilizando diferentes ítems se puede evaluar una misma macro habilidad.

Basándome en la descripción de ítems de Alderson (1996, Pratti, 2007), analizaré qué habilidad abarca determinado ejercicio, tarea o pregunta:

La *selección múltiple* (multiplechoice) de acuerdo con Alderson es válida para evaluar la comprensión lectora; este tipo de ítem exige del profesor una gran habilidad para redactarlo, pues debe ser posible contestar solamente a partir del texto, sin inferencia de conocimientos generales, ni ambigüedades. Su debilidad consiste en que hay veces en que los candidatos utilizan la lógica, algunas estrategias, como por ejemplo el análisis contrastivo entre el español y el portugués, o el descarte para buscar la respuesta correcta.

La *selección verdadero/falso* es un tipo de ejercicio válido para la comprensión lectora. Sin embargo no sirve para la comprensión auditiva si no presenta buenas condiciones, o sea, que no haya ruidos externos, el audio se oiga bien y el texto se escuche más de una vez. El riesgo que hay es que el candidato tiene un 50% de probabilidad de acertar al azar.

El *unir con flechas* (matching), o sea, relacionar con flechas grupos de palabras, expresiones o frases, también es recomendada para comprobar si el candidato logró una buena comprensión del texto. Puede usarse para evaluar el vocabulario (palabras y diferencias, palabras de un mismo campo semántico) o evaluar gramática.

La *transferencia de información* es un tipo de tarea en la que la información debe ser retirada de un texto, un audio o video y transferida para un gráfico, tabla, mapa, etc. Este tipo de ejercicio exige una buena competencia auditiva y lectora. El riesgo que presenta es que un candidato puede demorarse en entender la consigna.

El *ordenamiento de párrafos o palabras y corrección de errores* en textos son actividades que se usan para evaluar gramática, cohesión y comprensión lectora.

El *Completar espacios* en blanco se usa para evaluar la comprensión lectora y aspectos lingüísticos. Este tipo de ejercicio hace que el alumno llene el espacio con la respuesta que se espera, lo que a veces puede ser difícil, porque el redactor ve la respuesta como obvia, pero no lo es para el candidato.

El *dictado* es un tipo de actividad que no resulta muy adecuada para un examen, pues puede haber interferencias del ambiente, de la pronunciación de

quien esté aplicando la prueba o de la grabación. Sin embargo, es considerado el mejor método para evaluar la comprensión auditiva. Una variante sería que el profesor lea un texto y el candidato tenga que llenar con las palabras faltantes (cloze test).

Las *respuestas breves* son ejercicios con ítems abiertos donde el candidato tiene que contestar las preguntas con respuestas completas, sustituir palabras por otras equivalentes o llenar espacios en oraciones a partir de otro texto. Son usados para lecto y audio comprensión. La consigna tiene que ser clara pues el candidato tiene que saber lo que se espera en la respuesta.

El *resumen* es una tarea en la que el candidato debe escribir con sus palabras sobre algo que haya escuchado o leído, de manera breve y clara. Es muy buena para evaluar la expresión escrita y la comprensión lectora y auditiva.

Las *redacciones* y *ensayos*, son actividades que los exámenes de proficiencia generalmente solicitan. Sin embargo, son propuestas a veces muy vagas para el candidato, pues exige un buen conocimiento del tema que será solicitado; muchas veces no aclara a quién debe ser dirigido y el candidato se pierde en qué registro debe escribir (coloquial o formal); no siempre queda claro la extensión que el texto debe tener. Es importante que el candidato tenga informaciones en el cuerpo de la prueba para sacar ideas y vocabulario, principalmente si se trata de jóvenes. Así como el ítem anterior son muy buenas para la evaluación de la expresión escrita.

Las *tareas* son actividades que el candidato debe realizar a partir de una fuente de información (escrita, oral o audiovisual), donde deberá asumir la posición de emisor y enviar a su interlocutor un mensaje que tenga un propósito, utilizando el género textual solicitado. Ese tipo de ítem evalúa de forma integral, y requiere, por lo tanto, que tanto le consigna como los criterios de corrección sean muy claros.

El equipo que elabora el examen elegirá sus ítems de acuerdo a las características y objetivos establecidos por dicho examen. A partir de este listado de ítems se puede concluir que para un examen de cuño comunicativo no sirve elegir ejercicios de múltiple opción. Para exámenes que prefieren evaluar aspectos

aislados de la lengua y que existe una sola respuesta, Scrivener (1994, en Vian, 2002) presenta algunos ítems más utilizados para este tipo de examen, estos son: completar oraciones con palabras, múltiple opción, verdadero/falso, correcto/incorrecto, unir oraciones, fotos, nomenclatura gramatical, transformar palabras dadas, ordenamiento de párrafos, palabras y corrección de errores, entre otros.

Volviendo a los ejercicios de múltiple opción, este tipo es muy utilizado en la elaboración de exámenes de ingreso a la universidad y en concursos públicos en los exámenes en Brasil. El conocimiento del candidato, generalmente, es evaluado a través de la comprensión lectora, de los conocimientos gramaticales y de una breve redacción, pues el objetivo es justamente evaluar el conocimiento de los elementos de la lengua, por lo tanto no tienen el objetivo de evaluar la comunicación.

El EPI utiliza algunos de estos ítems en su elaboración. Los ítems más usados en las actividades son los de múltiple opción, las respuestas breves o discursivas y la redacción. Además aparece una combinación de dos ítems: el de completar espacios en blanco y múltiple opción. El candidato tiene que elegir entre las opciones con las que llenaría el espacio en blanco, además de preguntas discursivas o respuestas breves y también la expresión escrita a través de la redacción.



## **5. EL EXAMEN DE PROFICIENCIA INTERNACIONAL- EPI**

La ULBRA, Universidad Luterana de Brasil, realiza este examen en Montevideo desde el año 1999. Fue implementado por primera vez con el objetivo de certificar los conocimientos de la lengua portuguesa de alumnos de liceo del Colegio San Pablo. Sin embargo, en el mismo año otros colegios empezaron a ofrecerlo también a sus alumnos como forma de darles la oportunidad de un certificado internacional en lengua portuguesa antes que concluyeran Secundaria.

El examen de proficiencia en portugués es realizado en la ULBRA en Brasil para la admisión de alumnos extranjeros, así como en otros idiomas para ingresar a los cursos de posgrado.

El examen realizado en Montevideo también fue aplicado en algún momento en Viña del Mar, Chile, y Oberá, Argentina, en escuelas vinculadas con la Universidad con el mismo objetivo de dar a sus alumnos la oportunidad de tener un certificado internacional.

El examen en 1999 fue aplicado solamente en el nivel básico. A partir de 2000 fue implementado el nivel intermedio y en 2005 el nivel avanzado. El promedio de alumnos que rinden este examen es de unos 100 al año. El período es siempre el mismo, una sola vez al año en la segunda quincena de diciembre.

Cabe resaltar que el equipo que realiza este examen está conformado por profesores del Departamento de Letras de la ULBRA. Sin embargo, durante estos 13 años hubo cambios parciales de profesores, así como de todo el equipo. Tales cambios se ven reflejados en cambios de programa y confección de las pruebas, además de influenciar en los objetivos y conceptos de proficiencia.

Para este trabajo vamos a analizar una prueba de cada equipo para observar los tipos de cambios referentes a lo que se entiende por habilidades o competencias lingüísticas.

Para hablar de proficiencia en una lengua, es importante tener en cuenta lo que este examen entiende por lenguaje y lengua. Asimismo cuál es la variedad del portugués que utiliza, pues se sabe que existe un portugués hablado en Portugal que no tiene las mismas características del portugués hablado en Brasil, y denominado por algunos como portugués brasileño.

Encontramos en las bases del examen realizado por la ULBRA una definición de lenguaje. De acuerdo a esas bases se entiende por lenguaje:

Faculdade pelo qual o homem expressa suas ideias e sentimentos, é um instrumento de comunicação que consiste de um conjunto de signos e regras produzidas com um propósito social, seja através da fala, da escrita ou de outros signos convencionais.

De acuerdo a este concepto lenguaje para el EPI es un instrumento social, un vehículo para la comunicación entre las personas que conviven en una misma comunidad. Todo lo que se produce como lenguaje tiene que ocurrir en una sociedad con un propósito. Por lo tanto, no hay sociedad sin comunicación, sino no habría sentido ni interacción. Sin embargo, esa comunicación no necesariamente es oral; puede ser a través de la lectura, de la escritura, del lenguaje de señas, etc.

Como este concepto está situado como base de un examen de lengua extranjera, se puede deducir que si el ser humano es dotado de inteligencia para poder apoderarse de otros sistemas para lograr la comunicación y adaptarse a otros medios, se espera que pueda también aprender lenguas extranjeras. Por otra parte, para que un extranjero tenga éxito en un nuevo contexto social debe lograr un conocimiento adecuado de las reglas culturales, sociales y lingüísticas que rigen la cultura para poder convivir sin conflictos y ser comprendido.

En un examen de proficiencia es fundamental que estén bien claras cuáles son las variedades que serán consideradas adecuadas. El examen de portugués de

Cambridge, presenta las dos posibilidades: portugués de Portugal y de Brasil. En las consignas aparecen las dos maneras, principalmente la aclaración con el pronombre “você”. Como el EPI es elaborado en Brasil y en los objetivos de cada nivel está especificado como *peculiaridades de la lengua brasileña*, ya se corrobora que es el portugués de Brasil. Por otro lado, es importante saber si hay una variedad en particular que será exigida.

En el libro “Preconceito lingüístico” Bagno (2007) critica y describe varios mitos que están en la cultura de Brasil, tales como “el portugués es muy difícil”, “el brasileño no sabe hablar portugués” y que solo en Portugal se habla bien el portugués y “las personas analfabetas hablan mal”. Sostiene que estos prejuicios excluyen a estas personas socialmente y son transmitido y perpetuado, principalmente, por la escuela, a través de la gramática tradicional, la cual acaba marcando lo correcto o incorrecto. Por consiguiente, se rotula una variedad popular como coloquial, y la variedad culta es considerada el modelo, hablada por pocos y que está muy vinculada con la norma literaria y a la norma escrita. Por lo tanto, con el criterio que el estándar europeo es el correcto porque se basa en los grandes autores inspirados en el portugués de Portugal, considerado por muchos el portugués con un padrón lingüístico 100% puro, sería ese el mejor modelo a ser seguido en las escuelas.

La enseñanza del portugués para extranjeros generalmente copia el mismo estilo brasileño: se enseña el portugués normativo para que el alumno sepa escribir y comunicarse de la mejor manera tanto oralmente como en la escritura. El problema aparece cuando no se considera que haya una diversidad de variedades de portugués hablado en todo Brasil y que haya diferencias entre la lengua hablada y la escrita. Por consiguiente, si ya hay diferencias dentro del propio Brasil, ha de considerarse que comparando con el portugués de Portugal, aumentan esos contrastes. Sin embargo, volvemos al problema que citamos antes: el portugués considerado bien hablado y bien escrito es aquel que es fiel a la gramática, la cual tiene sus modelos en los autores literarios portugueses y brasileños.

Un ejemplo muy sencillo y claro es el uso de los pronombres oblicuos a/o, lo/la; eso refleja la diferencia entre Portugal y Brasil, donde en Portugal es normal su uso. En Brasil la construcción “eu o vi”, “eu a conheço”, “quero vê-lo” o “vou conhecê-la” con el uso de los pronombres a/o, lo/la en el habla es prácticamente nula, principalmente entre los niños porque no escuchan a los adultos usarlos. Hay sí, quizás, un pequeño grupo de personas que lo usan en el habla de la vida cotidiana. No obstante, no significa que no lo usen en la escritura, pues la escuela sigue exigiendo la norma portuguesa cuando escriben “eu vi ele”, “eu conheço ela”, “quero ver ele” y “vou conhecer ela”.

En relación a la enseñanza de lenguas extranjeras, sería importante que los profesores cuando expliquen determinados temas, se acuerden de explicar que hay diferencias entre el uso en el habla y en la escritura. Muchas veces los alumnos cuando viajan, vuelven quejándose que “no se habla así en Brasil” o “me dijeron que no se habla así” o que les quedaron mirando con cara rara cuando estaban hablando. Sin embargo, el uso de estas estructuras en un examen internacional suma puntos, tanto en la expresión escrita como en la oral. Es uno de los “plus” que marcan la diferenciación entre los niveles. Además cuando se busca un curso de idioma, el objetivo es aprenderlo de la mejor manera para poder cumplir con algunos criterios laborales o simplemente personales, por consiguiente se observa una diferencia en la enseñanza de la lengua materna con sus peculiaridades de la lengua extranjera enseñada en los cursos para extranjeros.

Uno de los objetivos propuestos en este trabajo es justamente analizar cuál es la variedad que más se valora a la hora de evaluar a los alumnos en este examen, tanto en la oralidad como en la escritura. Más adelante cuando se analicen los programas se intentará contestar esta pregunta.

En el mismo documento, en las bases del EPI, encontramos la definición de lengua basada en las palabras del filólogo Rocha Lima,

Conjunto organizado e opositivo de relações adotado por determinada sociedade para permitir o exercício da linguagem entre os homens.

Este concepto fue redactado en 1999 por profesores del primer equipo (1999-2008). Se observa la visión de lengua en la cual esta es considerada como un instrumento de comunicación general aceptado por miembros de una colectividad.

Ese concepto de lengua se asemeja mucho a la de Saussure, donde cada elemento tiene su valor funcional determinado. De acuerdo a este autor, la lengua sería la parte social del lenguaje y es considerada un “sistema de signos”- un conjunto de unidades que se relacionan dentro de un todo y que no depende de los individuos, pero que sirve para la comunicación a través del habla. Sus estudios fueron seguidos por la corriente estructuralista, la cual analiza y evalúa la lengua por elementos separados.

A partir de ese concepto, se observa que a lo largo de estos años que se aplica el EPI, no hubo una revisión de lo que el examen pretende evaluar, pues hay algunos cambios en la visión de lengua entre los dos equipos y sin embargo, se mantuvieron las mismas bases, incluida esta cita. Existe la posibilidad de que no revisaron las bases ya que es un proyecto autorizado y será aplicado independiente del grupo que lo planifique. Eso se daría porque cada equipo se basa solamente en los programas enviados a los alumnos donde cada grupo de examinadores establece sus criterios.

Este trabajo pretende saber cómo la lengua es vista, si como un elemento que se puede desmembrar y evaluar separadamente o como un elemento social que tiene un contexto donde es utilizada con un propósito comunicativo. O sea, no solo gramática sino aspectos sociales, tanto en la oralidad como en la escritura.

## **5.1. ¿Qué se entiende en este examen por proficiente?**

De acuerdo a las bases del examen realizado por la ULBRA,

ser proficiente em língua estrangeira significa ser capaz de utilizar a língua em diferentes situações comunicativas. Para estabelecer critérios, a proficiência é classificada em níveis de complexidade: básico, intermediário e avançado, relacionados a determinadas habilidades lingüísticas.

El EPI se realiza por niveles porque entiende que una persona es proficiente cuando logra comunicarse en diferentes situaciones que se presentan en el momento del examen con determinadas habilidades lingüísticas de acuerdo a su nivel de conocimiento de la lengua. Estas situaciones son observadas durante actividades realizadas en forma escrita y en el momento que tiene que mantener una conversación con los profesores y con sus compañeros. Se observa cómo el alumno aplica y desarrolla sus habilidades y conocimientos lingüísticos para realizar las actividades propuestas, así como si el alumno sería capaz de aplicar los conocimientos en la vida cotidiana o en una situación inesperada, y no en un discurso memorizado.

La prueba es específica y elaborada para cada nivel porque presenta consignas que son consideradas esenciales. O sea, para ser considerado proficiente en este nivel la persona deberá ser capaz de realizar lo que se le propone. Por ejemplo, un candidato de nivel básico podrá realizar una invitación a una fiesta de su empresa sin problema, porque el vocabulario y las estructuras lingüísticas necesarias son simples. Sin embargo, podrá tener problema si en la consigna se solicita argumentar para la realización de la fiesta o hacer hipótesis en cuanto a suspender la fiesta por mal tiempo pues, generalmente, en los cursos para extranjeros estas estructuras gramaticales son dejadas para niveles más avanzados.

El examen está dividido, como se dijo, en tres niveles: básico, intermedio y avanzado, los cuales tienen objetivos y exigencias diferentes en cada caso. El

candidato deberá ser capaz de realizar determinadas consignas establecidas para cada uno de estos niveles para recibir el certificado.

A continuación presentamos lo que certifica el examen EPI como proficiente en cada nivel.

Nivel Básico – evidencia un dominio operacional<sup>7</sup> básico de la lengua portuguesa, con capacidad de comprender y producir textos orales y escritos referentes a temas de la vida cotidiana en contextos conocidos. En este nivel pueden presentarse algunas inadecuaciones e interferencias de la lengua materna, sin que se vea comprometida la comunicación.

Nivel Intermedio – evidencia un dominio operacional parcial de la lengua portuguesa, con capacidad de comprender y producir, de forma fluida, textos orales y escritos de temas de la vida cotidiana en contextos conocidos y desconocidos. En este nivel pueden presentarse algunas inadecuaciones e interferencias de la lengua materna, principalmente en contextos desconocidos, sin que se vea comprometida la comunicación.

Nivel Avanzado – evidencia un dominio operacional amplio de la lengua portuguesa, con capacidad de comprender y producir, de forma fluida, textos orales y escritos de temas variados en contextos conocidos y desconocidos. En este nivel aún pueden presentarse algunas inadecuaciones e interferencias de la lengua materna, sin embargo, menos frecuentes que en los otros niveles anteriores.

## **5.2. Características de los programas de los exámenes de 2008 y 2012**

Para rendir el examen el alumno o candidato recibe un programa conforme el nivel que pretende realizar. En el anexo 2 se encuentra el programa completo del año 2008 y en el anexo 7 el referente al año de 2012. Este programa es de acuerdo

---

<sup>7</sup> Por dominio operacional se entiende en este examen, el desempeño que el candidato tiene al realizar las actividades así como al comunicar en la lengua meta.

al nivel, el cual indica los contenidos mínimos que serán solicitados en la realización de las actividades. Asimismo recibe la sugerencia de lectura de un libro o un capítulo en portugués que será uno de los puntos en la prueba oral, ya demás algún fragmento podrá aparecer en la prueba escrita. Este libro o capítulo puede ser o no de un autor brasileño, en los géneros de crónica, cuento o novela.

Todos los años el equipo de profesores actualiza este programa. Es una guía que se entrega a las instituciones interesadas, a profesores o al propio alumno. Hay un programa específico para cada nivel que presenta los objetivos, los contenidos y lo que se espera que sean capaces de realizar. Con el cambio de equipo algunos aspectos también cambiaron.

El programa de 2008 entregado a los interesados estaba dividido en aspectos culturales, gramaticales, literarios (en el nivel avanzado) y situaciones comunicativas. A continuación especificamos lo que significa cada uno de los aspectos.

En el primer punto están las *situaciones comunicativas*. En cada nivel se espera que el alumno pueda desenvolverse en una conversación que puede ir de una simple presentación a una apreciación crítica de un tema general. Se espera que pueda dar su opinión, argumentar sobre algún tema, hablar sobre aspectos de la cultura brasileña, comentar sobre sí y su familia, etc.

Los *aspectos gramaticales* son específicos de cada nivel, son los contenidos de la gramática que van siendo graduados de acuerdo a su complejidad. Por ejemplo en relación a los verbos, en el nivel básico solamente están los verbos en el modo indicativo; el modo subjuntivo se presenta a partir del nivel intermedio, así como la acentuación gráfica, pues en el básico solo se observa la acentuación en los verbos.

Los *aspectos literarios* son específicos del nivel avanzado y es donde se hacen preguntas específicas sobre el texto sugerido, así como sobre el autor, su estilo, sus obras, etc. Hasta 2008 el equipo A utilizaba partes del texto en la prueba escrita; ya el equipo B utiliza el texto sugerido solamente para la prueba oral.



En el último punto aparecen los *aspectos culturales* que comprenden los conocimientos relacionados a Brasil, referentes a comidas típicas, características de las regiones, costumbres, música, folclore y formación cultural y étnica.

El programa de 2012 tiene algunas diferencias y está dividido en situaciones comunicativas, comprensión, interpretación, aspectos gramaticales y producción textual.

La parte que refiere a la *comprensión, interpretación y producción escrita* abarca los aspectos culturales que en el programa del 2008 tenían un tópico; además están más claros los criterios de cómo el alumno debe expresarse en la producción escrita, de acuerdo a los géneros exigidos en cada nivel.

En relación a los *aspectos gramaticales y situaciones comunicativas* no hubo cambios de contenidos en relación a 2008.

### **5.3. Tareas que deben realizar para demostrar su nivel de proficiencia en la parte escrita según cada nivel**

Cada nivel tiene sus objetivos, los cuales son de conocimiento del alumno y del docente desde el principio del año a través de los programas<sup>8</sup> entregados. En caso que el colegio decida ofrecer el examen a fin del año el docente tiene el programa para poder prepararlo a su manera.

#### **Nivel Básico:**

- Redactar textos que incluyan descripciones de personas y lugares, usando un lenguaje comprensible y expresivo.
- Elaborar textos que incluyan aspectos geográficos e históricos de Brasil, componentes socioculturales brasileños, costumbres, etc.
- Comprender las ideas principales de textos sobre temas de la vida cotidiana.

---

<sup>8</sup> Los objetivos fueron traducidos para el trabajo, los originales están completos en los anexos.

- Utilizar correctamente las estructuras gramaticales de la lengua portuguesa para elaborar textos de forma clara, concisa y coherente.
- Comprender e interpretar textos de géneros variados.
- Comprender y aplicar el vocabulario utilizado en los textos.

### **Nivel Intermedio:**

- Producir textos con dominio funcional de las estructuras lingüísticas de la lengua portuguesa.
- Comprender y redactar textos largos y complejos, descripciones y narraciones.
- Elaborar textos con informaciones sobre sí mismo y para obtener informaciones sobre otras personas.
- Redactar sobre temas referentes a las profesiones, empleos, condiciones de vida, mercado de trabajo, etc.
- Escribir sobre aspectos de la vida social uruguaya y comparar con la brasileña.
- Narrar hechos, hacer simulacro de situaciones reales o imaginarias de manera lógica, clara y concisa.
- Comentar sobre aspectos geográficos e históricos de Brasil, componentes socioculturales brasileños, costumbres, etc.
- Utilizar correctamente las estructuras gramaticales de la lengua portuguesa para elaborar textos de forma coherente y bien estructurada.
- Comprender e interpretar textos de géneros variados.
- Establecer relaciones semánticas (sinonimia, antonimia, homonimia, polisemia) entre palabras del texto trabajado.
- Comprender el significado de palabras y expresiones.

### **Nivel Avanzado:**

- Comprender con facilidad cualquier tipo de texto escrito, sea literario o no.
- Argumentar y posicionarse críticamente sobre temas relacionados con Brasil en las áreas de la literatura, la política y la sociedad.
- Redactar sobre aspectos socioculturales brasileños.
- Analizar las ideas principales del texto y relacionarlas con las ideas complementarias.
- Escribir sobre la cultura brasileña, folclore, música, comidas típicas, literatura, costumbres, etc.
- Utilizar las estructuras gramaticales de la lengua portuguesa para redactar textos argumentativos/disertativos de forma clara y bien estructurada, manifestando el dominio de mecanismos de organización, articulación y de cohesión del discurso.
- Analizar e interpretar textos disertativos sobre la actualidad.
- Comprender e interpretar textos de géneros variados.
- Establecer relaciones semánticas (sinonimia, antonimia, homonimia, polisemia) entre palabras del texto trabajado.
- Comprender el significado de palabras y expresiones.

Los objetivos referenciales aquí citados para cada uno de los niveles son presentados en forma de objetivos, pues es una forma muy generalizada de la organización brasileña. La diagramación de los programas también presenta la misma estructura, pues es muy común el listado en forma de objetivo. Esta estructura es muy compleja y puede causar algunas dudas en relación a cómo será alcanzado este objetivo, principalmente dependiendo de quién es el lector. Más adelante se analizará la utilidad y comprensión de los programas de acuerdo al tipo de lector, o sea, profesor y alumno.

Se observa que el objetivo general de todos los niveles consiste en que el candidato demuestre su habilidad para realizar lo que se solicita a través de la lengua portuguesa. El candidato tendrá que utilizar sus habilidades para desarrollar las tareas que involucren la lectura, escritura, comprensión y expresión oral. Por

ejemplo, en el nivel básico a partir de la lectura de diversos tipos de textos, deben producir textos informativos sobre la cultura brasileña, describir personas, lugares o situaciones; y en los niveles intermedio y avanzado dar su opinión, argumentar y posicionarse críticamente frente a sus elecciones.

#### **5.4. Estructura del examen del EPI**

El examen está estructurado en dos etapas: una parte escrita y una oral. La elaboración, como ya fue dicho, está a cargo de profesores del curso de Letras de la propia Universidad en Brasil, los cuales hacen parte de la mesa examinadora del examen oral, y efectúan la corrección de la prueba escrita.

El examen escrito es colectivo, o sea, todos los asistentes se encuentran en un salón al mismo tiempo y cada uno trabaja en su prueba. Los alumnos tienen una hora como mínimo para entregarlo y un plazo máximo de tres horas para realizarlo. Cada alumno realiza la prueba de acuerdo a su ritmo, no hay un tiempo estipulado para cada parte.

El examen escrito está dividido en tres partes dependiendo del nivel. La primera parte comprende la comprensión e interpretación de texto y vocabulario; la segunda parte comprende los aspectos gramaticales dependiendo del nivel los aspectos culturales; y la tercera parte es la producción escrita con características específicas de acuerdo al nivel de la prueba. El puntaje de la parte escrita es de un total de 100 puntos, divididos de la siguiente manera: la primera y segunda parte (comprensión, interpretación, vocabulario y gramática) suman 60 puntos, y la producción textual 40 puntos.

El examen oral se realiza después de la parte escrita, en horario convenido de antemano. Esta parte consiste en un conjunto de técnicas diferentes que

permiten que se realice de a dos candidatos o en grupos de hasta 4 personas, nunca individual. La mesa tiene una planilla detallada con los criterios a ser evaluados, como fluidez, pronunciación, adecuación, comprensión auditiva que suman 100 puntos. La duración es de unos 15 a 20 minutos por grupo.

Terminada la prueba oral el alumno puede retirarse de la institución donde realizó las dos pruebas en el mismo día.

Para aprobar el alumno deberá alcanzar un mínimo de 50% en la suma de las pruebas.

## 6. ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis me propongo en primer lugar analizar los programas, luego la estructura y características de la prueba escrita y oral por separado y finalmente compararé el trabajo de los dos equipos para poder contestar las preguntas que orientan esta tesis.

Para ambos equipos de elaboradores, el objetivo principal sigue siendo valorar y certificar los conocimientos de los alumnos que egresan de Secundaria. Por lo tanto, la edad mínima de los alumnos para la realización del primer nivel es de 14 o 15 años. Aunque esto dependerá del año en que el colegio o instituto los prepare para el término del nivel básico, generalmente están cursando 3ro o 4to de liceo.

En general, los exámenes de proficiencia se aplican a partir de los 18 años. En los últimos años se han desarrollado exámenes para distintas edades, pero no es común que un mismo examen se aplique a adolescentes y adultos, como es el caso del EPI de la ULBRA que aquí se analiza.

La elaboración de un examen que abarca adolescentes y adultos requiere varias decisiones con respecto al modo de evaluar, tipo de ítems o consignas, como vimos en el capítulo anterior.

La aplicación de la prueba fue realizada en los salones del Colegio San Pablo (2008) y en el Castillo Soneira –Preuniversitario San Pablo (2012), con la participación de profesores del Colegio bajo la supervisión de las profesoras responsables por el examen que vienen de Brasil para la realización del mismo. El Colegio San Pablo, debido a su conexión con la ULBRA, es sede del examen desde que fue implementado en Uruguay, así como es el responsable de la organización

logística y del alojamiento de las profesoras. El Castillo Soneira desde 2010 pertenece al Colegio San Pablo, por eso se realizan las pruebas en este local.

## **6.1. Programas**

Los programas de los contenidos mínimos operacionales de los dos exámenes a pesar del cambio de equipo no sufrieron variaciones significativas. Sin embargo, el programa relacionado con el nivel avanzado tuvo una nueva diagramación y nuevos objetivos, tanto generales como operacionales.

A continuación presentaré un cuadro comparativo del nivel avanzado de los dos exámenes y los comentarios referentes a los cambios.

### **a. Objetivos generales:**

2008	<p>(1) - Utilizar corretamente os elementos que constituem as peculiaridades da língua brasileira;</p> <p>(2) - Expressar-se com clareza usando regras práticas que o auxiliem na utilização de determinado vocabulário;</p> <p>(3) - Compreender o significado de vocabulário de acordo com o contexto.</p>
2012	<p>(1) - Utilizar corretamente os elementos que constituem as peculiaridades da língua brasileira em discussões orais em qualquer situação;</p> <p>(2) - Expressar-se com clareza e fluência com regras práticas que o auxiliem na utilização de determinado vocabulário em situações específicas e complexas;</p> <p>(3) - Compreender com facilidade qualquer tipo de texto escrito, seja literários ou não literários;</p> <p>(4) - Argumentar e posicionar-se criticamente sobre temas relacionados com o Brasil nas áreas da literatura, política, sociedade, tanto na produção escrita como na oral.</p>

Tabla 3 tomada de los programas de 2008 y 2012

En relación a los objetivos, el equipo B agregó más objetivos generales referidos a que el alumno además de expresarse, comprender y utilizar bien las estructuras de la lengua tendrá que argumentar y posicionarse críticamente en temas como literatura, política, sociedad y conocimientos referentes a Brasil, además de ampliar la comprensión de varios tipos de textos escritos, literarios o no, puesto que el equipo A solamente apunta al vocabulario (a partir del texto sugerido que generalmente era literario).

Retomo aquí lo que fue comentado en el capítulo anterior relacionado a los conceptos de lenguaje y lengua, cuando dije que no habían sido revistos por el equipo nuevo. Hay cambios significativos en relación a la visión de gramática y lengua en uso.

El equipo A primeramente deja explícito en el primer objetivo general que la lengua a ser evaluada es la lengua brasileña y que esa debe ser usada correctamente, sin más aclaraciones. El equipo B utiliza este mismo objetivo pero agrega algo importante que es *en discusiones orales en cualquier situación*, ampliando más el aspecto del uso de la lengua. En relación al objetivo dos del equipo A, que está directamente relacionado con la comprensión y uso del vocabulario en relación al contexto, el equipo B utiliza parte de este objetivo pero agrega en *situaciones específicas y complejas*. El equipo B elimina el objetivo tres del otro equipo que se basaba en comprender el vocabulario de contexto, para la comprensión de *cualquier tipo de texto escrito, sea literario o no literario*. Así como el equipo B agrega un nuevo objetivo donde el candidato tiene que *argumentar y posicionarse críticamente* frente a varios temas, tanto de *forma oral como escrita*, mientras el equipo A en ningún momento cita si los objetivos se refieren a la oralidad o a la escritura.

Estas modificaciones en la organización de los objetivos presenta la diferencia del equipo B al rehacer los objetivos, amplió más los aspectos de la evaluación. No obstante, al mismo tiempo los especificó más, lo que facilita la comprensión de lo que se espera.



**b. Situaciones comunicativas:**

2008	(1) - Manter um diálogo com um falante nativo usando termos precisos ao se expressar; (2) - Dar opinião sobre temas como profissão, desemprego, política, planos para o futuro, etc; (3) - Trocar informações sobre os aspectos socioculturais brasileiros; (4) - Comentar sobre as características principais das obras indicadas; (5) - Compreensão e interpretação textual; (6) - Aprender as idéias principais do texto e relacioná-las com as idéias complementares.
2012	(1) - Manter um diálogo com um falante nativo usando termos precisos ao expressar-se; (2) - Dar opinião sobre temas como profissão, desemprego, política, sociedade, etc; (3) - Dar informações a partir de fontes escritas e orais de uma maneira coerente e clara; (4) - Discutir sobre os aspectos socioculturais brasileiros; (5) - Comentar as idéias principais do texto e relacioná-las com as idéias complementares. (6) - Analisar a obra indicada dando sua opinião e ressaltando as principais características de maneira coerente e concisa. (7) - Trocar informações sobre a cultura brasileira, folclore, música, comidas típicas, literatura, costumes, etc.

Tabla 4 tomada de los programas de 2008 y 2012

Las situaciones comunicativas se refieren a la oralidad y a lo que se espera del candidato en la prueba oral. El equipo A tenía objetivos más generales. Sin embargo, el equipo B utilizó como base los mismos y agregó otros en los que el alumno tendrá que utilizar otras fuentes de información para mantener la conversación. O sea, para el equipo A lo esperado era dar informaciones sobre varios temas, el equipo B agregó dar informaciones *a partir de fuentes escritas u orales*. Estas fuentes, a su vez, se pueden identificar como los diversos géneros discursivos descritos por Bakhtin (2003), como por ejemplo un artículo de revista o periódico, carta del lector, crónica, un reportaje, etc.

El equipo B tiene un enfoque más abocado a las habilidades integradas, los alumnos tienen que buscar diferentes estrategias para comprender, procesar lo leído o escuchado para lograr expresar su opinión. El candidato debe integrar en una misma tarea diferentes habilidades, por ejemplo los puntos tres y seis de la Tabla 4 donde hay que leer, procesar la información para después lograr dar su opinión sobre el tema

El siguiente objetivo, también dentro de situaciones comunicativas, se refiere a los conocimientos de la cultura brasilera, donde el alumno además de comentar e intercambiar ideas, tendrá que discutir estos aspectos socioculturales. En este caso se requiere más habilidad en el momento de expresarse, con el examinador o con el compañero con el que comparte el examen oral. Para la prueba escrita estos conocimientos socioculturales también serán puestos a prueba en la parte de producción textual o en la parte de los aspectos culturales.

El último objetivo de la parte de situaciones comunicativas está relacionado al texto indicado para el nivel: el alumno tendrá que hacer un análisis de la obra y dar su opinión, así como resaltar las características e ideas principales.

Una de las diferencias entre los programas es que para el equipo A los alumnos debían apenas comentar, relacionar las ideas principales con las complementarias, además de conseguir una buena comprensión e interpretación del mismo. Sin embargo, para el equipo B tendrían que demostrar un nivel de análisis de la lectura, o sea, tendría que expresar su opinión sobre el tema, posible debate con otros candidatos, relacionar estas ideas con la vida cotidiana. Y referente al texto en sí, relacionar las ideas principales con las complementarias. Para Widdowson (1991) para que haya comunicación es primordial que a su vez haya una estrecha relación entre habilidades lingüísticas y capacidades comunicativas, pues el alumno aunque esté centrado en un ejercicio que busca evaluar una habilidad específica, generalmente tendrá que utilizar otros aspectos de su competencia para poder realizarlo con eficacia.

**c. Contenidos gramaticales:**

<u>2008</u>	<i>Itens do conteúdo mínimo do Nível Básico e Nível Intermediário e os seguintes conteúdos:</i>
<u>2012</u>	<ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> vozes dos verbos;</li><li><input type="checkbox"/> discurso direto e indireto;</li><li><input type="checkbox"/> coesão e coerência;</li><li><input type="checkbox"/> crase;</li><li><input type="checkbox"/> denotação e conotação;</li><li><input type="checkbox"/> dificuldades da língua portuguesa</li><li><input type="checkbox"/> regência e concordância verbal e nominal;</li><li><input type="checkbox"/> colocação pronominal;</li><li><input type="checkbox"/> emprego dos tempos verbais;</li> <li>• Obra indicada: “.....”</li></ul>

Tabla 5 tomada de los programas de 2008 y 2012

La última parte del programa se mantuvo igual, no hubo ningún cambio en los contenidos gramaticales. El nivel analizado abarca los contenidos mínimos del nivel básico, del nivel intermedio y los propios del nivel avanzado. Para lograr realizar las actividades propuestas en el examen y demostrar un buen nivel en la escritura y oralidad es importante que el candidato y el profesor sepan cuáles son los contenidos gramaticales solicitados para cada nivel.

Se observa que el EPI tiene contenidos claves para cada nivel, donde el alumno va avanzando en su aprendizaje con nuevos desafíos y estructuras que van de las más simples a las más compleja. En el nivel avanzado se espera que el alumno pueda expresarse usando estructuras que exijan más elaboración, uso de tiempo verbales para expresar acciones futuras, hipotéticas, etc. La lista de contenidos gramaticales delimita el camino del profesor y así el alumno tendrá soporte para expresar con claridad sus ideas y opiniones para que su información sea lógica y coherente. Además como el examen tiene una parte de múltiple opción que exige conocimientos gramaticales, es importante que el candidato tenga conocimiento previo de lo que será solicitado específicamente en la parte que se llama precisamente conocimientos gramaticales.

Por otro lado, aparece en este punto la sugerencia de lectura, en la cual no está especificada en qué momento será solicitada, si en la parte escrita o en la parte oral de la prueba.

**d. Comprensión e interpretación y producción textual:**

2012	<p>(1) - Uso das estruturas gramaticais da língua portuguesa para redigir textos argumentativos de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.</p> <p>(2) - Compreensão e interpretação da obra indicada, textos autênticos e textos selecionados;</p> <p>(3) - Redação de textos argumentativos, demonstrando habilidade e conhecimento da estrutura da língua portuguesa;</p> <p>(4) - Análise e interpretação do tema central obra indicada em relação a situações reais e atuais usando a estrutura da dissertação.</p>
------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 6 tomada de los programas de 2008 y 2012

El punto referente a la comprensión e interpretación<sup>9</sup> y producción escrita en el examen de 2012 sustituyó los aspectos culturales que aparecían en el examen de 2008, los cuales fueron absorbidos en los objetivos de las situaciones comunicativas. En los exámenes anteriores a este año los alumnos no tenían una base ni explicaciones claras de cómo realizar la producción ni el tipo textual que sería solicitado.

Esta parte es diferente de las otras porque no es descripta en forma de objetivos, como por ejemplo las situaciones comunicativas, donde aparece lo que el alumno deberá lograr, sino en forma de desarrollo y uso. Por ejemplo los siguientes puntos:

---

<sup>9</sup> Comprensión e interpretación de texto son dos términos que no significan lo mismo. Sin embargo, muchas veces son considerados sinónimos. La comprensión de texto trabaja con datos visibles del texto, el alumno tiene que entender el texto, analizar sus datos y tener claro cuál es la idea del autor. Ejemplos de consignas relacionadas a la comprensión son: “Según el texto, está correcta...”, “El autor sugiere que...”. La interpretación de texto es hacer una inferencia a partir de lo que está escrito, involucra la subjetividad del alumno. Generalmente las consignas para la interpretación son: “El texto permite deducir que...”, “Cuál es la intención del autor cuando afirma que...”

(1) uso de las estructuras gramaticales de la lengua portuguesa para redactar textos argumentativos de forma clara y bien estructurada, manifestando el dominio de mecanismos de organización, de articulación de ideas y de cohesión del discurso;

(2) redacción de textos argumentativos, demostrando habilidad y conocimiento de la estructura de la lengua portuguesa;

(4) análisis e interpretación del tema central de la obra indicada en relación a situaciones de la vida cotidianas y actuales, usando la estructura de la “dissertação”<sup>10</sup>;

En los años anteriores nunca fue mencionado que la producción escrita o preguntas elaboradas tendrían cuño argumentativo. Es un punto importante porque el candidato tiene que prepararse para redactar textos argumentativos demostrando habilidad y conocimiento de la estructura de la lengua portuguesa.

El punto dos se refiere a la comprensión e interpretación y está muy claro que existe una diferencia entre los dos conceptos.

(2) Comprensión e interpretación de la obra indicada, textos auténticos y textos seleccionados.

En Brasil estos dos términos son tratados por separado y los alumnos son entrenados primero para entender o identificar cuál es la opinión del autor sobre el texto; sería el acto de comprender lo que se lee y la interpretación sería la capacidad del alumno de sacar conclusiones a través de lo leído. Este estilo de nomenclatura transferido de la evaluación brasileña demuestra que el EPI tiene, en parte, una fuerte influencia de las normas de la educación brasileña. Como no es común separar estos dos términos en el momento de la lectura, el punto dos, de la tabla 6, puede generar dudas en cuanto a qué se refiere cada uno, así como a qué se espera del alumno en cuanto a comprensión y la interpretación. Widdowson (1991) define comprender como la habilidad de reconocer oraciones, el significado de las palabras y sus significados como elementos lingüísticos, así como la fuerza

---

<sup>10</sup>La palabra “dissertação” no tiene una traducción específica en español, por lo tanto la vamos a seguir usando con la misma grafía del portugués para evitar confusiones. De acuerdo a Delforce (apud Köche, 2010), la tipología dissertativa tiene el propósito de construir una opinión de manera progresiva, valiéndose de una argumentación coherente y persuasiva.

que ellas asumen en asociación unas con otras en el discurso. La interpretación sería la habilidad de procesar lenguaje como comunicación, o sea, esa habilidad subyace a todo tipo de comunicación, pues se interpreta todo lo que vivimos. En tanto la comprensión sería la significación de oraciones o la fuerza que ellas asumen en el uso de la comunicación. El autor, por otro lado, habla de asimilación y discriminación en referencia al acto de comprender e interpretar y que cuando leemos podemos utilizar tanto la asimilación como la discriminación. Sin embargo, en el momento de la lectura vamos evaluando la significación de la información que recibimos y, automáticamente, nos damos cuenta qué informaciones son relevantes y cuáles son secundarias. Por lo tanto, cuando se hacen preguntas llamadas de comprensión, estas tendrían aspectos de asimilación inmediata de la lectura. Sin embargo, ese tipo de pregunta no lleva al alumno a captar la idea o punto central del texto, sino que incluso puede desmotivarlo en la adquisición de la capacidad de discriminación. Esta capacidad de discriminar es la que nos permite tomar notas y hacer resúmenes.

Volviendo a los objetivos (1), (3) y (4) que están relacionados con la producción escrita “dissertação”, es importante aclarar que cada nivel requiere la producción de un tipo textual diferente que tiene una estructura peculiar.

Según Bakhtin (2003), los géneros se presentan como géneros del discurso y son tipos relativamente estables de enunciados producidos por las más diferentes esferas de la actividad humana. Estas no son estáticas porque sufren modificaciones de acuerdo a la situación comunicativa en la cual serán utilizadas. La elección de un género textual depende de la intención del sujeto y de la situación socio comunicativa en que será usada; además implica para quién está dirigida, quién escribe, cuál es la finalidad y en qué contexto socio histórico ocurre la comunicación. Por lo tanto, el hablante dispone, además de las formas de la lengua (recursos lingüísticos) y de las formas del discurso (narración, explicación, argumentación, relato, etc) de una cantidad de géneros a su disposición para tornar la comunicación discursiva del contenido más eficaz. Los géneros son definidos de acuerdo al autor por 3 dimensiones esenciales:

- a. contenidos que se puede decir por el género;

b. estructura/forma específica de los textos;

c. las configuraciones específicas de las unidades de lenguaje (estilo) que marcan la posición enunciativa del locutor y los conjuntos de secuencias textuales y de tipos discursivos.

De acuerdo con Marcuschi (en Köche, 2010:19), las tipologías textuales<sup>11</sup> tienen una secuencia pre-establecida lingüísticamente en su composición: aspectos lexicales, sintácticos y tiempos verbales. Las más utilizadas son narración, descripción, “dissertação”, argumentación, predicción, explicación y diálogo.

En la producción textual de la prueba del EPI cada nivel tiene un tipo específico. En el nivel básico se pide una descripción, que de acuerdo a Vilela y Koch (en Köche, 2010 p. 21) es la exposición de las propiedades, cualidades y características de objetos, ambientes acciones o estados.

Para el nivel intermedio se solicita una narración que se caracteriza por relatar situaciones, hechos y acontecimientos reales o imaginarios con inicio, desarrollo y resolución. No entraremos en detalles en estos dos niveles porque nuestro foco de análisis es el nivel avanzado.

En el nivel avanzado el tipo textual exigido es la “dissertação”; esta se basa en una tesis de un tema específico. El alumno debe valerse de la argumentación para escribir sobre el tema. No obstante, es importante entender la definición de la palabra “dissertação” porque, como ya fue señalado, no es un término utilizado en español con las mismas características que en portugués en las producciones de textos. Más adelante explicitaremos mejor sobre las características de la dissertação.

---

<sup>11</sup>Usaremos la terminología utilizada por Köche que define tipología textual como herramientas esenciales a servicio de los géneros textuales, y su dominio es fundamental en el trabajo con la lectura y la producción de textos (Köche, 2010 p.19).

## **6.2 Prueba escrita**

Los candidatos después de presentarse y recibir su tarjeta de identificación, entran al salón y buscan una ubicación. Todos reciben la prueba y a la señal de la persona a cargo inician al mismo tiempo.

Los alumnos que hicieron la prueba de 2008, tuvieron una hoja con instrucciones en portugués para realizarla. Estas instrucciones son importantes porque ya pueden ser consideradas parte de la comprensión lectora del alumno. Indican el tiempo de realización de la prueba, explican la estructura del examen y sus partes, un cuadro con la puntuación de cada parte, la instrucción de que deberán marcar con una “X” la letra elegida para la respuesta y el tipo de birome que puede utilizarse. También queda explicitada la realización de una parte oral con valor de 100 puntos. Por último solicita que el alumno escriba con letra legible y sin abreviaturas su nombre completo de acuerdo a la lengua portuguesa.

Los alumnos que realizaron la prueba en el año de 2012 no recibieron estas instrucciones escritas en la primera hoja. Tales instrucciones fueron escritas en portugués en un pizarrón a la vista de todos, como el horario de inicio y finalización de la prueba. Asimismo se les explicó oralmente el uso obligatorio de birome; que deberían contestar las preguntas en el mismo lugar; y que en las preguntas de múltiple opción había que elegir la respuesta correcta entre 5 alternativas (A, B, C D, E) y no olvidarse de pasar los resultados a una grilla de respuestas al final de la prueba.

Los candidatos están acostumbrados a realizar simulacros, donde se les orienta y se explica cómo proceder en relación a las respuestas. Sin embargo, las instrucciones escritas como presentó el equipo A son más efectivas. Además de ya ser parte de la comprensión lectora, el candidato frente a alguna duda puede recurrir a lo que está escrito. Un ejemplo sencillo de la prueba de 2012, es que si el alumno no escuchó o no prestó atención en el momento de la explicación de que debe pasar las respuestas a la grilla correspondiente, puede tener la prueba comprometida.



La prueba de este nivel está compuesta por dos textos: uno literario y otro periodístico (revista o diario); un texto tiene preguntas de comprensión e interpretación, el otro tiene preguntas relacionadas con vocabulario, que involucran sinónimos y antónimos.

Luego hay un apartado dedicado a la gramática con ejercicios de múltiple opción relacionados con los textos; y la última parte consiste en una producción escrita. El nivel básico en la producción escrita solicita un texto descriptivo, el nivel intermedio una narración y el nivel avanzado una disertación argumentativa o descriptiva.

De acuerdo a lo detallado, la prueba escrita del nivel avanzado está dividida y conformada de la siguiente manera:

- I. Interpretación y comprensión
- II. Vocabulario
- III. Conocimientos gramaticales
- IV. Aspectos culturales y literarios
- V. Producción textual.

La característica principal de la prueba escrita del nivel avanzado siempre fue el uso de textos literarios, tomados de libros de poesía, crónicas, cuentos o novelas. En los primeros 6 años, generalmente eran indicados dos libros de diferentes géneros, los cuales los alumnos tenían que leer y preparar para las pruebas escrita y oral. En 2009 el nuevo equipo solicitó solamente una novela y a partir de 2010 optó por mandar los archivos seleccionados en formato PDF. Este cambio se generó porque les pareció importante que cada alumno tuviera su lectura, pues de la otra forma, muchos alumnos solamente adquirirían fotocopias o tenían contacto con el texto o libro en las clases. En los últimos exámenes el género de lectura elegido fue el cuento y fragmentos de libros o capítulos.

Por consiguiente, el examen EPI no se asemeja en la estructura al examen de portugués CELP-Brás, donde la evaluación es a través de tareas. Sin embargo, tiene ejercicios del mismo estilo que los de inglés como ECPE y Toefl. No obstante, la principal característica que lo diferencia de otros tests de proficiencia

es que la prueba está prácticamente basada en un tema que será el disparador para todos los ejercicios y actividades que deberán ser realizadas.

El tema orientador puede ser un fragmento de la obra indicada, así como un fragmento de otra obra y autor, algún tipo de artículo, crónica, cuento o poesía. A partir de los textos o del texto, se desarrollarán las actividades de la prueba que está dividida en 4 o 5 partes.

Los textos elegidos para los años 2008 y 2012 fueron la obra de Machado de Assis “Dom Casmurro” y un capítulo del libro de Lya Luft “Múltipla escolha” respectivamente. Sin embargo, solamente la obra “Dom Casmurro” fue utilizada para ambas pruebas; el texto de Lya Luft fue utilizado solamente para la prueba oral. Los dos autores son muy conocidos e importantes para la literatura de Brasil. Para la prueba escrita de 2012, fueron utilizados fragmentos de la obra de Jorge Amado “Capitães de Areia” y una poesía de Martha Medeiros, dos autores también de gran influencia e importancia de la literatura de Brasil.

Machado de Assis es considerado uno de los principales escritores de la literatura brasileña, escribió prácticamente en todos los géneros literarios y tiene su lugar en la 23ra silla en la “*Academia Brasileira de Letras*”. La novela elegida es considerada por muchos la obra más importante de Machado, así como un ícono de la literatura brasileña, traducida a más de diez idiomas. Dom Casmurro está constituido por 148 capítulos cortos, la narrativa es en flash-back, hay un narrador en primera persona, el propio protagonista, el cual cuenta su vida al lado de Capitu, e intenta unir las dos etapas de su vida, infancia y vejez. En la trama Capitu es acusada de infiel, pero su infidelidad no es totalmente comprobada ya que la narración es subjetiva y unilateral, y por otro lado presenta un único punto de vista.

El texto de Machado de Assis es un texto denso, con lenguaje antiguo que exige del alumno un buen dominio y comprensión de la lengua, pues no es sencilla.

Para la prueba de 2012, el fragmento utilizado para la 1ª. parte de la prueba corresponde a Jorge Amado de su famosa novela “Capitães de Areia” -1937, la cual retrata la vida de un grupo de varones menores abandonados que vivían en las calles y en el muelle del puerto en los años 30, en la ciudad de Salvador de Bahia, los cuales robaban para su sustento. Así como Machado de Assis, Jorge Amado

tiene su lugar en la 23ra silla en la “*Academia Brasileira de Letras*”, que tiene como representante a José de Alencar.

El segundo texto aún de la 1ª. parte es la poesía “*Quem morre?*” de Martha Medeiros, escritora, poetisa y periodista. Sus libros generalmente son sobre la vida cotidiana femenina y sus géneros son la crónica y la novela (romance). Martha Medeiros es brasileña y contribuye semanalmente con sus crónicas para los periódicos “*O Globo*” y “*Zero Hora*”. Esta poesía está relacionada con la vida, la actitud de disfrutar la vida en los actos más sencillos, los hábitos que hacen la vida más monótona y la idea de no dejar para después lo que se puede hacer hoy como ayudar, arriesgarse, asumir nuevos desafíos, etc.

A partir del texto se elaboran actividades de comprensión e interpretación. Estas son en forma de preguntas objetivas. El alumno tiene que marcar la respuesta correcta a través de opción múltiple y/o contestarlas con respuestas elaboradas, sea expresando su opinión o según el texto.

En la prueba de 2008, con el texto de Machado de Assis, la parte I está dividida en ocho preguntas de opción múltiple directamente relacionadas con la comprensión, interpretación y vocabulario, seguidas de tres preguntas para elaboración breve.

Las preguntas de opción múltiple están basadas en el tema central, lo que requiere una buena comprensión del texto en cuanto a caracterización de los personajes, el significado de determinadas palabras, verbos y expresiones en relación al texto.

Las opciones de vocabulario hacen referencia al habla coloquial y al vocabulario clásico, palabras con sentido metafórico y la correspondencia con sinónimos de las palabras. Las preguntas para elaboración son de carácter muy subjetivo, pues solicitan que el alumno justifique y caracterice los personajes a partir de la visión de otro personaje del libro.

De acuerdo a la propuesta del examen, cualquier persona puede realizar la prueba escrita a partir de la lectura, haciendo una buena comprensión e interpretación del fragmento tomado del libro sugerido, sin una previa lectura. Sin embargo, las partes de los exámenes escrito y oral se complementan, pues la

lectura es obligatoria para la prueba oral porque una de las partes examinadas se basa exclusivamente en el libro.

A continuación daré ejemplos de las consignas, para hacer un paralelo entre lo que propone el ejercicio y lo que propone el examen. Asimismo iré comparando los dos exámenes. Las pruebas completas se encuentran en los anexos 3 (2008) y anexo 8 (2012).

Para facilitar la comprensión entre ejemplo y comentario, distinguiré las preguntas y las identificaré de la siguiente manera: las de opción múltiple con “op” y las de elaboración con “d”.

**Ej.1op**– *“A resposta que contém o sentido mais aproximado das palavras com que o narrador caracteriza os olhos de Capitu como olhos de “cigana oblíqua e dissimulada”(l...) é”:*

- (A) *de mulher de má sorte; inteligente;*
- (B) *de mulher que lê a sorte, perturbada;*
- (C) *de pessoa torta; malvada ou malévola;*
- (D) *de pessoa mentirosa; fingida, hipócrita;*
- (E) *de mulher bonita e hipócrita, perturbadora.*

**Ej.2 op**- *“Segundo o crítico literário Antônio Cândido, o narrador de D. Casmurro simultaneamente opõe ao ângulo da reconstituição do passado o ângulo do próprio momento da evocação, dando ao leitor uma dupla visão dos fatos, ou seja, ao mesmo tempo em que os expõe, analisa-os. Indique o trecho em que o narrador expõe um fato acontecido no passado e, ao mesmo tempo, analisa-o, o que permite ao leitor ver o fato sob dupla visão.”*

(A) *“Deixe ver os olhos, Capitu. - Tinha-me lembrado a definição que José Dias dera deles, “olhos de cigana oblíqua e dissimulada”. Eu não sabia o que era oblíqua, mas dissimulada sabia, e queria ver se se podiam chamar assim. Capitu deixou-se fitar e examinar...”*

(B) *“Traziam não sei que de fluido misterioso e enérgico, uma força que arrastava para dentro, como a vaga que se retira da praia, nos dias de ressaca”*

(C) *“...Neste direi somente que passados alguns dias do ajuste com o agregado, fui ver a minha amiga; eram dez horas da manhã. Dona Fortunata, que estava no quintal, nem esperou que lhe perguntasse pela filha....”*

(D) “- Mas então quando fala?”

(E) “Eu já nem sei se José Dias poderá influir tanto; acho que fará tudo, se sentir que realmente você não quer ser padre, mas poderá alcançar? ... Ele é entendido de tudo; se, porém...”

**Ej.3 op-** . “Em “...se sentir que realmente você não quer ser padre...”- “espelhinho” e “Você desembaraça depois...” – as palavras sublinhadas são sinônimos respectivamente de :”

(A) frei – vidrinho – desenrola;

(B) pai – vidrinho – deixa de lado;

(C) tio – quadrinho – enrola;

(D) irmão – quadrinho – escova;

(E) padre – complicação- esquece.

Analizando los ejemplos de las preguntas 1op y 2op, se observa que si el alumno presenta una buena habilidad de comprensión e interpretación, no tendrá problemas para elegir o seleccionar la respuesta correcta entre las opciones. Esta es una pregunta que se podrá resolver sin una lectura previa del texto.

En el ej.3 op, referente al vocabulario, se observa que tampoco es necesario que el alumno haya leído el texto para contestar. Él puede apelar a la lógica o a su conocimiento previo de la lengua y por descarte elegir la respuesta correcta.

**Ej.4 d-** “Bentinho e Capitu contrastam nitidamente. Qual dos dois tem personalidade mais forte? Justifique com suas palavras, descrevendo o de caráter mais forte.”

**Ej.5 d-** “Caracterize psicologicamente Capitu a partir de cada uma das visões:

A) do comentário de José Dias sobre seus olhos:”

B) da narração de Bentinho:

Como fue dicho antes, en los programas no se aclara en qué parte de la prueba se solicitará el texto sugerido, así como si su lectura es de carácter obligatorio para la realización del EPI. La palabra sugerir tanto en español como en portugués, significan proponer o insinuar, lo que deja la duda de si realmente es necesaria la lectura. En el caso que el candidato no haya leído el texto, ¿podría haber contestado las preguntas de los ejemplos 4d y 5d aquí presentadas? Se observa que estas dos preguntas de elaboración son muy específicas y exigen un buen conocimiento previo del libro para poder contestarlas. El alumno tiene que tener algunos conceptos claros pues solicita que caracterice psicológicamente los personajes principales a partir de la visión y comentarios hechos por otros personajes, así como caracterizar, justificar y argumentar sobre la personalidad de los personajes principales, diciendo cuál de ellos la tiene más fuerte. O sea no está de acuerdo con la propuesta prevista de los objetivos que plantea el examen, de que el candidato puede realizar la prueba sin lectura previa, solamente basándose en el fragmento ofrecido en el momento del examen. Es un detalle que puede poner en duda la confiabilidad del examen, pues propone y solicita cosas que previamente anuncia que no son necesarias.

En la prueba de 2012 la parte I comprende solamente la comprensión e interpretación y está dividida en dos textos: un fragmento de una novela y otro de una poesía.

Las preguntas referentes al texto de Jorge Amado “Capitães de Areia”, son cuatro de opción múltiple y dos de elaboración. Para elegir la correcta el alumno tendrá que captar el tema central de este pequeño fragmento de no más 17 líneas, el sentido correcto del texto, o sea, muy buena comprensión, si la afirmación es correcta y qué fragmento expresa lo que está siendo solicitado.

**Ej. 6 op-** “ *A alternativa que contém o tema central do fragmento destacado, o qual foi retirado da obra Capitães de Areia, de Jorge Amado, é:*”

- (A) *estratégias adotadas pela polícia baiana para conter a violência local.*
- (B) *levantamento social para justificar a existência da bandidagem na Bahia.*
- (C) *preocupação da sociedade baiana com a atuação de um bando de criminosos composto por crianças.*

- (D) soluções que poderiam ser adotadas para conter a onda de violência nas capitais.
- (E) depoimentos dos menores infratores.

**Ej. 7op-** “O trecho do texto que expressa a parcela de culpa dos pais na marginalização dos filhos é:..”

- (A) "Capitães da Areia", nome pelo qual é conhecido o grupo de meninos assaltantes e ladrões que infestam a nossa urbe.
- (B) Crianças que, naturalmente devido ao desprezo dado à sua educação por pais pouco servidos de sentimentos cristãos.
- (C) Essas crianças que tão cedo se dedicaram à tenebrosa carreira do crime não têm moradia certa.
- (D) São chamados de "Capitães da Areia" porque o cais é o seu quartel-general.
- (E) Um mascote dos seus 14 anos, que é o mais terrível de todos, não só ladrão, como já autor de um crime de ferimentos graves.

**Ej. 8 op-** “A alternativa que complementa o sentido do seguinte trecho, extraído do texto acima: “São chamados de "Capitães da Areia" porque o cais é o seu quartel-general. E têm por comandante um mascote dos seus 14 anos, que é o mais terrível de todos, não só ladrão, como já autor de um crime de ferimentos graves, praticado na tarde de ontem. Infelizmente a Identidadedestechefe é desconhecida.”, é:”

- (A) “Por ser mais velho que os demais integrantes, tem muita influência sobre eles...”
- (B) “Por ser mais violento que os demais, já cometeu vários homicídios...”
- (C) “Por ser mais violento que os demais, ganhou a confiança de todos...”
- (D) “O comandante do bando é um velho conhecido da polícia local.”
- (E) “É lamentável que uma criança de apenas 14 anos tenha um perfil tão devastador.

Las preguntas de comprensión son muy similares a las del examen 2008, por lo tanto, para contestar las preguntas de múltiple opción el alumno no tiene que tener conocimiento del texto sugerido, así como no necesita elaborar o expresar su opinión, sino que tiene que tener una buena lecto comprensión y contestar lo que el profesor espera como respuesta correcta.

Las preguntas discursivas o de elaboración de esta parte apelan a la subjetividad en relación al juicio y vivencia de cada uno. En los siguientes ejemplos se solicita que a partir del problema planteado se indique qué posibles acciones de parte de la policía podrían hacerse; y en la siguiente hay que entender a quién se está haciendo referencia en el fragmento, pues hay que explicar lo que significa la afirmación.

Para la realización de la primera parte de la prueba escrita de 2012, que abarca comprensión y vocabulario, no es necesario que el candidato haya leído el texto para contestarlas, pues se trata de un fragmento de otra obra.

**Ej.9 d-** *“Qual seria um possível providência tomada pela Justiça e pela polícia para conter a violência relatada no texto?”*

**Ej.10 d-** *“O que significa afirmar que essas crianças não têm moradia certa?”*

En estas preguntas el alumno tiene que contestar usando su conocimiento de mundo y sus habilidades del uso del lenguaje y no solamente con los conocimientos que tiene de la lengua. Es importante expresarse y hacer inferencias con coherencia y claridad, pues la respuesta no está pronta y el examinador o profesor espera un buen argumento con una determinada lógica, pues es totalmente subjetiva.

De acuerdo con Manuel Cândido (Scaramucci, 1999:10) *“o texto não é uma soma de frases, mas um todo que se articula”*, el candidato tiene que usar sus conocimientos de vida para poder entender e interactuar con el texto.

Marcuschi (2001b, p.56-57) da algunas sugerencias de cómo trabajar la comprensión de texto de una manera diferente de la tradicional porque el texto es más que simple conocimiento de la lengua y de la reproducción de información. Para el autor es importante que la comprensión sea vista como un proceso creador, activo y constructivo que va más allá de la información estrictamente literal. Las actividades sugeridas son:



a. identificación de las proposiciones centrales del texto: el candidato tiene que identificar las ideas centrales y las intenciones del autor.

b. preguntas y afirmaciones con inferencias: el candidato a partir de varias preguntas debe reunir la información para armar la respuesta, o sea, no son respuestas objetivas, sino de inferencias.

c. producción de un resumen: a partir del texto armar un resumen coherente del texto.

d. reproducción del contenido en otro género textual.

Alguna propuesta más de estas podrían sustituir las preguntas de múltiple opción de la parte que corresponde a la comprensión, ya que en el examen de 2012 ya surgieron algunas preguntas y afirmaciones con inferencias del alumno.

La propuesta presentada por el equipo B es interesante porque presenta temas diferentes y con una diversidad de géneros presentados para la lectura, que exigen del alumno un buen desempeño de interpretación y argumentación para contestar las consignas, pues todo comportamiento lingüístico está ligado a una actividad subyacente de interpretación (Widdowson,1991). A pesar que tiene un enfoque diferente, el equipo B sigue el mismo estilo, con preguntas de múltiple opción y algunas de elaboración, de manera que lo que se propone en los objetivos no lo logra concretar en las consignas.

Continuamos con otros ejemplos que apuntan a otros aspectos en un texto en formato de poesía.

**Ej.11 d-** *“Elabore um exemplo prático para o trecho “Quem se transforma em escravo do hábito...”.”*

**Ej.12 d-** *“Elabore uma interpretação para o trecho “Quem não arrisca o certo pelo incerto para ir atrás de um sonho...”.”*

Para el siguiente texto, la poesía “Quem morre” de Martha Medeiros, las preguntas son exclusivamente elaboradas, y el alumno tiene que elaborar ejemplos e interpretaciones para los fragmentos destacados de la poesía. Vemos acá también el uso de la lengua a partir de la subjetividad, donde el alumno tiene que usar sus

conocimientos y sus propias experiencias e interpretaciones para poder explicar en sus propias palabras a partir de su visión de mundo de lo que ya sabemos.

En esta prueba el vocabulario no está integrado a la parte de comprensión e interpretación, sino que corresponde a la parte II. Las dos pruebas tienen la similitud de que las preguntas sobre el vocabulario son solamente de opción múltiple, con la característica que la de 2012 enfoca más el aspecto gramatical y no solo reconocimiento de vocabulario a través de sinónimo, sentido metafórico y asociación de expresiones. El alumno tiene que conocer las clases gramaticales para contestar o realizar un razonamiento lógico para descartar opciones. Además, aparece la consigna negativa, donde el alumno tiene que prestar mucha atención a lo solicitado, pues es común no darse cuenta que debe buscar lo que no concuerda o lo incorrecto.

**Ej.13 op-** *“Qual é a alternativa correta quanto à correspondência entre a palavra sublinhada e o seu uso gramatical, escrito ao lado, entre parênteses?”*

*Crianças que, naturalmente devido ao desprezo dado à sua educação por pais pouco servidos de sentimentos cristãos, se entregaram no verdor dos anos a uma vida criminosa.*

- (A) *Crianças que (pronome relativo), naturalmente (advérbio) devido ao desprezo dado à sua educação por pais pouco servidos de sentimentos cristãos, se entregaram no verdor dos anos a uma vida criminosa.*
- (B) *Crianças que (conjunção), naturalmente devido ao desprezo(substantivo) dado à sua educação por pais pouco servidos de sentimentos cristãos, se entregaram no verdor dos anos a uma vida criminosa.*
- (C) *Crianças que, naturalmente devido ao desprezo dado à sua educação(adjetivo) por pais pouco(advérbio) servidos de sentimentos cristãos, se entregaram no verdor dos anos a uma vida criminosa.*
- (D) *Crianças que, naturalmente devido ao desprezo dado à sua educação por pais pouco servidos de sentimentos cristãos(adjetivo), se entregaram no verdor dos anos a uma vida criminosa(substantivo).*
- (E) *Crianças que, naturalmente devido ao desprezo dado(verbo) à sua educação por pais pouco(adjetivo) servidos de sentimentos cristãos, se entregaram no verdor dos anos a uma vida criminosa.*

**Ej.14 op-** “Qual a tradução inadequada para o verbo sublinhado no seguinte excerto: “A cidade está infectada por crianças que vivem do furto- urge uma providência do Juiz de Menores e do chefe de polícia?”

- (A) *É urgente uma providência.*
- (B) *É emergencial uma providência.*
- (C) *É necessária uma providência.*
- (D) *É garantida uma providência.*
- (E) *É preciso uma providência.*

**Ej.15 op-** “Uma das alternativas mostra uma sequência de substantivos retirados do seguinte trecho: “Já por várias vezes o nosso jornal, que é sem dúvida o órgão das mais legítimas aspirações da população baiana, tem trazido notícias sobre a atividade criminosa dos “Capitães da Areia”, nome pelo qual é conhecido o grupo de meninos assaltantes e ladrões que infestam a nossa urbe.”

*Qual é ela?*

- (A) *vezes; dúvida; legítimas; aspirações.*
- (B) *várias; população; baiana; atividade.*
- (C) *grupo; meninos; assaltantes; nossa.*
- (D) *jornal; órgão; população; urbe.*
- (E) *atividade; criminosa; nome; ladrões*

En la parte sobre el vocabulario de la prueba de 2012, se observa un énfasis muy grande en la gramática y no en el “vocabulario” propiamente dicho. En este ejercicio el candidato tiene que demostrar un buen conocimiento de las categorías gramaticales del portugués. Una de las críticas actuales a este método es que el alumno puede acá apelar a la gramática contrastiva y a la lógica para descubrir cuál es la respuesta adecuada, sin tener una buena competencia léxica del portugués. En los Estados Unidos los exámenes de múltiple opción son muy populares debido a su objetividad (Doll, 2000). Sin embargo, si el objetivo era verificar si el candidato tenía conocimientos más específicos de la lengua, este tipo de consigna no sirve, apenas confunde y complica, incluso puede llevar al alumno a equivocarse, pues no significa necesariamente que él no sepa lo que es un sustantivo y cómo usarlo. Puede no saber lo que es (en cuanto conocimiento metalingüístico) y saber usarlo.

Otra crítica en relación a este ítem es que se presupone que existe solamente una respuesta correcta, lo que significa que existe una única perspectiva y restringe la comprensión del texto. En contra de ese concepto, varios autores sostienen que se debe dejar libre a la imaginación y subjetividad del lector, algo incompatible con este tipo de prueba (Doll, 2000 p.189).

No obstante, a pesar de las críticas a las pruebas de múltiple opción todavía siguen teniendo importancia, principalmente en los exámenes de gran escala, así como cuando el objetivo es seleccionar o clasificar a partir de una normalización.

De acuerdo con Hymes, “para comunicarse no es suficiente con conocer la lengua, el sistema lingüístico; es necesario igualmente saber cómo servirse de ella en función del contexto social” (Lomas, 1999:32; Hymes, 1995). Este tipo de ejercicios no son apropiados para evaluar la proficiencia, ya que se entiende que se es proficiente cuando se logra la comunicación a través del uso de la lengua adecuadamente en determinadas situaciones y no con partes aisladas. Para la realización de estos ejercicios el candidato tendrá que demostrar un buen dominio de la competencia lingüística o gramatical para lograr una correcta expresión de los enunciados lingüísticos (Canale y Swain, 1980).

A continuación del vocabulario, empieza la parte que se llama “conocimientos gramaticales”. El nombre ya explicita de qué se trata, porque es exclusivamente sobre gramática. Los ejercicios son todos de múltiple opción, donde el candidato deberá elegir solamente una respuesta entre 5 alternativas; en total son 15 en la prueba de 2008 y 6 en la prueba de 2012.

Las preguntas nunca se refieren a una sola categoría gramatical, siempre involucran varias, o sea, son combinadas y son generalmente dos a cuatro espacios a ser llenados.

Los aspectos más abordados en la prueba de 2008 son relativos a verbos irregulares y el futuro del subjuntivo, pero se observa que todo lo que fue citado en términos de aspectos gramaticales en el programa tiene una pregunta. Las consignas son muy sencillas y directas. En esta sección me parece interesante mostrar no solamente la consigna, sino todo el ejercicio que consiste en presentar

una oración con varios espacios en blanco, que deben ser llenados con distintas categorías gramaticales.

**Ej.16 op-** “*A pessoa ..... ele ..... não era..... sincera ..... ele ..... época?*”

- (A) *por quem – se apaixonou – tão- quanto- naquela;*
- (B) *por que – se apaixonou – mais – com – nesta;*
- (C) *a que – apaixonou – menos – de que – nesta;*
- (D) *que – apaixonou-se – tanto – do que – que;*
- (E) *que – se apaixonou – a mais – com – onde.*

**Ej.17 op-** “*Eu sempre me ..... contra as pessoas ....., porém nunca se ..... tudo o que pode ocorrer.*”

- (A) *precavo-más-prevê;*
- (B) *precavi- más- prevê;*
- (C) *precavo – mas- prevê;*
- (D) *precavenho –más – provê;*
- (E) *tenho precavido- mas- provejo.*

Todas las preguntas son del mismo estilo, la combinación de categorías gramaticales variadas. En el eje.16 op tenemos la combinación de la regencia verbal, colocación pronominal, elementos comparativos, preposiciones, adverbios y pronombres. En el ej.17 op el enfoque fue exclusivo sobre los verbos irregulares “defectivos”<sup>12</sup> y más/mas, diferencia entre conjunción y adjetivo.

Estos ejercicios exigen del alumno un buen conocimiento de la gramática, de la estructura sintáctica de la lengua portuguesa. En algunos casos puede arriesgarse alguna comparación con la gramática española, pero generalmente son preguntas donde se marcan las diferencias para comprobar que el candidato elije desde su conocimiento.

Sin embargo, a pesar de la complejidad de la opción, si el candidato tiene seguridad de algunas de las respuestas él puede sacarlas por descarte, pues usando la lógica podrá contestarlas bien. En este tipo de pregunta, generalmente una es

---

<sup>12</sup> En portugués se denominan “verbos defectivos” a los verbos que no son conjugados en todas las personas en algunos tiempos. Otro ejemplo es el verbo “colorir” (colorear). Este no puede ser conjugado en la primera persona del presente; la opción es pasarlo al pasado o buscar un sinónimo.

imposible, dos presentan algún error que se detecta al analizarlas bien y dos son muy parecidas, dentro de las cuales estará la correcta.

Nuevamente analizando el objetivo de estas actividades, se observa el efecto retroactivo, el trabajo del profesor en el aula. Muchas veces los profesores enseñan estrategias para descubrir y descartar las alternativas que están incorrectas y no para usar la lengua.

El examen de 2012 tiene solamente 6 preguntas relacionadas directamente con la gramática. Observando las consignas no se percibe un enfoque a un aspecto gramatical en especial; además plantean las consignas de manera diferente. Abordan también en una pregunta varios aspectos gramaticales a la vez; destacamos algunos de ellos como ortografía, uso adecuado de “crase”<sup>13</sup> y conjunciones, verbos y concordancia verbal, temas muy diferentes de la prueba de 2008.

**Ej.18 op-** *“O que se faz \_\_\_\_\_ é unir urgente providência da polícia e do \_\_\_\_\_ de menores no sentido da \_\_\_\_\_ desse bando e para que recolham esses precoces criminosos.*

- (A) *necessário; juiz ; extinção.*
- (B) *necessário; juizado; extinção.*
- (C) *necessário; juiz; extinção.*
- (D) *necessária; juizado ;extinssão.*
- (E) *necessária; juizado ; extinção.*

**Ej.19 op-** *“A alternativa que substitui, sem perda de sentido, os termos sublinhados no trecho a seguir: “Não esperava, porém, pela reação do moleque, que se revelou um mestre nestas brigas. E o resultado é que, quando pensava ter seguro o chefe da malta, o jardineiro recebeu uma punhalada no ombro.”, é:*

- (A) *entretanto;portanto.*
- (B) *todavia; então.*
- (C) *no entanto; no momento em que.*
- (D) *portanto; entretanto.*

---

<sup>13</sup>Crase es la acentuación utilizada para la marcación de la fusión entre el artículo definido femenino “a” más la preposición “a” para evitar la repetición de dos vocales juntas pero con valores sintácticos diferentes. Ej. Vou à (a+ a) praia.

*(E) como; no entanto.*

La siguiente parte es sobre aspectos culturales y literarios donde también se usa la múltiple opción y preguntas discursivas o elaboradas. La estructura de las dos pruebas es distinta en relación a su enfoque.

En la prueba de 2008 encontramos dos preguntas relacionadas directamente con la novela “Dom Casmurro”, donde el candidato tiene que describir el contexto social brasileño del siglo XIX, de acuerdo a la novela y cómo es representada la familia del protagonista. Las preguntas relacionadas con la cultura de Brasil abarcan conocimientos del siglo XIX directamente relacionados con la obra, así como preguntas actuales con temas relacionados con moda, gastronomía y aspectos geográficos de Brasil.

En la prueba de 2012 se presentan 5 preguntas de múltiple opción, relacionadas con aspectos geográficos, generalmente relacionados con las 5 regiones de Brasil, la miscegenación<sup>14</sup> del pueblo brasileño y de algún punto en especial por estar relacionado con la lectura sugerida.

En el programa de los dos años están descritos algunos aspectos sobre la cultura brasileña que los candidatos deberían tener en cuenta a la hora de su preparación. El programa de 2008 tiene al final un tópico que se llama aspectos culturales, que especifica que el alumno deberá expresar conocimientos sobre: cultura brasileña, folclore, música, comidas típicas, literatura, formación cultural y étnica, etc.

En el programa de 2012 este tópico está inserto en las situaciones comunicativas, donde el alumno deberá comentar sobre los aspectos geográficos e históricos de Brasil, componentes socioculturales y costumbres del pueblo brasileño, etc.

Por lo tanto, los dos programas marcan la importancia de tener conocimientos sobre Brasil. No obstante, ninguno de los dos exámenes aclara que

---

<sup>14</sup>La palabra miscegenación no aparece en el diccionario de la Real Academia Española. Si embargo, aparece en algunos textos históricos con el sentido de la mezcla de razas o mestizaje.

estas cuestiones pueden ser solicitadas en la expresión escrita. No obstante, los dos exámenes lo hicieron; es como si se sobreentendiera que si se preparó para la prueba oral podrá usar la información también para la prueba escrita.

La última parte del examen escrito se llama “producción textual” y, como ya citamos anteriormente, comprende el género textual de la dissertação. Este género tiene como característica construir una opinión en torno a un tema propuesto.

Es el género más utilizado en las evaluaciones en Brasil, incluso hay universidades que abolieron las antiguas pruebas de múltiple opción y solicitan solamente una producción de este tipo para el ingreso del estudiante. Este género fue elegido en una época de crisis de la educación cuando en las pruebas de ingreso a la universidad se dejó de exigir que los alumnos redactaran textos. Consecuentemente, las escuelas dejaron de preparar a los alumnos para la habilidad de redactar y las consecuencias fueron caóticas, pues nadie más quería escribir porque pensaban que eso era innecesario. En 1978, la habilidad de redactar textos volvió a ser un criterio indispensable en la evaluación para ingresar a la universidad. Surgió la necesidad de encontrar una opción simple para unificar criterios tanto para el alumno como para los evaluadores. Por consiguiente, llegaron a la “dissertação”, conocida como “essay” por los norteamericanos, con características que fueron cambiando a lo largo del tiempo, pero que tiene como principal aspecto un tópico específico de un asunto más amplio, con una introducción, un desdoblamiento de argumentos y una conclusión (Guedes, Fischer y Simões, 2000)

Para Delcambre y Darras (Köche, 2010. p.75)

dissertar não é **dizer o que se pensa**, mas **demonstrar que se pensa**, com uma opinião progressivamente construída, e não com enunciados improvisados, e **como se pensa**, colocando em evidência os argumentos.  
(negrita, énfasis del autor)

En esta producción escrita lo más importante no son tanto las ideas expuestas, sino la manera como se desarrollan. Por lo tanto, exige de la persona un



conocimiento previo del tema, o sea, hay que leer sobre el asunto, reflexionar, evaluar y solamente después tomar una posición. La finalidad es que el alumno haga uso de argumentos consistentes y convincentes, pues la coherencia y la cohesión textuales son fundamentales.

El término argumentar presupone que es necesario un interlocutor. Para que esta argumentación sea válida y alcance su objetivo, la persona tendrá que utilizar todos sus conocimientos lingüísticos y lógicos para intentar convencer al interlocutor de su punto de vista (Köche, 2010).

Para que un candidato se exprese en una lengua extranjera utilizando estos elementos de la argumentación, necesita tener una buena preparación pues no solo tendrá que demostrar conocimiento de estructuras lingüísticas sino una buena competencia y conocimiento del uso de la lengua. Además de todo eso, tendrá que tener conocimiento de la estructura de la dissertação, o sea, no es simplemente escribir su opinión y argumentar.

La dissertação tiene tres partes fundamentales que son introducción, desarrollo y conclusión. En los exámenes de portugués, generalmente se marca el número de líneas en las cuales deberá desarrollarse el texto, no es como en inglés que se solicita un determinado número de palabras.

La producción textual del EPI ya tuvo diversos temas como consigna. No obstante, está siempre relacionada en algún aspecto con el texto sugerido. El examen de 2012 ya no siguió el mismo criterio.

En 2008 cuando el tema central era el texto de Machado de Assis que abordaba el adulterio, la familia, la mujer en una época en que la sociedad no les daba mucha apertura, la producción de texto se relacionó con la familia. El alumno tuvo que escribir sobre algún aspecto del contexto familiar de Dom Casmurro, que aún se observa en los días actuales, posicionándose críticamente. La propuesta fue la siguiente:

**Ej. 20-** *“Disserte sobre um tema que diga respeito ao contexto familiar do romance Dom Casmurro de Machado de Assis e que, na sua opinião, continue sendo observado os dias atuais. Argumente e posicione-se.*

*O seu texto deve ter, no mínimo, 20 (vinte) linhas e, no máximo, 25 (vinte e cinco) linhas.*

En 2012, como ya fue dicho, la producción escrita fue muy distinta a la de los años anteriores pues el tema solicitado no estaba relacionado con los textos que aparecieron en la primera parte ni con la sugerencia de lectura para el oral. Sin embargo, es un tema muy actual que exige del alumno un buen conocimiento o estar atento a acontecimientos de la sociedad actual.

La propuesta fue la siguiente:

**Ej. 21-** *“Elabore um texto dissertativo a respeito das relações internacionais entre o BRASIL E O URUGUAI.”*

***Ao redigir seu texto, você deve observar:***

- as características do texto dissertativo;*
- a parte do desenvolvimento com aproximadamente 15 linhas*
- o emprego correto das estruturas linguísticas do português.*

Los dos temas solicitados para la dissertação de los dos exámenes no son temas difíciles de desarrollar si el alumno está preparado. La lectura del libro de Dom Casmurro da una idea de cómo era la sociedad y el contexto de su familia, así como la de los otros personajes. El tema de 2012 exige del alumno un conocimiento del mundo, de la sociedad, que no puede asegurarse que un adolescente necesariamente tenga.

### **6.2.1. Planilla de resultados de la prueba escrita**

A continuación presento las planillas de evaluación, donde aparece cada parte que aquí fue detallada. Los resultados son pasados directamente a esta planilla la cual queda archivada en el colegio en caso de aparecer algún candidato que desee consultar por el resultado.

Los resultados son pasados a esta planilla de acuerdo a la puntuación que obtuvieron en cada parte. Aquí se presenta solamente la parte que corresponde a la evaluación escrita, pues la planilla completa está dividida en dos partes, evaluación escrita y resultados de la evaluación oral.

#### a. Planilla de 2008

<b>Exame escrito</b>	<b>Questões</b>	<b>Valor das questões</b>	<b>Data</b>
<b>1ª parte</b>			
Interpretação e Compreensão	07	14	
Vocabulário	03	06	
<b>2ª parte</b>			
Conhecimento gramaticais	14	28	
Conhecimentos culturais	06	12	
<b>3ª parte</b>			
Produção escrita		40	
<b>TOTAL</b>		<b>100</b>	

b. Planilla de 2012

<b>Exame escrito</b>	<b>Questões</b>	<b>Valor das questões</b>	<b>Total</b>
<b>1ª parte</b>			
Interpretação e Compreensão	10	24	
<b>2ª parte</b>			
Vocabulário	4	9,6	
<b>3ª parte</b>			
Conhecimento gramaticais	6	14,4	
<b>4ª parte</b>			
Conhecimentos culturais	5	12	
<b>5ª parte</b>			
Produção escrita		40	
<b>TOTAL</b>		<b>100</b>	

En relación al puntaje, en 2008 todas las preguntas valen dos puntos, no hay más valor atribuido a algunas de las partes como más importante y totalizan en 30 preguntas. En 2012, fueron menos preguntas, en total 25 con valor igual para todas de 2,4; pero con una diferencia grande entre las partes. El equipo B dio más valor a la comprensión e interpretación con tres preguntas más y una más para el vocabulario en relación a la otra prueba; en tanto en los conocimientos gramaticales es donde se observa la diferencia más grande: fueron 6 preguntas menos y una también menos en la parte de conocimientos culturales. Otro aspecto ya dicho entre las diferencias es que el equipo B solicitó preguntas más elaboradas

y no tantas de múltiple opción. Por su parte, la producción textual tuvo el mismo valor en los dos exámenes.

A partir de las planillas se observa que la única actividad con la que se puede medir el desempeño del alumno realmente es la última parte, la producción textual. Como ya fue discutido anteriormente, el género elegido para esta parte no necesariamente presenta un interlocutor y un propósito definidos en la consigna. Sin embargo, el candidato puede inferir sus ideas sobre un tema de la vida cotidiana, además de demostrar si es competente en lograr la adecuación discursiva, la lingüística y la del contexto. En relación al resto de las actividades con características básicamente estructurales, a pesar de la producción textual tener un buen puntaje, las preguntas de aspecto gramaticales tienen un peso muy fuerte en el EPI.

### **6.2.2. Criterios de corrección de la prueba escrita**

Según Hughes (2003) tener criterios claros evita errores a la hora de la corrección. Por eso es importante que al iniciar la corrección el puntaje ya esté definido, que los correctores estén entrenados o que tengan conocimiento del tipo de examen y cómo evaluarlo.

Un examen de proficiencia puede ser evaluado de diferentes maneras de acuerdo a su propuesta. Cuando la prueba es objetiva, no se presentan grandes dificultades pues existe una sola respuesta posible, mientras que las pruebas de desempeño, pruebas con preguntas elaboradas o propuestas en que el candidato tiene una producción textual y existe la posibilidad de más de una respuesta, la corrección pasa a ser más compleja. Según McNamara (Lanzoni, 2007), para realizar una evaluación justa de la producción escrita, últimamente se han utilizado diferentes procedimientos como uso de escalas descriptivas o numéricas, entrenamiento de los correctores y la corrección de la prueba por más de una

persona. Igualmente el autor da sugerencias en caso de surgir desacuerdos, como por ejemplo, hacer un promedio del puntaje obtenido entre los correctores, solicitar una corrección más, además de que los correctores discutan para llegar a un punto medio.

Para la corrección de las pruebas o tests en que el candidato tiene que desarrollar su respuesta o producir un texto en la lengua meta, el ideal sería las escalas donde los descriptores van orientando la corrección y marcando el grado del comportamiento lingüístico del alumno. De acuerdo a Bachman y Pamer (2010 en Guasch, 2013) las escalas son instrumentos que tienen como propósito evaluar la calidad de una respuesta a partir de la habilidad lingüística comunicativa demostrada en la realización de una tarea para un examen, además de demostrar una continuidad de la proficiencia. Scaramucci (2000:14) sostiene que la proficiencia no es un concepto “absoluto” de todo o nada, sino que es un concepto “relativo” que trata de tener en cuenta la especificidad de la situación de uso futuro de la lengua y que existe una graduación en esa proficiencia.

En el proceso de evaluación para exámenes de proficiencia existen varios tipos de escalas. Sin embargo, las más utilizadas para medir la capacidad del candidato son: la escala holística y la escala analítica, ambas usadas de acuerdo a la forma en que se imputan valores y puntaje a la tarea. Según Weigle (2001) la escala holística consiste en la atribución de una única nota o puntaje a la producción escrita, basada en la impresión general del texto. El texto es corregido rápidamente y se le atribuye una nota a partir de una escala que presenta los criterios, sistema utilizado, por ejemplo, para la corrección del TOFL Writing Test. La escala analítica, por su parte, evalúa el texto enfocando varios aspectos, los cuales reciben un puntaje o nota específica, independiente uno del otro, sistema utilizado para corrección de exámenes de ingreso a la universidad de Michigan, Celpe-Brás, CELU, entre otros.

Las dos escalas, de acuerdo a los autores citados, presentan ventajas y desventajas en su aplicación. La evaluación holística presenta algunas ventajas porque es más rápida, más práctica; algunos autores resaltan que es más barata,

principalmente porque el corrector se concentra más en los puntos positivos del texto que en los negativos. Asimismo Weigle cita a White (2001) porque este sostiene que la escala holística es más válida porque se acerca más, a pesar de parcialmente, a una situación real de lectura que haría una persona frente a un texto, o sea, no lo leería varias veces. Por otra parte, las desventajas que presenta esta escala están relacionadas al hecho de que no se puede, a partir de ella, producir un diagnóstico preciso de las habilidades del candidato ya que estas son evaluadas de forma integrada. Otro problema que presenta la evaluación holística es la confiabilidad, pues los juicios de los correctores son más subjetivos porque son a partir de una “impresión general” del texto (Schlatter, Almeida, Fortes y Schoffen, 2005).

En relación a la escala analítica, algunos autores afirman que esta escala presenta más ventajas porque permite evaluar las diferentes habilidades con más precisión. El corrector hace un diagnóstico e identifica las virtudes y debilidades del candidato, en la producción escrita, con mayor objetividad y seguridad porque debe evaluar aspectos que quizás pasarían desapercibidos en otro momento. Bachman y Palmer (Weigle, 2001) sostienen que en el momento en que los correctores tienen que dar un puntaje, estos automáticamente darán un puntaje más confiable. Otra ventaja que indica Weigle (2001) es que estas escalas ayudan y facilitan el trabajo de los correctores, principalmente si hay correctores nuevos y sin práctica, ya que las categorías están definidas con una gama de descriptores para ayudar en el momento de dar la nota y seguir el mismo criterio. Otra característica que tiene la escala analítica es la de disminuir la responsabilidad del corrector por atribuir una nota global al texto, dejándolo solamente con la responsabilidad de señalar las cualidades y deficiencias del texto.

Como ya fue comentado antes, esta escala también presenta puntos negativos o desventajas, Weigle (2001) apunta dos desventajas para este tipo de corrección: una es el tiempo que se lleva para corregir los exámenes, ya que es necesario leer más de una vez cada texto, y la otra es la dificultad de lograr describir las categorías que son muy abstractas, usando descriptores claros y específicos.

El sistema de evaluación del EPI está dividido en tres criterios debido al tipo de ítems. La corrección de las preguntas de múltiple opción tiene un valor exacto para todas ellas de acuerdo a si son correctas o no; después están las preguntas discursivas donde se observará coherencia, cohesión y aspectos gramaticales. El tercer criterio involucra la producción textual, y esta tiene una grilla específica para su corrección, como veremos a continuación. Esta grilla tiene más aspectos de la escala analítica, pero con algunas diferencias que veremos más adelante.

El equipo A utilizaba una grilla analítica, de 10 ítems. Por su parte, el equipo B tiene una grilla más sintética, la redujo a apenas 4 ítems, pero los aspectos son prácticamente los mismos.

La grilla del equipo A está compuesta por 10 ítems, valiendo cada uno 4 (cuatro) puntos, sumando los 40 puntos de la producción textual o escrita. La grilla completa se encuentra en los anexos. A continuación expongo los ítems traducidos tal cual de la grilla original en portugués:

1. Título

2. Coherencia y cohesión: de ideas / formas verbales / persona y tiempo verbal / empleo de anáfora / empleo de articuladores.

3. Estructura del texto: I – introducción / D- desarrollo/ C- conclusión / uso de párrafos.

4. Estructuras gramaticales: cambio de palabras, con interferencias del español al portugués.

5. Ortografía: palabras escritas con omisión o adición de letras, así como cambio de letras con interferencias del español.

6. Acentuación: si las palabras presentan cambio de tildes u omisión debido a la influencia del español/ si acentúan adecuadamente las formas verbales y pronombres.

7. Puntuación: final/ exclamación/ interrogación/ coma.



8. Concordancia: flexión de número, género y grado/ flexión de persona, modo y tiempo.

9. Regencia: nombre/ verbos.

10. Vocabulario: simple/ mediano/ elaborado.

Para la corrección de la producción escrita, el equipo B considera apenas 4 puntos importantes. No obstante, abarcan varios aspectos agrupados en un punto que se encuentra en la grilla presentada de 2008. Cada ítem vale 10 puntos, sumando los 40 puntos de la producción textual. Estos están distribuidos de la siguiente forma:

A- Asunto / desarrollo del tema

B- Cohesión / coherencia

C- Estructura de la oración / párrafos

D- Aspectos gramaticales

A continuación los detalles de cada ítem con sus características y orientaciones para la corrección, de acuerdo a la tabla usada por el equipo corrector.<sup>15</sup>

#### **A- Asunto / desarrollo del tema**

Pertinencia al tema y calidad de la argumentación: el candidato debe basarse en el tema de la producción propuesta, redactando un texto inédito.

#### **B- Cohesión / Coherencia**

El candidato debe aplicar adecuadamente los mecanismos cohesivos y los factores de la coherencia:

- uso de las conjunciones para conectar correctamente las ideas;

---

<sup>15</sup>Ver original en el anexo 10

- uso de las substituciones de palabras y retomadas, para evitar la repetición de términos;
- desarrollo lógico y secuencial de las informaciones/ argumentos.

### **C- Estructura de la oración / párrafos**

La producción debe contener introducción, desarrollo y conclusión, respetando las principales características del texto (conforme el género solicitado), observando la extensión solicitada; marcación de sangría.

### **D. Aspectos gramaticales**

Dominio del lenguaje estándar:

- acentuación;
- ortografía;
- puntuación;
- concordancia nominal y verbal y demás reglas gramaticales.

Cada equipo construyó su grilla de corrección con características muy singulares y con aspectos muy particulares que corresponderían a una escala analítica. Sin embargo, en ninguno de los casos las grillas son muy claras. El equipo A tiene una grilla con varios aspectos a ser observados y evaluados, en los cuales los correctores pueden basarse, pero no hay descriptores para sostener la graduación en cada aspecto. Además en algunos aspectos son marcadas las fallas, en otros las omisiones, así como los cambios; no se observa un criterio coherente o único. Durante la corrección, los resultados van siendo registrados en una planilla general con los nombres de todos los alumnos por un lado y por otro los ítems. Al terminar la corrección el profesor suma los valores y lo registra al final<sup>16</sup>. El equipo B utiliza una grilla más compacta, más sintética, en la cual tampoco hay

---

<sup>16</sup> En el anexo 5 aparece un ejemplo de la planilla del equipo A.

descriptores; aparece solamente los elementos que deben ser observados dentro de cada criterio. Cada examinador puntúa de acuerdo a su percepción dentro del valor estipulado. Este equipo no utiliza una grilla general para registrar el resultado de todos los alumnos; las anotaciones de la corrección son hechas en la misma prueba, a través de las letras que ya explicamos anteriormente que se refieren a cada una de ella.

Las dos grillas pueden ser claras para los correctores debido a su práctica, pero no lo son para una persona ajena a la corrección, pues no ofrecen detalles ni una guía confiable para que sea una corrección con los mismos criterios. Esta falta de descriptores claros hace que cada profesor evalúe de acuerdo a su tendencia y subjetividad, o sea, un profesor que valora más los aspectos gramaticales se fijará más en ese aspecto, ya otro que valora más la forma como se expresa valorará con otro enfoque.

Como las profesoras no están presentes, estas grillas con los indicadores sirven para darle la explicación a quien consulte sobre por qué obtuvo determinada nota así como para análisis de los errores para mejorar el trabajo del salón de clase, pues siempre cabe la posibilidad de que el candidato solicite la revisión.

Por otro lado, las dos grillas son carentes de descriptores, no llegan a explicar la graduación de los aspectos, así como solo podrán ser aplicadas para corrección de hispanohablantes, pues solo marcan los errores cometidos por este tipo de hablante.

### **6.3. Prueba oral**

Para la realización de la prueba oral, los alumnos reciben en el programa al principio del año el nombre de las lecturas obligatorias para el examen. Este texto será la base para la evaluación oral.

Los candidatos entran en la instancia de la prueba en grupos de acuerdo a lo establecido (de a dos, o tres), cada uno está identificado a través de una tarjeta que se entrega a las profesoras. A partir de eso ellas empiezan la evaluación en primer lugar solicitando que cada uno se presente y hable sobre sí mismo, como por ejemplo familia, estudios, hobbies, etc. Después realizan preguntas o solicitan que entre ellos hablen sobre el texto, dando su opinión o relacionándolo con el contexto actual. En este momento se espera la interacción entre los candidatos o con el profesor para demostrar su habilidad en una discusión que puede ser superficial o más compleja en relación al tema en cuestión.

Los alumnos son evaluados en cuanto a su desempeño, pronunciación, comprensión auditiva, fluidez, vocabulario y estructuras utilizadas. Más adelante detallaremos cada uno de estos aspectos.

Las evaluaciones pueden ser de diferentes tipos. Sin embargo el objetivo es el mismo: certificar la habilidad específica del candidato en la LE o su uso en situaciones reales.

Evaluar la producción oral es una tarea muy compleja y no es fácil, sino ardua para el profesor o examinador, además de ser muy estresante para el candidato. Hughes (2003) sobre la evaluación oral argumenta que una correcta y precisa evaluación de la oralidad no es fácil, esta lleva un tiempo considerable y esfuerzo para obtener resultados válidos y confiables.

En el capítulo anterior se discutió sobre los conceptos de validez y confiabilidad, entre otros. Sin embargo, no fue mencionado que como el examen representa un todo, la prueba oral también debe presentar estas características. En relación a la validez de constructo de un examen oral que se preocupa con el uso del lenguaje, no puede ser enfocada solamente en la organización estructural, sino en valorar las inferencias que son hechas a partir del nivel de proficiencia con bases en los resultados y en las decisiones realizadas con relación al uso del lenguaje. En lo que concierne a la confiabilidad, esta debe ser considerada como una de las evidencias para lograr la validez del examen, la cual debe ser alcanzada, por ejemplo, por la descripción detallada de los procedimientos de elaboración de

la entrevista, la corrección, la puntuación y el personal debidamente preparado para la evaluación oral (Scaramucci, 2011; Fortes, 2010).

De acuerdo a las investigaciones de Fortes, Schoffen y Schlatter (Fortes, 2010:49) estos autores afirman que una evaluación válida y confiable para el uso del lenguaje debe tener en cuenta que

(...) o uso da linguagem para a realização da ação humana, quer seja em forma oral ou escrita, não se esgota na dimensão estrutural de língua de interação, mas vai além dela ao determinar e ser determinado situadamente ou localmente pelos integrantes em cada contexto interacional. Usar a linguagem, portanto, significa desempenhar ações em diferentes contextos utilizando para isso recursos lingüísticos que são constituintes da ação, entendendo que, para cada contexto, em cada evento e de acordo como os participantes envolvidos, existem recursos lingüísticos preferidos para o cumprimento daquele propósito naquele contexto. (Fortes, Schoffen e Schlatter, em preparação)

En relación a las evaluaciones escritas y orales, ambas generalmente siguen dos tendencias: la formativa y la sumatoria. Según Brown (Vian, 2002) la evaluación formativa tiene como objetivo verificar el conocimiento del alumno en el proceso de desarrollo de sus competencias y habilidades, con el objetivo de ayudarlo en su crecimiento. La evaluación sumatoria a su vez tiene el objetivo de verificar las habilidades y conocimientos específicos adquiridos en un corto tiempo.

Los exámenes de proficiencia presentan características de la evaluación formativa cuando hay la posibilidad de una devolución por parte de la institución donde lo realizó. En el caso del EPI, los profesores y alumnos, si les interesa, pueden solicitar la revisión de su prueba para analizar su rendimiento. Los alumnos del colegio San Pablo tienen esa posibilidad porque si ingresan al nivel siguiente generalmente inician sus estudios analizando su propia prueba.

Generalmente en los exámenes se realizan dos tipos de preguntas: aisladas (para iniciar la conversación, sin relación a nada previo) e integradoras (a través de estas se pueden evaluar varias habilidades).

El tribunal examinador del examen de ULBRA realiza ambos tipos de preguntas, con el objetivo de iniciar una conversación, en primer lugar con preguntas para que el candidato pueda presentarse y bajar la ansiedad y en segundo, preguntas basadas en los textos a los cuales los candidatos tienen acceso de antemano, sobre los cuales ya debería tener gran conocimiento y una opinión.

Para la realización de la prueba oral, generalmente, los alumnos son organizados en grupos de 3 ó 4 componentes y la prueba dura alrededor de 15 a 20 minutos. Hughes (2003) en relación a la duración del examen oral, afirma que para conseguir una información confiable y relevante es necesario alrededor de 30 minutos, pues es muy improbable conseguir recolectar una muestra con apenas 15 minutos de entrevista. Además sugiere que el entrevistador tenga bien planificada la entrevista, aunque esta no sea rígida, pues una de las ventajas que ofrece la evaluación oral es la adecuación que se puede hacer de acuerdo al desempeño del candidato. Sin embargo, para que este logre seguir la interacción, el profesor debería darle “freshstarts”, principalmente para alumnos más tímidos o con más dificultades, pues insistir en lo mismo sería ponerlos en evidencia y más nerviosos.

En la descripción de la prueba escrita comentamos sobre el texto sugerido de las pruebas el cual sería usado como disparador para la prueba oral.

Para el examen de 2008 fue el romance de Machado de Assis “Dom Casmurro”; y para la prueba de 2012 Lya Luft con el texto “Múltipla escolha”.

Sobre el escritor Machado de Assis ya comentamos en la descripción de la prueba escrita. La escritora Lya Luft es reconocida como una de las principales escritoras de Brasil en la actualidad. El libro “Múltipla Escolha” es considerado un ensayo, donde se tratan varios temas relacionados con la sociedad, la vida cotidiana, la familia, las presiones sociales, las inseguridades, el exceso de información, etc. Lleva a una reflexión sobre nuestras propias vidas, sobre los miedos de tomar decisiones y de mantener una identidad en una sociedad donde ser diferente es raro.

Contrastando con el texto de Machado de Assis, el texto de Lya Lutf tiene un lenguaje más simple y más propio de la vida cotidiana, con expresiones de la lengua hablada actual, además de ser muy crítico.

La intención de sugerir un texto es para que el candidato pueda expresar su opinión referente a un determinado asunto que será tratado durante la prueba, sobre el cual tuvo tiempo de preparar su opinión. En la entrevista oral se hacen preguntas de vocabulario comparando con el contexto y con su significado literal. A partir de estos textos, generalmente surgen temas disparadores para conversaciones relacionadas o que a veces no tiene que ver directamente con el texto.

Según Marcuschi (1997) se puede diferenciar dos tipos de diálogos, en una interacción, con el mínimo de dos personas: asimétricos y simétricos.

El primer tipo, se refiere a aquellos diálogos donde un participante o persona tiene el derecho de empezar la conversación, conducir, hacer mediaciones, así como ejercer presión sobre otro(s) participante(s) y concluir la interacción. En ese tipo de interacciones no importa la edad, sexo o posición social, uno de los participantes siempre se ubica en una posición alta (Gabbiani y Madfes, 2006). Generalmente este tipo de interacción es usado en entrevistas, interrogatorio de tribunales y también en el aula, en este caso conducido por el profesor que habitualmente detenta el poder de la palabra.

En el contexto de exámenes el profesor es el que da la apertura inicial o hace la pregunta disparadora para empezar la entrevista y seguir mediando hasta que los objetivos sean alcanzados. El profesor es el que tendrá que organizar la toma de turnos entre los participantes para evitar que solo uno tome cuenta de la conversación o que se den locuciones simultáneas y superpuestas. De esta manera puede establecer una distribución lineal o secuenciada de los hablantes, hacer correcciones con el fin de reorganizar la conversación.

Los diálogos simétricos difícilmente acontecerán en un ámbito de entrevista o examen, pues se caracterizan por la conversación coloquial, una interacción donde todos tienen el mismo derecho a la palabra. Los participantes no tienen

estipulado tiempo ni tema para hablar, son libres para elegir y decidir sobre su tiempo; hacen uso del diálogo de forma simétrica (Tusón, 1997).

De acuerdo con Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) la toma de turno es una operación básica de la conversación diaria y universal. Varios factores influyen la toma de turno, como por ejemplo locuciones simultáneas, superposición de voces, pausas, silencios, dudas, reparaciones y correcciones (Marcuschi, 1991:23-33).

Según Kerbrat-Orecchioni (en Gabbiani y Madfes, 2006) el sistema de lugares que ocupan los participantes en una interacción asimétrica no depende solo de factores contextuales e institucionales, sino de su capacidad negociadora, desafiante y confrontadora.

Los marcadores de la posición que ocupan los hablantes, denominados taxemas por Kerbrat-Orecchioni pueden ser de índole no verbal -tono, gestos y movimientos, mirada, apariencia física-, o bien de tipo verbal -elección de fórmulas de tratamiento, dominio del espacio interlocutivo, iniciativa tópica y manejo de actos amenazadores como órdenes, consejos y hasta prohibiciones (Gabbiani y Madfes, 2006:23).

Amarante (1995 en Sakamori, 2006) realizó una investigación en la cual observó que cuando los candidatos logran establecer un “diálogo”, ellos demuestran una mejor interacción con el compañero que con el profesor. Los candidatos mantenían los turnos por más tiempo, las pausas eran menos frecuentes y las sonrisas indicaban más seguridad sobre lo que estaban hablando. Por consiguiente,

claro está que interagir com um colega é atividade mais costumeira e, portanto, mais ‘real’, ‘autêntica’ do que interagir com o professor. Ademais a interação entre pessoas de igual ‘status’ se caracteriza pelo balanceamento das relações de poder. (Amarante, 1995 p.239 en Sakamori, 2006, p.29)

De acuerdo con la estructura del examen, los profesores, siempre ocupan la posición más alta; son ellos los que conducen o empiezan las entrevistas con



preguntas aisladas que promueven la interacción y van estimulando al alumno a participar. En los exámenes que son realizados con más de un participante puede haber entre los estudiantes un cambio de posición donde ellos se reconocen uno al otro como sujetos de ese acto, debido al “contrato de comunicación” (Charaudeau y Maingueneau, 2005). En ese momento el profesor queda en silencio sin intervenir en el diálogo y observa las estrategias usadas por los alumnos para una mejor comunicación entre ellos sin su mediación. Como en el EPI los alumnos entran en grupos formados por ellos, y generalmente, son compañeros de liceo o amigos, es posible que entre ellos haya más confianza, lo que se reflejará en el tipo de conversación que logren mantener en la entrevista.

En caso de surgir una conversación entre los alumnos, lo que es muy probable porque generalmente son compañeros o conocidos, además de, posiblemente, haber preparado el texto, Marcuschi (1997) comenta que las tomas de turno no son aleatorias, los alumnos utilizan estrategias que hacen parte de un sistema espontáneo centrado en aspectos contextuales. El autor destaca dos técnicas, tomadas de Sacks, Schegloff & Jefferson que podrían acontecer en el ámbito del examen: 1ª) el hablante elige el próximo hablante y este toma la palabra iniciando el próximo turno; 2ª) el hablante para de hablar y otro hablante obtiene el turno por su elección.

Estas técnicas o reglas se relacionan con aspectos culturales y sociales de cada grupo o comunidad. Igualmente es común en una conversación observar locuciones superpuestas que pueden comprometer la comunicación.

Volviendo a la entrevista, por más que los profesores y alumnos consigan mantener un “diálogo” en el ámbito de un examen, este nunca será algo totalmente auténtico. Ellos intentarán interactuar de la mejor manera para lograr un buen desempeño y una buena nota, no necesariamente para intercambiar información o establecer una relación con los interlocutores.

De acuerdo con van Lier (Sakamori, 2006) como hay una asimetría entre los participantes no se puede decir que hay una charla, pues el profesor siempre tendrá el control de la conversación. Además el candidato estará siendo evaluado

en todo lo que diga, y eso consciente o inconscientemente, interferirá en su actuación.

Las autoras Shohamy y Reves (1985 en Sakamori, 2006) abordan también el tema de la autenticidad de los exámenes, hasta qué punto se puede considerar una charla a nivel de examen “auténtica”. Ellas comparan entre el desempeño del candidato en situación de entrevista con su desempeño en una situación real de comunicación. Según las autoras el término autenticidad genera discusión, porque surgen las interrogantes: ¿Qué es un examen auténtico? ¿Qué tipo de lenguaje debe ser usado? Para actuar de forma adecuada necesitamos saber que el proceso de interacción va a depender de varios factores como: con quién se está hablando, sobre qué se está hablando, cuándo y por qué. Por lo tanto, por más que el examen promueva temas accesibles para iniciar o mantener una conversación, siempre habrá factores que pueden comprometer la interacción. Por ejemplo, con quien se está hablando, no siempre será un conocido; además hablar de un tema ajeno a ambos es como forzar una situación que a veces no tiene sentido. Sin embargo, es necesario porque los están evaluando.

Por esa razón, ellas proponen que el “test ideal” debería observar al candidato en varios contextos, sin que él esté consciente de que está siendo evaluado. Para diferenciar entre lenguaje auténtico y lenguaje en momento de examen, ellas proponen la expresión “lenguaje auténtico de test”.

(...) the language of ‘authentic tests’ is not a true representation of real-life language. It was shown that it is difficult, if not impossible, to even approximate real-life language use on language tests. The most we can obtain, at the moment, is authentic ‘test language’.”<sup>17</sup>(Shohamy y Reves, 1985 en Sakamori p. 39)

Con base en esta idea del “test ideal” para un examen de gran escala como los de proficiencia, no es algo viable, pues los candidatos tienen no más que 20 a 30 minutos para demostrar su desempeño en el idioma; luego es muy complicado

---

<sup>17</sup>(...) el lenguaje de “testes auténticos no es una representación verdadera del lenguaje de la vida real. Fue mostrado que es difícil, sino imposible, acercar el uso del lenguaje de la vida real en los testes de lengua. El máximo que se puede obtener, en el momento, es “lenguaje autentica de test”

aplicar las estrategias de la vida real. Sin embargo, si eso fuera posible, se podría evaluar al alumno sin el estrés de la situación de examen.

### **6.3.1. Descripción de las consignas**

La estructura de la prueba oral se puede afirmar que es casi la misma en los dos exámenes, inicialmente con preguntas personales y después más complejas. En cuanto al texto tienen que desarrollar hipótesis y justificaciones.

Como ya fue señalado, los alumnos entran al salón, las profesoras solicitan las tarjetas de identificación para corroborar los nombres; después dan las bienvenidas, se presentan y explican cómo será el examen. Este está organizado en torno a preguntas, la primera es personal, donde cada uno tiene que presentarse, hablar de la familia, futuro, etc; la segunda es de conocimientos culturales y si conocen Brasil. Esta pregunta da la oportunidad al candidato para comentar sobre la cultura, música, ciudades que conoce, etc; y la tercera es sobre la obra. Aquí tiene que dar su opinión, argumentar y hablar con los compañeros entre ellos sobre lo que piensan del tema.

En el examen de 2008, el tribunal examinador tenía una hoja con las preguntas que componían el examen oral; además poseían una guía con otras preguntas para la entrevista.

A continuación, en primer lugar (A) las orientaciones oficiales<sup>18</sup> para la entrevista y después (B) la guía de preguntas más específicas:

(A)

1. Apresente-se, descrevendo suas características pessoais, familiares e escolares / profissionais.

---

<sup>18</sup>La propuesta de la evaluación oral se encuentra en el anexo 4.

2. O que você conhece sobre o Brasil? Comente sobre informações turísticas, gastronômicas, culturais, esportivas...
3. No romance de Machado de Assis “Dom Casmurro”, quais são as modificações pelas quais vai passando o personagem principal?
4. Em sua opinião houve traição? Comente.
5. Diálogo sobre o tema traição/ fidelidade nos dias atuais.

(B)

1. **Os alunos deverão se apresentar**, descrevendo algumas características pessoais, falar sobre a família, escola, faculdade ou profissão, que atividades realizar nos dias de folga, lazer, etc.

2. **Onde foi escrita a obra de Machado de Assis?**

Sugestões de indagações:

- Alguém conhece o Rio de Janeiro?
- Alguma atração turística que possa citar?
- Que outras cidades conhecem do Brasil?
- De que mais gostou?
- Recomendaria a um amigo? Sim/não (simulando o diálogo: fazer a recomendação a algum dos participantes)
- Se deu bem com a comida ou foi complicado? (simulando o diálogo: fazer de conta que não entende o cardápio e o outro deve tentar explicar.

3. **Opinião sobre a obra**

- Já conhecia a obra?
- Descreva a personagem que lhe chamou atenção e por quê?
- Bentinho estava correto de suas desconfianças? Justifique.
- Capitu foi realmente infiel?

- Na obra encontramos indícios da traição de Capitu? Por que pensa que Bentinho tinha essa desconfiança? Justifique

-A família da época tinha influência nos casamentos? E hoje em dia?

-Armar um diálogo entre os participantes para que cada um exponha sua opinião em relação à traição/ fidelidade na obra comparando com os dias atuais.

De acuerdo a la orientación del examen, en caso de que los alumnos se vayan del tema, el profesor examinador deberá traer el enfoque nuevamente al tema, sea haciendo una nueva pregunta o solicitando que uno de los candidatos formule una pregunta o simule un diálogo. Sin embargo, si los candidatos salen de lo que fue preguntado pero siguen en el tema, se deberá mantener el debate para evaluar el desempeño del alumno en relación a lo que no fue solicitado.

En el examen de 2012 el tema fue más actual y mucho más cercano a la realidad en que vivimos, pues es una crítica directa a la sociedad consumista, los valores impuestos por los medios de comunicación, la comunicación en la familia, etc.

Para este examen, las profesoras también disponían de las (A) preguntas oficiales<sup>19</sup>, las cuales se detallan a continuación, más los fragmentos que los candidatos deberían discutir en grupo. Además de las preguntas de la (B) guía para realizar las preguntas y estimular el diálogo.

(A)

- A. Apresente-se, descrevendo suas características pessoais, familiares e escolares / profissionais.
- B. Comente por que está estudando português.
- C. Fale sobre seus objetivos futuros.
- D. O texto de Lya Luft, retrata a sociedade atual brasileira. Em sua opinião, a sociedade uruguaia apresenta estas características?
- E. Debate. Cada grupo recebe um trecho.

---

<sup>19</sup>La propuesta de la evaluación oral se encuentra en el anexo 9.

(B)

1. **Conte um pouco sobre você**, faça uma pequena apresentação (idade, preferências, grau de estudo, onde mora, etc).

2. **Por que está estudando português?** Nesse momento está sendo necessário para sua vida?

- Existem vantagens de saber outro idioma nos dias atuais? Por quê?

- Vocês conhecem o Sul do Brasil?

- Que poderiam destacar desta região?

- O Uruguai tem alguma semelhança com a cultura de alguma região brasileira? Qual? Cite exemplos.

- Qual outra região você conhece ou gostaria de conhecer?

3. **Sobre de que se trata o texto de Lya Luft?**

- Você acha que vivemos numa sociedade consumista? Justifique.

-Este texto retrata a realidade brasileira, em sua opinião, ele poderia retratar a sociedade uruguaia? Justifique-se

-Simulem um diálogo onde um é a favor do consumismo e o outro contra marcando bem seu ponto de vista

- Discutir em grupo os trechos, que serão entregues a cada candidato, sob o ponto de vista de possíveis mudanças e se concordam.

4. **En pares realizar lo siguiente:**

Este 4o. punto fue agregado, no estaba en la hoja correspondiente al examen oral; se conoció debido a los comentarios de los candidatos que iban saliendo. Posiblemente fue una estrategia que las profesoras usaron para evitar el discurso preparado de antemano, pues cuando un grupo sale de la entrevista generalmente comentan, por más que se intente evitar, lo que fue solicitado o de qué se trata el examen.

Las examinadoras solicitaron lo siguiente:

- armem um diálogo onde um candidato é um turista perdido e faz pergunta para o outro sobre o lugar.
- formulem um diálogo entre um passageiro de avião e a atendente do balcão (o passageiro está descontente com o atraso, erraram no pedido da comida era frango e veio peixe e sua mala foi extraviada)
- conversa entre dois amigos planejando uma viagem ao Brasil (definir lugar, vantagens e desvantagens, como viajarão, etc)

### **6.3.2. Criterios de la evaluación oral**

Como citamos antes, siempre que el profesor tenga la tarea de juzgar el desempeño del candidato, aún con definiciones claras de los criterios de evaluación, es difícil mantener una máxima confiabilidad.

Según McNamara (2000) la evaluación en estos exámenes necesariamente involucra juicios subjetivos. El autor propone tres procedimientos importantes a ser tenidos en consideración a la hora de la evaluación:

1. el uso de descripciones de desempeño (tablas de evaluaciones) elaboradas específicamente para cada nivel, así como ejemplos ilustrativos;
2. entrenamiento de los examinadores en el uso de los criterios evaluativos;
3. evaluación de cada candidato por más de un examinador y adopción de procedimientos para lidiar con las diferencias que puedan aparecer.

Vale la pena reiterar que el equipo elaborador del EPI tiene como uno de sus objetivos la devolución, un feedback al profesor, y raras veces directo al alumno, para que este tenga herramientas para mejorar su trabajo y el desempeño del candidato. De acuerdo a lo que ya se comentó es importante tener varios controles para que la evaluación sea confiable, principalmente la evaluación oral, debido a la subjetividad del examinador en completar las grillas o tablas de la evaluación. Y para que haya una devolución efectiva, es fundamental que los datos que llenan estas grillas o tablas sean correctos. Según Brown & Yule (Vian, 2002) es importante que estas tablas contengan datos que guiarán en el momento de establecer una nota como para basar el análisis de desempeño del alumno, como: fecha, tipo de discurso establecido, fluidez, adecuación, pronunciación, comprensión oral y otros factores que le impidieran tener una buena comunicación o producción oral. Estas sugerencias de control sirven para orientar la devolución a los profesores y en casos raros de algún candidato que haya reprobado el examen.

Los criterios de evaluación oral y la grilla fueron formulados por el primer equipo cuando se empezó la realización del examen y siguen siendo usados hasta hoy. Este equipo definió 5 puntos para ser evaluados que se dividen en índices que puntúan el desempeño.

Son observados los siguientes elementos:

1. Comprensión auditiva
2. Uso de estructuras
3. Pronunciación
4. Vocabulario
5. Fluidez.

Cada uno de estos elementos tiene 4 índices que marcan su nivel de desempeño:

A-desempeño pleno;

B- desempeño satisfactorio;



C- desempeño básico;

D- desempeño insatisfactorio.

Los equipos llaman esta grilla “ficha de avaliação”, pues en ella se encuentran los resultados de la prueba escrita y de la prueba oral.

En la parte que corresponde a la prueba oral, aparecen los cinco elementos: comprensión auditiva, uso de estructuras, pronunciación, vocabulario y fluidez, divididos en los cuatro niveles de desempeño.

Presento a continuación el detalle de los cinco aspectos evaluados con los cuatro índices que corresponde a cada uno.

### **1. Comprensión auditiva:**

Evalúa si el candidato es capaz de comprender y contestar cuando el examinador le hace preguntas, así como interactuar con sus pares y tener una buena comprensión si se utilizan medios audiovisuales.

A- alumno que comprende todo en una conversación normal, sea con lenguaje coloquial o formal, con el profesor o con sus pares, sin necesidad de repetición;

B- alumno que comprende bien, excepto si el profesor usa un lenguaje coloquial o le hace preguntas de asuntos no conocidos;

C- alumno que necesita en algunos momentos que el profesor repita la pregunta o use ejemplos para que la entienda;

D- alumno con gran dificultad para entender lo que le preguntan y que necesita que le repitan varias veces la pregunta.

### **2. Uso de las estructuras**

Evalúa el uso adecuado de la lengua portuguesa, uso correcto de la regencia verbal y nominal, de los tiempos verbales, géneros, artículos, preposiciones y pronombres.

A- uso correcto de las estructuras con pocos equívocos ocasionados por el nerviosismo;

B- pocos errores, algunos causados por la distracción; sin embargo, demuestra seguridad de las estructuras;

C- errores ocasionales, y además no demuestra seguridad y control completo de las estructuras;

D- errores constantes, excepto en las estructuras iguales a la LM.

### **3. Pronunciación**

Evalúa la pronunciación de las palabras, enfoque en los fonemas importantes que diferencian las dos lenguas, se observa principalmente, la pronunciación de las vocales abiertas y cerradas, la nasalización de vocales y diptongos, etc;

A- pronunciación clara de los fonemas claves y un leve acento;

B- pronunciación con algunos errores, buena entonación, pero se percibe claramente que es extranjero;

C- pronunciación con errores en fonemas importantes (j/g/l/s) y fuerte acento;

D- mala pronunciación que dificulta la comprensión de lo que desea expresar.

### **4. Vocabulario**

Evalúa el uso de expresiones y un vocabulario rico donde haya formas formales y coloquiales y buena adecuación lexical a la situación.

A- vocabulario adecuado, amplio y rico en expresiones; se observa seguridad al hablar;

B- vocabulario amplio y adecuado, pero sin mucha riqueza de expresión;

C- vocabulario limitado para determinadas situaciones, sin uso de expresiones idiomáticas;

D- vocabulario escaso e inadecuado para la más simple conversación.

## 5. Fluidez

Evalúa el flujo natural del habla marcada por las pausas, el ritmo, si es lenta o entrecortada por no estar seguro sobre qué palabra elegir para seguir la conversación.

A- Habla desenvuelta y natural, sin vacilaciones en la elección de palabras;

B- Habla fluida, sin esfuerzo y con buen ritmo; sin embargo, hay (más) pausas para elección de las palabras;

C- El habla es lenta, nerviosa y entrecortada, muchas pausas para procurar palabras y rehacer frases;

D- El habla es lenta, vacilante y fragmentada, lo que imposibilita la conversación o comprensión de la idea.

### 6.3.3. Planilla de resultados de la prueba oral de 2008 y 2012

Exame oral					Valor	Pontos obtidos
1ª parte						
Compreensão auditiva	A	B	C	D	20	
<b>2ª parte: Produção oral</b>						
Uso de estruturas	A	B	C	D	20	

Pronúncia	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>20</b>	
Vocabulário	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>20</b>	
Fluência	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>20</b>	
<b>TOTAL</b>					<b>100</b>	

Tabla 6 tomada del examen 2008 y 2012

Terminada la corrección, el equipo que está evaluando y corrigiendo pasa las notas y observaciones a la planilla principal.

En ese momento hacen la suma de los puntos de las dos pruebas oral y escrita, dan el resultado final y el concepto que alcanzó.

Este concepto es la conversión de la nota en letras de acuerdo a las franjas fijadas por el examen. La tabla es la siguiente:

Puntaje	Concepto
90 / 100 puntos	A (excelente)
70 / 89 puntos	B (bueno)
50 / 69 puntos	C (satisfactorio)
0 / 49 puntos	D (insuficiente)

#### **6.4. La interculturalidad en la prueba de EPI**

El aprendizaje de un idioma promueve la adquisición de conocimientos culturales y humanísticos, ayuda en el desarrollo del respeto a la pluralidad lingüística y de nuevas culturas. Por una parte, amplía la visión de mundo, de

manera que se aprende a negociar significados y a solucionar problemas en la lengua meta. Por otra, hace que el alumno use sus conocimientos, su riqueza cultural para entender/interactuar en la cultura de la nueva lengua.

Cada vez más en las instancias de evaluación, tanto en el salón de clase como en exámenes, aparecen los aspectos culturales en las propuestas.

Las propuestas que presentan estos exámenes generalmente solicitan que el candidato realice una tarea, conteste preguntas discursivas u otro tipo de actividades en L2.

Para Barnhart (Flórez, 2011) la tarea es asignada a la persona por alguien. A eso podemos conectar los trabajos escolares, laborales, actividades con responsabilidades o no que hacen las personas o simplemente en su tiempo libre.

El enfoque por tareas (TBLT, *Task Based Language Teaching*) tuvo un giro importante en los años 80, despertando la atención de investigadores como Prabhu, Willis, Skehan, Salaberry, Nunan (2004), entre otros, interesados en la adquisición de la segunda lengua (L2), y de profesores organizadores de cursos y exámenes. El principio básico del enfoque deriva de la investigación en la adquisición de una L2. Se entiende que las tareas ayudan para la presentación de muestras lingüísticas adecuadas como input que generan oportunidades de comprensión, negociación de dificultades y producción, que tienen como resultando en la percepción por parte del alumno de la relación entre la forma y la función (Flórez, 2011:3).

El objetivo principal de la enseñanza a través del enfoque por tareas, es el mundo real. Por lo tanto, las tareas se basan en actividades de la vida cotidiana. Puede ser, por ejemplo, escribir un mail para solicitar una información, cancelar una reserva, intercambiar información con un extranjero.

Nunan (2004) sostiene que no siempre es posible un enlace con el mundo real. Sin embargo, hay que impulsar las habilidades lingüísticas, pues los alumnos al principio siguen un modelo que usarían en una situación real y, en la medida en que controla mecanismos lingüísticos, en un uso creativo. El autor dice: "I believe that it is when users begin to use language creatively that they are maximally

engaged in language acquisition because they are required to draw on their emerging language skills and resources in an integrated way” (Nunan 2004: 20).

Los aspectos importantes que el enfoque por tareas resalta son comunicativos y dan relevancia a la cultura. Esa fusión hace que el estudiante logre usar los conocimientos que ya posee para expresarse y experimentar la cultura de la lengua meta.

De acuerdo con Flórez (2009, 2011:6) el apogeo del enfoque intercultural “se debe a la internacionalización y a la globalización de la comunicación, y al impacto que está ejerciendo sobre el aprendizaje de una lengua extranjera. Se centra en la expansión de las perspectiva de los estudiantes con el fin de prepararles a tomar parte en un mundo multilingüe y multicultural.”

En la definición de “cultura” del diccionario de la Real Academia Española- RAE una de las acepciones es: “*f. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.*”

El diccionario Aurelio presenta varias acepciones para cultura relacionadas con la sociedad. Sin embargo, la que se encuadra mejor es: “*O conjunto de características humanas que não são inatas, e que se criam e se preservam ou aprimoram através da comunicação e cooperação entre indivíduos em sociedade.*”

Kramersch en 1998 (en Trullijo, 2005), propone tres niveles de cultura en el contexto de la lengua: nivel social, nivel histórico y la cultura de imaginación. El nivel social comprende las formas del pensamiento, el comportamiento y los valores compartidos por todos los miembros de una misma comunidad discursiva. El nivel histórico hace referencia a las producciones materiales de un grupo social como representaciones de sí mismo y de los demás. Y la cultura de imaginación “governs people's decisions and action far more than we may think” (Trujillo, 2005:6).

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), define la interculturalidad en dos planos integrados. Por un lado, habla de “conciencia intercultural” y por otro lado de “destrezas interculturales”.

Se entiende por “conciencia intercultural” los conocimientos y comprensión de mundo que el alumno tiene a través de su vivencia y el nuevo mundo que se abre a través de la lengua meta. Y por “destrezas interculturales” se entiende la capacidad de relacionar culturas, de mediación, de superar los estereotipos y desarrollar la sensibilidad cultural.

El alumno cuando adquiere una competencia intercultural logra conocimientos, habilidades y destrezas, y es capaz de relacionarse con los demás, leer textos varios y expresar su opinión hablando o escribiendo con competencia en la lengua meta. Es como descubrir un mundo nuevo, nuevos conocimientos sobre el modo de vivir de los habitantes de un lugar, así como peculiaridades que permiten interactuar con ellos sin enfrentamiento, como por ejemplo, el beso entre los jóvenes varones, el uso del usted o “senhor” para hablar con personas más grandes o desconocidas. Por otra parte, permite una reflexión de la propia cultura, pudiendo así evaluarla, rever valores y costumbres.

Para trabajar la cultura, es posible identificar cuatro enfoques de acuerdo con Flórez (2011). El más tradicional es el que sostiene la idea de la “cultura universal”, la que es transmitida a través de los grandes escritores, las lenguas clásicas. Este enfoque está directamente relacionado con la literatura y lo que muchos consideran la “alta cultura”. La literatura, por su parte, está directamente ligada a la idea de enseñanza de lengua y que las dos juntas tienen el objetivo esencial de mejorar las capacidades expresivas y comprensivas del alumno (Lomas, 1999).

El segundo enfoque que señala es el sociocultural. Este utiliza la historia, la geografía y materiales sobre el país de la lengua meta. Se prioriza el conocimiento sobre el país, sus festividades, personas y lugares para entender la lengua y la sociedad.

El tercer enfoque toma la cultura como norma en términos de práctica y valores. El alumno tiene que observar, interpretar las palabras y acciones a través de textos y libros, partiendo de su propio paradigma cultural. Este enfoque tiende a mostrar las culturas como relativamente estáticas y homogéneas.

El último enfoque ve la cultura como práctica, la experiencia vivida por los individuos. Es importante que el candidato tenga sensibilidad al contexto, la negociación y la variabilidad, así como la habilidad de interactuar en la cultura meta.

El EPI es una mezcla de estos cuatro enfoques, porque ya presentó en algún momento de estos años una o más de estas características. Primero en relación al enfoque de la literatura como su punto central; segundo el énfasis en los aspectos referentes a las festividades, historia, aspectos geográficos, música, etc; y por último la interacción entre texto y vivencia.

El candidato que se presenta al examen EPI tiene que conocer o haber tenido un contacto previo con la cultura brasilera, sea a través de libros, revistas, videos o viajes. Así podrá interactuar con la cultura brasileña dando su opinión sobre los textos y también, dependiendo de las preguntas, debe expresar conocimiento de la idiosincrasia y de la cultura brasileña.

En relación a ese punto es clara la diferencia de enfoque entre los dos equipos. El equipo A demuestra más inclinación hacia la literatura como puerta de entrada a la cultura brasileña. Indican libros de autores íconos de la literatura de Brasil, en su forma de escribir utilizan un portugués más académico y retratan la sociedad brasileña, con sus problemas e idiosincrasia. En la producción escrita intentan crear una conexión entre el pasado y el presente, haciendo que el candidato piense, compare y reflexione sobre los cambios que hubo en la sociedad actual. Y como fue comentado antes en la descripción del examen escrito, hay muchas preguntas de corte literario.

Por otro lado, el equipo B, también enfoca sus lecturas en base a textos literarios, pero no los tiene como exclusivos. Mezcla cuentos, crónicas, artículos de periódicos, reportajes y algunos capítulos de novelas, pero no centra su enfoque en



lo literario, sino en lo que es más actual en la sociedad. En este caso, crónicas que hacen una reflexión sobre la sociedad, la relación entre las personas, la familia, etc. Se observa una visión donde el uso de la lengua es el de la vida diaria; el candidato tiene conciencia de estos problemas, pues son temas muy parecidos con el contexto de la sociedad actual. Es como si estuviera aprendiendo cultura a través de la práctica, logra exponer sus ideas y opiniones a través de la lengua meta con su propio bagaje cultural que será integrado a la nueva. Es importante que el alumno tenga como experiencia lectora el contacto con varios tipos discursivos, pues solo así tendrá la posibilidad de experimentar la sensación de extrañamiento. Esa sensación contribuye para la formación de la propia visión de mundo, proporcionando una ampliación de sus horizontes para que se pueda reflexionar sobre lo ya aprendido.

## CONSIDERACIONES FINALES

El propósito principal de este trabajo fue observar y analizar el lugar que ocupan en la actualidad los exámenes internacionales que cada vez son más requeridos, sea a nivel de profesionalización, status o simplemente un desafío personal. Por otro lado, fue analizar el examen EPI realizado por alumnos aprendices de portugués, nivel avanzado, de secundaria e institutos privados realizado en Montevideo para saber cuáles son los conceptos subyacentes sobre qué significa saber una L2.

Este trabajo no pretende calificar o hacer una evaluación del examen para ver si es válido, si es bueno o no, sino que intenta contestar las preguntas que orientan el análisis para conocerlo mejor. Por otra parte, en la medida en que trabajo en la institución que administra este examen en Uruguay, es posible dar sugerencias para que cada vez sea más eficiente en relación a lo que se propone y hacer una reflexión sobre el lugar que ocupa la literatura en la proficiencia.

Los exámenes internacionales, como ya se ha dicho, se aplican en diversos niveles y para todo el público. Los pioneros en este tipo de exámenes fueron los aplicados en inglés. Lo que se observa es que han cambiado mucho la forma de evaluar desde los primeros exámenes y que son un reflejo de la concepción de aprendizaje que tienen sus autores. No obstante, aún podemos encontrar varios tipos y modelos de exámenes de proficiencia. No hay un consenso; tenemos los que están centrados en el uso de la lengua a través de tareas y otros a través de combinaciones de ítems aislados y tareas más globales que de una manera u otra también logran que el candidato se exprese en la lengua meta.

Por otra parte, repito aquí las palabras de Chastain, citado por Scaramucci (2000,p.13) cuando afirma que “*o termo [proficiência] parece fazer parte daquela*

*categoria de palavras que são usadas frequentemente sem uma atenção consciente com relação ao seu significado exato*”. Tanto la palabra como la definición del examen de proficiencia aún no presentan una unidad entre los investigadores. Lo que queda claro es que son pruebas evaluativas que miden desempeño, capacidad de comunicarse, conocimientos y habilidades que el candidato tiene de una determinada lengua. Sin embargo, cuando se investiga qué miden, aparecen las diferencias.

Para Volmer como citamos antes, estos exámenes miden lo que sus examinadores quieren que midan y de acuerdo a las teorías lingüísticas que ellos respaldan. Por otro lado, Scaramucci sostiene que pueden ser el resultado de un proceso, que sirven tanto para el profesor como para que el alumno detecte su desempeño en la lengua certificada y que los resultados pueden servir para hacer ajustes en los currículos, metas y objetivos de la enseñanza del idioma. Además, Scaramucci, Schlatter y otros defienden el examen de desempeño, a través de tareas, donde debe haber un propósito de situación de uso real de la lengua meta y adecuarse a la situación.

Un aspecto interesante que Hughes apunta es que estos exámenes no tienen en cuenta el grado de estudio, ni cómo o cuándo el candidato preparó sus conocimientos del idioma. A partir de la prueba debería demostrar su habilidad en la lengua para realizar determinadas acciones específicas. De esa manera esa evaluación sería más planeada y direccionada y, consecuentemente, definirían diferentes proficiencias.

Por otro lado, otro elemento a tener en cuenta es la edad del candidato; hay que evaluar qué acciones un adolescente tiene capacidad de realizar en la vida real así como en simulaciones, pues hay temas que por más que estén bien preparados en la lengua meta no los logrará desarrollar porque le falta madurez, así como vivencia para saber cómo actuar en determinadas situaciones. Por eso es importante evaluar para qué tipo de examen ellos están preparados, qué tipo de tareas se puede solicitar a un joven para demostrar su proficiencia. Por tanto, no significa que un adolescente no sea proficiente si no logra redactar, por ejemplo, un

memorando, si nunca tuvo la oportunidad de haber necesitado hacer uno porque un adolescente no tiene nunca una situación real de redactar un memorando.

Para que un examen llegue a ser válido, necesita ser aplicado; su aplicación requiere atención a cómo será elaborado, qué tipo de ejercicios, propuestas o tareas. Es importante porque dependiendo de la estructura usada, se evaluará una habilidad, competencia o destreza diferente. Además tiene que ser coherente con lo que está proponiendo, pues a veces se plantea un examen con cuño comunicativo y la prueba es realizada con ítems que no corresponden a una prueba comunicativa.

Para que el candidato llegue a un nivel de proficiencia tendrá que desarrollar varias estrategias a lo largo de sus estudios. Como fue dicho antes, la competencia comunicativa es adquirida gradualmente, donde van aumentando su capacidad de comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en contextos comunicativos heterogéneos (Lomas, 1999). Para lograr esa competencia deben alcanzar el uso integrado de las subcompetencias (Canale y Swain, 1980, Hymes, 1995, Lomas, 1999) porque cada una de ellas contribuye de manera apropiada para ese desarrollo. El dominio de la competencia *lingüística* o *gramatical* favorece la corrección expresiva de los enunciados; la *competencia sociolingüística* está relacionada con la capacidad de adecuación que el hablante hace a las características del contexto y de la situación de comunicación; la *competencia discursiva* o *textual* está asociada a la capacidad que se necesita para comprender y producir textos de todos los tipos con coherencia y cohesión; y la *competencia estratégica* está directamente ligada a la capacidad de negociación del hablante con su interlocutor. Se puede agregar dos subcompetencias más que hace algunos años fueron incorporadas a la didáctica de las lenguas que son la *competencia literaria*, comprendida por los conocimientos, las habilidades y el hábito que hacen posible disfrutar de la lectura de textos literarios; y la *competencia semiótica* que incluye los conocimientos, las habilidades y hábitos que facilitan la interpretación crítica del uso y forma de los medios de comunicación de masas y de la publicidad.

Los exámenes siempre presentan textos para evaluar la comprensión lectora y otras habilidades; generalmente son varios tipos de textos. Sin embargo, algunos tienen preferencia por textos literarios, preferencia que viene fundada en las bases de la educación. Se encuentra en el MEC, de España, el siguiente concepto: *la literatura contribuye a la ampliación de la competencia lingüística desde su indudable calidad lingüística* (Lomas, 1995 p.36), o sea, hay una tradición de que la enseñanza de lenguas y de la literatura están conectadas con el objetivo de mejorar la competencia comunicativa. Lomas (1995) cita a Colomer que sostiene que la adquisición y el desarrollo de la competencia literaria es un proceso que involucra aspectos cognitivos, éticos, estéticos, lingüísticos y culturales.

Desde el punto de vista del componente cultural, presumo que el uso de textos literarios para las pruebas del EPI tiene como objetivo poner al candidato en contacto con algo más que simplemente la música o programas televisivos. El conocimiento de la literatura clásica o contemporánea no hace que el alumno tenga o demuestre una mejor proficiencia. Pero sí puede darle herramientas para que piense más allá de su realidad, principalmente los jóvenes de hoy que no están muy acostumbrados a leer e informarse. Consecuentemente, podrán evaluar su entorno y empezar a formar su opinión para demostrar, en el momento de la prueba, sus habilidades en la escritura y oralidad, argumentando, comparando y posicionándose críticamente frente a una cultura diferente de la suya.

El EPI es un examen pensado para adolescentes hispanohablantes, que por ventura algunos adultos también lo realizan. Sus temas y exigencias están pensados para alumnos con un nivel de madurez entre el 3ro del Ciclo Básico y 6to de Bachillerato, años que corresponderían al nivel básico, intermedio y avanzado, en la mayoría de los liceos. Por más que la literatura y los textos literarios sean vistos como algo no necesario para una prueba internacional, sin embargo, el candidato que está cursando secundaria, que posee un gran conocimiento literario debido al currículo uruguayo, tiene herramientas para discutir, hacer paralelismo con textos de otras épocas, hacer inferencias sobre el texto en relación a la actualidad o con el contexto en que vive.

Los dos exámenes presentados tienen una gran influencia estructuralista, son muy gramaticales, y utilizan casi en su totalidad ejercicios de múltiple opción. Estas características hacen que el profesor, aunque tenga un abordaje comunicativo, se vea obligado a cambiar su práctica para que los alumnos no sean perjudicados en el momento de la realización de la prueba. Sin embargo, tenemos profesores y candidatos que prefieren este estilo de examen porque es más fácil de preparar y se adaptan a la metodología utilizada en muchos liceos y cursos en Montevideo.

Este examen tiene una buena aceptación por profesores y alumnos porque evalúa de una forma muy similar a lo que todavía se acostumbra trabajar en clase y de cómo se enseña el portugués. Como es un enfoque en la forma, en base a las estructuras gramaticales, se torna más fácil para el profesor trabajar en clase. El efecto retroactivo es fuerte en ese sentido porque algunos basan sus clases en el examen para que sus alumnos logren una buena nota. De acuerdo Cheng y Curtis el efecto retroactivo tiene

duas áreas importantes de estudos sobre efeito retroativo: aqueles relativos a exames de grande escala, geralmente tradicionais, de múltipla escolha, percebidos por suas influências negativas, e aqueles relativos a exames que foram modificados ou até mesmo elaborados de forma a exercerem um efeito positivo ou redirecionador do ensino, o que tem sido denominado de “washbackby design”, e que têm mostrado efeitos positivos, negativos ou até mesmo nenhuma influência (Scaramucci, 2002:215).

Al mismo tiempo está la creencia de que trabajar la producción textual es más complicado que enseñar las reglas, pues la evaluación es más segura, el error es más visible, mientras que evaluar la escritura involucra otros mecanismos. Generalmente lo realizan con seguridad para corroborar sus conocimientos y habilidades en relación a un idioma extranjero. Las habilidades que el examen evalúa son la habilidad lectora y de comprensión, así como la escritura de acuerdo a las normas de la lengua portuguesa. También evalúa la habilidad de argumentar

tanto en la escritura como en la oralidad, exponiendo su opinión, punto de vista y sosteniendo una idea.

Tiene un enfoque muy gramatical que no fue cambiado a pesar de haber tenido la posibilidad el segundo equipo. Sin embargo, logra que el candidato demuestre sus habilidades y destrezas en la escritura en la parte referente a la producción textual.. De acuerdo con Flórez (2011:6) “*la adquisición de una lengua es un proceso subconsciente en el cual la enseñanza consciente de la gramática no es un punto central porque lo esencial es que el lenguaje sirve para transmitir mensajes*”. Por tanto, todo el conocimiento de la gramática que el candidato posea, tendrá que usarlo en la producción de textos, así como en las respuestas discursivas, pero si no la sabe aplicar en la escritura para comunicarse o expresarse, de nada sirve. Como varias investigaciones han mostrado, si bien la gramática es esencial para que el alumno tenga seguridad y refuerce su autoestima para lograr determinadas situaciones, no necesariamente alcanza para que el alumno transmita mensajes. Ayuda en su elaboración pero no es lo esencial.

La memorización de reglas y de los paradigmas verbales no garantiza ningún éxito en el desempeño de una lengua. Hemos constatado por ejemplo que en la corrección del EPI, existen errores entre el uso de las reglas memorizadas y entrenadas y el uso en el momento de la expresión escrita. Es común que el alumno en la parte de la gramática marque correctamente la alternativa en cuanto al uso de las preposiciones y posesivos; sin embargo en el momento que tiene que contestar sea las preguntas discursivas o la producción escrita no lo hace correctamente.

Repito lo que fue dicho antes: la memorización de las reglas gramaticales y los paradigmas verbales sirven para corroborar el conocimiento formal de la lengua, pero si no lo sabe aplicar a situaciones comunicativas tanto en la oralidad como en la escritura, este no tendrá éxito en el desempeño de la lengua, no logrará su objetivo que es la comunicación. Por otro lado, igualmente importante a resaltar es el uso de los géneros del discurso (Bakhtin, 2003) para la comunicación, pues aprendimos a comunicarnos a través de géneros para lograr nuestros objetivos. Por tanto, se puede decir que la persona evaluada presenta mayor o menor grado de

proficiencia en la escritura, cuando logra una interacción de manera más o menos adecuada a determinado contexto de producción, a través de los géneros textuales o del solicitado (Dilli, Schoffen y Schlatter, 2012)

Reflexionando en nivel de lengua en que están estos alumnos, sería importante e interesante abrir más la oportunidad de expresión. La argumentación es la base de varios géneros textuales, los cuales están presentes en la vida de ellos, sean adolescentes o adultos. A continuación, propongo como ejemplos algunos modelos de géneros textuales que podrían ser solicitados en la prueba:

1. La *carta del lector* es un género textual que constituye una herramienta para expresar opiniones en relación a un artículo publicado. De acuerdo con Bezerra (Köche, 2010) se utiliza la carta del lector para entrar en contacto con el remitente cuando no es posible hacerlo directamente y no se conocen. Generalmente se envía a través de una carta o un mail. Según Mello (en Köche, 2010) las cartas del lector, tienen dos interlocutores: uno directo que es la propia revista o periódico y uno indirecto que son los otros lectores, pues estas cartas pueden ser publicadas. Este género textual permitiría al alumno expresarse de varias maneras porque tiene diversos propósitos comunicativos; podría usarlo para: criticar, sugerir, agradecer, reclamar, solicitar, corregir o agregar alguna información, contradecir alguna opinión o dar su propia opinión. Por lo tanto, la finalidad de este género es, muchas veces, convencer al interlocutor. El candidato tendrá que usar un lenguaje común, pero no descuidado, con vocabulario sencillo y una sintaxis simple. Deberá además adecuar su escritura al público al que desea llegar, teniendo en cuenta la edad, intereses, nivel social, etc. Como sugerencia para la producción textual podría ser:

✓ Escriba un mail de respuesta a la editorial de la revista “Veja”, expresando su opinión a favor o contra del asunto para que sea publicado en la siguiente edición;

✓ Escriba una carta, expresando su punto de vista en relación al artículo “...” para que sea publicado en una revista de tiraje nacional.



2. El *editorial* es un género que expresa el punto de vista de una revista o periódico en que será publicado. Sin embargo no aparece el nombre del redactor. Es un espacio para analizar, clasificar, opinar con respecto a noticias, entrevistas, reportajes, temas y hechos actuales, además de exponer, interpretar y aclarar temas que son oscuros. Es un género que trata temas polémicos, el cual debe expresar valores que coincidan con las ideas del grupo (revista o periódico). Según Pereira y Rocha (en Kõche, 2010 p. 59) “*o editorial tem a difícil tarefa de tomar uma posição diante dos fatos do cotidiano, num espaço cheio de contradições, e ainda conciliar os interesses de diferentes leitores.*” Por lo tanto, como el objetivo es intentar comprobar que el punto de vista presentado es el más válido, este pertenece a la argumentación.

El candidato deberá expresarse con un lenguaje sencillo pero adecuado a la lengua estándar, con el uso de períodos más largos, demostrando buen manejo de las conjunciones coordinadas y subordinadas. Como son asuntos actuales, el tiempo presente del indicativo es el más usado. Como sugerencia de actividad podría ser:

✓ Redactar un editorial hablando del siguiente tema “...” posicionándose con respecto al mismo tema, para que este texto sea publicado en un periódico. Para eso utilice los datos que están en los recuadros.

3. *Anuncio publicitario*, es otro género en el que predomina la argumentación, pues intenta persuadir el lector para que elija el producto que está siendo promocionado. Es un género que utiliza factores psico-sociales-económicos, además de elementos retóricos para lograr su objetivo. Generalmente está vinculado a folletos, propagandas, publicidad en la vía pública, revistas, diarios, internet, etc. El lenguaje es simple y común, un vocabulario claro y con objetivo de llegar al público. Tiene carácter apelativo, se utilizan verbos en el tiempo imperativo y también en el presente del indicativo, además del uso de diversos recursos como: figuras de lenguaje, juegos de palabras, polisemia, oposiciones, etc. Como sugerencia de actividad el candidato tendría que:

✓ Crear un anuncio publicitario sobre su curso de portugués, con el objetivo de atraer más compañeros, para que este anuncio sea publicado en diarios de la ciudad y dirigido al público en general.

✓ Crear un anuncio relacionado con el texto utilizado en la prueba, si fuera posible.

Como el EPI generalmente presenta un artículo o texto literario este puede ser la base para las propuestas, sin necesidad de buscar otro texto, ensayo, editorial o artículo. Así como fue comentado anteriormente, el candidato si no tiene idea o no posee mucha información y vocabulario, puede tenerlo como base para empezar la producción textual.

Así como el EPI, hay otros exámenes que se dedican a certificar la proficiencia en lengua portuguesa. Es una investigación en la que seguirán faltando respuestas y exigiendo que cada día haya más interrogantes para ser contestados.

Sin embargo, más allá de lo que significan estos exámenes, como por ejemplo, el status, la exigencia laboral, es la reflexión personal que me hizo madurar para mi actuación como docente. Generalmente encaramos la evaluación como una obligación, un formalismo para con el alumno y la institución y se deja de lado su verdadero objetivo. A partir del análisis de los diferentes exámenes de proficiencia, me di cuenta que sean como sean, la estructura que tengan, algo siempre será evaluado y será para un determinado fin. Para mi trabajo como docente me ayudó a repensar mucho mis objetivos cuando elaboro una prueba o un escrito, que es importantísimo tener claro o qué quiero evaluar con este tipo de ejercicio, tarea y redacción. Para que una evaluación sea eficiente el alumno debe tener claro la consigna, ya que no sirven consignas complicadas para tornar un escrito difícil o fácil, sino que deben ser válidas, que cuando las realice logre expresarse utilizando sus conocimientos. Así como trabajar de manera equilibrada, dando la base a través de la gramática pero enfocando en la expresión comunicativa, buscando siempre que el alumno vea un significado, no solo repetición, sino que a través de su creación consiga la comunicación. Por lo tanto, para llegar a este resultado es necesario trabajar la escritura, dedicar tiempo y

muchas horas corrigiendo y analizando la evolución que cada alumno va teniendo en el proceso educativo porque es muy importante la devolución y que el alumno entienda y perciba sus logros. Asimismo, no hay mejor estímulo que recibir una buena nota o una buena evaluación de su trabajo y saber por qué la obtuvo; eso genera una conciencia y consecuentemente ganas de seguir.

Hay muchas preguntas sin respuestas todavía y espero que este trabajo y su reflexión puedan auxiliar en la elaboración de los próximos exámenes, pues el principal objetivo es mejorar la calidad para que el alumno/candidato sea el principal beneficiado.

## BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- BACHMAN, L. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BACHMAN, L. “A habilidade comunicativa de linguagem”. Trad. Niura Fontana. *Linguagem & ensino*, vol.6 No.1, (77-128) 2003.
- BAGNO, M. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo, Loyola, 49ª Ed.2007.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal: introdução e tradução de Paulo Bezerra*. 4ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 3a. ed. Englewood Cliffs, W J Prentice Hall Regent, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Teaching by principles – an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, p.384-386. 1994.
- CANALE, M y SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1:1-47, 1980.
- CHARAUDEAU, P. y MAINGUENEAU, D. *Diccionario de análisis del discurso*. 1ª ed., Buenos Aires: Amorrortu, 2005.
- CHOMSKY, N. *Estructuras sintácticas*, Madrid: Siglo XXI, 1974. (1957)
- DILLI, C, SCHOFFEN, J y SCHLATTER, M. Parâmetros para a avaliação de produção escrita orientados pela noção de gênero do discurso. en: SCHOFFEN, J., et al (orgs.). *Português como Língua Adicional: reflexões para a prática docente*. Porto Alegre: Bem Brasil, 2012.
- DOLL, J. Avaliação na pós-modernidade. en PAIVA, G. y M. BRUGALLI. *Avaliação. Novas tendências. Novos paradigmas*, Mercado Aberto: Porto Alegre, 2000, p.11-44
- \_\_\_\_\_. Como avaliar a compreensão de um texto em língua estrangeira. en PAIVA, G. y M. BRUGALLI. *Avaliação. Novas tendências. Novos paradigmas*, Mercado Aberto: Porto Alegre, 2000, p.179-203.
- ESCANDELL, V. *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Ariel lingüística, 2007.

- FORTES, M, Uma compreensão etnometodológica do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência em português como língua adicional. Tesi de doutorado, UFGRS, Porto Alegre, 2009.
- FLÓREZ, M. y INZUNZA, E. Aspectos teóricos de la interculturalidad a partir del enfoque por tareas. FIAPE. IV Congreso internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas. Santiago de Compostela, 17-20/04-2011.
- GABBIANI, B. Aspectos metodológicos de la enseñanza de ELE. en MASELLO, L. (org). *Español como LE aspectos descriptivos y metodológicos*. Montevideo: UDELAR, 2002.
- GABBIANI, B., MADFES, I, Nociones teóricas preliminares, en GABBIANI, B y MADFES, I (org) *Conversación y poder. Análisis de interacciones en aulas y consultorios*. FHCE-FCE, Montevideo, 2006- pág.11-33
- GUMPERZ, J. Introduction, en J. Gumperz y D. Hymes (ed), *Directions in Sociolinguistics. The ethnography of communication*, Oxford, Basil Blackwell , 1986. pp. 1-25.
- GUASCH, N. Ventajas del uso de escalas analíticas en la corrección de pruebas de expresión escrita. II encuentro de profesores de centros universitarios y de centros formadores de ELE de Londres. Suplementos marco ELE, Londres, INNS1885-2211/no.16, 2013.
- HUGHES, A. *Testing for language teachers*. Cambridge, Cambridge University Press, 2003.
- HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. en Miguel Llobera (coord.) *Competencia comunicativa documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995, 27-46
- \_\_\_\_\_ *Modelos de interacción entre lenguaje y vida social*. en: Golluscio (comp.) *Etnografía del habla*. Textos Fundacionales. Buenos Aires. Eudeba. 2003, p55-89.
- KÖCHE, V. *Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor*, Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- KRASHEN, S.D. *Principle and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- LADO, R. *Language testing* . Nueva York: McGraw, 1961.

- LANZONI, Ma.L, CAMELO, C. Exámenes escritos de desempeño en L2: incidencias de las divergencias en la corrección, 2007.
- LEFFA, V. Aspectos políticos da formação. en Vilson Leffa (org) *O professor de Línguas Estrangeiras. Construindo a Profissão*, alab- Pelotas: EDUCAT, 2001, 335-355.
- LLOBERA, M. (coord.) *Competencia comunicativa documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995.
- LLOSA, L. Estado actual de las investigaciones sobre validación de exámenes de lengua extranjera. <http://www.celu.edu.ar/archivos/pp.ps>. 2006.
- LLURDA, E. On competence, proficiency and communicative language ability. en *International journal of applied linguistics*. Vol.10, no.1, Spain, 2000. p. 85-96
- LOMAS, C. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Teoría y práctica de la educación lingüística. Vol. I, Barcelona: Ed. Paidós, 1999.
- MARCO COMÚN EUROPEO de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. <http://www.forem.es/assets/files/mcerl.pdf>
- MCNAMARA, T. *Language testing*, Oxford University Press, Oxford. 2000.
- MCNAMARA, T., ROEVER, C. *Language Testing: The social dimension*. Blackwell Publishing Limited, 2006.
- MARCUSCHI, L. *Marcadores conversacionais*. en *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1991.
- \_\_\_\_\_. *A Análise da conversação*. São Paulo: Série Princípios, 1997.
- \_\_\_\_\_. Compreensão de texto: algumas reflexões en DIONÍSIO, A. y BEZERRA, M (org) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. RJ: Lucena, 2001-b
- \_\_\_\_\_. *Da fala pra a escrita. Atividade de retextualização*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MEURER, J. Y ROTH, D. *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídio para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC, 2002.

- NUNAN, D. *Task Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 2004. <http://www.slideshare.net/carlachavezs/task-based-language-teaching-nunan-david>
- OLLER, J. *Language tests at school: a pragmatic approach*. London: Longman group limited, 1979
- PRATI, S. *La evaluación en español lengua extranjera*, Buenos Aires: Libros de la Araucaria. 2007.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A. y JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization fo turn-taking for conversation. *Language*, número 50, 696-735. 1974.
- SAKAMORI, L. Atuação do entrevistador na interação face a face do exame Celpe-Bras/ Lieko Sakamori- Campinas, SP: [s.n], 2006.
- SCHLATTER, M., GARCEZ, P., SCARAMUCCI, M. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e a avaliação. *Letras de Hoje* 39, 345–378. 2004.
- SCHLATTER, M., ALMEIDA, A., FORTES, M. SCHOFFEN, J. Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. en: Valdir Flores do Nascimento; Jane da Costa Naujorks; Lúcia Sá Rebello; Deborah Scopel Silva. (Org.). *A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva*. Porto Alegre: Coperse, UFRGS. p. 11-35, 2005.
- SCARAMUCCI, M. O projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. En ALMEIDA Filho, José Carlos Paes de. *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995.
- \_\_\_\_\_. Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública. *Trabalhos de Linguística Aplicada* (34): 7-22. Campinas, Julho/dezembro de 1999.
- \_\_\_\_\_. Proficienciaen LE: consideraciones terminológicas y conceptuales. *Trabalhos de Linguística Aplicada* (36): 11-22, Campinas, Julho/dezembro de 2000.
- \_\_\_\_\_. Efeito retroativo da avaliação em ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. Unicamp (artigo) CNPq 303822/2002-3.

SCHOFFEN, J. Avaliação de proficiência oral em língua estrangeira: descrição dos níveis de candidatos falantes de espanhol no exame Celpe-Brás. Tesis de mestardo. UFRGS, Porto Alegre, 2003.

\_\_\_\_\_ Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no Exame Celpe-Bras. Tesis de doutorado. UFRGS, Porto Alegre, 2009.

TRUJILLO F. En torno a la interculturalidad: reflexiones s sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. Universidad de Granada, Publicado en *Porta Linguarum*, nº 4, 2005. Recibido: 17 febrero 2005 / Aceptado: 4 marzo 2005.

TUSÓN A. *Análisis de la conversación*. Ed. Ariel, S.A, Barcelona, 1997.

VIAN JR, O. O planejamento de cursos instrumentais de produção oral com base em gêneros do discurso: mapeamento de experiência sobre o percurso. Tese de doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2002

WIDDOWSON, H. *O ensino de línguas para a comunicação*. Trad. ALMEIDA Filho J. Campinas, São Paulo: Pontes, 1991.

WEIGLE, S.C. *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001 Chapter six.

WEIR, C. Cambridge University Press, 978-0-521-01331-4 - Continuity and Innovation: Revising the Cambridge Proficiency in English Examination 1913-2002 Cambridge Local Examinations Syndicate, 2002.



**UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL**
**EXAME INTERNACIONAL DE PROFICIÊNCIA  
EM LÍNGUA PORTUGUESA- URUGUAI**

	<b>Básico</b>	<b>Intermediário</b>	<b>Avançado</b>
<b>1999</b>	40	-	-
<b>2000</b>	120	24	-
<b>2001</b>	44	6	5
<b>2002</b>	37	5	0
<b>2003</b>	58	0	0
<b>2004</b>	50	10	6
<b>2005</b>	46	17	10
<b>2006</b>	54	7	9
<b>2007</b>	62	15	13
<b>2008</b>	61	18	16
<b>2009</b>	69	21	14
<b>2010</b>	78	27	9
<b>2011</b>	82	23	6
<b>2012</b>	110	20	14
<b>2013</b>	85	13	9
	996	206	111
<b>Total</b>	1313		

- (-) não havia sido implantado
- (0) não houve candidatos

## **ANEXOS REFERENTES AL EXAMEN DE 2008**



**Exame Internacional de Proficiência em  
LÍNGUA PORTUGUESA  
NÍVEL AVANÇADO**

**1. OBJETIVOS**

- Utilizar corretamente os elementos que constituem as peculiaridades da língua brasileira;
- Expressar-se com clareza usando regras práticas que o auxiliem na utilização de determinado vocabulário;
- Compreender o significado de vocabulário de acordo com o contexto.

**2. CONTEÚDO MÍNIMO OPERACIONAL**

**SITUAÇÕES COMUNICATIVAS**

- manter um diálogo com um falante nativo usando termos precisos ao se expressar;
- dar opinião sobre temas como profissão, desemprego, política, planos para o futuro, etc;
- trocar informações sobre os aspectos socioculturais brasileiros;
- compreensão e interpretação textual;
- apreender as idéias principais do texto e relacioná-las com as idéias complementares.
- comentar sobre as características principais das obras indicadas;

**ASPECTOS GRAMATICAIS**

***Itens do conteúdo mínimo do Nível***

***Básico e Nível intermediário e:***

- vozes dos verbos;
- discurso direto e indireto;
- coesão e coerência;
- crase;
- denotação e conotação;
- dificuldades da língua portuguesa;
- regência e concordância verbal e nominal;
- colocação pronominal;
- homonímia, polissemia e paronímia;
- emprego dos tempos verbais;
- verbos defectivos, anômalos e abundantes;
- dissertação

**ASPECTOS CULTURAIS**

***Expressar conhecimentos sobre:***

- cultura brasileira;
- folclore
- música
- comidas típicas
- costumes
- formação cultural e étnica
- literatura :

***Obra indicada:***

*“ D. Casmurro ”* de Machado de Assis



**UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL**

**Curso de Letras & Colegio Y Liceo San Pablo**

**EXAME INTERNACIONAL DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA  
PORTUGUESA**

**MONTEVIDÉU / URUGUAI**

**2008**

**NÍVEL AVANÇADO**

**Dados de identificação**

NOME: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_\_

## INSTRUÇÕES

- *Esta prova está dividida em 04 partes: a primeira, refere-se à compreensão, à interpretação e ao vocabulário; a segunda, aos aspectos gramaticais; a terceira, aos aspectos culturais, totalizando 30 questões; e a quarta, à produção textual. Confira e, em caso de desacordo, solicite ao professor presente na sala outra cópia. Não serão aceitas reclamações posteriores.*
- **Constituição da prova e respectivos valores:**

PARTE		Nº QUESTÕES	VALOR POR QUESTÃO	VALOR TOTAL
1ª	C.I.	07	02	14
PARTE	VOC.	03	02	06
2ª PARTE		14	02	28
3ª PARTE		06	02	12
4ª PARTE		-	-	40
			TOTAL	100

- Você deverá utilizar caneta de tinta azul ou preta. Respostas a lápis não serão consideradas.
- Não é permitido o uso de celular durante a realização desta prova.
- Nas questões objetivas, marque um “ X “ sobre a letra da alternativa escolhida.
- O tempo previsto para a realização desta prova é de:

Mínimo 1 hora                      Máximo: 3 horas.

- Consta deste Exame, ainda, uma Prova Oral, com valor 100.
- Escreva seu nome completo e legível, de acordo com as normas da língua

## TEXTO 01- D. Casmurro – MACHADO DE ASSIS

Tudo era matéria às curiosidades de Capitu. Caso houve, porém, no qual não sei se aprendeu ou ensinou, ou se fez ambas as coisas, como eu. É o que contarei no outro capítulo. Neste direi somente que passados alguns dias do ajuste com o agregado, fui ver a minha amiga; eram dez horas da manhã. Dona Fortunata, que estava no quintal, nem esperou que lhe perguntasse pela filha.

- Está na sala penteando o cabelo – disse-me-; vá devagarzinho para lhe pregar um susto.

Fui devagar, mas o pé ou o espelho traiu-me. Este pode ser que não fosse; era um espelhinho de pataca (perdoai a barateza), comprado a um mascate italiano, moldura tosca, argolinha de latão, pendente da parede, entre as duas janelas. Se não foi ele, foi o pé. Um ou outro, a verdade é que, apenas entrei na sala, pente, cabelos, toda ela voou pelos ares, e só lhe ouvi esta pergunta:

- Há alguma coisa?

- Não há nada – respondi -; vim ver você antes que o padre Cabral chegue para a lição. Como passou a noite?

- Eu bem. José Dias ainda não falou?

- Parece que não.

- Mas então quando fala?

- Disse-me que hoje ou amanhã pretende tocar no assunto; não vai logo de pancada, falará assim por alto e por longe, um toque. Depois entrará na matéria. Quer primeiro ver se mamãe tem a resolução feita...

- Que tem, tem – interrompeu Capitu. –E, se não fosse preciso alguém para vencer já e de todo, não se lhe falaria. Eu já nem sei se José Dias poderá influir tanto; acho que fará tudo, se sentir que realmente você não quer ser padre, mas poderá alcançar? ... Ele é entendido de tudo; se, porém... É um inferno isto! Você teime com ele, Bentinho.

- Teimo; Hoje mesmo ele há de falar.

- Você jura?

- Juro. Deixe ver os olhos, Capitu.

- Tinha-me lembrado a definição que José Dias dera deles, “olhos de cigana oblíqua e dissimulada”. Eu não sabia o que era **oblíqua**, mas **dissimulada** sabia, e queria ver se podiam chamar assim. Capitu deixou-se fitar e examinar. Só me perguntava o que era, se nunca os vira; eu nada achei **extraordinário**; a cor e a doçura eram minhas conhecidas. A demora da contemplação creio que lhe deu outra idéia do meu intento; imaginou que era motivo para mirá-los mais de perto, com os meus olhos longos, constantes, enfiados neles, e a isto atribuo que entrassem a ficar crescidos, crescidos e sombrios, com tal expressão que...

Retórica dos namorados, dá-me uma comparação exata e poética para dizer o que foram aqueles olhos de Capitu. Não me acode imagem capaz de dizer, sem quebra de dignidade do estilo, o que eles foram e me fizeram. Olhos de ressaca? Vá, de ressaca. É o que me dá idéia daquela feição nova. Traziam não sei que de fluido misterioso e enérgico, uma força que arrastava para dentro, como a vaga que se retira da praia, nos dias de ressaca. Para não ser arrastado, agarrei-me às outras partes vizinhas, às orelhas, aos braços, aos cabelos espalhados pelos ombros, mas tão depressa, buscava as pupilas, a onda que saía delas vinha crescendo, cava e escura, ameaçando envolver-me, puxar-me e tragar-me. Quantos minutos gastamos naquele jogo? Só os relógios do céu terão marcado esse tempo infinito e breve. A eternidade tem as suas pêndulas; nem por não acabar nunca deixa de querer saber a duração das felicidades e dos suplícios. Há de dobrar o gozo dos bem-aventurados do céu conhecer a soma dos tormentos que já terão padecido no inferno seus inimigos; assim também a quantidade das delícias que terão gozado no céu os seus desafetos aumentará as dores aos condenados do inferno. Este outro suplício escapou ao divino Dante; mas eu não estou aqui para emendar poetas. Estou para contar que, ao cabo de um tempo não-marcado, agarrei-me definitivamente aos cabelos de Capitu, mas então com as mãos, e disse-lhe – para dizer alguma coisa – que era capaz de os pentear, se quisesse.

- Você?

- Eu mesmo.

- Vai embarçar-me o cabelo todo, isso sim.

- Se embarçar, você desembaraça depois.

- Vamos ver.

(ASSIS, Machado. *Dom Casmurro*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 1997, p. 66-68)

**EM TODAS AS QUESTÕES OBJETIVAS, MARQUE UM X SOBRE A LETRA DA ALTERNATIVA ESCOLHIDA.**

### **COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO**

**1- A resposta que contém o sentido mais aproximado das palavras com que o narrador caracteriza os olhos de Capitu como olhos de “cigana oblíqua e dissimulada”(l...) é:**

- (A) de mulher de má sorte; inteligente;
- (B) de mulher que lê a sorte, perturbada;
- (C) de pessoa torta; malvada ou malévola;
- (D) de pessoa mentirosa; fingida, hipócrita;
- (E) de mulher bonita e hipócrita, perturbadora.

2- Segundo o crítico literário Antônio Cândido, o narrador de *D. Casmurro* simultaneamente opõe ao ângulo da reconstituição do passado o ângulo do próprio momento da evocação, dando ao leitor uma dupla visão dos fatos, ou seja, ao mesmo tempo em que os expõe, analisa-os. Indique o trecho em que o narrador expõe um fato acontecido no passado e, ao mesmo tempo, analisa-o, o que permite ao leitor ver o fato sob dupla visão.

(A) “Deixe ver os olhos, Capitu. - Tinha-me lembrado a definição que José Dias dera deles, “olhos de cigana oblíqua e dissimulada”. Eu não sabia o que era **oblíqua**, mas **dissimulada** sabia, e queria ver se se podiam chamar assim. Capitu deixou-se fitar e examinar...”

(B) “Traziam não sei que de fluido misterioso e enérgico, uma força que arrastava para dentro, como a vaga que se retira da praia, nos dias de ressaca”

(C) “...Neste direi somente que passados alguns dias do ajuste com o agregado, fui ver a minha amiga; eram dez horas da manhã. Dona Fortunata, que estava no quintal, nem esperou que lhe perguntasse pela filha...”

(D) “- Mas então quando fala?”

(E) “Eu já nem sei se José Dias poderá influir tanto; acho que fará tudo, se sentir que realmente você não quer ser padre, mas poderá alcançar? ... Ele é entendido de tudo; se, porém...”

3- Explica-se o significado das palavras assinaladas na frase: “...buscava as pupilas, a onda que saía delas vinha crescendo, cava e escura...”, que se justifica com a atitude inexplicável de .....

(A) ondas verde-escuras como as do mar- uma jovem apaixonada;

(B) ondas que se assemelham às cavernas, arrebatadoras perigosas- um jovem apaixonado;

(C) ondas verdes, belas e tranqüilas como as do mar- uma jovem insegura;

(D) ondas de amor, perigosas e sexagesimais- uma mulher madura;

(E) ondas de amor pecaminoso e juvenil- uma jovem linda e um seminarista.

4- O narrador caracteriza os olhos de Capitu como “olhos de ressaca” porque:

(A) são perigosos, e o rapaz sabe que ela é uma mulher mentirosa;

(B) o jovem está apaixonado pela sua beleza e ainda não sabe;

(C) ele será padre e sabe que é pecado apaixonar-se pela moça;

(D) está apaixonado: seus olhos lhe atraem como se fossem as ondas do mar;

(E) escondem a paixão que sente e tem medo que os encontrem namorando.



**RESPONDA COM SUAS PALAVRAS:**

5- Bentinho e Capitu contrastam nitidamente. Qual dos dois tem personalidade mais forte? Justifique com suas palavras, descrevendo o de caráter mais forte

---

---

---

6- Caracterize psicologicamente Capitu a partir de cada uma das visões:

A) do comentário de José Dias sobre seus olhos:\_\_\_\_\_

B) da narração de Bentinho:\_\_\_\_\_

---

---

7- Releia o trecho a seguir, dando especial atenção aos verbos “creio”, “imaginou” e “atribuo”:

***“... A demora da contemplação creio que lhe deu outra idéia do me intento; imaginou que era motivo para mirá-los mais de perto, com os meus olhos longos, constantes, enfiados neles, e a isto atribuo que entrassem a ficar crescidos, crescidos e sombrios, com tal expressão que...”***

- (A) crer, imaginar e atribuir expressam sentidos semelhantes, pois indicam que o narrador tem domínio (onisciência) sobre os fatos que narra;
- (B) crer e imaginar têm sentidos contrários aos do verbo atribuir, derivados dos sentidos dados pelo narrador em primeira pessoa;
- (C) crer e imaginar são semelhantes em significados, enquanto atribuir indica uma relação de causa e efeito, em que se pode analisar a opinião do narrador;
- (D) crer e atribuir são sinônimos, enquanto imaginar tem sentido contrário, mas todos indicam ações narradas pelo narrador-personagem;
- (E) crer, imaginar, atribuir e narrar indicam modos diversos de caracterizar as ações de Capitu.

8- Apesar do vocabulário clássico, Machado de Assis emprega neste texto algumas expressões da fala coloquial. Assinale a alternativa em que aparece no diálogo esse tipo de discurso simples, do dia a dia:

- (A) “Retórica dos namorados, dá-me uma comparação exata e poética para dizer o que foram aqueles olhos de Capitu”;
- (B) “Disse-me que hoje ou amanhã pretende tocar no assunto...”;
- (C) “Este outro suplício escapou aos do divino Dante; mas eu não estou aqui para emendar poetas”.
- (D) “Quer primeiro ver se mamãe tem a resolução feita...”;
- (E) “...não vai logo de pancada, falará assim por alto e por longe, um toque.”

9- Assinale a única frase em que há uma palavra empregada no sentido metafórico:

- (A) “Tinha-me lembrado a definição que José Dias dera deles”...;
- (B) “...eu nada achei extraordinário; a cor e a doçura eram minhas conhecidas...;
- (C) “... e disse-lhe – para dizer alguma coisa – que era capaz de os pentear, se quisesse.”
- (D) “... mas eu não estou aqui para emendar poetas.”
- (E) “-Se embaraçar, você desembaraça depois”.

10- Em “...se sentir que realmente você não quer ser padre...” – “espelhinho” e “Você desembaraça depois ” – as palavras sublinhadas são sinônimos respectivamente de:

- (A) frei – vidrinho – desenrola;
- (B) pai – vidrinho – deixa de lado;
- (C) tio – quadrinho – enrola;
- (D) irmão – quadrinho – escova;
- (E) padre – complicação- esquece.

### CONHECIMENTOS GRAMATICAIS

### ASSINALE A ÚNICA RESPOSTA CERTA.

11- A pessoa ..... ele ..... não era..... sincera ..... ele ..... época?

- (A) por quem – se apaixonou – tão- quanto- naquela;
- (B) por que – se apaixonou – mais – com – nesta;
- (C) a que – apaixonou – menos – de que – nesta;
- (D) que – apaixonou-se – tanto – do que – que;
- (E) que – se apaixonou – a mais – com – onde.

12- Se ..... mais homens e mulheres ..... já não ..... tantas brigas por justiça.

- (A) houvessem – honestos – existiriam;
- (B) houvessem – honestas – existiria;
- (C) houvesse – honestos – existiriam;
- (D) houvesse - honestos – estaria existindo;
- (E) estivessem havendo – honestos – deveria existir.

13- Depois de passar as frases para o plural, observe as palavras sublinhadas e marque a resposta correta conforme a concordância nominal:

- Ela ficou só. E: - Ela mesma considerou o argumento perigoso;

- (A) só – mesma – perigosos;
- (B) sós – mesmas – perigosos;
- (C) só- mesmo- perigoso;
- (D) só- mesmo- perigosos;
- (E) sós – mesmos – perigosos.

14- “Caso houve, porém, no qual não sei se aprendeu ou ensinou...”- As palavras sublinhadas podem ser substituídas sem prejuízo de sentido por:

- (A) História – por que - na qual;
- (B) História – porque – cujo;
- (C) Ocasão – pois que – em que;
- (D) Ocasão – todavia – na qual;
- (E) Oportunidade – portanto – onde.

15- O progresso chegara ..... cidade. Daqui .... poucos anos já ninguém se lembrará mais das diferenças que marcaram ..... cidade do Rio de Janeiro ..... poucos anos atrás.

- (A) à – a- a- à;
- (B) à- à- a- a;
- (C) a- a- a- a;
- (D) à – à – à – há;
- (E) à – a – a- há.

16-“Bentinho seria assim metido no seminário, para não mais se encontrar com Capitu...”. As palavras sublinhadas podem ser substituídas, sem perder o sentido, por:

- (A) logo que – sempre que;
- (B) desse modo – a fim de;
- (C) quando – logo que;
- (D) de forma que – quando;
- (E) logo que – que.

17-Assinale a oração cujo verbo se encontra na voz passiva:

- (A) “ Só os relógios do céu terão marcado esse tempo infinito e breve.”
- (B) “ ...agarrei-me definitivamente aos cabelos de Capitu.”
- (C) “... Para não ser arrastado...”
- (D) “Quantos minutos gastamos naquele jogo?”
- (E) “Se embarçar, você desembaraça depois...”

18- A única alternativa em que não há correspondência entre o conetivo oracional e o seu significado é:

- (A) As árvores e rios são preciosos, logo preservemo-los – conclusivo;
- (B) O homem polui A terra, mas a maior poluição ainda é a miséria humana – adversativa;
- (C) À medida que envelhecemos, ganhamos em experiência- proporção;
- (D) O aluno vibrou, porque obteve uma nota excelente – causa;
- (E) O meio ambiente á agredido à proporção que o tempo avança- temporal.

19- A alternativa que contém sentido conotativo, por isso contendo a elegância característica do estilo de Machado de Assis é: “..

- (A) “Se embarçar, você desembaraça depois...”
- (B) “...agarrei-me definitivamente aos cabelos de Capitu.”
- (C) “Tinha-me lembrado a definição que José Dias dera deles”...;
- (D) Os amigos que me restam são de data recente;

(E) Todos os amigos antigos foram estudar a geologia dos campos-santos.”

**20- Quem é ..... e ..... seu amigo, jamais olhará para sua esposa e sempre lhe dará bons .....**

- (A) cavalheiro – presa – concelhos;
- (B) cavaleiro – preza – concelhos;
- (C) cavalheiro – preza – conselhos;
- (D) cavalheiro – presa – conselhos;
- (E) cavalheiro – preza – concelhos;

**21- A única frase em que houve erro de concordância verbal é:**

- (A) A cor do vestido será branco ou rosa;
- (B) Eu, você e nossa amiga iremos ao Brasil em breve;
- (C) Deve haver muitas pessoas em viagem para lá agora;
- (D) Inaugurou-se a sala de recreação e o teatro da escola;
- (E) Chegaram o pastor e os alunos.

**22- Assinale a alternativa em que os verbos ver e vir foram corretamente conjugados:**

- (A) Quando você **vier** ao Brasil e **vir** meu amigo, diga-lhe que me mande mensagem pela Internet;
- (B) Quando **vieres** ao Brasil e **ver** meu amigo, diga-lhe que me mande mensagem pela Internet;
- (C) Quando **venha** ao Brasil e **ver** meu amigo, diga-lhe que me mande mensagem pela Internet;
- (D) Quando **vir** ao Brasil e **vir** meu amigo, diga-lhe que me mande mensagem pela Internet;
- (E) Quando vocês **vieres** ao Brasil e **vejas** meu amigo, diga-lhe que me mande mensagem pela Internet.

**23- Assinale a alternativa em que os verbos prever, conter e intervir estão corretamente conjugados:**

- (A) Se **prevesse** a confusão que ia ocorrer, mas não pensou, não se **conteve** e **interview** na briga que não era sua;
- (B) Se **previsse** a confusão que ia ocorrer, mas não pensou, não se **conteve** e **interview** na briga que não era sua;
- (C) Se **prevesse** a confusão que ia ocorrer, mas não pensou, não se **continha** e **interview** na briga que não era sua;
- (D) Se **prevesse** a confusão que ia ocorrer, mas não pensou, não se **continha** e **interveio** na briga que não era sua;
- (E) Se **previsse** a confusão que ia ocorrer, mas não pensou, não se **conteve** e **interveio** na briga que não era sua.

**24- Eu sempre me ..... contra as pessoas ....., porém nunca se ..... tudo o que pode ocorrer.**

- (A) precavo-más-prevê;
- (B) precavi- más- prevê;
- (C) precavo – mas- prevê;
- (D) precavenho –más – provê;
- (E) tenho precavido- mas- provejo.

**25- A frase em que houve erro de concordância verbal é:**

- (A) Não pode haver desavenças entre marido e mulher;
- (B) Não podem haver desavenças entre marido e mulher;
- (C) Dão-se prêmios aos casais mais antigos;
- (D) Dá-se um prêmio ao casal mais antigo.
- (E) Não devem existir atos de infidelidade no casamento.

<b>ASPECTOS CULTURAIS E LITERÁRIOS</b>
----------------------------------------

**26- Descreva rapidamente, com algumas características, do contexto social brasileiro do século XIX, tal como é representado em Machado de Assis.**

---

---

---

---

**27-Como é representada a família do Dr. Bento Santiago - o Bentinho?**

---

---

---

---

**28- Leia com atenção a notícia de Zero Hora para responder: “*Para Vestir cada vez mais rápido*” Ou: “*O lifestyle carioca*” “O mais recente evento de moda realizado em solo nacional, o *Claro Rio Summer*, apostou suas fichas em criações de fácil identificação com o local, mas de olho no solo internacional. A nova semana do calendário brasileiro – que inclui ainda as maiores, como a *FashionRio*, confirmou sua segunda edição para 2009. E com o mesmo foco: apresentar o *lifestile*, estilo de vida ou “jeitão” mesmo, em bom português, do carioca para o mundo.” (Revista Donna ZH. Porto Alegre, 23/11/2008). Responda:**

A) Qual é o estilo atual da moda brasileira exportada para o mundo, segundo a editora de Donna?

---

B) De que país a linguagem do texto revela forte influência? \_\_\_\_\_

**29- O Brasil é um país muito grande e, por essa razão, de costumes diversificados. Assinale a comida que não pertence aos costumes da Bahia, motivo por que quase não se encontra em seus restaurantes:**

- (A) moqueca de mandioca;
- (B) Vatapá;
- (C) acarajé;
- (D) o espeto corrido;
- (E) o caldo de camarão.

30- “Entrevista com o pesquisador Carlos Nobre, estudioso dos assuntos amazônicos, vê na floresta o ponto de partida para a arrancada rumo ao desenvolvimento brasileiro. Conselheiro do Movimento Sustentável, Nobre é também um dos 500 cientistas de vários países que participam das reuniões do Painel intergovernamental sobre mudanças climáticas IPCC, órgão das Nações Unidas que elabora e divulga os relatórios sobre as mudanças climáticas.

Segundo ele: “É preciso proteger a Amazônia por tudo que ela tem de potencial. A globalização seria também uma base para geração de empregos para a população rural da floresta. É um outro modelo econômico que não esteja baseado única e exclusivamente na pecuária e na soja. Temos uma comunidade tecnológica e científica sofisticada. (Revista Ciência. São Paulo: 05/11/2008)

De acordo com essas idéias, só não é verdadeiro que:

- (A) Há uma enorme população ribeirinha que habita a Amazônia;
- (B) Muitos países do mundo estão preocupados com o desenvolvimento científico da Amazônia;
- (C) As Nações Unidas divulga importantes relatórios sobre alterações climáticas a partir de laboratórios na Amazônia;
- (D) O pesquisador Carlos Nobre defende a idéia de que o desenvolvimento da Amazônia é necessário, o que tem sido preocupação de vários países do mundo
- (E) Produz-se basicamente, na Amazônia, uma economia baseada no plantio da soja e na criação de gado sustentada por vários países.

### PRODUÇÃO TEXTUAL

Disserte sobre um tema que diga respeito ao contexto familiar do romance *Dom Casmurro* de Machado de Assis e que, na sua opinião, continue sendo observado os dias atuais. Argumente e posicione-se.

O seu texto deve ter, no mínimo, 20 (vinte) linhas e, no máximo, 25 (vinte e cinco) linhas.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



**UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL**

**Curso de Letras & Colegio Y Liceo San Pablo**

**EXAME INTERNACIONAL DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA  
PORTUGUESA**

**MONTEVIDÉU / URUGUAI**

**2008**

**NÍVEL AVANÇADO**

1. Apresente-se, descrevendo suas características pessoais, familiares e escolares / profissionais.
2. O que você conhece sobre o Brasil? Comente sobre informações turísticas, gastronômicas, culturais, esportivas...
3. No romance de Machado de Assis “ Dom Casmuro”, quais são as modificações pelas quais vai passando o personagem principal?
4. Em sua opinião houve traição? Comente.
5. Diálogo sobre o tema traição/ fidelidade nos dias atuais.

**UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL**  
**Curso de Letras & Colegio Y Liceo San Pablo**

***Cr terios na Avalia o da Produ o Escrita - 2008***

ITEM	VALOR A ATRIBUIR (N� DE ERROS)				
	4	3	2	1	0
1-TÍTULO: -presença – sim=2, não =0 -adequa�o– sim=2, não =0	-	-	-	-	-
2-COERÊNCIA/ COESÃO: -de idéias; -formas verbais; -pessoa e tempo verbal; -emprego de anafóricos; Emprego de articuladores.					
3-ESTRUTURA DO TEXTO: -I / D/ C; -parágrafos.					
4. ESTRUTURAS GRAMATICAIIS: -troca de palavras (espanhol/ portugu�s) -o/ou, si/se, sin/sem, tudo/todo					
5. ORTOGRAFIA: -omissão, acréscimo de letras; -troca de letras(ss/z, c/z, c/�, j/g, c/q, e/i);					
6- ACENTUA�O: -troca de acentos; Emprego nas formas verbais; -nos pronomes.					
7. PONTUA�O: -final; -exclama�o; -interroga�o; -vírgula.					
8. CONCORDÂNCIA: - flexão: g�nero, número e grau; -flexão: pessoa, tempo, modo.					
9. REGÊNCIA: -nomes; -verbos					
10. VOCABULÁRIO: -simples =1 -mediano = 2/3 -elaborado: 4	-	-	-	-	-





## ANEXO 6

### EXAME INTERNACIONAL DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA NÍVEL AVANÇADO- 2008

Nome: \_\_\_\_\_

Exame Escrito	Questões	Valor das Questões	Total
<b>PRIMEIRA PARTE</b>			
Compreensão e Interpretação	7	14	
Vocabulário	03	06	
<b>SEGUNDA PARTE</b>			
Aspectos Gramaticais	14	28	
Aspectos Culturais	6	12	
<b>TERCEIRA PARTE</b>			
Produção Escrita		40	
<b>TOTAL</b>		<b>100</b>	

Exame Oral					Valor Total 100	Pontos Obtidos
	A	B	C	D		
<b>PRIMEIRA PARTE</b>						
Compreensão Auditiva	A	B	C	D	20	
<b>SEGUNDA PARTE</b>						
Uso de Estruturas	A	B	C	D	20	
Pronúncia	A	B	C	D	20	
Vocabulário	A	B	C	D	20	
Fluência	A	B	C	D	20	
<b>Total</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>100</b>	

**A= 90- 100    B= 70- 89    C= 50-69    D= 0- 49**  
 Total Geral de Pontos: \_\_\_\_\_ Conceito: \_\_\_\_\_

Banca Examinadora: \_\_\_\_\_

**ANEXOS REFERENTES AL EXAMEN DE 2012**



***Exame Internacional de Proficiência em  
LÍNGUA PORTUGUESA  
NÍVEL AVANÇADO***

**1. OBJETIVOS**

- Utilizar corretamente os elementos que constituem as peculiaridades da língua brasileira em discussões orais em qualquer situação;
- Expressar-se com clareza e fluência com regras práticas que o auxiliem na utilização de determinado vocabulário em situações específicas e complexas;
- Compreender com facilidade qualquer tipo de texto escrito, seja literários ou não literários;
- Argumentar e posicionar-se criticamente sobre temas relacionados com o Brasil nas áreas da literatura, política, sociedade, tanto na produção escrita como na oral.

**2. CONTEÚDO MÍNIMO OPERACIONAL**

**SITUAÇÕES COMUNICATIVAS**

- Manter um diálogo com um falante nativo usando termos precisos ao expressar-se;
- Dar opinião sobre temas como profissão, desemprego, política, sociedade, etc;
- Dar informações a partir de fontes escritas e orais de uma maneira coerente e clara;
- Discutir sobre os aspectos socioculturais brasileiros;
- Comentar as idéias principais do texto e relacioná-las com as idéias complementares.
- Analisar a obra indicada dando sua opinião e ressaltando as principais características de maneira coerente e concisa.
- Trocar informações sobre a cultura brasileira, folclore, música, comidas típicas, literatura, costumes, etc.

**COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO e PRODUÇÃO ESCRITA**

- Uso das estruturas gramaticais da língua portuguesa para redigir textos argumentativo de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
- Compreensão e interpretação da obra indicada, textos autênticos e textos selecionados;
- Redação de textos argumentativos, demonstrando habilidade e conhecimento da estrutura da língua portuguesa;
- Análise e interpretação do tema central obra indicada em relação a situações reais e atuais usando a estrutura da dissertação.

**ASPECTOS GRAMATICAIS**

***Itens do conteúdo mínimo do Nível Básico e Nível Intermediário e os seguintes conteúdos:***

- |                                                             |                                                                    |
|-------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> vozes dos verbos;                  | <input type="checkbox"/> regência e concordância verbal e nominal; |
| <input type="checkbox"/> discurso direto e indireto;        | <input type="checkbox"/> colocação pronominal;                     |
| <input type="checkbox"/> coesão e coerência; crase;         | <input type="checkbox"/> emprego dos tempos verbais;               |
| <input type="checkbox"/> denotação e conotação;             |                                                                    |
| <input type="checkbox"/> dificuldades da língua portuguesa; |                                                                    |

Obra indicada: *Cap.1 do livro “Múltipla escolha” de Lya Luf*



**EXAME INTERNACIONAL DE PROFICIÊNCIA  
EM LÍNGUA PORTUGUESA**

**NÍVEL AVANÇADO**

**2012**

**NOME COMPLETO:**

**DATA:**

## TEXTO 1

A cidade está infestada por crianças que vivem do furto - urge uma providência do Juiz de Menores e do chefe de polícia- ontem houve mais um assalto.

Já por várias vezes o nosso jornal, que é sem dúvida o órgão das mais legítimas aspirações da população baiana, tem trazido notícias sobre a atividade criminosa dos "Capitães da Areia", nome pelo qual é conhecido o grupo de meninos assaltantes e ladrões que infestam a nossa urbe. Essas crianças que tão cedo se dedicaram à tenebrosa carreira do crime não têm moradia certa ou pelo menos a sua moradia ainda não foi localizada.

Esse bando que vive da rapina se compõe, pelo que se sabe, de um número superior a 100 crianças das mais diversas idades, indo desde os 8 aos 16 anos. Crianças que, naturalmente devido ao desprezo dado à sua educação por pais pouco servidos de sentimentos cristãos, se entregaram no verdor dos anos a uma vida criminosa.

São chamados de "Capitães da Areia" porque o cais é o seu quartel-general. E têm por comandante um mascote dos seus 14 anos, que é o mais terrível de todos, não só ladrão, como já autor de um crime de ferimentos graves, praticado na tarde de ontem. Infelizmente a Identidade deste chefe é desconhecida.

(Trecho do livro "Capitães da Areia" de Jorge Amado )

### PRIMEIRA PARTE – COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. A alternativa que contém o tema central do fragmento destacado, o qual foi retirado da obra *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, é
  - (A) estratégias adotadas pela polícia baiana para conter a violência local.
  - (B) levantamento social para justificar a existência da bandidagem na Bahia.
  - (C) preocupação da sociedade baiana com a atuação de um bando de criminosos composto por crianças.
  - (D) soluções que poderiam ser adotadas para conter a onda de violência nas capitais.
  - (E) depoimentos dos menores infratores.
2. É correto afirmar sobre o primeiro parágrafo do excerto destacado da obra *Capitães da Areia*.
  - (A) A cidade está lotada de menores infratores e é muito importante uma ação policial e da Justiça.
  - (B) A cada dia o bando comete um novo crime.
  - (C) Não se sabe a moradia desses criminosos.
  - (D) A Justiça e o chefe de polícia têm tomado medidas para conter a onda de violência.
  - (E) As crianças vivem de pequenos assaltos, sequestros e homicídios.

3. A alternativa que complementa o sentido do seguinte trecho, extraído do texto acima: "São chamados de "Capitães da Areia" porque o cais é o seu quartel-general. E têm por comandante um mascote dos seus 14 anos, que é o mais terrível de todos, não só ladrão, como já autor de um crime de ferimentos graves, praticado na tarde de ontem. Infelizmente a Identidade deste chefe é desconhecida.", é

- (A) "Por ser mais velho que os demais integrantes, tem muita influência sobre eles..."
- (B) "Por ser mais violento que os demais, já cometeu vários homicídios..."
- (C) "Por ser mais violento que os demais, ganhou a confiança de todos..."
- (D) "O comandante do bando é um velho conhecido da polícia local."
- (E) "É lamentável que uma criança de apenas 14 anos tenha um perfil tão devastador."

4. O trecho do texto que expressa a parcela de culpa dos pais na marginalização dos filhos é

- (A) "Capitães da Areia", nome pelo qual é conhecido o grupo de meninos assaltantes e ladrões que infestam a nossa urbe.
- (B) Crianças que, naturalmente devido ao desprezo dado à sua educação por pais pouco servidos de sentimentos cristãos.
- (C) Essas crianças que tão cedo se dedicaram à tenebrosa carreira do crime não têm moradia certa.
- (D) São chamados de "Capitães da Areia" porque o cais é o seu quartel-general.
- (E) Um mascote dos seus 14 anos, que é o mais terrível de todos, não só ladrão, como já autor de um crime de ferimentos graves.

RESPONDA ÀS QUESTÕES 5 E 6, A PARTIR DA INTERPRETAÇÃO DO TRECHO LIDO.

5. Qual seria uma possível providência tomada pela Justiça e pela polícia para conter a violência relatada no texto?

---

---

---

---

---

---

6. O que significa afirmar que essas crianças não têm moradia certa?

---

---

---

---

---

## TEXTO 2

### QUEM MORRE?

Morre lentamente  
Quem não viaja,  
Quem não lê,  
Quem não ouve música,  
Quem não encontra graça em si mesmo.

Morre lentamente  
Quem destrói seu amor próprio,  
Quem não se deixa ajudar.

Morre lentamente  
Quem se transforma em escravo do hábito  
Repetindo todos os dias os mesmos trajetos,  
Quem não muda de marca,  
Não se arrisca a vestir uma nova cor ou  
Não conversa com quem não conhece.

Morre lentamente  
Quem evita uma paixão e seu redemoinho de emoções, justamente as que resgatam o brilho dos olhos e os corações aos tropeços.

Morre lentamente  
Quem não vira a mesa quando está infeliz  
Com o seu trabalho, ou amor,  
Quem não arrisca o certo pelo incerto  
Para ir atrás de um sonho,  
Quem não se permite, pelo menos uma vez na vida, fugir dos conselhos sensatos...

Viva hoje !  
Arrisque hoje !  
Faça hoje !  
Não se deixe morrer lentamente !

**NÃO SE ESQUEÇA DE SER FELIZ!**

*Martha Medeiros*

Com base no texto de Martha Medeiros, responda às questões 7 a 10.

7. Elabore um exemplo prático para o trecho "Quem se transforma em escravo do hábito...".

---

---

---

8. Elabore um exemplo prático para o trecho "Quem não vira a mesa quando está infeliz...".

---

---

---

9. Elabore uma interpretação para o trecho "Quem não se permite, pelo menos uma vez na vida, fugir dos conselhos sensatos...".

---

---

---

10. Elabore uma interpretação para o trecho "Quem não arrisca o certo pelo incerto para ir atrás de um sonho...".

---

---

---

SEGUNDA PARTE - VOCABULÁRIO
-----------------------------

11. Qual a tradução inadequada para o verbo sublinhado no seguinte excerto: "A cidade está infestada por crianças que vivem do furto - urge uma providência do Juiz de Menores e do chefe de polícia."?

- (A) É urgente uma providência.
- (B) É emergencial uma providência.
- (C) É necessária uma providência.
- (D) É garantida uma providência.
- (E) É preciso uma providência.

12. Uma das alternativas mostra uma sequência de substantivos retirados do seguinte trecho: "Já por várias vezes o nosso jornal, que é sem dúvida o órgão das mais legítimas aspirações da população baiana, tem trazido notícias sobre a atividade criminosa dos "Capitães da Areia", nome pelo qual é conhecido o grupo de meninos assaltantes e ladrões que infestam a nossa urbe." Qual é ela?

- (A) vezes; dúvida; legítimas; aspirações.
- (B) várias; população; baiana; atividade.
- (C) grupo; meninos; assaltantes; nossa.
- (D) jornal; órgão; população; urbe.
- (E) atividade; criminosa; nome; ladrões.

13. Qual é a alternativa correta quanto à correspondência entre a palavra sublinhada e o seu uso gramatical, escrito ao lado, entre parênteses?

Crianças que, naturalmente devido ao desprezo dado à sua educação por pais pouco servidos de sentimentos cristãos, se entregaram no verdor dos anos a uma vida criminosa.

- (A) Crianças que (pronome relativo), naturalmente (advérbio) devido ao desprezo dado à sua educação por pais pouco servidos de sentimentos cristãos, se entregaram no verdor dos anos a uma vida criminosa.
- (B) Crianças que (conjunção), naturalmente devido ao desprezo (substantivo) dado à sua educação por pais pouco servidos de



sentimentos cristãos, se entregaram no verdor dos anos a uma vida criminosa.

- (C) Crianças que, naturalmente devido ao desprezo dado à sua educação(adjetivo) por pais pouco(advérbio) servidos de sentimentos cristãos, se entregaram no verdor dos anos a uma vida criminosa.
- (D) Crianças que, naturalmente devido ao desprezo dado à sua educação por pais pouco servidos de sentimentos cristãos(adjetivo), se entregaram no verdor dos anos a uma vida criminosa(substantivo).
- (E) Crianças que, naturalmente devido ao desprezo dado(verbo) à sua educação por pais pouco(adjetivo)servidos de sentimentos cristãos, se entregaram no verdor dos anos a uma vida criminosa.

14. Uma das alternativas contém os sinônimos correspondentes das palavras sublinhadas no trecho a seguir: "Já por várias vezes o nosso jornal, que é sem dúvida o órgão das mais legítimas aspirações da população baiana, tem trazido notícias sobre a atividade criminosa dos "Capitães da Areia", nome pelo qual é conhecido o grupo de meninos assaltantes e ladrões que infestam a nossa urbe."

Qual é ela?

- (A) comentadas; habitação.
- (B) especiais; sociedade.
- (C) genuínas; cidade.
- (D) verdadeiras; festa.
- (E) divertidas; população.

#### TERCEIRA PARTE – CONHECIMENTOS GRAMATICAIS

15. Qual a alternativa que preenche corretamente as lacunas do trecho a seguir?

O que se faz \_\_\_\_\_ é unir urgente providência da polícia e do \_\_\_\_\_ de menores no sentido da \_\_\_\_\_ desse bando e para que recolham esses precoces criminosos.

- (A) necessário; juiz ; extinção
- (B) necesssário; juizado; extinção.
- (C) necessário; juíz; extinção.
- (D) necessária; juizado ;extinssão.
- (E) necessária; juízado ; extinção.

16. Qual a alternativa que preenche corretamente as lacunas do texto adaptado do fragmento extraído da obra *Capitães da Areia*?

\_\_\_\_\_ agora a relatar o assalto de ontem, \_\_\_\_\_ foi vítima um honrado comerciante da nossa praça, \_\_\_\_\_ teve sua residência furtada em mais de um conto de réis.

- (A) Passemos; do qual; que.
- (B) Passemos; da qual; que.
- (C) Passamos; em que; quem.
- (D) Passamos; no qual; aquele.
- (E) Passamos; durante a qual;o qual.

17. "O jardineiro dirigiu-se às pressas para o jardim, onde teve lugar a luta..."

O plural correto dos termos sublinhados no trecho é:

- (A) Dirigirão-se;terão.
- (B) Digeriram-se;tiveram.

- (C) Dirijiram-se, tevem.
- (D) Dirigiram-se; tevem.
- (E) Dirigiram-se; tiveram.

18. A alternativa que substitui, sem perda de sentido, os termos sublinhados no trecho a seguir: "Não esperava, porém, pela reação do moleque, que se revelou um mestre nestas brigas. E o resultado é que, quando pensava ter seguro o chefe da malta, o jardineiro recebeu uma punhalada no ombro.", é:

- (C) entretanto;portanto.
- (D) todavia; então.
- (C) no entanto; no momento em que.
- (D) portanto; entretanto.
- (E) como; no entanto.

19. Qual alternativa preenche corretamente as lacunas do seguinte período:

Urge uma providência que traga para semelhantes malandros um justo castigo e o sossego \_\_\_\_ nossas mais distintas famílias. Esperamos que o ilustre Chefe de Polícia e o Juiz de Menores saibam tomar \_\_\_\_ devidas providências contra esses criminosos tão jovens e já tão ousados.

- (A) à; as.
- (B) às; as.
- (C) à; às.
- (D) às; às.
- (E) as; às.

20. Assinale a alternativa com o verbo na voz passiva.

- (A) As duas foram até a porta e a menina ficou sozinha, contente, livre daquele tormento.
- (B) Entraram na sala, onde havia mesinhas e cadeiras de madeira empilhadas num canto.
- (C) No alto, bem no centro da fachada, umquadrado de azulejos portugueses azuis e brancoscom a imagem de NossaSenhora da Conceição.
- (D) O fedor dos banheiros, o cheiro de creolina, das roupas suadas e gosmentas daqueles coitados.
- (E) Todos eram amedrontados pelo bando dos Capitães da Areia.

#### QUARTA PARTE – ASPECTOS CULTURAIS E LITERÁRIOS

21. Qual a alternativa que completa corretamente as lacunas da seguinte afirmação?

A **cultura brasileira** é uma \_\_\_\_\_ da influência dos vários povos e \_\_\_\_\_ que formaram o povo brasileiro. \_\_\_\_\_ uma cultura brasileira perfeitamente \_\_\_\_\_, e sim um mosaico de diferentes vertentes culturais que formam, juntas, a cultura do Brasil.

- (A) divisão; países; Não há; idêntica.
- (B) parte; gostos; Há; única.
- (C) mistura; cores; Não existe; heterogênea.
- (D) síntese; etnias; Não existe; homogênea.
- (E) síntese; raças; Existe; homogênea.

22. Qual a alternativa que completa corretamente as lacunas da seguinte afirmação?

A cultura do Brasil é, majoritariamente, de raiz \_\_\_\_\_. É justamente essa herança cultural que compõe a unidade do Brasil: apesar do povo brasileiro ser um mosaico étnico, \_\_\_\_\_ falam a mesma língua (o português).

- (A) lusitana; todos.
- (B) portuguesa; 50%.
- (C) europeia; 70%.
- (D) espanhola; quase todos.
- (E) indígena; poucos.

23. Uma das alternativas está correta; qual?

- (A) No Norte do país as influências de imigrantes italianos e alemães são evidentes, seja na língua, culinária, música e outros aspectos.
- (B) No Sul do país as influências de imigrantes italianos e alemães são evidentes, seja na língua, culinária, música e outros aspectos.
- (C) No Nordeste do país as influências de imigrantes italianos e alemães são evidentes, seja na língua, culinária, música e outros aspectos.
- (D) No Sudeste do país as influências de imigrantes italianos e alemães são evidentes, seja na língua, culinária, música e outros aspectos.
- (E) Em todas as regiões do país são muito marcantes as influências de imigrantes italianos e alemães, seja na língua, culinária, música e outros aspectos.

24. Assinale a única alternativa incorreta.

- (A) O Realismo expandiu-se no país, principalmente pelas obras de Machado de Assis (fundador da Academia Brasileira de Letras).
- (B) O futebol é o esporte mais popular no Brasil.
- (C) A população brasileira é majoritariamente cristã, sendo sua maior parte católica.
- (D) O patrimônio histórico brasileiro é um dos mais antigos da América, sendo especialmente rico em relíquias de arte e arquitetura barrocas, concentradas sobretudo no estado de São Paulo.
- (E) O prato internacionalmente mais representativo do Brasil é a feijoada, mas os hábitos alimentares variam de região para região.

25. Assinale a alternativa correta para preencher as lacunas do texto.

No Brasil colonial a educação não era muito \_\_\_\_\_. Afinal, escravos e pobres livres \_\_\_\_\_ saber escrever para trabalhar para um latifundiário. Esta situação durou mais ou menos até o século XX! No tempo do Império, os funcionários públicos de alto nível eram formados em \_\_\_\_\_. Tínhamos poucos engenheiros, químicos, geólogos, agrônomos, cientistas. Os latifundiários que dominavam o país não precisavam desses especialistas. A situação começou a mudar no século XX.

- (A) Valorizada; não precisavam; Direito.
- (B) Criticada; não precisavam; Medicina.
- (C) Discriminada; precisavam; Direito.
- (D) Aprofundada; necessitavam; Economia.
- (E) Desvalorizada; não precisavam; Medicina.





## ANEXO 9

### EXAME INTERNACIONAL DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA- EPI

#### PROVA ORAL

2012

- A. Apresente-se, descrevendo suas características pessoais, familiares e escolares / profissionais.
- B. Comente por que está estudando português.
- C. Fale sobre seus objetivos futuros.
- D. O texto de Lya Lutf, retrata a sociedade atual brasileira. Em sua opinião, a sociedade uruguaia apresenta estas características?
- E. Debate. Cada grupo recebe um trecho.

“O olho do outro está grudado em mim e me sinto permanentemente avaliado, nem sempre aprovado: se eu não for como sugerem ou exigem meu grupo, família, sociedade, se não atender às propagandas, aos modelos e ideais sugeridos, serei considerado diferente. Como adolescente queremos ser iguais à turma, como adultos queremos ser aceitos pela tribo: a pressão social é um fato inegável. Não controlada, ela nos anulará.”

“ A gente tem de ser, como escrevi tantas vezes, belo, jovem, desejado, bom de cama (e de computador). Ou a gente tem de ser o pior, o mais relaxado, ou mais drogado, o chefe de gangue, a mais sedutora, a mais produzida. Outra possibilidade é ter de ser o melhor pai, o melhor chefe, a melhor mãe, a melhor aluna; seja o que for, temos de estar entre os melhores, fingindo não ter falhas nem limitações. Ninguém pode se contentar em ser como pode:temos de ser muito mais que isso, temos de fazer o impossível, o desnecessário, até o absurdo, o que não nos agrada – ou estamos de fora.”

“ Moramos em edifícios e condomínios de luxo, os miseráveis morrendo de fome e frio ou drogas na noite nas nossas ruas. Há muitas novas distrações lá fora, mas estamos encerrados atrás de altos muros, vigiados por câmeras de segurança, grades nas janelas”.

“Queremos afeto, mas família vai ficando complicado demais: como filhos, queremos fugir dos pais, que nos irritam e parecem nada ter a ver com a nossa realidade; como pais, nos intimidam filhos que não conseguimos entender.”

“Além disso, não sabemos nos comunicar: confundimos palavra e grito, silêncio e frieza.”

**UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL**  
**Curso de Letras & Colegio Y Liceo San Pablo**
**Cr terios de avalia o de 2012**

A – Assunto / Desenvolvimento do tema - 10;

B - Coes o/ Coer ncia - 10;

C - Estrutura frasal/ Par grafo - 10;

D - Aspectos gramaticais - 10.

<b>Categorias</b>	<b>Aspectos avaliados em cada categoria</b>	<b>Observa�es importantes</b>
A- Assunto/ Desenvolvimento do tema	Pertinência ao tema e qualidade da argumenta�o: o aluno deve basear o tema da reda�o na proposta, elaborando um texto inédito.	O domínio desse aspecto será observado de acordo com o nível de cada prova (Básico, Intermediário e Avançado).
B- Coesão / coerência	O aluno deve empregar adequadamente os mecanismos coesivos e os fatores de coerência: - uso das conjun�es para conectar corretamente as ideias; - uso das substitui�es de palavras e retomadas, para evitar a repeti�o de termos; - desenvolvimento lógico e sequencial das informa�es/ argumentos.	O domínio desse aspecto será observado de acordo com o nível de cada prova (Básico, Intermediário e Avançado).
C- Estrutura frasal/ Parágrafos	A reda�o deve conter introdu�o, desenvolvimento e conclusão, respeitando às principais características do texto (conforme o g�nero solicitado), observando a extensão indicada.	O domínio desse aspecto será observado de acordo com o nível de cada prova (Básico, Intermediário e Avançado).
D- Aspectos gramaticais	Domínio da linguagem padrão: -acentua�o; - ortografia; - pontua�o; - concordância nominal e verbal e demais regras gramaticais.	O domínio desse aspecto será observado de acordo com o nível de cada prova (Básico, Intermediário e Avançado)



**ANEXO 11**

**EXAME INTERNACIONAL DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA  
PORTUGUESA  
NÍVEL AVANÇADO- 2012**

Nome: \_\_\_\_\_

Exame Escrito	Questões	Valor das Questões	Total
<b>PRIMEIRA PARTE</b>			
Compreensão e Interpretação	10	24	
Vocabulário	04	9.6	
<b>SEGUNDA PARTE</b>			
Aspectos Gramaticais	6	14.4	
Aspectos Culturais	5	12	
<b>TERCEIRA PARTE</b>			
Produção Escrita		40	
<b>TOTAL</b>		<b>100</b>	

Exame Oral					Valor Total 100	Pontos Obtidos
	A	B	C	D		
<b>PRIMEIRA PARTE</b>						
Compreensão Auditiva	A	B	C	D	20	
<b>SEGUNDA PARTE</b>						
Uso de Estruturas	A	B	C	D	20	
Pronúncia	A	B	C	D	20	
Vocabulário	A	B	C	D	20	
Fluência	A	B	C	D	20	
<b>Total</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>100</b>	

**A= 90- 100    B= 70- 89    C= 50-69    D= 0- 49**  
 Total Geral de Pontos: \_\_\_\_\_ Conceito: \_\_\_\_\_

Banca Examinadora: \_\_\_\_\_