

Proficiência | 2026 – 2

ESPAÑHOL

INSTRUÇÕES:

- Esta avaliação tem um total de 17 questões, composta por 3 textos. Os itens estão divididos entre objetivos e discursivos.
- Não é permitido o empréstimo de nenhum material, também não está autorizado nenhuma espécie de consulta a meios eletrônicos.
- No final da prova apenas entregue ao fiscal o cartão resposta devidamente preenchido. Erros no preenchimento e/ou rasuras podem levar a anulação da questão. Todas as respostas devem ser escritas no espaço a elas destinado no corpo da prova.
- O tempo total de prova é de 2 (duas) horas já incluído o tempo para o preenchimento do cartão resposta.
- As questões discursivas devem ser respondidas segundo o comando. Use somente caneta esferográfica e escreva de forma legível. Respostas ilegíveis não serão aceitas.

1ª PARTE – Padrão Objetivas (6,0 pontos)

TEXTO I

ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA A TRAVÉS DE CONTEXTOS DE LA VIDA COTIDIANA

Giovanna Milena Chavez Arteaga - <https://orcid.org/0000-0001-5144-8364>
Joselyn Darleny Pozo Ponce - <https://orcid.org/0000-0003-3837-6663>
Larissa Pierina Quintana Peña - <https://orcid.org/0009-0000-7962-5561>
Leonardo Santiago Vincés Llaguno - <https://orcid.org/0000-0002-9888-4646>

Universidad Técnica Estatal de Quevedo
DOI: <https://doi.org/10.62305/alcon.v5i1.413>

Resumen

La enseñanza de la matemática ha evolucionado significativamente, pasando de ser una disciplina abstracta y convertirse en una herramienta esencial para la comprensión y resolución de problemas cotidianos. Este artículo analiza la influencia de la enseñanza de las matemáticas a través de los contextos de la vida cotidiana en la comprensión, interés y utilidad percibida de esta materia por parte de los estudiantes de la carrera de Educación Básica, promoviendo un aprendizaje significativo en su entorno diario. Se llevó a cabo un estudio de campo con 61 estudiantes de la carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo (UTEQ), utilizando encuestas para evaluar la percepción sobre el uso de contextos cotidianos por los cuales se contextualizó que este enfoque refuerza de manera significativa la relación entre la teoría y la práctica, considerando que los conceptos matemáticos, cuando se enseñan vinculados a la vida diaria, tienen una utilidad práctica

tangível. Este hallazgo resalta como la contextualización contribuye al desarrollo de competencias que trascienden el aula, reforzando la percepción de las matemáticas como una disciplina esencial y aplicable. Asimismo, se argumenta que superar los métodos tradicionales requiere integrar teorías constructivistas, como las propuestas por Piaget y Vygotsky, los cuales consideran al estudiante como un agente activo en la construcción de su conocimiento, además estas perspectivas enfatizan la importancia de involucrar al aprendiz en experiencias significativas proporcionándole herramientas prácticas y conceptuales que promuevan un aprendizaje significativo y relevante en el contexto actual consolidando que estas competencias trasciendan las fronteras del aula.

Palabras clave: Metodología; innovación educacional; desarrollo de competencias; percepción; resolución de problemas

*Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON" Vol. 5, Núm. 1. (Enero-Marzo, 2025) Pág 306-314. ISSN:2960-8473
Acessado em 22/07/2026*

QUESTÃO 01	Ao tratar da base teórica que sustenta a proposta pedagógica, o texto afirma: <i>"Asimismo, se argumenta que superar los métodos tradicionales requiere integrar teorías constructivistas, como las propuestas por Piaget y Vygotsky..."</i>. Nesse trecho, o conector sublinhado tem a função de: (A) introduzir uma ideia que se opõe ao que foi dito anteriormente sobre a contextualização matemática. (B) apresentar uma conclusão decorrente da análise dos dados da pesquisa de campo. (C) acrescentar um novo argumento que reforça e complementa a ideia anterior sobre a importância da contextualização. (D) estabelecer uma condição necessária para que a contextualização matemática seja eficaz.
-----------------------	--

QUESTÃO 02	O resumo defende que a aprendizagem matemática significativa depende do papel ativo do estudante. Nesse sentido, o texto menciona a necessidade de <i>"involucrar al aprendiz en experiencias significativas proporcionándole herramientas prácticas y conceptuales que promuevan un aprendizaje significativo"</i>. Considerando o contexto argumentativo do parágrafo e apoiado nas teorias construtivistas de Piaget e Vygotsky, a expressão sublinhada refere-se a: (A) recursos conceituais que auxiliam o estudante na construção ativa do próprio conhecimento. (B) equipamentos tecnológicos empregados como suporte às aulas de matemática. (C) materiais concretos e manipuláveis típicos da educação infantil. (D) livros didáticos distribuídos pela instituição de ensino.
-----------------------	--

QUESTÃO 03	No resumo em análise, a evocação das teorias de Piaget e Vygotsky desempenha papel discursivo específico na estruturação do raciocínio apresentado. Assinale a alternativa que melhor caracteriza essa função. (A) Reforçar a legitimidade da proposta metodológica defendida pelos autores ao vinculá-la a referenciais amplamente reconhecidos na área educacional. (B) Delimitar o período histórico em que surgiram as principais discussões sobre inovação educacional. (C) Demonstrar que os resultados da pesquisa reproduzem as conclusões desses autores. (D) Evidenciar que a contextualização da matemática constitui uma proposta do construtivismo contemporâneo
-----------------------	--

QUESTÃO 04	Ao defender a contextualização da matemática, os professores da UTEQ criticam implicitamente:
	(A) a utilização de pesquisas quantitativas na educação. (B) abordagens de ensino centradas apenas na transmissão de conteúdos abstratos. (C) a formação universitária dos professores. (D) o uso da resolução de problemas em sala de aula.

QUESTÃO 05	Tomando o resumo em sua totalidade discursiva, assinale a alternativa que melhor traduz a tese central articulada pelo autor ao longo do texto.
	(A) A aprendizagem matemática depende prioritariamente da substituição dos métodos tradicionais por estratégias inovadoras. (B) A contextualização constitui um recurso metodológico complementar, útil principalmente para aumentar a motivação dos estudantes, sem alterar a natureza da aprendizagem matemática. (C) A utilização de situações do cotidiano justifica-se sobretudo por favorecer melhores índices de desempenho em avaliações futuras. (D) O desenvolvimento de competências matemáticas resulta da integração entre contextualização, participação ativa do estudante e referenciais construtivistas, aproximando teoria e prática.

TEXTO II

La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas ¿Enseñando a los estudiantes sordos a ser visuales?

Por Leonardo Peluso (UdelaR) y Ana Claudia Balieiro Lodi (USP)

<https://doi.org/10.1590/0103-7307201507803>

La articulación de los discursos de la compensación de la pérdida auditiva por la visión con los que consideran a las lenguas de señas en los espacios educativos sin comprender cabalmente el carácter verbal de las mismas, produce una idea banalizada de la visualidad de los sordos. Esta banalización puede conducir a sostener el absurdo de que dicha visualidad puede y hasta debe ser construida pedagógicamente, como un recurso o un instrumento didáctico para posibilitar el aprendizaje de los estudiantes sordos. Estos discursos articulados pueden ser reconocidos tanto en las propuestas educativas que defienden la presencia de la lengua de señas en los mismos espacios físicos y discursivos que las lenguas orales, como en los programas que incluyen a las lenguas de señas en sus currícula.

En el primer caso, que trata de las propuestas de educación inclusiva y/o de integración, se reconoce la presencia de un discurso dirigido a mantener, de forma velada, una organización educativa que tiende a perpetuar la ideología hegemónica y dominante de silenciamiento de la diferencia lingüística, social y cultural de los sordos mediante la imposición de los procesos discursivos de las lenguas orales en las prácticas educativas realizadas con los estudiantes (Lodi, 2013). Esta especie de sumisión lingüística de las lenguas de señas, realizada de forma no explícita, puede ser reconocida tanto en los discursos didácticos y pedagógicos que defienden y estimulan el uso de recursos visuales organizados, planificados y ejecutados por y para oyentes (como si estos fueran suficientes para posibilitar el aprendizaje de los estudiantes sordos); como en el trabajo en aulas supuestamente inclusivas con dichos estudiantes, en las que se les presentan y discuten conceptos escolares a partir de la lógica de la lengua oral, sin tener en cuenta los modos de decir que son específicos de las lenguas de señas. Estas prácticas se justifican mediante el argumento de que de esta forma se estaría trabajando con la visualidad que necesitan los estudiantes sordos a efectos de promover el aprendizaje de tales conceptos.

Lamentablemente, de manera no muy diferente, programas que incluyen a las lenguas de señas en sus currícula, escuelas o clases llamadas bilingües para sordos a veces también caen en cierta banalización de lo visual en relación a los sordos. Si bien se dice que en estos espacios se usa la lengua de señas y que se provee de recursos visuales variados (mapas, imágenes, videos, entre otros) para apoyar el aprendizaje de los estudiantes; la lógica curricular y las prácticas pedagógicas utilizadas terminan no

tomando en cuenta la organización discursiva, visual y espacial específica de las lenguas de señas. Se reduce el uso de tales recursos a una supuesta visualidad de los sordos y con ello se cree que con eso se está realizando un trabajo que propende a propiciarla.

Se observa de esta forma que en nombre del uso de la lengua de señas y de la educación bilingüe para sordos, muchos de quienes actualmente trabajan con estos estudiantes en su intento de acercarse a sus características lingüísticas y culturales, muchas veces uniendo sus voces a la de los sordos, no se dan cuenta de que en sus prácticas aún están presentes reducciones y banalizaciones sobre la visualidad constitutiva de este grupo social. Se vuelven presentes, de este modo, en el salón de clases (y muchas veces también en el plano teórico), todas las marcas de origen de los diferentes actores que intervienen y de la ideología dominante que traspasa y que todavía persiste en la educación de los sordos y que reproduce las relaciones de poder que existen entre oyentes y sordos y entre las lenguas orales y las lenguas de señas. Ingresan a las diferentes esferas que constituyen la educación bilingüe de los sordos discursos que cargan prejuicios, deformaciones y desconfianza sobre las lenguas de señas y sobre el saber de los sordos. Desconfianza de que, a través de las lenguas de señas, los sordos no sean capaces de pensar, de querer, de saber.

Parafraseando a Paulo Freire (2014), quien discute la relación entre hombres blancos y negros, en estos discursos que mencionábamos anteriormente se observa cómo se perpetúa la ideología hegemónica que, históricamente, ha marcado la relación entre oyentes (que piensan y proponen la educación) y sordos: los oyentes traen la Historia en la mano, y la Historia es suya, y se la regalan a los sordos porque los quieren, sin entender que en la Historia de los sordos también está la cultura de los oyentes. A partir de estas desconfianzas, de estos prejuicios, que acompañan la banalización de la visualidad de los sordos, las lenguas de señas siguen siendo vistas como inferiores, pobres, incapaces de expresar el mundo, la belleza, o la ciencia, aún cuando se defiende su uso en la educación. Posicionándose desde una supuesta perspectiva bilingüe, muchos educadores en el fondo siguen creyendo que esto solo se puede hacer en la lengua de quien oye, que es la mejor y la más linda, porque detrás de ella están Camões, Cervantes, Saramago o García Márquez.

En esta lógica se enseña a los sordos a ser visuales; a buscar mediante una visualidad impuesta y equivocada (porque viene de la sensibilidad y de la lengua de los oyentes) la organización del conocimiento escolar/académico pensado a partir de la lengua oral escrita, y centrado en ésta, dejando a la lengua de señas en un lugar absurdo: el de recurso didáctico para mejor acceder a lo que se quiere transmitir. Se descaracteriza lo que es propio de la lengua que los constituye.

Al contrario de lo que pueden sostener algunos educadores que banalizan la visualidad de los sordos, para nosotros, la visualidad no es algo que se puede enseñar, es una manera de estar en el mundo, que está fundamentalmente determinada por la lengua y el discurso. De esta forma, y en consonancia con las afirmaciones realizadas por Freire (2014), no creemos que pueda haber “práctica pedagógica que no parta del concreto cultural e histórico del grupo con el que se trabaja (p.71, la traducción es nuestra), entendiéndose que la “comprensión de la cultura supone la comprensión de la lengua y del lenguaje” (p.43, la traducción es nuestra).

Así, pensar en educación bilingüe y asumir, verdadera y cabalmente, el presupuesto de que la lengua de señas es la lengua de los sordos implica modificar, políticamente, las relaciones de poder y de saber en el interior de la escuela. Significa, como defiende Freire (2014), comprender que la escuela, que reproduce la ideología del grupo dominante, puede (y debe) habilitar la crítica hacia esa ideología. Según el autor, siempre hay opciones que no corresponden al modelo vigente impuesto. Para que esto pueda ser posible, se vuelve necesario subvertir, políticamente, las relaciones de poder y de saber en el interior de la escuela, en la medida en que educar es, en esencia, un acto o una práctica política (Freire, 2014).

(...)

En este marco entendemos lo que Campello (2008) define como Pedagogía Visual, al discutir la educación de los sordos desde el lugar del sordo: una pedagogía “que se para sobre los pilares de la visualidad, o sea, [que] tiene en el signo visual a su mayor aliado en el proceso de enseñar y aprender” (p.10, nota a pie de página n. 2, la traducción es nuestra). Para la autora, esta práctica implica una resignificación de la relación sujeto-conocimiento y, por lo tanto, se vuelve de particular importancia pensar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los sordos para ir más allá del uso de recursos visuales no lingüísticos o discursivos y colocar en el centro de la cuestión los modos de decir específicos de las lenguas de señas. Para Campello (2008) entonces, las prácticas pedagógicas visuales, en todos

los niveles de enseñanza, no pueden ser desplazadas de los procesos constitutivos de los sujetos sordos, de su modo de ser y estar en el mundo, relativos a las experiencias visuales que los constituyen. Como apunta Freire (2014) “No hay otro punto de partida, en ningún proceso educativo correcto, que no sea el punto en el que están los educandos. Y no del punto en el que los educadores piensan que están” (p.72, la traducción es nuestra). Aquí retomamos la cuestión de la visualidad de las lenguas de señas y, por lo tanto, de ser sordo y de su cultura: la visualidad no es algo que les sea externo, sino constitutivo.

Pro-Posições | v. 26, n. 3 (78) | P. 59-81 | set./dez. 2015 (Fragmento – Adaptado)
Acessado em <https://www.scielo.br/j/pp/a/Bfr5pzwjvSD4SWpf7pFHyQP/abstract/?lang=es>

QUESTÃO 06	Os autores afirmam que, mesmo em espaços que se autodenominam bilíngues para surdos, ainda persiste uma forma de banalização da visualidade. Considerando o texto como um todo, e em especial a paráfrase que os autores fazem de Paulo Freire sobre a relação entre "hombres blancos y negros" e sua aplicação à relação entre ouvintes e surdos, é correto afirmar que a crítica central dos autores a essas escolas bilíngues reside no fato de que (A) essas escolas não oferecem “lengua de señas” em seu currículo, mantendo o modelo oralista de forma explícita. (B) o uso de recursos visuais nessas escolas é tecnicamente correto, mas insuficiente em quantidade para atender à demanda dos alunos surdos. (C) mesmo presente a língua de sinais no currículo, a lógica pedagógica permanece organizada a partir da perspectiva e da história dos ouvintes, que “oferecem” a educação aos surdos sem reconhecer a experiência e o saber surdos como ponto de partida legítimo. (D) a paráfrase de Freire demonstra que a solução está na separação física entre turmas de surdos e ouvintes, e a crítica recai sobre escolas que insistem na inclusão no mesmo espaço físico.
-----------------------	--

QUESTÃO 07	No trecho “<i>los procesos de enseñanza y aprendizaje de los sordos para ir <u>más allá</u> del uso de recursos visuales no lingüísticos o discursivos</i>” (§9), a expressão sublinhada pode ser compreendida como: (A) além de. (B) antes de. (C) apesar de. (D) para lá.
-----------------------	--

QUESTÃO 08	Ao longo do texto, os tempos verbais empregados ajudam a construir a intencionalidade dos autores. No texto II, o emprego predominante do presente do indicativo tem como principal finalidade: (A) narrar acontecimentos históricos já concluídos. (B) expressar hipóteses sobre acontecimentos futuros. (C) relatar experiências pessoais vividas pelos autores. (D) apresentar conceitos e argumentos considerados válidos de forma geral.
-----------------------	--

QUESTÃO 09	Os conectores são utilizados no texto para relacionar as ideias apresentadas pelos autores. No trecho “la visualidad <u>no</u> es algo que les sea externo, <u>sino</u> constitutivo.” (§9) o conector sublinhado traz uma ideia de: (A) acrescentar uma nova informação ao argumento anterior. (B) introduzir uma conclusão. (C) estabelecer uma relação de oposição ou contraste. (D) indicar uma explicação.
-----------------------	--

É constitutivo dos artigos científicos a referência a outros pesquisadores da área tratada no texto. Os autores do texto II fazem uso desse recurso com menção a Paulo Freire, por exemplo. O principal objetivo dessa estratégia é:

- (A) Refutar as ideias de autores consagrados para demonstrar a originalidade da pesquisa.
- (B) Inserir o estudo na tradição da área por meio do mapeamento de publicações prévias de relevância periférica ao problema investigado.
- (C) Articular os pressupostos epistemológicos de correntes teóricas divergentes para evidenciar as contradições metodológicas do campo.
- (D) Argumentar por autoridade para fundamentar e dar credibilidade às teses defendidas.

TEXTO III

NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES NACIDOS en México RESIDENTES en Estados Unidos



En 2024, se estima que en Estados Unidos viven **638.6 mil** niñas, niños y adolescentes nacidos en México.

La migración infantil mexicana hacia Estados Unidos presenta un perfil de reciente ingreso, **52.3%** llegó entre 2021 y 2024. Tan solo en 2023 ingresaron 115 mil menores, equivalente a **18.0%** del total.

El uso de otro idioma en el hogar es predominante, **86.1%** habla una lengua distinta al inglés en casa.

Si bien la mayoría de los NNA mexicanos en edad de estudiar asiste a la escuela (**84.1%**), **12.1%** no había asistido a clases durante los últimos tres meses, situación que podría asociarse con procesos recientes de llegada.



La mayoría de los NNA mexicanos (**77.6%**) vive con al menos un padre nacido en el extranjero (México u otro país). Asimismo, **37.5%** vive con ambos padres nacidos en el extranjero, siendo este el arreglo familiar más frecuente.

Cerca de la mitad de los NNA mexicanos (**48.6%**) reporta hablar inglés "muy bien", mientras que **31.0%** señala no hablarlo o hablarlo con mucha dificultad.

Tres de cada diez NNA mexicanos (**29.9%**) carecen de cobertura médica, lo que refleja condiciones de vulnerabilidad en el acceso a servicios de salud.

Entre las y los adolescentes mexicanos de 16 y 17 años, **17.7%** ya participa en la fuerza laboral, lo que muestra procesos de incorporación temprana al trabajo.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la American Community Survey (ACS), 2024.



Gobernación
Secretaría de Gobernación



CONAPO
CONSEJO NACIONAL DE POBLACIÓN

QUESTÃO 11	De acordo com o infográfico, a maioria das crianças e adolescentes mexicanos vive: (A) apenas com a mãe. (B) com pelo menos um dos pais nascido no exterior. (C) sem a presença dos pais. (D) com pai e mãe no exterior
QUESTÃO 12	Por que o texto associa a ausência escolar de parte das crianças e adolescentes aos processos recentes de chegada? (A) Porque essa ausência pode estar relacionada às dificuldades de inserção no sistema escolar após a migração. (B) Porque os estudantes preferem receber aulas exclusivamente em casa. (C) Porque as escolas dos Estados Unidos permanecem fechadas. (D) Porque todos os menores precisam trabalhar em tempo integral.
QUESTÃO 13	Ao reunir dados sobre composição familiar, domínio do inglês, frequência escolar, cobertura médica e inserção no trabalho, o infográfico constrói uma representação da população analisada marcada principalmente por uma (A) visão homogênea, segundo a qual todas as crianças e adolescentes mexicanos enfrentam as mesmas dificuldades. (B) abordagem multidimensional, que evidencia tanto processos de integração quanto situações de vulnerabilidade social. (C) perspectiva linguística, centrada na substituição do espanhol pelo inglês. (D) interpretação segundo a qual a migração recente produz exclusão escolar e laboral.
QUESTÃO 14	Considerando os dados apresentados no infográfico sobre crianças e adolescentes nascidos no México residentes nos Estados Unidos, assinale a alternativa que apresenta uma relação correta entre os dados numéricos expostos: (A) Como 77,6% das crianças e adolescentes mexicanos vivem com pelo menos um dos pais nascido no exterior, é possível afirmar que a maioria (mais de 50%) vive especificamente com ambos os pais nascidos no exterior, sendo esse o arranjo familiar mais comum. (B) Uma vez que 84,1% das crianças e adolescentes em idade escolar frequentam a escola, conclui-se que os 12,1% que não frequentaram aulas nos últimos três meses são necessariamente crianças que chegaram recentemente aos Estados Unidos. (C) Como 48,6% relatam falar inglês "muito bem" e 31,0% relatam não falar ou falar com muita dificuldade, é correto afirmar que a maioria absoluta domina bem o idioma, restando uma minoria insignificante com dificuldades de comunicação. (D) O fato de 37,5% viverem com ambos os pais nascidos no exterior representa o arranjo familiar mais frequente entre as opções analisadas, o que não equivale, porém, a dizer que esse arranjo represente a maioria absoluta do grupo total.
QUESTÃO 15	No trecho "La migración infantil mexicana <u>hacia</u> Estados Unidos presenta un perfil de reciente ingreso", a palavra destacada é (A) uma forma verbal que indica um tempo passado já consumado. (B) uma preposição que indica direção ou destino do movimento migratório, (C) uma conjunção que introduz uma explicação sobre a causa da migração. (D) um advérbio de tempo que indica que a migração ocorre com frequência

2ª PARTE – Padrão Discursivo (4,0 pontos)

QUESTÃO
16

Os textos I e II problematizam formas de pensar o processo de ensino e aprendizagem para públicos distintos. A educação de surdos abordada no texto II e o ensino de matemática, no texto I guardam particularidades muito específicas, porém, é possível encontrar um ponto em comum na abordagem proposta pelos autores em ambos os textos. EXPLICITE, em português, com suas palavras, qual é essa semelhança.

Rascunho

QUESTÃO
17

Os autores se utilizam de algumas estratégias linguísticas para garantir a coesão textual evitando repetições e retomando o que já foi dito. Foram destacados alguns trechos do texto II em que essa estratégia é usada. TRANSCREVA ao que cada um dos itens destacados se refere no texto.

a) en las que se les presentan y discuten conceptos escolares a partir de la lógica de la lengua oral (§2)

b) y con ello se cree que con eso se está realizando un trabajo que propende a propiciarla. (§3)

c) quien discute la relación entre hombres blancos y negros (§5)

d) y centrado en ésta (§6)

a)
Rascunho

b)

c)

d)