



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CENTRO ACADÊMICO DE RECIFE**

**FRANCYNE AURELIANO DE PAULA**

**EL ESPAÑOL DEL TEMARIO DEL PREVUPE SOBRE "LINGUAGENS E SUAS  
TECNOLOGIAS E CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS": un estudio sobre la  
motivación y la comprensión lectora en materiales didácticos.**

**RECIFE**

**2022**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**

**CENTRO ACADÊMICO DE RECIFE**

**LETRAS ESPAÑOL**

**FRANCYNE AURELIANO DE PAULA**

**EL ESPAÑOL DEL TEMARIO DEL PREVUPE SOBRE "LINGUAGENS E SUAS  
TECNOLOGIAS E CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS": un estudio sobre la  
motivación y la comprensión lectora en materiales didácticos.**

TFG presentado al Curso de Letras Español de la Universidad Federal de Pernambuco, Centro Académico da Recife, como requisito para la obtención del título de licenciatura en Letras Español.

**Orientador(a):** Dayane Mônica Cordeiro

**RECIFE**

**2022**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Paula, Francyne Aureliano de.

EL ESPAÑOL DEL TEMARIO DEL PREVUPE SOBRE "LINGUAGENS E  
SUAS TECNOLOGIAS E CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS": un estudio  
sobre la motivación y la comprensión lectora en materiales didácticos. /

Francyne Aureliano de Paula. - Recife, 2022.

84 : il., tab.

Orientador(a): Dayane Mônica Cordeiro

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de  
Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Espanhol - Licenciatura,  
2022.

1. ENEM de Língua Espanhola.. 2. A motivação na classe de ELE.. 3.  
Espanhol do PREVUPE.. I. Mônica Cordeiro, Dayane. (Orientação). II. Título.

400 CDD (22.ed.)

FRANCYNE AURELIANO DE PAULA

**EL ESPAÑOL DEL TEMARIO DEL PREVUPE SOBRE "LINGUAGENS E SUAS  
TECNOLOGIAS E CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS": un estudio sobre la  
motivación y la comprensión lectora en materiales didácticos.**

TCC presentado al Curso de Letras  
Español de la Universidad Federal de  
Pernambuco, Centro Acadêmico de  
Recife, como requisito para la obtención  
del título de licenciatura en Letras  
Español.

Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Dayane Mônica Cordeiro(Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Fabiele Stockmans de Nardi Sottili  
Universidade Federal de Pernambuco

## **AGRADECIMIENTOS**

Quisiera agradecer a muchas personas que me han prestado su ayuda en la recta final hacia mi titulación, por lo tanto están grabados en mi historia. En primer lugar, a mi orientadora Dayane Mônica Cordeiro, por todo lo que me ha enseñado e incentivado; y por creer en mi potencial. Sus palabras siempre serán recordadas con mucho cariño y su actitud profesional llevaré como modelo a seguir en mi profesión.

A mi esposo, madre, padre y amigos que me han apoyado y aguantado mis momentos de desesperación, cuando estaba trabada en alguna etapa del TFG, que no fueron pocas. Me gustaría mencionar, especialmente, Tomás, mi esposo, Sofia y Karina, mis amigas, que me ayudaron a revisar este trabajo, sugiriendo aspectos mejorables.

A la coordinación del Centro acreditado de Recife - Boa viagem y a la coordinación del PREVUPE, por haber disponibilizado documentos relacionados al PREVUPE: gracias. Al profesorado del curso de Letras Español de la UFPE, por haber ministrado las asignaturas que sirvieron como fundamentos importantes para la elaboración de esta investigación. Por fin, a la Universidade Federal de Pernambuco, por la oportunidad de realizar el curso de Letras Español que ya está grabado en mi historia profesional, especialmente, en mi corazón.

## RESUMEN

El abandono escolar aún expresa cifras importantes en la Enseñanza Básica brasileña, especialmente en el nivel de enseñanza media. Entre los motivos del abandono, la falta de interés representa un 29, 2%, según el PNAD de 2019. Considerando esta falta de interés, se entiende que las investigaciones sobre la motivación constituyen un ambiente muy fértil para responder algunos problemas relacionados al éxito de los estudiantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje de LE. En este contexto, este estudio tiene como objetivo analizar en qué medida puede motivar al estudiante el apartado del español en el temario "Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas" del "Pré-Vestibular da Universidade de Pernambuco (PREVUPE)" utilizada para la preparación del Enem en 2022. Para tanto, se recurre a una investigación de cuño cualitativo; una investigación bibliográfica y una investigación documental para la recogida de datos; además del Análisis de Contenido de Bardin (2004), los criterios de un material motivador y los criterios de un material acorde con el ENEM de lengua española, unos elaborados y otros adaptados por la autora, para el tratamiento y análisis de los datos. Los resultados apuntan para un apartado del español que en una gran parte está acorde con el Enem de lengua española, presentando todos los géneros y la mayoría de los temas frecuentes encontrados en el ENEM de lengua española, así como el conjunto de actividades de comprensión lectora de las unidades temáticas contemplan todas las operaciones de comprensión lectora demandadas por el ENEM; pero, los temas de muchas de esas unidades presentan un énfasis en la gramática, lo que no se observa en el ENEM. También, los resultados apuntan para un apartado del temario del PREVUPE que presenta características poco motivadoras, de forma general, porque tiene pocas actividades que despiertan el interés y promueven la satisfacción del estudiante, aunque, las actividades de comprensión, en su mayoría, presenten estrategias de relevancia, por atender las demandas del ENEM de LE.

**Palabras-clave:** ENEM de Lengua Española; la motivación en clase de ELE; materiales didácticos; español del PREVUPE.

## RESUMO

O abandono escolar ainda expressa cifras importantes na Educação Básica brasileira, especialmente no ensino médio. Entre os motivos do abandono, a falta de interesse representa 29, 2%, segundo o PNAD de 2019. Considerando esta falta de interesse, se entende que as investigações sobre a motivação constituem um ambiente muito fértil para responder alguns problemas relacionados ao êxito dos estudantes no processo de ensino/aprendizagem de LE. Neste contexto, este estudo tem como objetivo analisar em que medida pode motivar ao estudante a secção de espanhol na apostila Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Pré-Vestibular da Universidade de Pernambuco (PREVUPE) utilizada para a preparação do Enem em 2022. Para tanto, se recorre a uma investigação de carácter qualitativo; uma investigação bibliográfica e uma investigação documental para a coleta de dados; além da Análise de Conteúdo de Bardin (2004), os critérios de um material motivador e os critérios de um material que esteja de acordo com o ENEM de língua espanhola, uns elaborados e outros adaptados pela autora, para o tratamento e análise dos dados. Os resultados apontam para uma secção de Espanhol que, em uma grande parte, está de acordo com o ENEM de língua Espanhola, apresentando todos os gêneros e a maioria dos temas frequentes encontrados no ENEM de língua Espanhola, assim como o conjunto de atividades de compreensão leitora das unidades temáticas contemplam todas as operaciones de compreensão leitora demandas pelo ENEM; no entanto, os temas de muitas dessas unidades apresentam uma ênfase na gramática, o que não se observa no ENEM. Também, os resultados apontam para uma secção da apostila do PREVUPE que apresenta características pouco motivadoras, de forma geral, porque tem poucas atividades que despertam o interesse e promovem a satisfação do estudante, ainda que, as atividades de compreensão leitora, em sua maioria, apresente estratégias de relevância, porque atende às demandas do ENEM de língua Espanhola.

**Palabras-clave:** ENEM de Língua Espanhola; a motivação na classe de ELE; materiais didáticos; Espanhol do PREVUPE.

## LISTA DE ILUSTRACIONES

- Figura 1 - Ejemplo de unidad temática nada motivadora del apartado del Español del temario del PREVUPE. 72
- Figura 2 - Ejemplo de estrategia de atención con actividad de prelectura. 72
- Figura 3 - Ejemplo de estrategia de atención con actividad de profundización. 73
- Figura 4 - Ejemplo de estrategia de relevancia con la presentación de los contenidos trabajados en la unidad. 73
- Figura 5 - Ejemplo de estrategia de relevancia con actividad de gramática contextualizada. 74

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1 - Competências de LE - PCNEM	37
Tabla 2 - Criterios de análisis para evaluar la motivación en materiales didácticos	56
Tabla 3 - Criterios de análisis sobre la adecuación de los materiales preparatorios para el ENEM de Lengua Española.	57
Tabla 4 - Composición de las unidades temáticas del apartado del español del temario del PREVUPE.	59
Tabla 5 - Ejemplos de los componentes de la unidades temáticas del apartado del español del temario del PREVUPE	61
Tabla 6 - Actividades relacionadas con los textos del apartado del español del temario del PREVUPE.	66
Tabla 7 - Análisis de la adecuación del apartado de la referida lengua extranjera en el temario del PREVUPE con relación al ENEM de lengua española.	68
Tabla 8 - Análisis de las características de motivación del apartado del español en el temario del PREVUPE.	70

## LISTA DE ABREVIACIONES

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
C2	Competência 2
CA	Capacidad de Acción
CLD	Capacidad Lingüística-discursiva
CD	Capacidad Discursiva
DCNEM	Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos para o Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
LE	Lengua Extranjera
L2	Segunda Lengua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MR	Matriz de Referência
OCNEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PREVUPE	Pré-Vestibular da Universidade de Pernambuco
SSA	Sistema Seriado de Avaliação
SSE-PE	Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco

## ÍNDICE

<b>1 INTRODUCCIÓN</b>	<b>11</b>
<b>2 LA MOTIVACIÓN COMO MOTOR DE APRENDIZAJE</b>	<b>17</b>
2.1 Los materiales y la motivación	21
<b>3 EL ENEM DE LENGUA ESPAÑOLA Y SUS PARTICULARIDADES</b>	<b>29</b>
3.1 Los documentos de referencia para la elaboración del ENEM	29
3.2 EL ENEM de Lengua Española	38
<b>4 MARCO PRÁCTICO</b>	<b>49</b>
4.1 Metodología	49
4.2 Análisis del apartado del Español del temario del PREVUPE	56
4.3 Reflexiones sobre estrategias de motivación para el profesorado	73
<b>5 CONCLUSIONES</b>	<b>76</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>79</b>

## 1 INTRODUCCIÓN

Muchas investigaciones se han desarrollado en el ámbito de la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua. De modo general, se observa que hay estudios que tratan de identificar los motivos por los que estudiantes estudian una lengua extranjera o hacen determinadas tareas académicas; los factores que contribuyen para motivarles o desmotivarles; y las estrategias que se pueden utilizar en el aula para estimular la motivación, entre otros.

A partir del primer contacto con estos estudios, surgió el interés por la temática de la motivación en el aula de la lengua española, en la asignatura de Metodología I y en la cual se invitó a reflexionar sobre el tema a través del texto ¿Cómo desmotivar a los alumnos con las mejores intenciones? de Moliné (2004), con lo que se empezó a cuestionar: ¿La motivación del estudiante es la única responsable por el éxito del aprendizaje de la lengua extranjera? ¿Puede el profesor motivar o desmotivar a los estudiantes? ¿El profesor es el único factor que puede contribuir con la motivación del estudiante? ¿El estudiante es el único responsable por su motivación en el aula?

Esa primera investigación sobre la temática demostró que, según Moliné (2004), Valle et al (2010), Carrillo et al (2009) y Cardozo (2016), la motivación es un elemento fundamental para alcanzar el éxito en el aprendizaje del español de lengua extranjera. También, concuerdan con esta premisa Dornyei y Ushioda (2011), el Instituto Cervantes (2021) y Oliveira (2020). Una gran parte de estos autores afirman que hay otros factores de aprendizaje que influyen en el éxito o el fracaso del estudiante. A ese respecto, por ejemplo, el Instituto Cervantes (2021) afirma que los factores de aprendizaje están relacionados a los siguientes ámbitos: del estudiante; del profesor; de las variables institucionales; y del centro que presenta entre sus factores los materiales didácticos disponibles, que es el objeto de estudio de esta investigación.

Enseguida, la motivación por aprender más sobre este tópico se profundizó en la asignatura de Metodología III, en la cuál se tuvo contacto con algunos estudios, como los realizados por Chomsky (1999, p. 181) que demuestran que un 99% de la enseñanza es lograr que los estudiantes se interesen por el contenido. Chomsky y su equipo descubrieron eso después de hacer varias pruebas con

estudiantes, empleando diferentes estrategias de motivación. En ese sentido, los profesores pueden ejercer su labor lo mejor posible, pero si los estudiantes no se esfuerzan por aprender, todo lo que el profesor hace no funciona.

La tercera experiencia que influyó en las reflexiones sobre la motivación en el aula fue la participación de un proyecto del español llamado “Diálogos interculturales: español en la escuela, ciudadanos en el mundo” a través del Programa Institucional de Iniciación a la Docencia (PIBID) en la Universidad Federal de Pernambuco, que empezó en octubre de 2020 y terminó en marzo de 2022; y que estuvo coordinado por la profesora doctora Imara Bemfica Mineiro.

La participación en las clases en línea de un grupo de estudiantes de 3º año de una escuela pública, que tenía clases híbridas (en línea y presenciales), posibilitó la observación de que hubo poca participación en las dos modalidades de enseñanza, pero en las clases en línea fueron más evidentes. Algunas hipótesis que se pueden elaborar respecto a la poca participación de los estudiantes son: 1. Problemas relacionados a las TIC (no disponen de dispositivos adecuados para asistir a la clase, problemas con la WIFI); 2. Dificultades en seguir la clase (por haber conseguido un trabajo y no lograr asistir a las clases en su totalidad, por no disponer de un lugar adecuado para asistir la clase (ruido, compartir dispositivos con otras personas de la casa e incluso con otros estudiantes); 3. Estilo de aprendizaje versus modalidad de enseñanza (los alumnos no se toman en serio las clases en línea, no se identifican con la metodología, etc...) 4. Materiales didácticos poco motivadores.

Respecto a las clases en línea de este grupo, se puede decir que hubo una reducción significativa en el número de estudiantes asistentes; la baja participación entre los estudiantes asistentes en clase; la poca participación e interacción en las actividades del Google classroom. A partir de la constatación de esta realidad, el grupo de pibidianas del que formaba parte la autora desarrolló algunas actividades de gamificación para estimular el interés de los estudiantes y su participación en la clase. Los resultados de la aplicación de estas actividades indican que si por un lado sirvieron para estimular la curiosidad de los estudiantes, por otro lado, hubo poco cambio del comportamiento, ya que se observa la disminución del número de asistentes en las clases, e incluso en la realización de las tareas del Google classroom.

Hay que mencionar que la experiencia de la Enseñanza Media posibilitada por el PIBID a la autora es un recorte de la realidad escolar brasileña, que está ubicada en un contexto político, social y económico más amplio implicado por la pandemia del Covid-19. Este contexto trajo muchos cambios para la Enseñanza Básica en Brasil, entre ellos, se destaca el aumento del abandono escolar. Según datos de Unicef (*apud* CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021), el abandono escolar alcanzó un 10% de los estudiantes de la Enseñanza media en Brasil.

Sin embargo, en 2019, según la PNAD (*apud* AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS, 2020), ya se puede observar que un 51,2 % de los adultos brasileños no habían terminado la Enseñanza media y un 20,2% de los jóvenes de 14 hasta 29 años, tampoco. Además, se identifican como algunos de los principales motivos del abandono escolar: la necesidad de trabajar (39,1%) y la falta de interés (29,2%); y para las mujeres, el embarazo (23,8%) y los quehaceres domésticos (11,5%).

Considerando el registro de la falta de interés de los estudiantes como uno de los motivos por los que dejan sus estudios, se entiende que las investigaciones sobre la motivación en el proceso de enseñanza/aprendizaje de LE son relevantes. Por otro lado, se comprende que esa motivación por desarrollar alguna actividad humana, es decir la energía fundamental que uno tiene que disponer para la realización de una actividad y el alcance de un objetivo, aunque tenga su carácter personal, depende del grupo en el que se ubica y más allá depende de su contexto histórico, político y social.

En este contexto, la motivación en el aprendizaje de lengua extranjera ha sido una preocupación frecuente de profesores de la Educación Básica y de la Enseñanza superior. Con eso, se piensa que esta investigación sobre la motivación en el libro didáctico de la lengua española para el Enem pueda traer contribuciones tanto para la motivación de los estudiantes de enseñanza media, para un aprendizaje más significativo como para el trabajo de los profesores de la lengua española.

Leffa (2003) defiende que los profesionales de la educación, para elaborar materiales didácticos, tienen como una de sus preocupaciones básicas pensar contenidos y actividades que puedan mantener la motivación de los estudiantes. En ese sentido, Leffa (2003, p. 3, traducción de la autora) explica que "la actividad debe

ser placentera para el alumno, despertar su curiosidad y mantenerlo interesado en el asunto, aunque ya haya concluido la tarea".

En consonancia con esta idea, Barros y Costa (2010, p. 108, traducción de la autora), en un documento del Ministerio de Educación de Brasil, tratan del papel que cumplen los materiales didácticos en la motivación de los estudiantes: el propio material didáctico podrá ser una motivación para que el estudiante busque saber más sobre la lengua que está estudiando y las diferentes culturas relacionadas a ella, si el profesor conseguir que ese material sea polifónico, es decir, si da voz a otros (otras culturas, otros pueblos, otros grupos) y instigar, por medio de los textos y actividades propuestas, el interés por ese nuevo universo. De ese modo, es posible viabilizar el diálogo con el otro, contribuyendo con el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes y consecuentemente, para la (re)construcción de su identidad, ya que uno se ve y se afirma como individuo a partir de lo que, al mismo tiempo, se asemeja/ se diferencia de los demás.

Sin embargo, el tema de los materiales didácticos de lengua española aún es poco abordado por trabajos de máster y doctorado en la Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), especialmente si se busca sobre el tema de la motivación. El 13 de julio de 2022, se realizó una búsqueda por los términos "espanhol", "espanhola" y "língua estrangeira", sea como palabras componentes en el título o en el asunto de las obras, en el "Repositorio Digital da UFPE ATTENA" y se encontró solo 5 títulos que abordan el análisis de materiales didácticos en la lengua española, que estudian las temáticas: representaciones de América Latina, el trabajo con la literatura, la lectura de textos periodísticos, variaciones lingüísticas y culturales; y la ludicidad en el trabajo con los textos. En consonancia con esta investigación, Cardozo (2016), verifica que muchos artículos relacionados con la elaboración, adaptación y evaluación difícilmente tratan de cuestiones motivacionales.

También, se piensa que el papel del español en la Educación Básica no debe ser principalmente instrumental, pero se está de acuerdo con Barros y Costa (2010, p. 10, traducción de la autora) cuando afirman que la lengua española debe "[...] tener una función mucho más amplia – la de educar y formar ciudadanos –, posibilitando contactos y encuentros culturales relevantes y, más que enseñar un código, promover una educación lingüística, discursiva e intercultural."

Además de considerar la contribución de este trabajo para el alcance de la función amplia que una lengua extranjera debe tener en la Educación Básica, también, se resalta uno de los aspectos más instrumentales, el de preparar a los estudiantes para el examen del español en el “Exame Nacional de Ensino Médio (Enem)”, que se propone a evaluar el desempeño del estudiante egresado de la Educación Básica, que desea empezar sus estudios universitarios, influyendo de esa manera, en la formación de los currículos de la Enseñanza media.

Es por esos puntos mostrados anteriormente que se entiende la relevancia de conocer si los materiales utilizados son capaces de despertar y mantener la motivación del alumnado del español del 3º año de secundaria en escuelas públicas. Para realizar este análisis, se utiliza como corpus un temario y la elaboración de una guía para el docente del español. Se elige el temario del “Pré-vestibular de la Universidade de Pernambuco (PREVUPE)”, que fue disponibilizado a la autora de este trabajo, cuando trabajaba en este colectivo en 2022.

Para tanto, se tiene como objetivo general: analizar en qué medida puede motivar al estudiante el apartado del español en el temario "Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas" del Pré-Vestibular de la Universidad de Pernambuco (PREVUPE) utilizada para preparación del Enem en 2022.

Como objetivos específicos, se presentan a continuación:

- a) Describir la competencia y las habilidades demandadas por los documentos oficiales para la realización del ENEM de lengua española;
- b) Describir las características de un material didáctico motivador.
- c) Definir, a partir del corpus analizado, los componentes motivacionales presentes en la propuesta metodológica y la construcción de estrategias para el desarrollo de la competencia y habilidades demandadas por el ENEM;
- d) Proponer una guía didáctica para el docente con unas claves del éxito para que el material de preparación para el ENEM pueda ser más motivado.

Para tanto, este trabajo está dividido en cuatro secciones. La primera es intitulada "Introducción" que presenta el tema, la problemática del objeto de estudio y las justificativas personal, académica y social para la realización de la investigación. La segunda sección, intitulada " La motivación como motor de aprendizaje", trata los tópicos sobre la teoría psicológica en la que se basa la motivación, el concepto de la

motivación, sus tipos, las características de un material didáctico motivador; además de abordar los conceptos relacionados con la comprensión lectora. Al final de la sección, se reúnen las características de un material didáctico motivador a partir de investigaciones realizadas por Dörnyei y Ushioda (2011), Keller (1983 *apud* LEFFA, 2007) y Oliveira (2020). Con eso, se busca responder al objetivo de describir las características de un material motivador.

La tercera sección, intitulada "El ENEM de lengua española y sus particularidades", presenta como tópicos: el papel de la lengua española, el modelo que se espera del profesor y el modelo que se espera del estudiante de lengua española en los documentos referenciales del ENEM de lengua española (LDB, los PCN, los PCNEM, las DCNEM, las OCNEM y Matriz de Referencia del ENEM) y el ENEM de lengua española. Y se cruzan estos datos con investigaciones del ENEM de lengua española y estudios de comprensión lectora de Labella-Sánchez y Rosa (2021), Dias (2019), Marcuschi (1996, 2003), Spinillo (2013) y Vargen y Freitas (2010). Con eso, se busca responder el objetivo de describir la competencia y las habilidades demandadas por los documentos oficiales para la realización del ENEM de lengua española.

La tercera sección, nombrada de "Marco práctico", está compuesta por tres partes: la metodología, el análisis del temario del PREVUPE y reflexiones sobre estrategias de motivación para el profesorado. En la metodología, se explica el camino y los instrumentos que se llevan a cabo para el alcance de los objetivos de esta investigación. En el análisis del temario del PREVUPE, se realiza una descripción del apartado del español con relación al abordaje de enseñanza que utiliza; los contenidos y los tipos de actividades, observando las estrategias de motivación y si están de acuerdo con lo demandado por el Enem. En las reflexiones sobre estrategias de motivación para el profesorado, se presentan algunas orientaciones generales que puedan servir de guía para el docente preparador de vestibulares, a fin de alcanzar al objetivo de proponer una guía didáctica para el docente con claves del éxito para que el material de preparación para el ENEM pueda ser más motivador.

Por fin en las conclusiones, se exponen algunas consideraciones del estudio, con un resumen de los resultados alcanzados por la investigación, limitaciones del

estudio, sugerencias de temas para investigaciones futuras y contribuciones para el profesorado del español.

## 2 LA MOTIVACIÓN COMO MOTOR DE APRENDIZAJE

Actualmente, la motivación se estudia por diversas áreas de conocimiento, no obstante los estudios pioneros son del campo de la Psicología. Dörnyei y Ushioda (2011) afirman que las primeras teorías sobre la motivación fueron influenciadas principalmente por Freud (1966 *apud* DÖRNYEI Y USHIODA, 2011) y estaban mucho más enfocadas en los impulsos inconscientes profundos, en las emociones y en los institutos que actuaban sobre el comportamiento humano. En ese momento, se entendía que no era posible observar la motivación ni modificarla ya que era considerada como una característica innata del individuo.

En la segunda mitad del siglo 20, Dörnyei y Ushioda (2011, p. 4 -5) apuntan que las ciencias de la motivación humana ganaron otro enfoque, es decir, en los procesos cognitivos conscientes: “goals and expectations, self-efficacy beliefs, interpretations of events”<sup>1</sup>. Así progresivamente las investigaciones pasaron a dividirse entre procesos motivacionales inconscientes y procesos motivacionales conscientes; y entre los papeles de la cognición y los del afecto en la motivación; e incluso han aparecido teorías que buscan integrar los dos enfoques en sus investigaciones, y otras que tratan de los factores individuales y contextuales.

La motivación pasó a ser una característica observable y pasible de intervención, incluso dentro de la práctica educativa, a partir de las formulaciones de la teoría psicológica behaviorista, que forma parte de la perspectiva conductista. Según Naranjo Pereira (2009), de modo general, se puede percibir tres perspectivas principales: el conductismo, el paradigma cognitivo y sus diversas variantes; y la humanista.

Según Scandura, Frase, Gagne, Stolurow y Groen (1981 *apud* VALLE, 2010), la Psicología Educativa ha experimentado un cambio del conductismo al cognitivismo, es decir, del paradigma del estímulo-respuesta al procesamiento de la

---

<sup>1</sup> “los objetivos, las expectativas, las creencias de autoeficacia y las interpretaciones de los eventos” (DÖRNYEI y USHIODA , 2011, p. 4, traducción de la autora).

información. A respecto de las principales perspectivas en el ámbito de la motivación, Naranjo Pereira (2009, p. 167) afirma que:

La perspectiva conductual enfatiza que las recompensas motivan la conducta y dirigen la atención de las personas hacia acciones adecuadas y la distancian de las inadecuadas. La perspectiva humanista subraya la capacidad humana para crecer, las cualidades personales y la libertad de elección. La teoría cognitiva enfatiza en las ideas y considera que lo que la persona piensa que puede ocurrir es importante porque determina lo que ocurre.

Con el predominio de la perspectiva cognitivista, se observan el creciente reconocimiento del aprendiente como participante activo en el proceso de aprendizaje, con sus conocimientos previos; y el profesor como participante del proceso de construcción de conocimiento, pero que no ejerce sólo el rol de una posición directiva en el aula.

En el ámbito de la investigación sobre la motivación en un ambiente educativo, Gardner (1985 *apud* MORENO BRUNA, 2014) es conocido por haber desarrollado el Modelo Socioeducativo para el aprendizaje de segundas lenguas, por lo cual son definidos por primera vez aspectos fundamentales de la investigación de la motivación en la clase de segundas lenguas o lenguas extranjeras, que servirán como guía para posteriores investigaciones de la temática.

Gardner (1985, p. 10 *apud* MOLINÉ, 2004, p. 2) considera que la motivación es la “[...] medida del esfuerzo o esfuerzo que un individuo dedica para aprender una lengua a causa de un deseo suyo o de la satisfacción que le produce esta actividad”. En ese sentido, la motivación está compuesta por cuatro componentes: “el objetivo; el deseo de lograr ese objetivo; el esfuerzo; y el sentimiento de satisfacción”. También, Gardner (1985 *apud* MORENO BRUNA, 2014) define la existencia y el mantenimiento de la motivación como parte del éxito en la adquisición de una segunda lengua, que está expreso en las destrezas gramaticales y comunicativas alcanzadas; y el deseo de seguir evolucionando y aprendiendo la lengua.

En el siglo XXI, Dörnyei y Ushioda (2011) destacan algunos cambios en las investigaciones sobre la motivación. En primer lugar, además del papel que ya cumplía el contexto social para la motivación del aprendiente de segunda lengua expresado por Gardner, surgieron otros factores, como el cognitivo que pasó a convivir con el resurgimiento del emotivo. Y segundo, se formó un consenso de que la motivación actúa junto al aprendizaje en una relación cíclica, de modo que los ciclos positivos de motivación están compuestos por: una motivación alta, que

genera un alto nivel de conquista, que genera una motivación alta; mientras que los ciclos negativos están compuestos por: una motivación baja, que genera un nivel bajo de conquista que genera una motivación baja.

Respecto a la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera, se entiende que la motivación se ubica justo en el grupo de los factores individuales. Según Martín Peris (2000), se puede hacer algunas consideraciones sobre esos factores: si se descuida de los factores individuales, el aprendizaje se reduce hasta un 70%, por motivo de la ansiedad entre otros; y la poca o la falta de atención de un estudiante puede referirse a la poca o la falta de motivación, es decir, cuanto menor la motivación, menor la atención, y esto no es necesariamente porque él no quiere hacer las actividades.

Con relación al concepto de motivación, muchos investigadores consideran ser difícil de definirlo porque tiene múltiples significados a depender del contexto. Sin embargo, se considera relevante la formulación de Dörnyei y Ushioda (2011, p. 4), los cuales afirman que los investigadores de diferentes perspectivas sobre la motivación concuerdan que el concepto de la motivación se refiere a la dirección y la magnitud del comportamiento humanos que es: "the choice of a particular action, the persistence with it, the effort expended on it"; es decir, why people decide to do something, how long they are willing to sustain the activity, how hard they are going to pursue it"<sup>2</sup>.

La literatura sobre motivación también aborda los tipos de orientación y los tipos de motivación de los aprendientes de segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE). Ellis (2005) afirma que muchos investigadores del área de la motivación definen una importante distinción entre motivación extrínseca y motivación intrínseca. Noels, Pelletier, Clement y Vallerand (2000 *apud* ELLIS, 2005), en su modelo para tipos de motivación, clasifican como: a) motivación extrínseca: las acciones que buscan alcanzar un objetivo instrumental, como aprobar en un examen; b) motivación intrínseca: las acciones que buscan el disfrute y la satisfacción en participar en una actividad; y como c) amotivación: la falta de motivación para aprender.

---

<sup>2</sup> “[...] la elección de una acción particular, la persistencia en ella, y el esfuerzo en ella”; es decir, “¿Por qué las personas deciden hacer algo?, ¿Cuánto tiempo están dispuestas a sostener la actividad elegida? y ¿Cuánto esfuerzo van a utilizar para realizarla?” (DÖRNYEI y USHIODA, 2011, p. 4, traducción de la autora).

De modo general, a partir de la definición de los motivos por los que los estudiantes buscan estudiar la lengua española que fue realizada por Noels, Pelletier, Clement y Vallerand (2000 *apud* ELLIS, 2005); Valle et al (2010); Moliné (2008), Instituto Cervantes (2021), Dörnyei y Ushioda (2011), entre otros, se entiende que los factores pueden: ser extrínsecos o intrínsecos; metas académicas de aprendizaje, de rendimiento y de aproximación al rendimiento; integrativos o instrumentales; personales o ambientales; conscientes e inconscientes; y cognitivos o afectivos. Con eso, se concluye que la motivación, aunque dependa del estudiante, sufre la influencia de variables que les son externas, como menciona Ellis (2005): el input comprensible, el contexto del aprendizaje (factores lingüísticos-discursivos, factores contextuales y factores situacionales) y la retroalimentación, y que influyen en su motivación.

Ellis (2005) también menciona que la mayoría de los estudios sobre motivación en el aprendizaje de segunda lengua o lengua extranjera ha analizado la relación entre la motivación y las mediciones del rendimiento (como las notas de curso) o la proficiencia lingüística. Sin embargo, algunos autores como Ellis (2005) y Cardozo (2014) destacan que hay pocos estudios que han tratado de la motivación en relación con actividades de aprendizaje concretas.

Según Leffa (2007), entre los estudios del área, el Modelo Motivacional ARCS por Keller es muy conocido por incorporar técnicas de motivación en actividades de enseñanza. El Modelo Motivacional ARCS está basado en la Teoría expectativa de valor, que mide la motivación por medio del esfuerzo demostrado en la ejecución de una tarea. Para Vroom, Porter y Lawler, Tomlinson (1964; 1968; 1998 *apud* LEFFA, 2007), las condiciones para la existencia de un esfuerzo son: a) la creencia personal de que la tarea es importante; y b) la creencia personal de que es capaz de realizar la tarea.

Keller (2010 *apud* CARDOZO, 2016) entiende que la motivación está dentro del individuo y que es posible crear condiciones que puedan estimularla. Keller (2010 *apud* CARDOZO, 2016) afirma que la motivación está compuesta por dos niveles: el primero se expresa en el deseo de los individuos por alcanzar sus metas y objetivos; y segundo, llamado de volición, se expresa en el acto de utilizar ese deseo, convirtiendo las intenciones en acciones. La volición, que consiste en los esfuerzos realizados por el aprendiente para obtener resultados positivos, tiene dos

fases: el comprometimiento o planteamiento de la acción y la autorregulación o el control de la acción.

Según Keller (2010 *apud* CARDOZO, 2016), la primera fase es la formación de intenciones y del comprometimiento con el objetivo, mientras la segunda está compuesta por un listado de principios y estrategias que describen actitudes autorregulatorias y comportamientos que pueden proteger las intenciones del individuo. Así que la selección de cierto objetivo resulta en la dirección del esfuerzo, la formación de las intenciones y de los comportamientos implica en la iniciación del esfuerzo y el control de las acciones promueve la persistencia del esfuerzo.

Keller (1983 *apud* LEFFA, 2007) propone el modelo ARCS que presenta cuatro estrategias básicas para mantener la motivación: 1) la atención (A) está enfocada en despertar y mantener el interés y la curiosidad del estudiante; 2) la relevancia (R) se destina a mostrar la utilidad de la tarea en la vida del estudiante, además de sus objetos y los métodos para alcanzarlos; 3) la confianza (C) ayuda al estudiante a tener una expectativa positiva sobre su éxito; y 4) la satisfacción ofrece un reconocimiento por el esfuerzo intrínseco y extrínseco del estudiante.

La motivación ha sido un objeto de estudio muy fértil para las diversas áreas de conocimiento en las que se realizan investigaciones, sean la Psicología, la Educación, la Administración, entre otras que visan identificar qué factores influyen para la realización de diferentes tipos de metas, entre las cuales se destacan aquellas del ámbito educativo. Además, se identifica que la motivación no solo incluye un factor sino varios factores extrínsecos e intrínsecos al individuo, contextuales e individuales, emocionales y cognitivos que operan antes de la realización de una tarea, durante y después, cayendo al profesor pensar estrategias que ayuden al estudiante mantener niveles ideales de motivación durante todo este proceso. A continuación, se presentan algunos estudios que exponen las estrategias de estudiantes de lenguas extranjeras o segundas lenguas para construir un ambiente motivacional para el estudiante.

## **2.1 Los materiales y la motivación.**

Los investigadores han encontrado diversos factores que implican en la motivación de un aprendiente de lenguas segunda y extranjeras, entre ellos, está el

impacto de los materiales didácticos en la motivación del alumnado. Las implicaciones de los materiales didácticos en la motivación se clasifican entre los factores contextuales que impactan en el aprendizaje. Dörnyei y Ushioda (2011) destacan que las influencias contextuales están compuestas por: a) el contexto instruccional (diseño de materiales y actividades, prácticas de evaluación y estructuras de grupos); y) las influencias sociales y culturales (profesores, grupos de pares, escuela, familia, cultura y sociedad).

Así los materiales didácticos son uno de los factores contextuales que pueden ofrecer condiciones favorables a la motivación de los aprendientes, y por consiguiente, pueden facilitar o no el proceso de aprendizaje y el alcance de las metas de los mismos. En ese sentido, Barros y Costa (2010) afirman que sin los materiales didácticos las posibilidades de desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje son tremendamente reducidas. Esas autoras (2010, p. 88) añaden que la elección del material debe considerar “[...] requisitos coherentes con os propósitos do professor e da instituição, com os objetivos e necessidades dos alunos, bem como com as diretrizes apontadas pelas leis e pelos documentos que regem a educação brasileira”<sup>3</sup>.

En consonancia con la noción de relevancia de material didáctico para la labor del profesor en la escuela, Leffa (2007) defiende que esa labor es mediada por artefactos culturales, siendo los materiales didácticos los más relevantes. Para Leffa (2007), el uso del material didáctico puede posibilitar una interacción más intensa entre el profesor y el estudiante, contribuyendo para el alcance de mejores resultados en el aprendizaje. En ese sentido, Leffa (2007, p. 11) presenta dos objetivos principales para la elaboración de un material didáctico: “[...] de um lado, visa a tornar o professor mais presente no seu trabalho pedagógico; de outro, tem o objetivo de assistir o desempenho do aluno na aquisição das competências desejadas”<sup>4</sup>.

Barros y Costa (2010, p.88) entienden que los materiales didácticos son [...] instrumento ou recurso (impreso, sonoro, visual etc.) que possa ser utilizado como

---

<sup>3</sup> “[...] requisitos coherentes con los propósitos del profesor y de la institución, con los objetivos y necesidades de los alumnos, así como con las directrices apuntadas por las leyes y por los documentos que rigen la educación brasileña” (BARROS Y COSTA, 2010, p. 88, traducción de la autora).

<sup>4</sup> “[...] por un lado, visa convertir al profesor en un individuo más presente en su trabajo pedagógico; por otro, tiene el objetivo de acompañar el desarrollo del alumno en la adquisición de las competencias deseadas” (LEFFA, 2007, p. 11, traducción de la autora).

meio para ensinar, aprender, praticar ou aprofundar algum conteúdo”<sup>5</sup> y solo se clasifican como didácticos “[...] quando são usados com alguma finalidade pedagógica determinada pelo professor, o qual, na maior parte das vezes, prepara uma atividade para explorá-los”.<sup>6</sup>

Así que, si el docente les imprimen una finalidad pedagógica, son materiales didácticos: los temarios, las hojas de ejercicios, los exámenes, los testes, los libros, los diccionarios, los audios, los vídeos, los periódicos, las canciones, los juegos, las tiritas, etc.

Leffa (2007) comenta que cuando se publicó “Produção de materiais: prática e ensino”, hubo un creciente interés por la temática de los materiales didácticos en Brasil. Sin embargo, se destaca lo encontrado por la investigación realizada por la autora del presente estudio y lo mencionado por Cardozo (2016) que, durante el período de su investigación, se identifica la existencia de pocos estudios atentos a la relación entre motivación y materiales didácticos. A continuación, se reúnen algunos estudios que contribuyen a elencar características motivadoras en los materiales de lengua extranjera y así servir como base el análisis del material didáctico del PREVUPE.

Dörnyei y Ushioda (2011), en su libro “Teaching and Research Motivation”, entre otros tópicos, reúnen datos de investigaciones sobre la motivación de estudiantes de lenguas extranjeras que han demostrado las siguientes características definidoras de un material didáctico motivador: a) el uso de actividades y materiales que promueven la motivación intrínseca y una orientación de dominio en el aprendiente por medio del estímulo del interés y del uso de un nivel moderado de desafío; y b) el uso de actividades y materiales producidos por medio de la información de los estudiantes ha aparecido como productiva en la generación del interés.

Asimismo, se destacan dos aspectos que pueden ser utilizados en un material didáctico, pero que son comentados por los autores (2011) en el tópico de práctica de evaluación y estructuras de grupo. Un aspecto se refiere a las actividades en grupo que son consideradas más productivas para generar motivación en los

---

<sup>5</sup> “[...] instrumento o recurso (impreso, sonoro, visual etc.) que puede ser utilizado como medio para enseñar, aprender, practicar o profundizar algún contenido”. (BARROS Y COSTA, 2010, p. 88, traducción de la autora).

<sup>6</sup> “[...] cuando son usados con alguna finalidad pedagógica determinada por el profesor, o cuál, en la mayor parte de las veces, prepara una actividad para explorarlos”. (BARROS Y COSTA, 2010, p. 88, traducción de la autora).

aprendientes, que las actividades de competición, que si por un lado pueden mejorar el desempeño del estudiante en la tarea, por otro pueden ser perjudiciales, llevando a la baja autoestima, al desafecto o al desamparo aprendido. Si el uso de actividades grupales son productivas para la motivación y sensación de autoeficacia de todo el grupo, las actividades individuales son productivas para la motivación, el progreso y dominio, contribuyendo para la sensación de autoeficacia en un nivel individual.

Dentro de la estructura motivacional propuesta en el tópico de los materiales, los autores (2011) destacan la importancia del profesor saber los objetivos y necesidades de los estudiantes para relacionar tanto cuanto posible con los asuntos de su asignatura, contribuyendo así para que los estudiantes identifiquen la relevancia del material y del aprendizaje.

Ya Leffa (2007), que organiza un libro donde ofrece orientaciones para la producción de materiales didácticos, presenta los pasos para su elaboración: 1) Análisis; 2) Desarrollo; 3) Implementación; y 4) Evaluación. El análisis parte del diagnóstico de las necesidades de los estudiantes y su nivel de conocimiento en la asignatura. El desarrollo se da, a partir del diagnóstico de las necesidades de los estudiantes, con la definición de objetivos, del abordaje, del contenido, de actividades, de recursos, del orden de actividades y abordaje de la motivación.

La implementación puede ocurrir por medio del uso del material por el profesor que lo produjo, por otro profesor (demostrada la necesidad de instrucciones para el uso del material), por el estudiante sin orientación (demostrada la necesidad de una motivación alta por parte del estudiante).

Con relación a la motivación, Leffa (2007, p. 33 -34) utiliza como base el Modelo ARCS de Keller para presentar estrategias y actividades que pueden ser utilizadas para cumplir las cuatro características de un material didáctico motivador:

- Estratégias de atenção [A] para despertar e manter a curiosidade e o interesse. Pense em maneiras pela qual se pode introduzir uma novidade, surpresa ou incerteza no início de uma atividade. Como fazer perguntas e apresentar problemas que possam estimular a curiosidade? Como introduzir variação na atividade que está sendo proposta?
- Estratégias de relevância [R] para mostrar a utilidade de uma tarefa, quais são seus objetivos e quais são os métodos que podem ser usados para chegar aos objetivos, mostrando também a importância que a tarefa pode ter na vida dos alunos. Permitir que os alunos exponham seus interesses e necessidades. Relacionar a tarefa à experiência e valores apreciados pelos alunos. Expor a tarefa de maneira clara e compreensível para os alunos.

- Estratégias de confiança [C] que ajudem os alunos a desenvolver uma expectativa positiva de sucesso. Informar aos alunos quais são os critérios de avaliação, o que se espera deles em termos de trabalhos a serem executados. Oferecer oportunidades de sucesso através de projetos menores que preparem os alunos para os projetos maiores. Reconhecer o esforço pessoal do aluno e seus acertos em cada atividade proposta.
- Estratégias de satisfação [S] que mostre reconhecimento pelo esforço intrínseco e extrínseco do aluno. Exemplos de esforço intrínseco envolvem a satisfação pela própria aprendizagem, possivelmente mostrando o exemplo de pessoas conhecidas que possuem a habilidade em questão. Exemplos extrínsecos incluem feedback, diplomas, homenagens, etc.<sup>7</sup>

Cardozo (2016), en su trabajo de máster, busca analizar cómo el material didáctico elaborado y utilizado por los profesores en cursos presenciales del Programa Idiomas sem Fronteiras de la Universidad de Pelotas puede impactar en la motivación de los aprendientes. El marco teórico de la investigación está basado principalmente en el Modelo Motivacional ARCS (Atención, Relevancia, Confianza y Satisfacción) que presenta condiciones fundamentales para el mantenimiento de la motivación de los estudiantes; y el Modelo Instruccional (definir, proyectar, desenvolver y evaluar) que está enfocado en la creación de estrategias facilitadoras y motivadores en un proceso educativo. Los dos fueron elaborados por Keller (1983). La autora (2016), también menciona el trabajo de Leffa (2007) sobre la producción de materiales didácticos.

Para la recogida de datos, Cardozo (2016) realizó entrevistas con la coordinación pedagógica del Programa y cuestionarios con los docentes y

- 
- <sup>7</sup> • “Estrategias de atención [A] para despertar y mantener la curiosidad y el interés. Piense en maneras por las que se pueden introducir una novedad, una sorpresa o una incerteza en el inicio de una actividad. ¿Cómo hacer preguntas y presentar problemas que puedan estimular la curiosidad? ¿Cómo introducir variación en la actividad que está siendo propuesta?
- Estrategias de relevancia [R] para mostrar la utilidad de una tarea, cuáles son sus objetivos y cuáles son los métodos que pueden ser usados para llegar a los objetivos, mostrando también la importancia que la tarea puede tener en la vida de los alumnos. Permitir que los alumnos expongan sus intereses y necesidades. Relacionar la tarea a la experiencia y valores apreciados por los alumnos. Exponer la tarea de manera clara y comprensible para los alumnos.
  - Estrategias de confianza [C] que ayuden a los alumnos a desarrollar una expectativa positiva de éxito. Informar a los alumnos cuáles son los criterios de evaluación, qué se espera de ellos en términos de trabajos a ser ejecutados. Ofrecer oportunidades de éxito por medio de proyectos menores que preparen a los alumnos para los proyectos mayores. Reconocer el esfuerzo personal del alumno y sus aciertos en cada actividad propuesta.
  - Estrategias de satisfacción [S] que muestre el reconocimiento por el esfuerzo intrínseco y extrínseco del alumno. Ejemplos de esfuerzo intrínseco envuelven la satisfacción por el propio aprendizaje, posiblemente mostrando el ejemplo de personas conocidas que poseen la habilidad en cuestión. Ejemplos extrínsecos incluyen feedback, diplomas, homenajes, etc.” (LEFFA, 2007, p. 33 -34, traducción de la autora).

estudiantes del Programa. El público del Programa estaba formado por estudiantes de grado y postgrado, y funcionarios de la universidad; y docentes de la red de educación básica pública y privada. El estudio se realizó por medio de las entrevistas con los estudiantes, a fin de analizar si se podrían identificar cuatro características (la atención, la relevancia, la confianza y la satisfacción) en el material didáctico utilizado en el Programa, características consideradas por Keller (2016) fundamentales para un material motivador. Además, por medio de entrevistas con docentes del Programa, se analizó si contemplaba cuatro características relacionadas con el trabajo realizado por el docente con material didáctico del docente (definir, proyectar, desenvolver y evaluar) definido por el modelo instruccional de Keller.

La investigación llevada a cabo por Cardozo (2016) apunta, con relación a las características del Modelo Instruccional de Keller, que de forma general, los elementos necesarios a la elaboración de un material motivador fueron atendidos por el Programa. Cardozo (2016) también identifica que a pesar del profesor no haber hecho el diagnóstico de las necesidades de los estudiantes ni haber utilizado prácticas motivacionales durante su trabajo, el docente seleccionó y utilizó actividades que respondieron a diferentes estilos de aprendizaje; y utilizó los resultados del aprendizaje y las reacciones de los estudiantes para ajustar los materiales didácticos. Esto contribuyó para un aprendizaje significativo, pues estaba conectado con el contexto de enseñanza y aprendizaje y el público específicos. Con eso, se entiende como importante la característica de adaptabilidad de los materiales didácticos antes o durante el desarrollo del curso.

Cuanto a las características del Modelo Motivacional de Keller, Cardozo (2016) afirma que la mayoría de los que formaron parte de su estudio tenían como motivos iniciales los de carácter extrínseco, más específicamente, el éxito en el ámbito laboral y académico. Todas las características del Modelo Motivacional de Keller fueron observadas en el material didáctico del Programa, pero algunas se destacaron más que otras.

Primero, la autora (2016) apunta la presencia de la atención y del interés de los estudiantes en las actividades, relacionándolas con el abordaje de "Enseñanza basada en tareas", que posibilitó la utilización de la lengua-objeto. Segundo, los estudiantes identificaron la relevancia de las actividades, pero la autora (2016)

destaca la importancia de un elemento que estuvo ausente que consiste en ofrecer información sobre cuáles habilidades se desarrollan en cada actividad, para que el estudiante pueda autoevaluarse. Tercero, hubo la presencia de la confianza por la mayoría de los estudiantes frente al material del Programa, demostrada por la presencia de instrucciones claras en la mayoría de las actividades. Por último, cuanto a la satisfacción de gran parte de los estudiantes, la autora (2016) atribuye al uso auténtico de la lengua y la oportunidad de utilizarla frecuentemente en clase.

Oliveira (2020), en su máster, realizó una investigación interventiva y una investigación-acción en la que estudió su propia práctica pedagógica de profesora de inglés en una clase del 9 año fundamental de una escuela pública de la ciudad de Balsa en Maranhão. Ante el problema frecuente de la desmotivación de estudiantes de inglés, la profesora elaboró, aplicó y evaluó materiales didácticos que, con el formato de secuencias didáctica, se utilizaron con los aprendientes para involucrarlos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lengua inglesa, desarrollando su motivación para participar en las clases.

Oliveira (2020) presenta como base de su marco teórico, especialmente los autores como Paiva (2009), Leffa (2007), Ur (2012) y Tomlinson (2013) que tratan sobre el material didáctico y el libro didáctico en lengua extranjera; y Brown (2001) que trata de la motivación. Además, utiliza las consideraciones de Freire (1996) y Paiva (2009), respecto a la autonomía del profesor para la formulación de los materiales. Para el desarrollo de la secuencia didáctica, la autora (2020) se guía por los estudios de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); se inspira en técnicas y actividades simples y artesanales que no necesitan de aparatos tecnológicos, recurre a Hadfield e Hadfield (2009); y se basa en las formulaciones de la BNCC (2017).

Oliveira (2020) concluye que la utilización de los materiales didácticos por la profesora contribuyó positivamente en la participación de los estudiantes sea en las actividades orales o en las actividades escritas. La autora (2022) destaca algunas condiciones generadoras de un ambiente motivador: a) el desarrollo de actividades intrínsecamente motivadas con los estudiantes aumenta la posibilidad de empezarlas y concluir las; b) los estudiantes solo podrán estar motivados, si creen que es relevante aprender el idioma, así como las actividades; c) la relación entre los conocimientos propios de los estudiantes con los nuevos propuestos por las

actividades aumenta la participación; d) la reflexión del funcionamiento de la lengua de forma lúdica, aumenta la participación; e) el uso la lengua en situaciones reales de uso aumenta la participación; f) actividades de vocabulario separado antes de actividades de lectura de texto aumentan la confianza de los estudiantes de que pueden realizar la lectura; g) el trabajo en conjunto de las habilidades de lectura y escritura potencializa el aprendizaje de ambas; y h) actividades que están con el cotidiano del estudiante promueven interacción y participación.

Para el análisis del temario de PREVUPE, se tiene como base el Modelo Motivacional ARCS por Keller, y se añaden algunas conclusiones de Dörnyei y Ushioda (2011) y Oliveira (2020), posibilitando tecer consideraciones sobre las características de actividades motivadoras que están presentes en el material didáctico. Para tanto, se observa si las actividades siguen algunas de estas estrategias: 1) estrategias de atención[A] para despertar y mantener la curiosidad y el interés de los estudiantes (novedades, sorpresas, estímulos a la curiosidad, desafíos, actividades de prelectura, actividades lúdicas); 2) estrategias de relevancia [R] para apuntar la utilidad de una tarea (sus objetivos y métodos, y su relación con el Enem y con la experiencia personal de los estudiantes); 3) estrategias de confianza [C] que puedan posibilitar que los estudiantes tengan una expectativa positiva de éxito (clareza en las habilidades evaluadas por las cuestiones); 4) estrategias de satisfacción [S] que reconozcan el esfuerzo intrínseco y extrínseco de los estudiantes (reflexión sobre lo aprendido en cada unidad, actividades individuales y grupales).

### **3 EL ENEM DE LENGUA ESPAÑOLA Y SUS PARTICULARIDADES**

Este apartado se dedica al análisis del objetivo del aprendizaje de lengua española en la enseñanza secundaria, las competencias del profesorado y del estudiante según los modelos del profesor y del estudiante que buscan alcanzar los documentos de referencia del Enem. Los documentos que orientan la elaboración de este apartado son la “Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), los “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCN) de 1997, los “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCNEM) de 2000, las “Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio” (DCNEM) de 2000, las “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” (OCNEM) y las “Matrizes de Referência” (MR) del ENEM modificadas, en 2009, por la “Matriz de Habilidades e Competências do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos para o Ensino Médio” (ENCCEJA) y la Reforma de la Enseñanza Media iniciada por la promulgación de la LDB. (BRASIL, 2015). Es decir, los documentos de referencia que se analizan en este apartado teórico son: la LDB, los PCN, los PCNEM, las DCNEM, las OCNEM y la MR del ENEM.

Se recuerda que la reforma de la enseñanza media de 2016, llevada a cabo por la “Medida provisória do Novo Ensino Médio” (MPV 746/2016) que modificó la LDB, está materializada en la “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) y en los itinerarios, que ya están vigentes en las instituciones escolares brasileñas de Educación Básica, en 2022. No obstante, la BNCC y los itinerarios formativos sólo serán utilizados como documentos de referencia para el ENEM a partir del año 2024 (BRASIL, 2022).

En esta parte, también, se reúnen investigaciones sobre el ENEM de Lengua Española que contribuyen para ofrecer características más precisas sobre las cuestiones abordadas en este examen, posibilitando construir criterios más fiables para evaluar si las actividades del temario de PREVUPE están de acuerdo con lo que se espera de un candidato del ENEM.

#### **3.1 Los documentos de referencia para la elaboración del ENEM**

Los derechos constitucionales expresan una intencionalidad que se concretiza cuando son creadas políticas educacionales, que en un sentido práctico,

son las acciones gubernamentales. Para tanto, entre otros documentos, está la “Lei de Diretrizes e Bases da Educação” (LDB) que define las modalidades y los niveles de la educación escolar y de la enseñanza: la Educación Básica<sup>8</sup> (el nivel infantil, el fundamental y el medio) y la Educación Superior. La LDB define la Educación Básica como obligatoria y gratuita para aquellos que tengan desde los 4 hasta los 17 años de edad.

La LDB surgió en un contexto que empezó a ser perfilado a partir de los años 90 y que se caracterizó por el desafío en cuanto a la elaboración de parámetros actualizados que guiaran la formación de ciudadanos brasileños, en un contexto de creciente volumen de informaciones y creación de nuevas tecnologías. Para tanto, la LDB de 1996 amplió su oferta para la Enseñanza Media y contribuyó en los cambios de su currículo escolar, aumentando sus objetivos. Estos representaron el rompimiento con la dicotomía histórica presente en este nivel de enseñanza que han quedado entre la preparación para el ámbito laboral y la preparación para el ámbito académico. La LDB de 1996, en su artículo 35, define cuatro finalidades para la Enseñanza Media brasileña, en las que añadió la formación de la ciudadanía; el desarrollo humano; y la capacidad de relacionar teoría y práctica dentro de las disciplinas:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).<sup>9</sup>

<sup>8</sup> La expresión “Educación Básica” encontrada en la LDB tiene origen en los años 80 y 90, cuando las ideas relativas a la “educación para todos” pasan a ser divulgadas principalmente por medio de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada en Tailandia, en 1990. En ese evento se elabora un documento llamado “Declaración Mundial sobre Educación para Todos”, que define la Educación Básica como “una base para el aprendizaje y el desarrollo humano permanentes, sobre la cual los países pueden construir sistemáticamente niveles y tipos más adelantados de educación y capacitación”. Pero, en ese documento la expresión “Educación Básica” se refiere especialmente al nivel fundamental, mientras que la interpretación brasileña incluye los niveles infantil, fundamental y medio (VIEIRA, 2000 *apud* VIEIRA, 2007, p. 65, traducción de la autora).

<sup>9</sup> I – la consolidación y la profundización de los conocimientos adquiridos en la enseñanza fundamental, posibilitando la continuidad de los estudios; II – la preparación básica para el trabajo y la ciudadanía del aprendiente, para continuar aprendiendo, de modo a ser capaz de adaptarse con flexibilidad a nuevas condiciones de ocupación o siguientes perfeccionamientos; III – el perfeccionamiento del aprendiente como persona humana, incluyendo la formación ética y el desarrollo de la autonomía intelectual y del pensamiento crítico; IV – la comprensión de los

Con relación a lo que se espera de los aprendientes de Enseñanza Media sobre las lenguas extranjeras en la LDB de 1996, el español aparece tan solo como una disciplina optativa. La enseñanza de por lo menos una lengua extranjera pasa a ser obligatoria a partir del sexto año de la enseñanza fundamental y la única lengua mencionada es el inglés (art. 26, inciso V). A partir de la Enseñanza Media, se observa una ampliación tímida de la oferta de lenguas extranjeras, ya que el inglés continúa como la única lengua con oferta obligatoria y las demás lenguas son consideradas optativas, con preferencia por el español.

Aunque la LDB de 1996 ha traído cambios en el sentido de expandir los objetivos de la enseñanza media, se observa un cierto rompimiento de sus fundamentos en los documentos referenciales que la siguen: los PCN de 1997 y las DCNEM de 1998. Estos documentos propusieron la pedagogía de competencias que se orienta más para el énfasis en una práctica pedagógica que privilegie la lógica utilitarista de la educación, estando conectada más con el mercado del trabajo.

La pedagogía de competencias abordada por esos documentos está influenciada por las formulaciones de Perrenoud (1999) que entiende las competencias como un conjunto de esquemas (de percepción, de pensamiento, de evaluación y de acción) que movilizan recursos (conocimientos, métodos, informaciones y reglas) para llevar a cabo una o más acciones. El autor (1999) también afirma que una competencia estabilizada requiere la elaboración de metas más complejas y la automatización de acciones, que son resultado de una exposición frecuente y exhaustiva de situaciones semejantes y de una adquisición la cuál está siempre ancorada en la práctica.

Duarte (2001) defiende que la pedagogía de competencias está dentro de un conjunto de pedagogías llamadas pedagogías del "aprender a aprender", que constituyen una corriente educacional ampliamente difundida en la contemporaneidad y que ha presentado influjos en documentos educacionales brasileños de orientación curricular y pedagógica, por ejemplo: los PCN de 1997 y en las DCNEM de 1998. Y según Silva (2018) la pedagogía de competencias es retomada por la BNCC publicada en 2017.

---

fundamentos científico-tecnológicos de los procesos productivos, relacionando la teoría con la práctica, en la enseñanza de cada disciplina. (BRASIL, 1996, art. 35, traducción de la autora).

Duarte (2001), para defender su idea de que, en realidad, esas pedagogías visan tan solo el ajuste del individuo al mercado de trabajo, presenta cuatro posicionamientos valorativos de las pedagogías de "aprender a aprender" que son esenciales para entenderlas y consecuentemente entender la pedagogía de las competencias: a) el primero: “[...] são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências”(p. 36)<sup>10</sup>; b) el segundo: “[...] é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas”(p. 37)<sup>11</sup>; c) el tercero: “[...] a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança. [...] é preciso que a educação esteja inserida de maneira funcional na atividade da criança”(p. 37)<sup>12</sup>; y el cuarto posicionamiento es: “[...] a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança”(p. 37)<sup>13</sup>.

Con relación a la validez de la pedagogía de competencias en ambientes escolares, existen algunas ventajas y desventajas. Primero, esa pedagogía como propuesta de preparación para el trabajo, considerando los incisos II y IV de la LDB, puede tener dos de los objetivos de la enseñanza media referentes a la preparación para el trabajo respondidos. Segundo, la LDB, en sus incisos I y IV, tiene dos objetivos referentes a la continuidad de los estudios y la construcción de la autonomía intelectual, de libertad de pensamiento y de expresión, que la aplicación de esa pedagogía por sí solo no responde, porque tiende a promover la adaptación del ciudadano a la realidad, en el sentido de que el ciudadano competente es aquél que se adapta a una sociedad capitalista donde los cambios sociales, culturales, económicos y políticos son frecuentes.

---

<sup>10</sup> “[...] son más deseables los aprendizajes que uno realiza por sí mismo, en los cuales está ausente la transmisión, los conocimientos y experiencias”. (DUARTE, 2001, p. 36, traducción de la autora).

<sup>11</sup> “[...] es más importante el alumno desarrollar un método de adquisición, elaboración, descubierta, construcción de conocimientos, que este alumno aprender los conocimientos que fueron descubiertos y elaborados por otras personas”.(DUARTE, 2001, p. 37, traducción de la autora).

<sup>12</sup> “[...] la actividad del alumno, para ser verdaderamente educativa, debe ser impulsada y dirigida por los intereses y necesidades de él propio. [...] es necesarios que la educación esté inserida de manera funcional en su actividad”.(DUARTE, 2001, p. 37, traducción de la autora).

<sup>13</sup> “[...] la educación debe preparar a los individuos para acompañar a la sociedad en acelerado proceso de cambio”. (DUARTE, 2001, p. 37, traducción de la autora).

Si por un lado, adaptarse hace parte de la formación y mantenimiento de las culturas de una sociedad, por otro lado, el cuestionamiento crítico de los individuos ante el sistema social al que pertenece favorece a mejores formas de vivir en sociedad. Con eso, entendemos que hay que saber manejar los dos: la utilidad del conocimiento y la inutilidad del conocimiento, así como la adaptación y el cuestionamiento sobre el sistema social.

Cuanto a los PCN de 1997, estos afirman que apuntan metas de calidad de una formación que contribuya para que el estudiante se forme como un ciudadano participativo, reflexivo, autónomo y conocedor de sus derechos y deberes. Para tanto, esos documentos traducen la reforma de la Enseñanza Básica, iniciada por la LDB 1996, en la renovación y la reelaboración de una propuesta curricular que requiere conocimientos básicos y capacidades que sirven como base para las competencias, como vimos a continuación:

A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (BRASIL, 2000, p. 5).<sup>14</sup>

Los PCN de 1997 orientan que las escuelas deben construir su propio proyecto educativo, en el que considere el desarrollo de los aprendizajes esenciales de los estudiantes - orientados por la definición de conocimientos básicos y competencias mencionadas - envolviendo tanto las características regionales y las necesidades sociales, políticas, económicas y culturales de la realidad brasileña como los intereses y motivaciones de los estudiantes. Es justo en esa parte del currículum conocida como parte diversificada en la cual se situarán las lenguas extranjeras, tanto en los DCNEM como en los PCNEM.

Los PCN de 1997 tratan de sus fundamentos y de las asignaturas para los niveles fundamental 1 y 2. Con relación al abordaje de la lengua extranjera es en el documento de los PCN del fundamental 2 que se empieza a abordar la enseñanza de lenguas extranjeras y en él queda evidente un mayor protagonismo a la

---

<sup>14</sup> La formación del alumno debe tener como objetivo principal la adquisición de conocimientos básicos, la preparación científica y la capacidad de utilizar las diferentes tecnologías relativas a las áreas de actuación. Se propone, en un nivel de Enseñanza Media, la formación general, en oposición a la formación específica; el desarrollo de capacidades de pesquisar, buscar informaciones, analizarlas y seleccionarlas; la capacidad de aprender, crear, formular, en lugar del simple ejercicio de memorización (BRASIL, 2000, p. 5, traducción de la autora).

compresión lectora, definido por la utilidad social, lo que debe ser retomado en la enseñanza media como parte de una de sus finalidades en la LDB de 1996 que contempla la consolidación y el mejoramiento de conocimientos adquiridos.

Cuanto al documento de las DCNEM, creado por medio de la Resolución CNE/CEB n. 3/1998, ese documento aparece como un documento de cumplimiento obligatorio por parte de las instituciones brasileñas que ofertan la educación pública para reglamentar la base nacional curricular y organizar la Enseñanza Media, de modo a orientar la labor pedagógica de las instituciones escolares. Las DCNEM, en su artículo 4, establece que las propuestas pedagógicas de las escuelas y sus currículos deben incluir “competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos”<sup>15</sup>, que están relacionadas a las finalidades de la Enseñanza Media mencionadas en la LDB.

En lo que se refiere a las competencias básicas generales de la Enseñanza Media y relacionadas con la lengua extranjera, las DCNEM, en su artículo 4, inciso V, afirman que “V - competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania”. En ese sentido, la lengua extranjera aparece como un instrumento para ejercer la ciudadanía y para comunicar, conocer la realidad, sirviendo de puente para la construcción de competencias y conocimiento en otras áreas de conocimiento. Es importante mencionar que no se identifica, en las DCNEM, una referencia a las habilidades de comprensión oral ni de las de expresión escrita u oral.

Ya las competencias y habilidades específicas de la lengua extranjera dentro del Área de conocimiento de Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías (LCT), las DCNEM definen, en su artículo 10, inciso I: “e) Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais”. Y aquí se observa la lengua extranjera como instrumento para acceder a información y a otras culturas de grupos sociales. Enseguida, esta competencia fue retomada por la Matriz de Referencia del ENEM de la lengua española.

Asimismo las DCNEM presenta el modelo del estudiante que se espera en la Enseñanza media, es decir, el estudiante al final de la Educación Básica debe tener

---

<sup>15</sup> Competencias básicas, contenidos y formas de tratamiento de contenidos (traducción de la autora)

competencias comunes y capacidades desarrolladas, que van a posibilitar el desarrollo intelectual, el social y el afectivo más completo e integrado. Además, las DCNEM destacan la importancia de formar identidades que estén compuestas por conocimientos, competencias y valores, que van a posibilitar el ejercicio pleno de la ciudadanía y una entrada flexible en el mundo del trabajo. Con relación al modelo del profesor, el documento no menciona qué rol desempeña el docente, sino qué rol cumplen las instituciones educativas de enseñanza regular, tratando de los temas de autonomía, interdisciplinariedad, contextualización con destaque al contexto del mundo del trabajo e identidad que deben guiar la organización del currículo.

Dias (2019) analiza los documentos orientadores del ENEM del español, entre los cuáles, se destacan sus consideraciones a respecto de los DCNEM y los PCNEM. Según ese autor (2019), los DCNEM presentan competencias obligatoriamente desarrolladas en la Enseñanza Media y instituyen las áreas del conocimiento, entre estas: el Área de Lenguajes, Códigos y sus Tecnología (LCT) con un total de nueve competencias. Mientras que los PCNEM sugieren un conjunto de disciplinas que pueden componer la LCT y un total de 14 competencias, además de las competencias específicas para cada disciplina, entre las cuales se destacan las competencias específicas de las lenguas extranjeras.

Con eso, el autor (2019) demuestra que los PCNEM presentan como propuesta: desarrollar las capacidades superiores como la gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica; y otras competencias más específicas, que contribuyan para el alcance de la competencia comunicativa por los estudiantes, como se demuestra en la tabla 1 elaborada por Dias (2019) y presentada a continuación.

Tabla 1 - Competências de LE - PCNEM

<b>Competências de Língua Estrangeira Moderna</b>
Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocabulário que melhor reflita a ideia que pretende comunicar.
Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção oral e/ou escrita.
Utilizar estratégias verbais e não-verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura.
Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais.

Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção.
Saber distinguir as variantes linguísticas
Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.
Escolher o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretenda comunicar.

Fuente: DIAS (2019, p. 108).

Respecto a las OCNEM de 2006, fueron elaboradas con el objetivo de favorecer el diálogo entre el docente y la escuela sobre la práctica docente. Entre las asignaturas abordadas, el referido documento trata de las lenguas extranjeras de forma general, y más específicamente de la lengua inglesa y de la española. Con relación a los documentos anteriores que veían el estudio de las lenguas extranjeras con un objetivo más instrumental al ambiente laboral, es decir los PCN y los DCNEM, con especial enfoque en el desarrollo de la habilidad de la lectura; las OCNEM definieron objetivos más amplios para las lenguas extranjeras en la escuela, dicho de otra manera, objetivos lingüísticos, instrumentales, culturales y educacionales para alcanzar y defienden que “[...] no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania” (BRASIL, 2006, p. 91).<sup>16</sup>

Las OCNEM tratan del modelo del estudiante, así como lo del profesor de lengua extranjera que trabajan en conjunto para la construcción del conocimiento, como podemos observar a continuación:

Ao entendermos que a função maior de uma língua estrangeira no contexto escolar é contribuir para a formação do cidadão, é preciso determinar, também, o papel que os professores efetivamente nele exercem. Muito acima de uma visão reducionista e limitadora, os professores são agentes – junto com os estudantes – da construção dos saberes que levam um indivíduo a “estar no mundo” de forma ativa, reflexiva e crítica. (BRASIL, 2006, p. 146).<sup>17</sup>

<sup>16</sup> “[...] en lo que compete a la enseñanza de idiomas, la disciplina Lenguas Extranjeras puede incluir el desarrollo de la ciudadanía” (BRASIL, 2006, p. 91, traducción de la autora).

<sup>17</sup> “Al entender que la función mayor de una lengua extranjera en un contexto escolar es contribuir para la formación del ciudadano, es necesario determinar, también, el papel que los profesores efectivamente ejercen en ello. Más allá que una visión reducionista y limitadora, los profesores son agentes – junto con los estudiantes – de la construcción de los saberes que llevan uno a “estar en el mundo” de forma activa, reflexiva y crítica” (BRASIL, 2006, p. 146, traducción de la autora).

Además, este documento trata las competencias necesarias para un profesor de lengua extranjera así como las competencias referentes a los estudiantes. Según Almeida Filho (2001 *apud* BRASIL, 2006), las competencias del profesor son: la competencia de experiencia personal; la competencia para la teoría y su aplicación; la competencia lingüístico-comunicativa; y la competencia profesional. Mientras que el estudiante debe desarrollar la competencia (inter)pluricultural (trata de la construcción de identidad del individuo a partir de la observación de las relaciones de diferencia y semejanza entre las culturales), la competencia comunicativa (trata de la comunicación, su organización y relación con situaciones comunicativas para una interacción social efectiva), la comprensión oral (trata de la interpretación de lo dicho y lo no dicho, y el contexto de producción), producción oral (trata de asumir la posición de hablante de la lengua y comprender el contexto de producción y enunciación), comprensión lectora (trata de alcanzar la comprensión profunda del texto y de interactuar con el autor, el texto y el contexto de producción, produciendo nuevos sentidos) y producción escrita (trata de expresar ideas y la identidad del propio individuo en otro idioma).

Según Vargen y Freitas (2010), los documentos PCN y las OCNEM tienen muchas diferencias, pero están de acuerdo con el papel de la LE para posibilitar al estudiante un dominio activo del discurso en diferentes comunidades y situaciones discursivas, esperando como resultado un estudiante que tenga una autopercepción como ser humano y pueda ejercer su ciudadanía de forma amplia. Las autoras (2010), complementan que los temas transversales de los PCN de 1998: pluralidad cultural, ética, salud, medio ambiente, orientación sexual, consumo y trabajo orientan las escojas temáticas de las clases, posibilitando el trabajo con cuestiones políticas y sociales que pueden contribuir para la ampliación del ejercicio de la ciudadanía de los estudiantes.

Reiterando lo discutido a partir de los documentos referenciales del ENEM, sean la LDB, los PCN, las DCNEM, los PCNEM, se realizan algunas consideraciones sobre el papel de la lengua extranjera, especialmente del español en la enseñanza media. Aunque el inglés gane destaque como lengua obligatoria y el español aparezca como optativa, el estudio de lenguas extranjeras se valora en todos los documentos para alcanzar las finalidades de este nivel de enseñanza, sean estos relacionados con el trabajo, la ciudadanía, los fundamentos

científico-tecnológicos, la formación humana y la continuidad de los estudios del concluyente de la Educación Básica.

Sin embargo, los documentos presentan discordancias entre sí. En los PCN y las DCNEM, para el desarrollo de los estudiantes en cuanto a las lenguas extranjeras, como el español, cobra destaque únicamente la comprensión lectora. Las DCNEM tienen como metas para los estudiantes competencias, habilidades y valores y relaciones, que se aplican no solo al español, que son principalmente instrumentales al mundo del trabajo, así dejando de lado las demás finalidades de la enseñanza medida.

Los PCNEM detallan las competencias presentadas por los DCNEM y sus habilidades y acrecientan más capacidades superiores de la lengua extranjera (la gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica; otras competencias y habilidades orales y escritas, lingüísticas, culturales, entre otras) y sus competencias específicas. En consonancia con los PCNEM, las OCNEM presentan la competencia comunicativa y sus habilidades orales y escritas, además de acrecentar la competencia intercultural. Así se observa cómo estos dos últimos documentos aumentan los elementos que deben ser desarrollados en un estudiante de lengua extranjera. A continuación, se pone el foco de interés en el ENEM, que está diseñado para evaluar las competencias desarrolladas por los egresados de la Educación Básica y que tienen estos documentos como referencia, y en este sentido, algunos aspectos de la comprensión lectora de la lengua española.

### **3.2 El ENEM de Lengua Española**

La Carta Magna, en su artículo 206, inciso VII, expresa como valor público que se refiere a la “garantía de padrão de qualidade”<sup>18</sup>, que se retoma en la LDB, en su artículo 3, inciso IX. Así que para monitorear la educación y garantizar esos patrones de calidad, la Unión debe “[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”<sup>19</sup>, según el artículo 9, inciso VI de la LDB (BRASIL, 1996).

---

<sup>18</sup> “[...] garantizar el patrón de calidad” (BRASIL, 1996, art. 206, inciso VII, traducción de la autora).

<sup>19</sup> “[...] asegurar un proceso nacional de evaluación del rendimiento escolar en la enseñanza fundamental, media y superior, en colaboración con los sistemas de enseñanza, objetivando la

Entre los procesos de evaluación de la Enseñanza Media llevados a cabo sea a nivel nacional o estatal del poder público, se destaca el examen de nivel nacional: el “Exame Nacional do Ensino Médio” (ENEM). Este examen, creado por medio del decreto 438/1998, tiene como finalidad desde su origen: evaluar el desempeño individual de los estudiantes concluyentes y los egresados de la Enseñanza Media brasileña. Para ser más específico, evalúa las competencias y habilidades desarrolladas por los candidatos a lo largo de la Educación Básica, con el enfoque en la resolución de situaciones-problema. Además, el ENEM es un examen individual, voluntario, por lo cual los participantes pueden realizar una autoevaluación con relación a los demás candidatos del examen, siendo realizado anualmente por el “Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira” (INEP) (BRASIL, 2015).

Desde su origen, el ENEM ha experimentado muchos cambios, por ejemplo, añadiendo nuevos objetivos a su ámbito, como la posibilidad de usar sus resultados para viabilizar el ingreso de sus candidatos en instituciones de enseñanza superior, sean privadas o públicas. No obstante, se destaca el cambio ocurrido en el año de 2009, en el que el examen pasó a estar compuesto por cuatro áreas del conocimiento y a conectarse con los componentes curriculares de la Enseñanza Media. Este momento también fue fundamental por convertir el ENEM en uno de los principales medios utilizados actualmente para el ingreso en universidades públicas y privadas. También, se señala el año de 2010, porque, por primera vez, se añadieron las lenguas extranjeras (Inglés o Español) al ENEM (BRASIL, 2015).

El referido examen tiene 180 cuestiones repartidas entre cuatro Áreas del conocimiento I) Ciencias Humanas y sus Tecnologías (História, Geografía, Filosofía y Sociología); II) Ciencias de la Naturaleza y sus Tecnología (Química, Física y Biología); III) Matemáticas y sus Tecnologías (Matemáticas); IV) Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías (Lengua Portuguesa, Literatura, Lengua Extranjera - Inglés o Español - , Artes, Educación Física y Tecnologías de la Información y Comunicación) y la Redacción (Producción escrita). (BRASIL, 2015).

Para evaluar a los candidatos, el ENEM utiliza las “Matrices de Referencia” (MR) del ENEM de 2009, que están basadas la “Matriz de Habilidades e Competências do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e

---

definición de prioridades y mejoras de la calidad de enseñanza” (BRASIL, 1996, art. inciso IX, traducción de la autora).

Adultos para o Ensino Médio” (ENCCEJA). La MR del ENEM tiene como norteadores los Ejes cognitivos jerárquicamente superiores a las Áreas de conocimientos que están divididas en competencias, y estas por su vez, están subdivididas en habilidades. Por fin, se observan los objetos de conocimiento que presentan los contenidos relacionados con las competencias y las habilidades.

Respecto a los 5 ejes cognitivos, hay uno que menciona explícitamente la lengua extranjera española o inglesa: “I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa”. En este tópico, se destaca que el objetivo de la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera es capacitar al aprendiente a utilizarla, sin la necesidad de ser un hablante competente en esta lengua.

Se infieren otros dos ejes que expresan el papel de las lenguas extranjeras en el ENEM de facilitadora en la comprensión e interpretación de fenómenos de la sociedad - confirmado la identificación de ítems del examen que son de comprensión e interpretación textual - y que están presentes en:

II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema. (BRASIL, 2009, p. 2)<sup>20</sup>

Con relación a los demás ejes IV y V, se considera que no están destinadas a las lenguas extranjeras, ya que estos ejes tratan no solo de la selección y el análisis de la información, sino también, una forma de producción escrita que solo puede ser identificada en la lengua portuguesa por medio de la escritura de la redacción del ENEM.

En un trabajo de fin de máster llevado a cabo por Días (2019), en el cual compara los contenidos de la Competencia 2 (C2) del Área de conocimiento Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías (LCT) de la MR del ENEM con los contenidos de las DCNEM de 1998, y los PCNEM de 2000, apuntando la existencia de una

---

<sup>20</sup> “II. Compreender fenômenos (CF): construir y aplicar conceptos de varias áreas de conocimiento para la comprensión de fenómenos naturales, de procesos histórico-geográficos, de la producción tecnológica y de las manifestaciones artísticas. III. Enfrentar situaciones-problema (SP): seleccionar, organizar, relacionar, interpretar datos e informaciones representados de diferentes formas, para toma de decisiones y enfrentar situaciones-problema” (BRASIL, 2009, p. 2, traducción de la autora).

disonancia entre lo que está propuesto en la MR del ENEM como competencias de las lenguas extranjeras y los contenidos de las DCNEM y de los PCNEM. A ese respecto, Días (2019) identifica que: a) la interdisciplinariedad, así como la contextualización, aunque estén previstas en los DCNEM y los PCNEM, no son objetos de evaluación según la MR del ENEM; b) de las nueve competencias de la LCT, aunque todas estas correspondan en alguna medida a las lenguas extranjeras, solo la Competencia 5 es aprovechada por la MR del ENEM. Así que la C2 y sus habilidades presentes en la MR del ENEM presentan solamente un pequeño recorte de lo que proponen los documentos orientadores de la Enseñanza Media.

En cuanto a las Áreas del conocimiento, entre las 4, se destaca el Área de Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías donde se ubican las lenguas extranjeras: el español y el inglés, específicamente la competencia y las habilidades demandadas por el ENEM. Estas tratan solo de la comprensión e interpretación de textos escritos en lengua española o inglesa, como se puede identificar a continuación:

Competência de área 2 – Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

H5 –Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

H6 –Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

H7 –Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

H8 –Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística (BRASIL, 2009, p 1).<sup>21</sup>

Días (2019) considera que las habilidades de la C2 de la MR del ENEM, por estar centradas especialmente en la categoría de Comprensión, por consiguiente, están en las categorías inferiores del dominio cognitivo, según la Taxonomía de Objetivos Educativos de Bloom (1976). La habilidad 7 de la C2 de la MR del ENEM, que es la única que se acerca a la categoría de Análisis, en realidad, está dedicada tan sólo al establecimiento de la relación entre las partes del texto. En ese sentido, esas habilidades son consideradas como de comprensión de informaciones, sin que se lleven a cabo acciones más complejas de explicación, evaluación y juicio.

---

<sup>21</sup> “Competencia del área 2 – Conocer y usar lengua(s) extranjera(s) moderna(s) como instrumento de acceso a información a otras culturas y grupos sociales. H5 –Asociar vocábulos y expresiones de un texto en LEM a su tema. H6 –Utilizar los conocimientos de la LEM y de sus mecanismos como medio de ampliar las posibilidades de acceso a información, tecnologías y culturas. H7 –Relacionar un texto en LEM, las estructuras lingüísticas, su función y su uso social. H8 –Reconocer la importancia de la producción cultural en LEM como representación de la diversidad cultural y lingüística” (BRASIL, 2009, p. 1, traducción de la autora).

Por fin, Dias (2019) concluye que las habilidades de la C2 de la MR del ENEM son limitadoras, pues no presentan una relación con las demás competencias del área de conocimiento LCT.

En la MR del ENEM, no se observa la mención a los objetos de conocimientos que presentan los contenidos que pueden ser abordados para las lenguas extranjeras en el examen, mientras que para las demás asignaturas, sí, se los encuentran en ese mismo documento. Los objetos de conocimiento de las lenguas extranjeras solo van aparecer, en 2014, con la publicación del “Relatório Pedagógico 2009-2010”:

[...] compreensão de textos de gêneros diversos, orais e escritos, em língua inglesa ou espanhola; identificação temática, léxico, estruturas sintático-semânticas, função e contexto comunicativo; aplicação do conhecimento das línguas inglesa ou espanhola em situações comunicativas relacionadas às suas manifestações culturais; reconhecimento de aspectos culturais associados às manifestações linguísticas (BRASIL, 2014, p. 20-21).<sup>22</sup>

A partir de esos referenciales, el ENEM de lengua española propone 5 cuestiones de múltiple elección (a,b,c,d,e) con una respuesta correcta. Cada cuestión trata solamente de un texto, presenta un tema, una esfera de actividad humana, un género y una variación lingüística. A ese respecto Labella-Sánchez y Rosa (2021) realizaron un estudio centrado en las aplicaciones del ENEM de 2015 hasta 2017, componiendo un total de 7 exámenes con 35 cuestiones de la lengua española.

Labella-Sánchez y Rosa (2021) exponen las características de esas cuestiones a continuación. Clasificados según los temas transversales del PCN, los textos presentan como temas: 40% sobre pluralidad cultural (diversidad lingüística y valorización de la cultura latino-americana); 22% sobre ética (migración, xenofobia, violencia contra la mujer y persecuciones políticas); 14, 3% sobre trabajo y consumo, 11% sobre salud y 5% sobre medio ambiente.

Con relación a las esferas de actividad humana, los textos se sitúan en: 53,4 % en la periodística; 28,6% en la literaria; 11, 4% en la institucional y 5,7% en la educacional. Los países de habla hispana son 21, pero solo 10 de ellos están

---

<sup>22</sup> “[...] la comprensión de textos de géneros diversos, orales y escritos, en lengua inglesa o española; identificación temática, léxico, estructuras sintático-semánticas, función y contexto comunicativo; aplicación del conocimiento de las lenguas inglesa o española en situaciones comunicativas relacionadas a sus manifestaciones culturales; reconocimiento de aspectos culturales asociados a las manifestaciones lingüísticas” (BRASIL, 2014, p. 20-21, traducción de la autora).

representados en los exámenes, con un énfasis en España (34,2%) y en Argentina (17,1%). Con relación a los géneros textuales, Labella-Sánchez y Rosa (2021) identifican 13 de esos: 17% eran noticias, 14,2% eran textos de divulgación científica; 11,4% eran publicidad institucional; y las canciones, cuentos y charges eran 8% del total.

Asimismo, estas autoras (2022) adaptan las formulaciones de Schneuwly e Dolz (2010) sobre las capacidades del lenguaje para la enseñanza a fin de utilizarlas para el análisis de los tipos de capacidad presentes en un examen de LE. Las capacidades del lenguaje son: la capacidad de acción (CA), la capacidad lingüístico-discursiva (CLD) y la capacidad discursiva (CD). Su clasificación aborda una de las capacidades de forma aislada de las demás o las unen en grupos.

En ese sentido, la CA trata sobre la realización de inferencias o generalizaciones partiendo del tema central, de la creación de nuevos sentidos, el entendimiento del contexto de producción del texto y el uso de su conocimiento del mundo. El grupo CA + CLD aborda el conocimiento lingüístico-discursivo contextualizado, el análisis de los procesos de conexión y segmentación, las voces enunciativas y los significados del texto. El grupo CA + CD + CLD trata de la movilización de varios conocimientos referentes al género del texto (contexto general, infraestructura y elementos lingüísticos-discursivos). Y el grupo CA + CD aborda el análisis de la infraestructura general de género y sus formas de expresar sentidos en el texto.

La CA es la más frecuente en 45,7% de las cuestiones del español en los exámenes del ENEM desde 2015 hasta 2017; en segundo lugar, el grupo CA + CLD representa 22,2%; en tercer lugar, el grupo CA + CLD + CD representa 14,3%; en cuarto lugar, el grupo CA + CD presenta 8,6%; empatando con 8,6% del grupo BLI, que trata de las cuestiones en que los candidatos sólo tienen que realizar una búsqueda y localización simple de informaciones y con alternativas que se relacionan con informaciones explícitas del texto. Así, Labella-Sánchez y Rosa (2021) concluyen que el tipo de lector más frecuente, según las capacidades de lenguaje demandadas por el ENEM del español, es el lector crítico e interpretativo, capaz de interactuar con el ambiente contextual y posicionarse frente al texto.

Dias (2019) también presenta un estudio muy interesante, fundamentado en la Taxonomía de Bloom, en el que analiza cómo se expresan la Competencia 2 del

ENEM y las habilidades H5, H6, H7 y H8 en los ítems de ocho aplicaciones del ENEM, realizadas entre 2010 y 2015. De forma general, sus resultados apuntan para una comprensión de dominio de lengua extranjera que enfoca en algunos aspectos de la comprensión lectora: la comprensión entre partes del texto; la identificación de temas; la intenciones del autor o del texto.

De forma más específica, Dias (2019, p. 114, p. 118-119, p. 124, p. 128) presenta un resumen de sus análisis con los ítems del español del ENEM para cada habilidad de la lengua extranjera:

A H5 é uma habilidade que o participante mobiliza para fazer associação de vocábulo(s), expressão(ões) ou frase(s) com o tema do texto ou para compreender o sentido de um elemento do texto; [...]

[H6:] Trata-se de habilidade de compreensão de um texto como um todo; de compreensão de parte do texto; ou de identificação do tema do texto. Em termos simples, portanto, estamos tratando da aplicação dos conhecimentos de língua espanhola para a compreensão de textos.

[H7:] Trata-se de habilidade que o participante mobiliza, com a qual, ao analisar a relação entre elementos do texto, identifica intenções, temas e argumentos.

A H8 envolve compreensão de informações de um texto que tem por tema um elemento cultural do mundo hispânico e a consequente ampliação do conhecimento. Esse sentido não é evidenciado de forma adequada no texto da habilidade.<sup>23</sup>

Con relación a las actividades de comprensión lectora en materiales didácticos, Marcuschi (1996) realizó un análisis para verificar si las actividades de comprensión desarrolladas en siete manuales de lengua portuguesa de la primera a la séptima series eran de hecho actividades de comprensión e identifica que en su mayoría las actividades eran actividades de copia. En Marcuchi (2003), también identifica en otro trabajo donde analizó 60 manuales de lengua portuguesa, que además de presentar las actividades de copia como mayoría no expresaban los fundamentos teóricos utilizados en su elaboración.

Según Marcuschi (1996) desde una perspectiva sociointeraccionista de la lengua, esta se constituye como un fenómeno cultural, histórico, cognitivo y social

---

<sup>23</sup> “La H5 es una habilidad que el participante mobiliza para hacer asociación de vocablo(s), expresión(ones) o frase(s) con el tema del texto o para comprender el sentido de un elemento del texto; [...] [H6:] Se trata de habilidad de comprensión de un texto como un todo; de comprensión de parte del texto; o de identificación del tema del texto. En términos sencillos, por lo tanto, estamos tratando de la aplicación de conocimientos de lengua española para la comprensión de textos. [H7:] Se trata de habilidad que el participante moviliza, con la cual, al analizar la relación entre elementos del texto, identifica intenciones, temas y argumentos. A H8 envuelve la comprensión de información de un texto que tiene por tema un elemento cultural del mundo hispánico y a consecuente ampliación del conocimiento. Ese sentido no es evidenciado de forma adecuada en el texto de la habilidad” (DIAS, 2019, p. 114, p. 118-119, p. 124, p. 128, traducción de la autora).

que cambia de acuerdo con el tiempo y sus hablantes, manifestándose en su uso. Por medio de la lengua, se expresan sentimientos, ideas, acciones y representaciones del mundo; así como se interactúa con nuestros semejantes. Para usar la lengua, recurrimos a discursos, géneros y textos diversos.

En ese contexto, Marcuschi (1996), Spinillo (2013) están de acuerdo en que el texto no expresa el significado o todos los significados posibles de forma explícita, porque la construcción de significados de un texto, mejor dicho la comprensión del texto, envuelve la interacción entre el autor, el lector y el texto. El texto presenta varios significados que son posibles o no posibles según la relación que el lector consiga establecer con lo dicho y lo no dicho por el texto leído. Así que entendemos que las cuestiones de un examen tienen alternativas, un significado posible y otros que no lo son, porque no encuentran fundamento en lo dicho y lo no dicho. Pero la alternativa correcta no encierra el único significado posible.

Spinillo (2013, p. 171), además de defender que la comprensión lectora envuelve la interacción entre el autor, el lector y el texto; organiza los factores que interfieren la comprensión en tres dimensiones, como se puede observar a continuación:

O leitor aciona um conjunto de habilidades cognitivas (memória, monitoramento, inferências) e linguísticas (decodificação, vocabulário, conhecimento sobre sintaxe e gêneros textuais); trazendo seu conhecimento de mundo, suas expectativas e seus propósitos para a situação de leitura. O texto, por sua vez, trata de um tema em particular que é veiculado em determinada forma linguística, tendo sido escrito por um indivíduo com propósito comunicativo específico e endereçado para um leitor com o qual compartilha determinados conhecimentos (informações de domínio comum). A compreensão deriva da interação entre essas instâncias (leitor e texto).<sup>24</sup>

Marcuschi (1996) así como Spinillo (2013) destacan principalmente la habilidad de realizar inferencias entre las operaciones para la comprensión de textos. En ese sentido, Marcuschi (1996, p. 73) afirma que

---

<sup>24</sup> “El lector acciona un conjunto de habilidades cognitivas (memoria, monitoreo, inferencias) y lingüísticas (decodificación, vocabulario, conocimiento sobre sintaxe y géneros textuales); trayendo su conocimiento del mundo, sus expectativas y sus propósitos para la situación de lectura. El texto, por su vez, trata de un tema en particular que es disponibilizado en determinada forma lingüística, habiendo sido escrito por un individuo con propósito comunicativo específico y direccionado para un lector con el cual comparte determinados conocimientos (información de dominio común). La comprensión viene de la interacción entre esas instancias (el lector y el texto)” (SPINILLO, 2013, p. 171, traducción de la autora).

podemos admitir que a compreensão textual se dá em boa medida como um processo inferencial, isto é, como uma atividade de construção de sentido em que compreender é mais do que extrair informações do texto: é uma atividade de produção de sentidos.<sup>25</sup>

Spinillo (2013) expone las características de un lector habilidoso. Este tiene un vocabulario diversificado, pues busca ampliar su conocimiento del mundo; establece estrategias adecuadas para su objetivo de lectura; monitorea su comprensión, es decir, las dificultades que experimenta; utiliza estrategias de lectura, para corregir las inconsistencias de comprensión y es capaz de hacer inferencias.

Como propuesta pedagógica para trabajar la lectura en clase de LE, Vargen y Freitas (2010, p. 206, p. 208, negrita de la autora) presentan tres fases: la prelectura, la durante la lectura y la poslectura:

**A pré-leitura visa a realizar a primeira aproximação do aluno ao texto.**

[...] Assim sendo, durante essa fase podemos ativar o conhecimento prévio dos estudantes explorando elementos genéricos, enciclopédicos e linguísticos.

**A segunda fase da atividade é a da leitura.** Trata-se da leitura propriamente dita, guiada por objetivos explicitados previamente aos alunos [...] e da composição dos exercícios que trabalharão a competência leitora dos estudantes.

**A terceira fase da atividade de compreensão é a pós-leitura.** Trata-se do planejamento de tarefas que visam a abordar, de maneira mais explícita, uma avaliação crítica do texto e do posicionamento nele expresso e também a promover uma reflexão que extrapole o texto e dialogue com o mundo do estudante e com a sociedade onde vive. **Pode-se propor um debate, a criação de um texto, a realização de uma entrevista a membros da comunidade, a produção de um documentário**, entre muitas outras possibilidades [...].<sup>26</sup>

Se concluye que para preparar mejor a sus estudiantes, el profesor debe tener en cuenta cuáles concepciones teóricas fundamentan su práctica pedagógica y

<sup>25</sup> “[...] podemos admitir que la comprensión textual se da en buena medida como un proceso inferencial, es decir, como una actividad de construcción de sentido en que comprender es más que extraer información del texto: es una actividad de producción de sentidos” (MARCUSCHI, 1996, p. 73, traducción de la autora).

<sup>26</sup> **“La prelectura visa a realizar el primer acercamiento del alumno al texto.** [...] Así siendo, durante esta fase podemos activar el conocimiento previo de los estudiantes explorando elementos genéricos, enciclopédicos y lingüísticos. **La segunda fase de la actividad es la de lectura.** Se trata de la lectura propiamente dicha, guiada por objetivos explicitados previamente a los alumnos [...] y de la composición de ejercicios que trabajarán la competencia lectora de los estudiantes. **La tercera fase de la actividad de comprensión es la poslectura.** Se trata del planeamiento de tareas que visan a abordar, de manera más explícita, una evaluación crítica del texto y del posicionamiento en él expreso y también a promover una reflexión que extrapole el texto y dialogue con el mundo del estudiante y con a la sociedad donde vive. **Se puede proponer un debate, la creación de un texto, la realización de una entrevista a miembros de la comunidad, a la producción de un documental, entre muchas otras posibilidades [...]**” (VARGEN y FREITAS, 2010, p. 206, p. 208, negrita y traducción de la autora).

las actividades que desarrolla (sean actividades de comprensión, de motivación, etc), actualizarse en cuanto a la competencia y las habilidades del español del ENEM a partir de documentos referenciales del ENEM y de las investigaciones sobre el ENEM del español (discursos, géneros textuales, temas y habilidades de comprensión más demandas por el examen). Para el análisis del temario del PREVUPE, también, se realizan algunas consideraciones sobre lo que se espera del candidato del español del ENEM siguiendo los mismos tópicos presentados en este párrafo.

A partir de la MR del español del ENEM y las investigaciones de Dias (2019) y Labella-Sánchez y Rosa (2021), se presentan algunas conclusiones sobre las características del español del ENEM. Los ítems del español del ENEM han sido formulados, a lo largo de los años, con discordancias con relación a la MR del ENEM. Por su vez, la MR del ENEM poseen algunas discrepancias con los demás documentos de referencia, de modo que lo que se espera del candidato del examen es que desarrolle sólo su comprensión lectora por medio del uso del español como instrumento de acceso a información y a otras culturas, es decir un uso instrumental de la lengua. Se enfatiza también el trabajo con la competencia intercultural presentada por las OCNEM en los materiales didácticos, que sirve tanto para motivar a los estudiantes como para alcanzar objetivos más generales como son los de la formación humana y de la ciudadanía.

Con base en Marcuschi (1996), en Spinillo (2013) y Vargen y Freitas (2010), se destacan como relevantes los aspectos teóricos (concepción de lengua, de comprensión lectora, las características de un lector habilidoso y las fases de la lectura) para evaluar en un material didáctico que se proponga a desarrollar la comprensión lectora. Recordando que la comprensión lectora se realiza en la interacción entre el autor, el lector y el texto y que la habilidad de hacer inferencias es la más destacada por los autores e incluso una de las más demandadas por las cuestiones del español del ENEM.

En ese contexto, se destacan algunos aspectos de las operaciones (sean ellas capacidades o habilidades) que se esperan del candidato de lengua española en el ENEM, en que los autores Dias (2019) y Labella-Sánchez y Rosa (2021) están de acuerdo. En primer lugar, se identifica el énfasis en la realización de inferencias sobre el significado de un elemento, expresión o frase (de orden lexical o gramatical)

realizadas a partir de información explícita del texto, del conocimiento del mundo o de los aspectos verbales y no-verbales de un texto.

Otra operación de comprensión que se espera del candidato es: el análisis de la producción de sentidos de partes del texto a partir de operaciones de conexión y segmentación del texto (conectores, cohesión nominal, cohesión verbal), así como de los argumentos y las voces enunciativas presentes en el texto. También, hay la demanda por un análisis más completo y general del texto a partir de su contexto general de producción, sus voces enunciativas, la intención de su productor, su estructura general y sus elementos lingüísticos-discursivos. Y hay aún otras operaciones más sencillas, como la identificación de información explícita del texto que es la menos frecuente en las cuestiones del ENEM.

En cuanto a los temas, destacan los temas de actualidades, especialmente, la pluralidad cultural (diversidad lingüística y valorización de la cultura latino-americana) y la ética (migración, xenofobia, violencia contra la mujer y persecuciones políticas); en menor medida aparecen el trabajo y consumo, la salud y el medio ambiente. Por fin, se considera para este análisis del material didáctico los géneros textuales más frecuentes en los ítems de lengua española del ENEM, en los que ganan especial destaque y en un orden las noticias, los textos de divulgación científica y la publicidad institucional, y en menor número, los cuentos, canciones y viñetas.

## **4 MARCO PRÁCTICO**

En este apartado, se expone el camino realizado para la realización de esta investigación, es decir la metodología, que orienta este estudio. Luego, se analiza la parte dedicada al español del temario del “Pré-vestibular da Universidade de Pernambuco PREVUPE” a partir de los criterios de análisis definidos en la parte de la metodología.

### **4.1 Metodología**

Esta investigación es de cuño cualitativo, en la cual se elige como instrumentos de recogida de datos la investigación bibliográfica y la investigación documental; y como instrumento de tratamiento y análisis de datos, se evoca el análisis de contenido. A partir de esto, se realiza el análisis sistemático de materiales didácticos, con el fin último de reflexionar en qué medida el apartado del español del temario “Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais” es motivador para los estudiantes.

El tipo de diseño metodológico de toda investigación es una brújula de navegación de los investigadores que dan coherencia a todo lo que se realiza en el estudio. Esta investigación se enmarca en el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Hay más de una acepción de lo que se comprende como Lingüística Aplicada (LA), en este trabajo, se toma como referencia las consideraciones de Moita Lopes (2008), quien defiende una LA interdisciplinar (porque no se alimenta solo de la lingüística teórica, sino de varias otras áreas del conocimiento que tienen el mundo social como objeto de estudio, es decir pertenecientes a las Ciencias Sociales);

Moita Lopes (2008) también argumenta a favor de una LA ideológica (porque todo conocimiento es político, suponiendo intereses e intenciones de los investigadores); una LA auto-reflexiva (porque assume ideologías, políticas y éticas de los investigadores); una LA transgresora (porque busca nuevos modos de politizar la vida social, tratando de asuntos antes marginalizados y cuestionando las relaciones de poder presentes en la producción de conocimientos); y una LA que pueda producir teorías locales capaces de contribuir en la vida de las personas y no solo tratar de temas cotidianos. En ese sentido, nuestra perspectiva de LA

comprende que las condiciones prácticas de las situaciones concretas son las primeras consideraciones que deben orientar cuál teoría se debe utilizar para comprender y analizar nuestro objeto de estudio.

En cuanto al tipo de diseño metodológico, la investigación de tipo cualitativa tiene relación con la naturaleza del objeto de este estudio que es un material didáctico producido por expertos contratados por la Universidade de Pernambuco (UPE). Este material representa una multiplicidad de voces expresadas por el formador del área de lengua española; la coordinación del PREVUPE y la Secretaría de Educación de Pernambuco; además de los documentos de referencia nacionales de Enseñanza Media brasileña.

Con relación al objeto de estudio de la investigación cualitativa, Moita Lopes (1994, p. 331) afirma que consiste en: “[...] O que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mais várias realidades”<sup>27</sup>. Ya con relación a la forma de producir conocimiento este tipo de investigación, según Moita Lopes (1994, p. 332) afirma que:

[...] na visão interpretativista, o único preço a pagar é a subjetividade, ou melhor, a intersubjetividade, os significados que os homens constroem, destroem e reconstroem. E é justamente a intersubjetividade que possibilita chegarmos mais próximo da realidade que é construída pelos atores sociais - ao contrapormos os significados construídos pelos atores participantes do mundo social.<sup>28</sup>

A continuación, se detalla cómo se organizó este estudio. En la primera etapa de esta investigación, también llamada de fase exploratoria por Marcone y Lakatos (2004), se realizó un levantamiento bibliográfico sobre el objeto de estudio con la recogida de datos secundarios por medio de los documentos referenciales del ENEM; y publicaciones académicas relacionadas al ámbito de esta investigación.

Según Marconi y Lakatos (2004, p. 183), el levantamiento bibliográfico consiste en:

---

<sup>27</sup> “[...] Lo que es específico, en el mundo social, es el hecho de que los significados que caracterizan ser construidos por el hombre, que interpreta y reinterpreta el mundo a su alrededor, haciendo, así, con que no haya una realidad única, más varias realidades” (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

<sup>28</sup> “[...] en la visión interpretativista, el único precio a pagar es la subjetividad, o mejor, la intersubjetividad, los significados que los hombres construyen, destruyen y reconstruyen. Y es justamente la intersubjetividad que possibilita que lleguemos más cerca de la realidad que es construida por los actores sociales - al contrapor los significados construidos por los actores participantes del mundo social” (MOITAS LOPES, 1994, p. 332).

[...] toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...].<sup>29</sup>

En el marco teórico, se presenta la relación entre la motivación y los materiales de ELE, los documentos de referencia para el diseño y desarrollo del ENEM y sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en los años finales de la enseñanza secundaria y finalmente el estado de la cuestión sobre el análisis de materiales didácticas preparatorios para el ENEM.

Enseguida, se pasó a la segunda fase de recogida de datos, etapa en la cual se definió el material que sirvió como corpus para el análisis de este estudio. Al principio, la idea era hacer un estudio comparativo entre por lo menos tres materiales didácticos preparatorios para el ENEM utilizados en cursos de esta naturaleza ofrecidos como proyectos de extensión universitaria en universidades públicas de Pernambuco.

La autora de esta investigación actuaba como profesora extensionista en el centro acreditado de Recife IV - Boa Viagem, en el momento de este estudio, y tuvo fácil acceso al material didáctico en este centro acreditado, por eso, el primer material elegido fue uno de los dos temarios utilizados en este curso. Sin embargo, después de intentar comunicarse con los demás proyectos mencionados, uno la contestó informando no contar con un material didáctico, lo que inviabilizó la realización de un estudio comparativo.

En la etapa de la investigación de campo, además de analizar el material didáctico facilitado por la coordinación del centro acreditado; durante la formación del profesorado con la coordinadora del área del español, la autora recibió el plan del curso del español. Otros documentos referentes al PREVUPE fueron recogidos, por medio de contacto telefónico y correos electrónicos junto a la coordinación general del programa: la Resolución CEPE nº 066-2019, los temarios del PREVUPE de 2018 y 2019 y las “Orientações para Elaboração da Apostila 2021”.

A continuación se presenta la contextualización sobre el referido curso en el cual se utiliza el material investigado. Conforme la Universidade de Pernambuco

---

<sup>29</sup> “[...] toda bibliografia ya convertida en pública en relación al tema estudiado, desde publicaciones avulsas, monografías, tesis, materiales cartográficos, etc. [...] y su finalidad es colocar al investigador en contacto directo con todo lo que fue escrito, dicho o filmado sobre determinado asunto [...]” (MARCONI Y LAKATOS, 2004, p. 183, traducción de la autora).

(2019), el PREVUPE fue aprobado como proyecto de extensión por medio de la Resolución CEPE nº 066-2019, aunque el referido programa fue fundado con el nombre de “Projeto Aluno da Rede Pública Rumo a Universidade Pública” en 1999 (IAUPE, 2017). Este proyecto se desarrolla con la colaboración del “Instituto de Apoio à Universidade de Pernambuco (IAUPE)” y de la “Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE-PE)”, que ofrecen los recursos necesarios para su desarrollo (ASSESORIA..., 2012).

Según Rangel (2022), el PREVUPE está destinado a estudiantes inscriptos y egresos de la red pública estatal de la enseñanza de Pernambuco (EJA Médio, Travessia Médio e Normal Médio) y a los docentes extensionistas, que son estudiantes de institución de enseñanza superior. Este año, el referido proyecto ofertó 10.200 vacantes en 45 centros acreditados de 39 municipios del estado de Pernambuco.

Anualmente, el IAUPE lanza convocatorias para la selección de profesores formadores del área, los docentes extensionistas y los estudiantes del curso. A seguir se presenta a modo de ejemplo, la convocatoria de 2022 para docentes extensionistas que trata de forma más completa sobre el objetivo del PREVUPE que se centra en:

[...] ampliação e potencialização dos conhecimentos dos estudantes e/ou egressos das escolas da rede pública de ensino do Estado de Pernambuco, que pretendam participar de processos seletivos para o ingresso nas instituições públicas e particulares de ensino superior. E se configura como uma estratégia de iniciação à docência para estudantes das licenciaturas, pois, preferencialmente, são esses licenciandos que atuam no programa, o que lhes garante uma mínima experiência profissional, essencial para sua formação. (IAUPE, 2021, p. 1)<sup>30</sup>

Según Rangel (2022), las clases del PREVUPE volvieron a la presencialidad, en 2022, y ocurren los sábados y domingos. Este curso está compuesto por 288 horas, distribuidas a lo largo de 26 semanas de junio a noviembre, siendo 20 semanas con clases regulares y 14 domingos por la tarde con secciones especiales en las cuales se repasan de 2 a 3 asignaturas. Las clases incluyen las asignaturas

---

<sup>30</sup> “[...] ampliación y potencialización de los conocimientos de los estudiantes y/o egresos de las escuelas de la red pública de enseñanza del Estado de Pernambuco, que pretendan participar de procesos selectivos para el ingreso en las instituciones públicas y particulares de enseñanza superior. E se configura como una estrategia de iniciación a la docencia para estudiantes de las licenciaturas, pues, preferencialmente, sons eses licenciandos que actúan en el programa, lo que se la garante una mínima experiencia profesional, esencial para su formación” (IAUPE, 2021, p. 1, traducción de la autora).

de Portugués, Filosofía, Historia, Geografía, Sociología, Matemática, Física, Química, Biología y Lengua Extranjera (Inglés o Español), que son impartidas por estudiantes de grado de instituciones superiores o estudiantes de posgrado bajo la supervisión del equipo que coordina el curso y el centro acreditado en el que actuará el aspirante.

El PREVUPE también ofrece dos (2) temarios para el curso de preparación: 1) “Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais”; e 2) “Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias”. Estos materiales didácticos son elaborados y actualizados por profesores expertos en su ámbito de actuación y contemplan las orientaciones de la asignatura con base en las orientaciones de la coordinación del PREVUPE, entre las cuales hay mención a tres de los documentos de referencia del ENEM: “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (DCNEM), los “Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (PCNEM) y las “Matrizes de Referência para o ENEM” (MR del ENEM). (PREVUPE, 2021)

El docente extensionista del Español tiene un apartado del español con 27 unidades temáticas dentro del temario “Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais” para trabajar durante 30 horas de clases regulares y 6 horas de secciones especiales. Según la experiencia como docente extensionista de la autora, cada grupo de estudiantes tiene clases con cantidades diferentes de estudiantes, el máximo que encontró fue de 20 estudiantes; y en las secciones especiales que ocurren los domingos por la tarde, una cantidad menor del total suele estar presente. En el centro acreditado Recife IV - Boa Viagem, las salas están bien equipadas: había bastantes pupitres y sillas, aire acondicionado, pizarra blanca, televisión, funcionando de forma adecuada. También, en la sala de los profesores y la biblioteca había aire acondicionado, además de internet. Sin embargo, en las aulas destinadas a impartir las clases no había acceso a internet y ni todos docentes extensionistas conseguían utilizar la tableta para transmitir sus diapositivas en la televisión, porque había pocas funcionando de forma adecuada.

En la etapa de tratamiento y análisis de los documentos referenciales del ENEM, se utiliza como criterio de análisis los parámetros presentados en el marco teórico sobre las características de los materiales motivadores, con especial énfasis en la comprensión lectora - y a la luz de estos criterios se analiza el temario “Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais” del PREVUPE.

Los criterios elegidos para llevar a cabo el análisis son los presentados por Dörnyei y Ushioda (2011), Keller (1983 *apud* LEFFA, 2007), Cardozo (2016) y Oliveira (2020). Como resultado, se busca responder al objetivo de describir las características de un material motivador. Asimismo, se utiliza como criterio de análisis las orientaciones expuestas en los documentos de referencia del ENEM: la LDB, los PCN, los PCNEM, las DCNEM, las OCNEM y la MR del ENEM; y los resultados de las investigaciones del ENEM de lengua española y de comprensión lectora de Labella-Sánchez y Rosa (2021), Dias (2019), Marcuschi (1996, 2003), Spinillo (2013) y Vargen y Freitas (2010).

Asimismo, según Marcone e Lakatos (2003), se recorre al uso de la investigación documental, pues el corpus de análisis de este estudio está compuesto por documentos escritos que se consideran fuentes primarias (el temario de PREVUPE, el Plan de curso del español de 2021, “Orientações para Elaboração da Apostila 2021” , la Resolución CEPE N 066/2019, documentos oficiales de la Universidad de Pernambuco y que fueron compilados por el propio autor de esta investigación.

En la etapa de tratamiento y análisis del material didáctico, se utilizan criterios tanto para evaluar un material didáctico motivador, como para evaluar un material didáctico según los estándares propuestos para el ENEM de lengua española. Ver tablas 2 y 3 sobre los criterios utilizados.

Tabla 2 - Criterios de análisis para evaluar la motivación en materiales didácticos

<b>Material didáctico motivador</b>	
Conceptos de análisis	Características de las actividades
Estrategias de atención[A] para despertar y mantener la curiosidad y el interés de los estudiantes	Presentan novedades, sorpresas, estímulos a la curiosidad, desafíos, actividades de prelectura, actividades lúdicas.
Estrategias de relevancia [R] para apuntar la utilidad de una tarea.	Presentan sus objetivos y métodos, y su relación con el Enem y con la experiencia personal de los estudiantes.
Estrategias de confianza [C] que puedan posibilitar que los estudiantes tengan una expectativa positiva de éxito	Presentan claridad en las habilidades evaluadas por las cuestiones
Estrategias de satisfacción [S] que reconozca el esfuerzo intrínseco y extrínseco de los estudiantes.	Posibilitan la reflexión sobre lo aprendido en cada unidad, además de utilizar actividades individuales y grupales.

Fuente: elaborada por la autora a partir de Dörnyei y Ushioda (2011), Keller (1983 *apud* LEFFA, 2007), Cardozo (2016) y Oliveira (2020).

Tabla 3 - Criterios de análisis sobre la adecuación de los materiales preparatorios para el ENEM de Lengua Española.

Material didáctico acorde con el Enem de lengua española	
Conceptos de análisis	Características del apartado del Español
Géneros textuales	Tratar de noticias, textos de promoción científica, publicidad institucional, y en menor número, de cuentos, canciones y viñetas.
Temas	Abordar temas de actualidad, con especial destaque para la pluralidad cultural (diversidad lingüística y valorización de la cultura latino-americana) y la ética (migración, xenofobia, violencia contra la mujer y persecuciones políticas); además del trabajo y consumo, de la salud y del medio ambiente.
Fases de la lectura	Presentar actividades de prelectura, durante la lectura y poslectura.
Operaciones de comprensión lectora demandadas por la Competencia 2 del Enem de lengua extranjera y sus habilidades.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Realizar inferencias sobre el significado de un elemento, expresión o frase (de orden lexical o gramatical) realizadas a partir del análisis de información explícita del texto, a partir del tema central, del conocimiento del mundo.</li> <li>2) Analizar las características de la infraestructura del género textual y realizar inferencias a partir de información verbal e/o no verbal.</li> <li>3) Analizar la producción de sentidos de partes del texto a partir de operaciones de conexión y segmentación del texto (conectores, cohesión nominal, cohesión verbal), así como de los argumentos, las voces enunciativas presentes y de la sustitución de elementos lexicales del texto.</li> <li>4) Analizar de modo más completo y general el texto a partir de su contexto general de producción, sus voces enunciativas, la intención de su productor, su infraestructura general y sus elementos lingüísticos-discursivos.</li> <li>5) Buscar e identificar información explícita del texto que es la menos frecuente identificada en las cuestiones de Enem.</li> </ol>
Competencia (inter)pluricultural	Tratar la lengua española como un aspecto importante de la cultura y un medio de acceso a las manifestaciones culturales. Promover la comparación, el contraste y la interacción de las distintas culturas nacional, regional y social del estudiante, contribuyendo para que el estudiante identifique las relaciones que tiene su cultura con los países latinoamericanos y reconozca su identidad latinoamericano.

Fuente: elaborada por la autora a partir de las OCNEM y la MR del Enem; y los estudios de Labella-Sánchez y Rosa (2021) y Dias (2019).

Asimismo, se recorre al método de Análisis de Contenido de Bardin (2004), que consiste en un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones destinadas a obtener indicadores cuantitativos o cualitativos que viabilicen la inferencia de conocimientos relacionados al contexto de producción y recepción de las comunicaciones. Y para tanto, se utilizan procedimientos sistemáticos y objetivos que puedan describir el contenido de los mensajes de las referidas comunicaciones.

Para realizar el tratamiento y análisis del apartado del español “Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais” del PREVUPE, se siguen las tres fases del Análisis del Contenido propuesto por Bardin (2004): pre-análisis; exploración del material; y el tratamiento e interpretación de los resultados obtenidos.

En la fase pre-análisis, se realiza una lectura del apartado del español para identificar temas, ideas principales y actividades que estén relacionados con los criterios de análisis elaborados para evaluar el material didáctico. En la fase de exploración del material, se realiza la categorización temática, de género textual y de tipo de actividad que componen cada unidad temática propuesta por el apartado del español. Según Bardin (2004), una categoría es como un paraguas que abarca grupo de elementos que tienen características comunes y por eso, se les nombra con un título genérico, debiendo haber criterios para su elaboración que pueden ser de carácter semántico, sintáctico y expresivo.

En la tercera y última fase, se busca interpretar los datos de la segunda fase para hacerlos significativos y válidos para responder al objetivo de definir, a partir del corpus analizado: los componentes motivacionales presentes en la propuesta metodológica y la construcción de estrategias para el desarrollo de la competencia y habilidades demandadas por el ENEM.

#### **4.2 Análisis del apartado del Español del temario del PREVUPE**

Este subapartado presenta un análisis más general de la parte dedicada del español del temario “Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais”, abordando los componentes de las secuencias didácticas propuestas para el área del español, relacionándolos con la mayoría de los criterios de análisis sobre la adecuación de los materiales preparatorios para el ENEM de Lengua Española, es decir, los temas y los géneros textuales.

Enseguida, se trata más específicamente sobre el análisis de las actividades de comprensión lectora, verificando, por un lado, en qué medida se las considera adecuadas para el ENEM de Lengua española; y por otro lado, en qué medida se pueden considerar motivadoras a partir de los criterios preestablecidos en la

metodología. Con el objetivo de ilustrar los comentarios de análisis, se utilizan en algunos casos fragmentos de actividades extraídos del material didáctico analizado.

El apartado del español del referido material didáctico del PREVUPE presenta 27 unidades temáticas; y un tópico para ejercicios extras de diferentes vestibulares: ENEM (2017, 2018, 2019, 2020) SSA (2017, 2018, 2019, 2020) IFPE (2018, 2019, 2020); la clave de respuestas de todas unidades y el tópico extra de ejercicios; y las referencias bibliográficas.

En la sección de “Apresentação” del referido temario, cada unidad se presenta como una secuencia didáctica-pedagógica (PREVUPE, 2021). Para la realización de este estudio, se rescatan los nombres de los componentes encontrados en las unidades temáticas del apartado del español (“Título”, “Comentario” y “Saiba mais”) y se añaden otros nombres para tratar de los demás componentes.

Con eso, cada unidad temática puede tener los siguientes componentes: un “Título”; los objetivos de la unidad; un texto; una actividad (que puede estar relacionada a un texto o a frases); cajas de “Comentario” de las respuestas, en las que se comentan las respuestas correctas de las actividades; cajas de “Comentario” de profundización que sirven como una ventana para profundizar contenidos en línea, compartidos por medio un QR Code (actividad, video expositivo, audio cuento, audiolibro y texto explicativo); y cajas de “Saiba +” de profundización de contenidos en línea, compartidos por medio de un QR Code (imágenes, actividad en línea y video expositivo).

En lo referente a sus componentes, las unidades didácticas no siguen una misma línea, tal y como se expresa a continuación, ver en la tabla 4. En esta tabla, a la izquierda, hay los componentes que pueden aparecer en una unidad temática del apartado analizado, y a la derecha, hay la cantidad de unidades que tienen cada uno de esos componentes.

Tabla 4 - Composición de las unidades temáticas del apartado del español del temario del PREVUPE.

Componentes de una unidad temática	Número de unidades en las que está presente el componente	Percentual de unidades en las que está presente el componente
“Título”	24	88%
Objetivos	2	7,4%
Contenido	19	70%

Texto <sup>31</sup>	19	70%
Actividad <sup>32</sup>	15	55%
“Comentario” de profundización	7	26%
“Comentario” de las respuestas	2	7,4%
“Saiba +”	2	7,4%

Fuente: elaborada por la autora.

Si, por un lado, la mayoría de las unidades tienen título, contenido, texto y actividades; por otro lado, menos de la mitad tiene “Comentario” y “Saiba +”, y muy pocas presentan los objetivos de la unidad temática, pero sin las destrezas, que se trabajarán dentro del apartado. Se destaca que dos de las unidades, es decir unidades 20 y 21, presentan las actividades solo en enlaces compartidos en el cuerpo del texto.

El apartado, también, presenta algunos errores de maquetación que pueden confundir a los estudiantes, por ejemplo, en la unidad 6, se repite la misma parte del texto ya presentado como si se tratara de la continuación; en la unidad 18, hay una mezcla del Portugués con el Español en una misma consigna y en las opciones de respuestas; en las unidades 15 y 18, hay preguntas repetidas en esas unidades temáticas; en la unidad 27, hay cuestiones que requieren el análisis de expresiones en negrita que no están en negrita en su enunciado; entre otros aspectos que no estarían si el material hubiera pasado por una última revisión.

---

<sup>31</sup> El texto es “un acto verbal comunicativo”, que puede ser de oral o escrito, pero los textos comentados aquí son todos textos escritos. (CENTRO VIRTUAL CERVANTES, 1997-2022, n.p.) También, se entiende el texto como una propuesta de sentido y como un proceso de continua elaboración y reelaboración por parte de los interlocutores, sean ellos el autor y el lector. (MARCUSCHI, 1996).

<sup>32</sup> Se considera actividad a partir del siguiente concepto: “por actividad de aprendizaje se entiende todas aquellas acciones que realiza el alumno como parte del proceso instructivo que sigue, ya sea en el aula de la lengua meta o en cualquier otro lugar (en casa, en un centro de autoaprendizaje, en un laboratorio de idiomas, etc.). El profesor organiza el proceso instructivo y cada una de las sesiones o clases en torno a una serie de actividades didácticas, que, al ser implementadas, adquieren su pleno valor de actividades de aprendizaje” (CENTRO VIRTUAL CERVANTES, 1997-2022, n.p.).

Tabla 5 - Ejemplos de los componentes de las unidades temáticas del apartado del español del temario del PREVUPE

Componentes presentes o ausentes	Ejemplos en las unidades temáticas
Con título y objetivos de la unidad.	<p style="text-align: center;"><b>UNIDAD TEMÁTICA 12</b></p> <p style="text-align: center;"><b>CARLOS RUIZ ZAFÓN Y “SU SOMBRA DEL VIENTO”</b></p>  <p><b>En esta unidad didáctica...</b></p> <p>Vamos a trabajar los <b>marcadores del discurso</b> de la mano de uno de los grandes escritores españoles de los últimos tiempos. Carlos Ruiz Zafón. Hablaremos de su primera novela para el público adulto, <i>La sombra del viento</i>, que fue y sigue siendo un éxito editorial en varios países.</p>
Sin título ni objetivos de la unidad.	<p style="text-align: center;"><b>UNIDAD TEMÁTICA 15</b></p> <p>Desde Nápoles hasta Johannesburgo, desde Buenos Aires hasta Barcelona, los actos de xenofobia y racismo indican que nos encontramos ante un fenómeno global. Definida por la Real Academia de la Lengua como el “odio, repugnancia y hostilidad a los extranjeros”, la xenofobia va de la mano con los flujos migratorios por razones económicas o ambientales, y el desplazamiento forzado provocado por los conflictos armados internos y las guerras. El otro, el que viste, habla y tiene otra cultura y una religión diferente es visto con sospecha, desconfianza y temor en los países del llamado primer mundo. Los políticos de derecha y los grandes medios “ensalzan lo propio y denigren lo ajeno” contribuyendo a crear un clima de miedo y odio hacia el extraño y desconocido.</p>
Con actividades, con comentarios, y “Saiba +”.	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">  <p>Accede a la página de FUNDÉU RAE para saber más detalles:</p>  </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">  <p>Para practica un poco más:  <a href="http://fhyc.unileon.es/correcto/docs/tema3/pr10_con_soluciones.pdf">http://fhyc.unileon.es/correcto/docs/tema3/pr10_con_soluciones.pdf</a>  <a href="https://aprenderespanol.org/gramatica/pronombres-personales-directo-indirecto.html">https://aprenderespanol.org/gramatica/pronombres-personales-directo-indirecto.html</a></p> </div> <p style="text-align: right;">[Unidad 14]</p>



Con relación al concepto de secuencia didáctica, la concepción adoptada en esta investigación es la que se presenta en las orientaciones pedagógicas del Ministerio de Educación “Espanhol: ensino médio”, que referencia a los autores Dolz, j. y Noverraz, M. et al (2004), los cuales definen una secuencia didáctica como un conjunto de actividades escolares organizadas, de modo sistemático en torno a un género textual, con la finalidad de que los estudiantes dominen mejor este género.

En las OCNEM, según Brasil (2006, p. 114), en el apartado de las lenguas extranjeras, más específicamente en el subapartado “Orientações pedagógicas: desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da prática escrita (segundo as teorias sobre letramento)”<sup>33</sup>, se añade que “A escolha dos textos de leitura deve, por exemplo, partir de temas de interesse dos alunos e que possibilitem reflexão sobre sua sociedade e ampliação da visão de mundo, conforme a proposta educativa focalizada neste documento”<sup>34</sup>.

Acerca de los componentes de una secuencia didáctica, se destacan las consideraciones Dolz, j. y Noverraz, M. et al (2004, p. 96-97). Esta se divide en 4 partes:

1. Presentación (es la fase de explicación detallada de la tarea final que los estudiantes deben realizar relacionándola a una situación comunicativa);

2. Primera producción (es la fase de primera realización de la tarea que ayuda al profesor a conocer las potencialidades y las dificultades de sus estudiantes; y así poder ajustar las actividades previstas);

3. Los módulos (es la fase en la cual los estudiantes realizan actividades que van a posibilitar el dominio de capacidades necesarias para la realización de la tarea final);

4. Producción final (es la fase en que los estudiantes ponen en práctica los conocimientos adquiridos durante la realización de la tarea final, ofreciendo también informaciones relevantes para la evaluación del aprendizaje).

Considerando lo discutido acerca del tópico sobre la secuencia didáctica y partiendo de la observación de los componentes de las unidades temáticas del temario del PREVUPE analizado, se entiende que ni esas unidades ni los

---

<sup>33</sup> “Orientaciones pedagógicas: desarrollo de la comunicación oral, de la lectura y de la práctica de escritura (según las teorías sobre letramento)”(BRASIL, 2006, p. 114, traducción de la autora).

<sup>34</sup> “A escolha dos textos de leitura deve, por exemplo, partir de temas de interesse dos alunos e que possibilitem reflexão sobre sua sociedade e ampliação da visão de mundo, conforme a proposta educativa focalizada neste documento”.(BRASIL, 2006, p. 114, traducción de la autora).

agrupamientos de unidades seguidas son secuencias didácticas. Esto porque esas unidades no tienen todos los componentes de una secuencia didáctica, ni presentan una progresión de actividades de conocimientos previos por los estudiantes con relación a los nuevos conocimientos que serán incorporados en la sección.

Para complementar, se entiende que, si por un lado, no se considera esas unidades temáticas como secuencias didácticas, por otro, se las entiende como parte de un temario, porque en su mayoría, los contenidos de dos o tres unidades seguidas están relacionados entre sí (unidades 2, 3 y 4, por ejemplo, tratan de las estrategias de lectura) y en algunos casos hay progresión de contenidos más sencillos a los más complejos (unidades 10, 11 y 12, por ejemplo, tratan de los marcadores textuales de una forma aislada del texto y después dentro de un texto), y las actividades son más sencillas, más específicamente, de tipo estructurales hasta la unidad 11; y las actividades de comprensión lectora son explotadas a partir de la unidad 12, que son aquellas en las cuales los estudiantes necesitan leer e interpretar para contestar a preguntas abiertas; y preguntas de múltiple elección, siendo estas las más frecuentes en el apartado del español.

En este sentido, aunque las secuencias didácticas del material no cumplen con los criterios para considerarse secuencias, sí que se puede afirmar que cumplen con las características de un temario, tal y como lo manifiestan Barros y Costa (2010, p. 93):

[...] uma apostila costuma ser composta de um conjunto de atividades ou unidades organizadas em uma ordem normalmente definida pela progressão dos conteúdos e pelo nível de dificuldade dos exercícios; já uma atividade avulsa é elaborada em função do que o professor julga necessário focalizar ou aprofundar além do livro.<sup>35</sup>

Acerca de los géneros textuales de las unidades temáticas, se encuentran los siguientes en un orden de frecuencia y su cantidad: el artículo de opinión (6), la noticia (5), la tirita (5), el meme (2), el cuento (2), el grafittis (1), la canción (1), el reportaje (1), la biografía (1). También hay los titulares de las noticias (3), la portada de un libro (3) y lluvias de ideas (2). Mientras que los temas abordados por los géneros textuales son: América Latina (3); diversidad lingüística entre países hispanohablantes (2); la política (2); personalidades del mundo hispano (2); la

<sup>35</sup> “[...]un temario suele estar compuesto por un conjunto de actividades o unidades organizadas en un orden normalmente definida por la progresión de los contenidos y por el nivel de dificultad de los ejercicios pelo nível de dificuldade de los ejercicios; ya una actividad avulsa es elaborada en función de lo el profesor juzga necesario dar énfasis o profundizar además del libro” (BARROS Y COSTA, 2010, p. 93, traducción de la autora).

discriminación social en la sociedad (2); el cotidiano (2); la interculturalidad entre países hispanohablantes y países lusohablantes (1); la desigualdad social (1); el turismo (1); las características de los gatos (1); las relaciones entre gatos y perros (1); la xenofobia (1); y las emociones (1).

Con relación al Plan del Curso compartido con los profesores de español por el Docente formador del área de español y que fue el mismo de 2021, se identifican: el componente curricular; el nombre del docente; el email; la ementa; el objetivo general; los objetivos específicos; y las unidades/contenidos programáticos; los procedimientos metodológicos; los recursos didácticos; la evaluación y las referencias (PREVUPE, 2021).

Según PREVUPE (2021, p. 1), el objetivo general del referido Plan del curso consiste en: “[...] promover o conhecimento da língua espanhola através de leituras, compreensão e interpretação de textos, contribuindo para uma efetiva aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM” y los objetivos específicos: “apropriar-se de vocabulário e expressões que facilitem a compreensão textual; associar o texto em LE aos contextos culturais e sociais; ampliar conhecimentos culturais, sociais e linguísticos para um melhor desempenho no âmbito da compreensão textual”. Así, se entiende que posee correspondencia con lo demandado por el ENEM, ya que el enfoque es la comprensión e interpretación de textos en español y no el dominio de la lengua, como es demandando a la lengua portuguesa. También, se puede identificar la correspondencia de los temas abordados en los objetivos específicos con las habilidades de Competencia 2 del ENEM de lengua extranjera.

En lo que se refiere a las unidades temáticas/contenidos programáticos, se observan títulos en todas las 27 unidades, en 19 de ellas hay enlaces con textos explicativos de contenidos gramaticales, con texto o con actividades. Hay un total de 29 enlaces, de los cuales 22 funcionan; 7 de estos son de textos explicativos de contenidos gramaticales; 5 son solo de textos; 2 son textos explicativos de contenidos gramaticales, textos y actividades; 2 son solo de actividades; 1 es de textos explicativos de contenidos gramaticales y actividades; 1 es de textos y actividades; y un es solo de una canción de youtube.

A seguir se presenta el análisis con relación a la adecuación de los textos propuestos en el temario a lo que el ENEM de lengua española espera de los estudiantes. Para realizar este análisis, se han excluido todas las actividades que no

están relacionadas directamente con un texto, así como las actividades de vestibulares que están en el subapartado: ¡Vamos a practicar!, pues están expuestas tan solo como ejercicios para practicar por los estudiantes, ver tabla 6.

Sin embargo, se resalta que se puede considerarlas como adecuadas para trabajar la competencia lectora, porque son actividades extraídas de vestibulares, en su mayoría del SSA<sup>36</sup> (48 actividades); en segundo lugar, del ENEM (27 actividades), y en último lugar, del IFPE, con 13 actividades, sumando 88 actividades de comprensión lectora. Sumando estas con las actividades relacionadas con los textos de unidades temáticas, se han analizado un total de 126 actividades.

Tabla 6 - Actividades relacionadas con los textos del apartado del español del temario del PREVUPE.

Subapartados	Actividades	Cantidad
Unidades temáticas	De elemento lexical	5
	De expresiones de tipo marcador textual	4
	De texto como pretexto	3
	De expresiones de carácter idiomático	3
	De elemento gramatical	3
	De expresiones de tipo colocaciones	2
	De expresiones de tipo combinaciones libres	2
	De carácter mixto (gramatical y lexical)	2
	De efectos de sentido de humor	2
	De argumentos presentes en el texto	2
	De escucha de un audiocuento o audiolibro	2
	De lectura de un texto	2
	De lectura de imagen	1
	De lectura de sinopsis de libro	1
	De escucha de un video explicativo	1
De infraestructura textual	1	

<sup>36</sup> El “Sistema Seriado de Avaliação (SSA)” es uno de los medios de ingreso a la UPE, teniendo como objetivo que sus candidatos puedan completar hasta 50 % del total de las vacantes de todos los cursos de grado disponibilizados por esta institución de enseñanza superior, los 50% restantes de vacantes son accedidas por el Sistema de Selección Unificada (SISU). El SSA está compuesto por 3 fases de exámenes, con cada fase correspondiendo a un nivel de enseñanza media. Este sistema está destinado a los estudiantes matriculados en la red de enseñanza media (UPE, 2022).

	De función del texto	1
	De idea central del texto	1
Total de actividades relacionadas con los textos		38
Total de actividades de comprensión lectora		26

Fuente: elaborada por la autora.

Según la tabla 6, se identifica que la mayoría de las actividades relacionadas con los textos pueden considerarse de comprensión lectora, es decir 26 de estas, contemplan los tres tipos de comprensión lectora (la selectiva - consiste en la búsqueda de una información específica y explícita; la comprensión detallada: búsqueda de información pormenorizada de cada parte de un texto; y la global búsqueda de información principal del texto). Como ejemplo de comprensión selectiva, las más frecuentes son actividades que explotan elementos lexicales, gramaticales, las de carácter mixto (que analizan un elementos lexicales y gramaticales en una misma actividad) y las combinaciones libres (que analizan la combinación de palabras sin ningún grado de fijación). Como ejemplo de comprensión detallada, hay las expresiones de marcadores textuales, la de función del texto y las de efectos de sentido de humor y una de estructura textual. Y como ejemplos de comprensión global, hay las de argumentos presentes en el texto.

En las habilidades de comprensión lectora presentadas por Barros y Costa (2010, p. 101), se presenta la tipología de actividades a continuación:

No caso das habilidades interpretativas, trata-se de estabelecer uma compreensão mais aprofundada das produções discursivas do idioma/cultura que se estuda, englobando diversos níveis de construção de sentido – compreensão detalhada, seletiva e global, conforme o gênero e os propósitos da leitura/audição –, propondo questões que enfoquem pré-leitura/audição, leitura/audição e pósleitura/audição e a atitude crítica perante os textos.<sup>37</sup>

Las actividades comentadas anteriormente son las actividades realizadas durante la lectura del texto, a seguir se analizan las actividades pre o posttextuales.

<sup>37</sup> “En el caso de las habilidades interpretativas, se trata de establecer una comprensión más profunda de las producciones discursivas del idioma/cultura que se estudia, englobando diversos niveles de construcción de sentido – comprensión detallada, selectiva y global, conforme el género y los propósitos de la lectura/audiación –, proponiendo cuestiones que den énfasis en la prelectura/audiación, lectura/audiación y poslectura/audiación y a actitud crítica ante los textos.”(BARROS Y COSTA, 2010, p. 101, traducción de la autora).

Las actividades de lectura de imagen y de sinopsis del libro están en el inicio de sus respectivas unidades temáticas, y por eso se las clasifica como una actividad de prelectura, ya que prepara al lector para el momento de la lectura de un texto.

Las actividades de comprensión auditiva a partir de videos explicativos o audiocuentos o audiolibros están al final de la unidades, en los comentarios, y se las clasifica respectivamente como actividades de repaso o para profundizar/afianzar contenidos trabajados anteriormente, pero no como una poslectura porque no genera una reflexión crítica por parte de los estudiantes, ya que estos actúan de modo pasivo con estas actividades, leyendo o consultando el material propuesto. Las actividades de texto como pretexto son aquellas en las que se busca completar los huecos del texto con palabras, preocupándose solo con la forma de las palabras, sin dar atención a su uso para comprender mejor el texto. A continuación se presenta la tabla en la que se clasifica la tipología de actividades de comprensión lectora más frecuentes en el apartado del español del temario analizado.

Tabla 7 - Análisis de la adecuación del apartado de la referida lengua extranjera en el temario del PREVUPE con relación al ENEM de lengua española.

Actividades de comprensión lectora de las unidades temáticas	Criterio de análisis de las operaciones de comprensión lectora demandadas por la Competencia 2 del Enem de lengua extranjera y sus habilidades.				
	Realizar inferencias sobre el significado de un elemento, expresión o frase.	Analizar la infraestructura del género textual	Analizar la producción de sentidos de partes del texto.	Analizar de modo más completo y general el texto.	Buscar información explícita del texto.
De elemento gramatical	X				X
De elemento lexical	X				X
De carácter mixto (gramatical y lexical)					X
De expresiones de tipo idiomáticas	X		X		
De expresiones de tipo marcador textual	X		X		
De expresiones de tipo colocaciones	X				
De expresiones de tipo					X

combinaciones libres					
De efectos de sentidos de humor	X			X	
De argumentos presentes en el texto			X		
De infraestructura textual		X			
De función del texto	X			X	
De idea central del texto			X		

Fuente: elaborada por la autora.

En la tabla 7, se observa la presencia de todas las operaciones de comprensión lectora demandadas por la Competencia 2 del ENEM de lengua extranjera y sus habilidades para cada tipo de actividad de comprensión lectora identificadas en las unidades temáticas. Sin embargo, esto no significa, por ejemplo, que todas las actividades de elemento gramatical requieran operaciones de inferencia, sino que entre las actividades de este tipo, hay por lo menos una que requiere este tipo de operación. Esa misma lógica sirve para los demás tipos de actividades que tienen más de un tipo de operación de comprensión lectora.

Asimismo, se destaca, en la tabla 7, que la operación de comprensión lectora más presente en las actividades es la de realizar inferencias, mientras la menos frecuente es la pura y simple búsqueda e identificación de información explícita. Este dato corrobora los resultados encontrados por Labella-Sánchez y Rosa (2021), en cuestiones del ENEM de 2015 hasta 2017. Sin embargo, se entiende que las actividades analizadas del temario, se limitan a las cuestiones del ENEM, buscando desarrollar y evaluar la competencia de comprensión lectora, y así las respuestas no favorecen la reflexión y construcción de nuevos y posibles significados, sino que cada actividad está restringida a la opción considerada correcta. A ese respecto, se considera que, aunque, las cuestiones del ENEM de lengua española no requieran este nivel de reflexión crítica, cabe al profesor por lo menos explicarles que la comprensión lectora no se restringe a un sentido posible.

El siguiente punto trata del análisis de las actividades relacionadas con los textos y las características motivadoras encontradas en las actividades de prelectura, de lectura y de poslectura o de repaso, ver en la tabla 8. Se utilizan como base los estudios de Dörnyei y Ushioda (2011), Oliveira (2020) y principalmente

Keller (1983 *apud* LEFFA, 2007), para la elaboración de los criterios para este análisis presentados a continuación.

Tabla 8 - Análisis de las características de motivación del apartado del español en el temario del PREVUPE.

Actividades (prelectura, lectura, repaso y profundizamiento)	Criterios de análisis para evaluar la motivación en materiales didácticos			
	Estrategias de atención	Estrategias de relevancia	Estrategias de confianza	Estrategias de satisfacción
De lectura de imagen	X	-	-	-
De lectura de sinopsis de libro	X	-	-	-
De escucha de un video explicativo	X	-	-	-
De escucha de un audiocuento o audiolibro	X	-	-	-
De texto como pretexto	-	-	X	-
Lectura de texto	-	-	-	-
De elemento gramatical	-	X	X	-
De elemento lexical	-	X	X	-
De carácter mixto (gramatical y lexical)	-	X	-	-
De expresiones de tipo idiomáticas	-	X	X	-
De expresiones de tipo marcador textual	-	X	X	-
De expresiones de tipo colocaciones	-	X	-	-
De expresiones de tipo combinaciones libres	-	X	X	-
De efectos de sentidos de humor	-	X	X	-
De argumentos presentes en el texto	-	X	-	-
De infraestructura textual	-	X	X	-
De función del texto	-	X	X	-
De idea central del texto	-	X	X	-

Fuente: elaborada por la autora.

Según la tabla 8, hay 16 tipos de actividades relacionadas con los textos presentados en las unidades temáticas, que se pueden clasificar como motivadoras según las estrategias presentadas por Keller (1983 *apud* LEFFA, 2007). Con relación a las actividades de estrategias de atención identificadas, hay el uso de imágenes y sinopsis de un libro que, estimulando el interés por la temática que será trabajada en el texto a continuación. Ya los videos, uno explicativo y otro audiolibro, estimulan a los estudiantes a profundizar contenidos, pudiendo contribuir para la manutención de la motivación. A ese respecto muchos investigadores, como Dörnyei y Ushioda (2011), Gardner (1985 *apud* MORENO BRUNA, 2014) y Leffa (2007), defienden la importancia de no solo estimular el interés pero también buscar mantenerlo para que el estudiantes siga evolucionando en su desarrollo de la lengua extranjera.

Mientras la actividad de texto como pretexto y la de lectura de texto sin objetivos de lectura se consideran poco motivadoras, porque no estimulan la curiosidad, la claridad de los objetivos que deben alcanzarse; su relación con al ENEM de lengua española; y tampoco las habilidades que serán desarrolladas en la actividad. Acerca de la importancia de los objetivos de un curso, de un aula y de una actividad, Leffa (2007, p. 17-18) afirma que:

Os objetivos podem ser gerais ou específicos. Objetivos gerais são elaborados para períodos maiores de aprendizagem, como o planejamento de um curso; os objetivos específicos, para períodos menores, envolvendo, por exemplo, uma aula ou atividade. Ambos devem começar com um verbo que descreva o comportamento final desejado para o aluno.<sup>38</sup>

En cuanto a la estrategia de confianza, se encuentra que la mayoría de las actividades presentan orientaciones claras acerca de qué los estudiantes deben realizar y por lo tanto, son motivadoras. Las actividades que no presentan esta característica son aquellas en las que: 1) enunciados que apuntan hacia la búsqueda del significado de un término que debería está en negrita, pero no está; 2) alternativas que apuntan para la búsqueda del significado de vocablos, expresiones y frases en líneas equivocadas; y 3) enunciados en portugués con alternativas en español.

---

<sup>38</sup> “Los objetivos pueden ser generales o específicos. Objetivos generales son elaborados para períodos mayores de aprendizaje, como el planeamiento de un curso; los objetivos específicos, para períodos menores, envolviendo, por ejemplo, un aula o actividad. Ambos deben comenzar con un verbo que describa el comportamiento final deseado para el alumno”(LEFFA, 2007, p. 17-18, traducción de la autora).

Sin embargo, no se encuentra ninguna actividad que pueda fomentar las estrategias de satisfacción, más específicamente, no hay actividades que posibiliten la reflexión de lo aprendido durante la unidad; o una orientación para la realización de actividades grupales.

Con relación a la autoevaluación, autores como Dörnyei y Ushioda (2011), Valle et al (2010) Leffa (2007), Keller (1983 apud LEFFA, 2007) defienden que ofrecer elementos para que el estudiante pueda manejar su aprendizaje también es un factor de motivación fundamental. En este sentido, se reafirma que la motivación actúa junto al aprendizaje en una relación cíclica, de modo que los ciclos positivos de motivación, en los cuáles hay un alto nivel de conquista contribuye a una alta motivación.

Acerca de las actividades grupales, Dörnyei y Ushioda (2011) afirman que muchos investigadores han probado que el aprendizaje cooperativo es superior a muchos diseños de instrucción tradicionales en cuanto la generación del aprendizaje y éxito por los estudiantes. Además, Dörnyei y Ushioda (2011) destacan que las clases organizadas de forma cooperativa son más motivadoras que las clases organizadas de forma competitiva. Los estudiantes que trabajan en grupos pequeños, comparten responsabilidades por los resultados y los beneficios del éxito de forma más equitativa, mientras que los estudiantes trabajan unos contra los otros, solo aquellos que se salen mejor en la actividad reciben los beneficios del éxito.

Dicho esto, se resalta que la presencia de actividades motivadoras en el apartado del Español del temario del PREVUPE no hace que sus unidades temáticas sean motivadoras. Como ejemplos de unidades poco motivadoras se consideran aquellas en las que el contenido se presenta de forma muy esquemática, ver figura 1.

Figura 1 - Ejemplo de unidad temática nada motivadora del apartado del Español del temario del PREVUPE.

<p><b>UNIDAD TEMÁTICA 3</b></p> <p><b>ESTRATEGIAS DE LECTURA: SCANNING</b></p> <p>BÚSQUEDA POR UNA INFORMACIÓN ESPECÍFICA</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p><b>ESTRATEGIAS DE LECTURA: ANTICIPACIÓN</b></p> <p>A PARTIR DE INFORMACIONES EXPLÍCITAS (figuras, género, título, autor, gráficos, destaques, en el texto) SON REALIZADAS PREVISIONES RESPECTO AL TEXTO</p>
---

Fuente: PREVUPE, 2021.

La unidad temática más motivadora entre las demás es la 12, porque incluye más estrategias de motivación: una estrategia de atención, pues utiliza una actividad de prelectura, es decir, la lectura de la sinopsis de un libro que prepara los estudiantes para el momento de lectura de un artículo periodístico; además de ofrecer un material de profundización al final de la unidad, es decir, un audiolibro, en figuras 2 y 3.

Figura 2 - Ejemplo de estrategia de atención con actividad de prelectura.

<p>Un amanecer de 1945 un muchacho es conducido por su padre a un misterioso lugar oculto en el corazón de la ciudad vieja: El Cementerio de los Libros Olvidados. Allí, Daniel Sempere encuentra un libro maldito que cambiará el rumbo de su vida y le arrastrará a un laberinto de intrigas y secretos enterr el alma oscura de la ciudad.</p> <p>Sinopsis del libro. Extraído de la cubierta posterior de la novela:  RUIZ ZAFÓN, C. (2001): La sombra del viento.  Barcelona: Planeta.</p>
---

Fuente: PREVUPE, 2021.

Figura 3 - Ejemplo de estrategia de atención con actividad de profundización.



Fuente: PREVUPE, 2021.

La unidad temática 12 también presenta una estrategia de relevancia, ya que expone el contenido que será trabajado y tiene actividades de comprensión lectora que requieren la inferencia de las frases para el uso adecuado de marcadores textuales, constituyendo actividades de gramática contextualizada que apoyan la comprensión del lector a respecto del texto, además de estar de acuerdo con un tipo de cuestión que aparece en el ENEM de lengua española, ver en figuras 4 y 5.

Figura 4 - Ejemplo de estrategia de relevancia con la presentación de los contenidos trabajados en la unidad.

**CARLOS RUIZ ZAFÓN**  
**Y “SU SOMBRA DEL**  
**VIENTO”**

CARLOS RUIZ ZAFÓN  
 LA SOMBRA del VIENTO

---

**En esta unidad didáctica...**

Vamos a trabajar los **marcadores del discurso** de la mano de uno de los grandes escritores españoles de los últimos tiempos. Carlos Ruiz Zafón. Hablaremos de su primera novela para el público adulto, *La sombra del viento*, que fue y sigue siendo un éxito editorial en varios países.

Fuente: PREVUPE, 2021.

Figura 5 - Ejemplo de estrategia de relevancia con actividad de gramática contextualizada.

**A continuación tienes oraciones relacionadas con el artículo que acabas de leer. En cada una de ellas hay un hueco para completar con uno de los marcadores propuestos.**

Se han vendido millones de ejemplares de La sombra del viento. \_\_\_\_\_ a Zafón se le considere un fenómeno de la literatura.

- Ahora bien,
- Por el contrario,
- De ahí que
- De todas maneras,

Fuente: PREVUPE, 2021.

Para concluir, en cuanto a las características de un material didáctico motivador, se identifica que la mayoría de las actividades relacionadas con un texto presentan en alguna medida la estrategia de relevancia, porque responden a la demanda de comprensión lectora del ENEM de lengua española y en algunos casos, la estrategia de confianza, porque presentan orientaciones claras para la realización de las actividades. Pocas actividades presentan estrategias de atención, que ayudan a estimular el interés por la tarea e involucrarse en esa; y ninguna actividad presenta estrategias de satisfacción, que ayudarían al estudiante a manejar de modo autónomo su aprendizaje. En cuanto a las unidades temáticas, la mayoría de las unidades que tienen por lo menos una actividad (es decir 14 de las 27) tienen también hasta dos tipos de estrategias motivacionales: la de relevancia y la de confianza.

### 4.3 Reflexiones sobre estrategias de motivación para el profesorado

En un proceso de elaboración de materiales didácticos, se está de acuerdo con muchos de los autores que se han trabajado en esta investigación, lo que se estimula a considerar varios elementos importantes: la claridad de la elección por el abordaje de enseñanza de la lengua que fundamenta el material didáctico; los contenidos necesarios (presentes en el ENEM de lengua española) y los compartidos con los estudiantes; actividades motivadoras y significativas; y los recursos didácticos. Este proceso debe considerar también el contexto de enseñanza de los profesores, que influye en el aprovechamiento que un profesor y

un estudiantes puede sacar del material didáctico: ¿Los centros acreditados tienen internet, televisión, computadora y tableta para llevar a cabo actividades en línea dentro del aula? ¿Los centros acreditados ofrecen condiciones suficientes para la impresión de material didáctico extra para ofrecerlo a los estudiantes?

Hay que mencionar otros que tienen que ver con orientaciones a los profesores para hacer sus actividades más motivadoras expuestas a continuación. Es muy importante, en el inicio de las clases, hacer un diagnóstico de necesidades del alumnado para saber sobre sus intereses: temáticas, actividades, recursos que tienen disponibles, etc. Esto facilitará el planeamiento de actividades de las aulas. Si es posible, el profesor puede proponer en sus planes de aula: las fases de lectura (prelectura, durante la lectura y la poslectura). Como ejemplos de actividades prelectura: 1) un juego de preguntas y respuestas sobre la temática que se trabajará, dando énfasis juegos más colaborativos que de competición; 2) estimular la creación de hipótesis sobre los títulos de los textos; 3) proponer la relación de imágenes y conceptos que serán trabajados en el texto, etc. Como ejemplos de actividades de lectura, además de las actividades utilizadas por el temario del PREVUPE: 1) preguntas que piden las ideas principales y secundarias del texto; 2) proponer que los estudiantes relacionen las frases de un texto a algunas imágenes; 3) presentar enunciados en que faltan palabras y los estudiantes tendrán que completar a partir tan sólo del contexto lingüístico y de su conocimiento previo de la lengua; 1) como ejemplos de actividades de poslectura: 1) realizar un debate sobre un concepto que se trabaja en el texto y relacionarlo con el cotidiano del estudiante; 2) proponer la creación de mapas mentales con el vocabulario utilizado por el texto; 3) proponer la transformación de un género textual en otro, por ejemplo de un cuento para una noticia. Muchas investigaciones muestran que las fases de la lectura, además de desarrollar la comprensión lectora de modo más completo, son actividades motivadoras, porque hay una progresión de contenidos conocidos hacia contenidos nuevos que despiertan y mantienen el interés de los estudiantes.

Continuando con las sugerencias al profesorado, el profesor puede considerar añadir la habilidad evaluada a cada actividad de comprensión lectora, para que el estudiante tenga más confianza, aumentando sus expectativas positivas de éxitos, porque saben lo que van a alcanzar. Igualmente, al final de cada pareja de clases o de una secuencia didáctica si prefiere, el profesor puede pensar en una forma de dar

retroalimentación lo más clara y objetiva posible para los estudiantes, como por ejemplo hacer que los estudiantes escriban en una frase que aprendió en la secuencia didáctica y qué es capaz de hacer al final.

## CONCLUSIONES

El ENEM es un examen nacional, realizado anualmente, tiene como objetivo general evaluar el desempeño individual de los estudiantes concluyentes y los egresos de la Enseñanza Media brasileña. Entre otras finalidades, también se destaca: posibilitar el ingreso de los candidatos en instituciones de enseñanza superior, sean públicas o privadas. Observando el alcance de esta finalidad, el PREVUPE, un programa de extensión de la UPE, se ha dedicado a más de 20 años, ofreciendo soporte educacional gratuito para que estudiantes de escuelas públicas y egresos de la red educacional de Pernambuco conquisten una vacante en la enseñanza superior.

Teniendo este contexto en mente, se entiende que la motivación del estudiante, así como las competencias y las habilidades exigidas por el ENEM son fundamentales para tener éxito en este proceso, aunque cabe destacar que no son los únicos elementos capaces de influir en el aprendizaje. A partir de esto, por un lado, se reúne los estudios del área de la motivación sobre lengua extranjera y segundas lenguas, y por otro se reúnen documentos de referencia oficiales y estudios sobre el ENEM de lengua española, relacionados con el objetivo general de esta investigación: analizar en qué medida puede motivar al estudiante el apartado del español en el temario "Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas" del Pré-Vestibular de la Universidad de Pernambuco (PREVUPE) utilizada para preparación del ENEM en 2022.

Los estudios de la motivación de lengua extranjera y segunda lengua afirman que la motivación del estudiante es fundamental para su éxito, además de considerarla como un fenómeno cíclico, habiendo que manejarla desde del deseo hasta la conclusión de acciones llevadas a cabo en cada etapa del proceso de enseñanza/aprendizaje hacia el alcance de sus objetivos. Asimismo, estos estudios presentaron como criterios de análisis del material didáctico, principalmente el Modelo Motivacional de Keller, que se adaptó con los estudios de Cardozo (2016) y Oliveira (2020): las estrategias de atención; las estrategias de relevancia; las estrategias de confianza; y las estrategias de satisfacción. Así que, se consideró que el apartado del español del temario "Linguagens e suas Tecnologias e Ciências

Humanas e Sociais" poco contribuye para estimular el interés por el tema trabajado en la unidad temática, porque tiene pocas actividades con estrategias de atención. Sin embargo, el referido apartado del español puede contribuir mucho en la manutención del interés de los estudiantes por la temática, si ellos ya lo tienen, porque presentan actividades relevantes, es decir, responden a las demandas de la comprensión lectora evaluada por el español del ENEM. Y no presentan actividades con estrategias de satisfacción que puedan ayudarlos a autoevaluarse al final de la unidad temática. Consecuentemente, poco contribuye para reactivar la motivación de los estudiantes, aunque el referido apartado del español presente en algunas unidades temáticas actividades de repaso o profundización.

Los documentos de referencia oficiales y los estudios sobre el ENEM de lengua española confirman en su mayoría que la competencia evaluada es la competencia lectora, de cierto modo limitada, porque no evalúa esta competencia de forma completa, además de no evaluar todas las competencias que componen el dominio que se espera de la lengua por los estudiantes de enseñanza media. Asimismo, estos estudios sirvieron como criterios de análisis de esta investigación en lo que se refiere a los géneros textuales, los temas, las operaciones de comprensión lectora de la Competencia 2 del ENEM, y la competencia de inte(pluriculturalidad).

Así que, en lo que se refiere a las característica de un material acorde con las demandas del ENEM de lengua española referente, se considera que el material responde a muchos de los criterios propuestos: los géneros textuales, los temas y las operaciones de comprensión lectora demandadas por la Competencia 2 del ENEM de lengua extranjera y sus habilidades. Los textos tratados en las unidades temáticas abordan todos los géneros y la mayoría de los temas frecuentes encontrados en el ENEM de lengua española. Pero, en 12 de las 27 unidades temáticas se verifica un énfasis en los aspectos gramaticales, organizados por temas gramaticales. Acerca de las operaciones de comprensión lectora, se verifica que el conjunto de actividades de comprensión lectora que contemplan todas las operaciones demandan desde la inferencia de sentidos producidos por el texto hasta la simple búsqueda e identificación de información explícita del texto.

Se concluye, que los materiales didácticos no son el único factor que contribuye para la motivación de los estudiantes, de modo que actúan otros factores:

el ámbito del profesor, del estudiante, del centro de acreditación y las instituciones promotoras y supervisoras del programa de extensión PREVUPE. Asimismo, se entiende que los temarios del PREVUPE, en cuanto un material didáctico, son herramientas fundamentales del cotidiano del profesor, que pueden tanto apoyar como limitar el trabajo didáctico-pedagógico del docente, a depender de su elaboración, revisión, uso y evaluación por parte del propio docente, así como por parte de los especialistas del área responsables por su elaboración y revisión.

Hay que mencionar algunas limitaciones identificadas en esta investigación. Esta no considera las perspectivas sobre la motivación y el trabajo didáctico que realizan los profesores de lengua española que trabajan con el material didáctico analizado, aunque se pueda llevar en cuenta en cierta medida la perspectiva de la autora de este trabajo. Tampoco, considera las perspectivas de los estudiantes que utilizan el material acerca de las características motivacionales del material didáctico. En estudios más completos sobre la motivación, se realizan entrevistas con los profesores y los estudiantes y se puede verificar el impacto de las características poco o mucho motivadoras del material didáctico en los ciclos de motivación de los estudiantes.

Además de realizar estudios sobre las perspectivas del profesorado y del alumnado acerca de la motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE, hay la posibilidad de estudiar la temática en el ciclo de formación del área del español destinados a los docentes extensionistas que actúan en los centros de acreditación del PREVUPE. Se puede investigar sobre la presencia de la temática, el abordaje utilizado y la proposición de estrategias de enseñanza de ELE que puedan ser consideradas motivadoras.

Por fin, se considera que esta investigación contribuye de manera significativa para los especialistas del área del español responsables por la elaboración y revisión de los temarios del PREVUPE, porque apunta algunos aspectos que se pueden mejorar del referido material. Igualmente, contribuye a la actualización del profesorado de ELE, que tienen acceso a un material de consulta sobre los documentos de referencia de ELE destinados a la enseñanza media; a las características más frecuentes del ENEM de lengua española (los temas, géneros, operaciones de la competencia lectora); además de orientaciones que pueden ayudarlos a hacer sus clases más motivadoras.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO UPE. *In*: Secretaria de Educação e Esportes. Inscrições para Prevupe começam dia 15 de fevereiro. **Secretaria de Educação e Esportes**. Recife: SEE, 2012. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=329>. Acesso el 10 oct. 2022.

BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. de M. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. *In*: BARRO, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Espanhol**: ensino médio, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Matriz de Referência ENEM**. Brasília, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**: relatório pedagógico 2009-2010. Brasília, INEP, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**: relatório pedagógico 2011-2012. Brasília, INEP, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria no 521, de 13 de julho de 2021**. DOU, Brasília,DF, 14 jul. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-33187676> 9. Acesso em: 3 ago. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**: Parte I - Bases legais. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 ago. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Volume 1. Brasília, 2006.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Educadores alertam para aumento da evasão escolar durante a pandemia.** In: Agência da Câmara dos Deputados, Publicado el 06 de octubre de 2021. Disponible en: <https://www.camara.leg.br/noticias/814382-educadores-alertam-para-aumento-de-ev-asao-escolar-durante-a-pandemia/>. Accedido el 19 oct. 2021.

CARRILLO, M. *et al.* La motivación y el aprendizaje. In: **ALTERIDAD: Revista de Educación**, Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador, vol. 4, n. 2, jul.-dic., 2009, pp. 20-32.

CARDOZO, L. B. **O impacto do material didático elaborado pelo professor na motivação de aprendizes de língua inglesa.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2016. Disponible en: <http://repositorio.ufrpe.edu.br:8080/bitstream/prefix/2867/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Let%C3%ADcia%20Berneira%20Cardozo.pdf>. Accedido el 1 jun 2022.

DIAS, C. S. **A competência de Língua Espanhola no Enem: A matriz de Referência em Contraste com Documentos Orientadores da Educação Brasileira para o Ensino Médio.** Disertación (Máster en Lingüística Aplicada) Universidad de Brasília, 2019. 191p.

DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2001, n. 18 [Acessado 12 Setembro 2022] , pp. 35-40. Disponible en: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>>. Accedido el 20 sept. 2022.

DÖRNYEI, Z; USHIODA, E. **Teaching and Researching Motivation.** Second Edition. Pearson Education Limited, 2011. Disponible en: [https://methodnew.com/wp-content/uploads/2021/05/Zoltan\\_Dornyei\\_Ema\\_Ushioda\\_Teaching\\_and\\_Researching\\_Motivation.pdf](https://methodnew.com/wp-content/uploads/2021/05/Zoltan_Dornyei_Ema_Ushioda_Teaching_and_Researching_Motivation.pdf). Accedido el 7 sept. 2022.

ELLIS, R. **La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza análisis de las investigaciones existentes.** Informe al Ministerio de Educación Auckland uniservices limited, Traducción y versión españolas: Gonzalo Abio, Javier Sánchez y Agustín Yagüe, Departamento Técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda: Nueva Zelanda, 2005.

INSTITUTO CERVANTES. Diccionario de términos claves de ELE. In: INSTITUTO CERVANTES. **Centro Virtual Cervantes.** INSTITUTO CERVANTES, 1997-2022. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm). Acceso el 10 oct. 2022.

INSTITUTO DE APOIO A UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO (IAUPE). Edital do processo seletivo das vagas para estudantes do pré-vestibular da universidade de pernambuco - prevupe/2022. In: IAUPE. **Upenet: concurso da Universidade de Pernambuco.** Recife: IAUPE, 2022. Disponible en:

[http://www.upenet.com.br/concursos/22\\_PREVUPE/Arquivos/220524\\_EDITAL%20PREVUPE.pdf](http://www.upenet.com.br/concursos/22_PREVUPE/Arquivos/220524_EDITAL%20PREVUPE.pdf). Acceso el 10 oct. 2022.

INSTITUTO DE APOIO A UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO (IAUPE). Seleção de aluno (a) docente/tutor extensionista 2021. In: IAUPE. **Upenet: concurso da Universidade de Pernambuco**. Recife: IAUPE, 2021. Disponible en: <http://www.iaupe.com.br/site-2017/images/noticias/EDITAL-SELECAO-DE-ALUNO-DOCENTE-TUTOR-EXTENSIONISTA-PREVUPE2021.pdf> Acceso el 10 oct. 2022.

INSTITUTO DE APOIO A UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO (IAUPE). PREVUPE. In: IAUPE. **IAUPE**. Recife: IAUPE, 2017. Disponible en: <http://www.iaupe.com.br/site-2017/index.php/atuacao/prevupe>. Acceso el 10 oct. 2022.

IBGE. **PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio**. In: Agência IBGE Notícias. Publicado el 15 julio de 2020. Disponible en: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Accedido el 19 oct. 2021.

LABELLA-SÁNCHEZ, N.; VIANA DA ROSA, F. **A preparação para o ENEM em pré-universitários populares: conhecimentos exigidos pelas provas de espanhol**. **SciELO Preprints**, 2021. Disponible en: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3112>. Acceso el 12 set. 2022.

LEFFA, V. J. (Org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. 2. ed. Pelotas: Educat, 2007. Disponible en: [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Producao\\_materiais\\_2ed\\_completo.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Producao_materiais_2ed_completo.pdf). Accedido el 12 jul. 2022.

MACÍAS, R. de C. F.; BASTIDA, J. G. Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. In: **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Universidad Nacional Autónoma de México, vol. 12, n. 1, 2010. Disponible en: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-4041201000010005](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-4041201000010005). Accedido el 10 mayo 2022.

MADRID, D. Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera. In: García Sánchez, M. E. y Salaberri, M. S. (eds.). **Metodología de investigación en el área de filología inglesa**. Universidad de Almería: Secretariado de Publicaciones, 2001, pp. 11-45.

MARTÍN PERIS, E. La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta. In: En **Frecuencia L**, 2000, n.º 13, págs, 3-30. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque02/martin\\_peris.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/martin_peris.htm). Accedido el 7 nov. 2021.

MARCONE, M. de A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de textos: algumas reflexões. DIONISIO, A. P. ; BEZERRA, M. A. **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. 2 ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. Disponible en: <https://pt.slideshare.net/adridaleffi121212/marcuschi-compreenso-de-texto-algumas-r-e-flexes> Accedido el 30 sept. 2022.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? In: **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar, 1996. Disponible en: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2374/2113>. Accedido el 30 sept. 2022.

MOITAS LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. In: **Delta**, vol. 10, n. 2, 1994. Disponible en: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412> Accedido el 20 sept. 2022.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOLINÉ, R. R. Cómo desmotivar a los alumnos con las mejores intenciones. In: **XIII Encuentro práctico para profesores de ELE**. Barcelona, España, de 18 a 19 de diciembre de 2004. Disponible en: <https://hispanismo.cervantes.es/congresos-y-cursos/xiii-encuentro-practico-profesores-ele>. Accedido el 17 mar. 2021.

MORENO BRUNA, A. M. “La Motivación En El Aprendizaje de ELE de Los Estudiantes de Traducción e Interpretación En Flandes Según El ‘Sistema Motivacional Del Yo’ de Zoltán Dörnyei.” **MARCOELE**, no. 18, 2014. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4886809>. Accedido el 26 de noviembre de 2021.

NARANJO PEREIRA, M. L. Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo, In: **Educación**, vol. 33, núm. 2, 2009, pp. 153-170. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>. Accedido el 1jun. 2020.

OLIVEIRA, E. C. de. **Descobrimdo sentidos na produção de material didático para alunos do ensino fundamental de uma escola pública no maranhão**. Dissertação (Mestrado profissional) - Profissional em Letras, Ensino e Literatura - Universidade Federal do Tocantis, 2020. Disponible en: <http://repositorio.uff.edu.br/bitstream/11612/2219/1/elis%c3%a2ngela%20campos%20de%20oliveira%20-%20disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acedido em 12 sept. 2022.

PAULA, F. A. de. **Cuaderno de Bitácora**. Actividad evaluativa de la asignatura de Metodología III. Orientadora y profesora Dayane Mônica Cordeiro. Realizada en julio de 2021.

PRÉ-VESTIBULAR DA UNIVERSIDADE UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO (PREVUPE). **Linguagens e suas Tecnologias, Ciências humanas e sociais aplicadas**. Recife: SEE, UPE, IAUPE, 2021.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed editora, 1999. Disponible en: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5090801/mod\\_resource/content/1/PERRENOUD\\_Construir%20as%20compet%C3%82ncias%20desde%20a%20escola.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5090801/mod_resource/content/1/PERRENOUD_Construir%20as%20compet%C3%82ncias%20desde%20a%20escola.pdf). Acceso el 12 de sept. 2022.

RANGEL, A. *In*: Secretaria de Educação e Esportes. Secretaria de Educação e Esportes deu início ao Prevupe para todo estado. **Secretaria de Educação e Esportes**. Recife: SEE, 2022. Disponible en: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=7074>. Acceso el 10 oct. 2022.

SPINILLO, A. G. A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas. In: MOTA, M; SPINILLO, A. G. (Orgs.). **Compressão de textos: processos e modelos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 171-198, 2013.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO (UPE). SSA 3 - Processo de ingresso 2023: manual do candidato. In: **UPE**. Recife: UPE, 2022. Disponible en: <https://processodeingresso.upe.pe.gov.br/arquivos/ssa3/MANUAL-SSA3-2023-15.07.2022.pdf>. Acceso el 10 oct. 2022.

VALLE, A. *et al.* Motivación y Aprendizaje Autorregulado. In: **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**, 2010, Vol. 44, n., 1 pp. 86-97. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/284/28420640010.pdf>. Accedido el 26 de noviembre de 2021.

VARGEN, D. P. de M.; FREITAS, L. M. A. de. **Ler e escrever: muito mais que unir palavras**. In: BARRO, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Espanhol: ensino médio**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. In: **RBPAE**, v. 23, n. 1, jan./abr. 2007. 53-69.