

Este material foi testado com as seguintes questões de acessibilidade:

- PDF lido por meio do software *NVDA* (leitor de tela para cegos e pessoas com baixa visão);
- Guia da *British Dyslexia Association* para criar o conteúdo seguindo padrões como escolha da fonte, tamanho e entrelinha, bem como o estilo de parágrafo e cor;
- As questões cromáticas testadas no site *CONTRAST CHECKER* (<https://contrastchecker.com/>) para contraste com fontes abaixo e acima de 18pts, para luminosidade e compatibilidade de cor junto a cor de fundo e teste de legibilidade para pessoas daltônicas.

O ensino de Língua Portuguesa e a curadoria da informação nas escolas públicas de Pires do Rio/GO

The teaching of Portuguese Language and information curation in public schools in Pires do Rio-GO

La enseñanza de la Lengua Portuguesa y la curaduría de la información en las escuelas públicas de Pires do Rio-GO



Renata Passos Teixeira

Instituto Federal Goiano (IFG), Urutaí, Goiás, Brasil,

renatapassos08@gmail.com



Cleber Cezar da Silva

Instituto Federal Goiano (IFG), Urutaí, Goiás, Brasil,

cleber.silva@ifgoiano.edu.br

Resumen: Este artículo fue desarrollado a partir de una investigación realizada en las escuelas públicas de Pires do Rio-GO y tiene como objetivo verificar si los docentes poseen conocimiento sobre las teorías relacionadas con los géneros, textual y del discurso, y sobre los documentos normativos de la educación. El cuestionario se aplicó a través de Google Forms y el análisis de los datos se realizó

de acuerdo con Marchuschi (2008), Bakhtin (1992), García (2019), la BNCC (2018) y el DCGO-EM (2021). Los resultados de la investigación mostraron que la curaduría de la información aún no es una actividad constante en las clases de Producción Textual y que algunos profesores aún no conocen esta práctica. También se constató que los géneros emergentes provenientes de internet no se estudian en el aula. Por lo tanto, al consultar internet, los alumnos están sujetos a ser víctimas de noticias falsas y desinformación, además de poder propagar dichos conocimientos erróneos o incorrectos. Tras analizar los resultados obtenidos por la recopilación de datos, se propuso un proyecto de extensión sobre curaduría de la información para los docentes de Lengua Portuguesa que participaron en la investigación y para los docentes interesados en el tema.

Palabras clave: Curaduría de la Información. Educación Secundaria. Enseñanza.

Abstract: This article was developed based on research conducted in public schools in Pires do Rio-GO, and aims to verify whether teachers' knowledge about theories related to genres, textual and discursive, and the regulatory documents of education. The questionnaire was applied via Google Forms, and data analysis was carried out according to Marchuschi (2008), Bakhtin (1992), Garcia (2019), BNCC (2018), and DCGO-EM (2021). The research results showed that information curation is still not a constant activity in Text Production classes and that some teachers are not yet familiar with this practice. It was also found that emerging genres from the internet are not studied in the classroom. Therefore, when consulting the internet, students are prone to being victims of fake news and misinformation, as well as potentially spreading such erroneous or incorrect knowledge. After analyzing the data collection results, an extension project on information curation was proposed for

the Portuguese Language teachers who participated in the research and for teachers interested in the topic.

Keywords: Curation. Education. High School. Information.

Resumo: Este artigo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa realizada nas escolas públicas de Pires do Rio/GO e objetiva verificar se os docentes possuem conhecimento sobre as teorias relacionadas aos gêneros, textual e do discurso, e sobre os documentos normatizadores da educação. O questionário foi aplicado via Google Forms e a análise dos dados foi feita de acordo com Marchuschi (2008), Bakhtin (1992), Garcia (2019), a BNCC (2018) e o DCGO-EM (2021). Os resultados da pesquisa mostraram que a curadoria da informação ainda não é uma atividade constante nas aulas de Produção Textual e que alguns professores ainda não conhecem esta prática. Também foi constatado que os gêneros emergentes oriundos da internet não são estudados em sala de aula. Portanto, ao consultarem a *internet*, os alunos estão sujeitos a serem vítimas das *fake news* e da desinformação, além de poderem propagar tais conhecimentos errôneos ou incorretos. Após analisar os resultados obtidos pela coleta de dados, foi proposto um projeto de extensão sobre curadoria da informação para os docentes de Língua Portuguesa que participaram da pesquisa e aos docentes que se interessam pelo tema.

Palavras-chave: Curadoria da Informação. Ensino. Ensino Médio.

Fecha de presentación: 25/11/2023

Fecha de aprobación: 19/11/2024

Introducción

Esta investigación es el resultado de un cuestionamiento personal basado en observaciones directas realizadas en las aulas, ya que, al desarrollar el trabajo de un profesor en relación con la Producción Textual (Lengua Portuguesa), se observó que los alumnos sienten la necesidad real de consultar Internet para producir textos. Por esta razón, y con el objetivo de ayudar a los profesores, este estudio tiene como objetivo problematizar la producción textual (anclada a la lectura), según lo recomendado por la BNCC y la DCGO-EM, en las escuelas estatales de Pires do Rio, dada la implementación de la etapa de la Nueva Enseñanza Secundaria.

La relevancia de esta investigación radica en la comprensión del papel del profesor de lengua portuguesa, específicamente en las clases de Producción Textual, con el fin de entender este proceso en el aula y, al mismo tiempo, ofrecer posibilidades reales de trabajo por medio de un proyecto de extensión mediante un producto educativo, uno de los requisitos para la obtención del título de maestría del Programa de Posgrado en Enseñanza para la Educación Básica, ofrecido en el Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí.

Teniendo en cuenta lo anterior, se planteó la pregunta: ¿es la curación de la información una práctica común y constante en las actividades desarrolladas con los

alumnos para seleccionar la información pertinente al tema propuesto para escribir en el aula?

Para ello, se realizó una encuesta mediante cuestionario con profesores de Lengua Portuguesa y asignaturas optativas afines, en escuelas públicas de Pires do Rio/GO. El objetivo era averiguar si los profesores conocían las teorías relacionadas con los géneros textuales y discursivos, y los documentos que normalizan la enseñanza - la BNCC (Brasil, 2018) y el DCGO-EM (Goiás, 2021) - en relación con el uso de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación y la curación de la información durante las clases en los componentes curriculares mencionados.

Esta investigación se llevó a cabo en 2023, sólo en escuelas públicas y exclusivamente con profesores de secundaria que enseñan Lengua Portuguesa o una asignatura optativa relacionada. De acuerdo con estos criterios, se incluyeron en la investigación cuatro escuelas y nueve (09) profesores, de los cuales ocho (08) aceptaron participar.

El cuestionario respondido por estos profesionales fue elaborado y dividido en tres partes distintas:

- **Parte I:** tiene como objetivo caracterizar al profesor en cuestión en términos de formación profesional

y experiencia docente. Consta de ocho (08) preguntas, todas objetivas;

- **Parte II:** tiene por objeto detallar la actuación docente en relación con el estudio de los géneros, ya sean discursivos o textuales. Son 06 (seis) preguntas, todas objetivas;

- **Parte III:** el objetivo es diagnosticar la práctica del profesor y su nivel de conocimiento de los documentos que normalizan la enseñanza: la BNCC (Brasil, 2018) y el DCGO-EM (Goiás, 2021), con énfasis en la curación de la información. Estructurado en 16 (dieciséis) preguntas, de las cuales 12 (doce) son objetivas y 04 (cuatro) subjetivas.

Los datos recogidos fueron debidamente tabulados y luego se crearon gráficos. La pregunta y las alternativas se han transcrito para este artículo sin ninguna alteración, aunque no se haya marcado el ítem (preguntas de opción múltiple). Todos los gráficos, una vez visualizados, se analizan de acuerdo con las teorías lingüísticas que sustentan las discusiones sobre el tema de la investigación.

Tratamiento de la información en las clases de portugués: Del estudio de géneros a la comprobación de hechos

La tecnología se utiliza habitualmente en las escuelas como forma de organizar las clases y como recurso

metodológico. En este contexto mediático y entre las distintas posibilidades de uso de las herramientas digitales, es necesario que la curación de la información sea un concepto no sólo enseñado, sino también discutido y reflexionado.

La conservación es un acto de resolución de problemas. Curar la información para organizar nuevas narrativas crea un sentido de responsabilidad en la alfabetización mediática para el análisis, la evaluación y la creación.

Al conservar, los estudiantes pueden componer una narración utilizando el contenido adquirido en su investigación con mayor conciencia del propósito y la audiencia. Todos los medios en línea son buscables por cualquier usuario *de la web*, pero la tarea del curador es organizar la información para construir esa narrativa, para compartir con los demás de una manera coherente, matizada y clara (García; Cezak, 2019, p. 57).

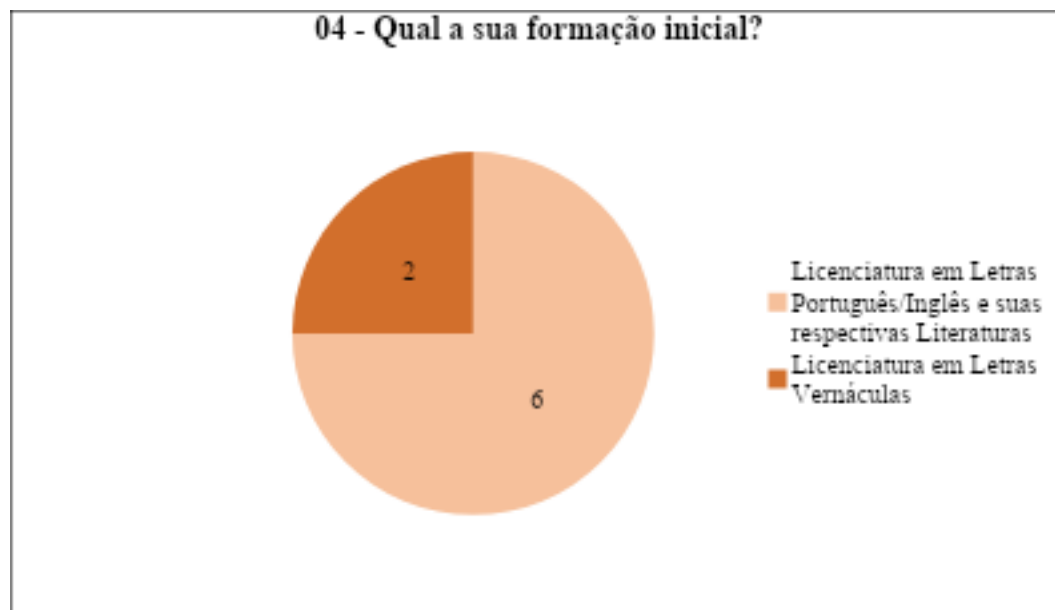
Desde esta perspectiva, el profesor puede guiar al alumno en este proceso de escritura y, a menudo, enseñarle a ser protagonista en la producción de conocimiento, así como a desarrollar un sentido crítico y reflexivo. Por esta razón, el estudio de los géneros textuales y discursivos no debe separarse de la curaduría de la información, ya que ambos se complementan en relación con la producción del texto escrito.

Parte I: Formación profesional docente y trabajo en la enseñanza

Esta parte consta de ocho preguntas, de las cuales sólo cinco (todas objetivas) se han analizado y descrito aquí. Por razones éticas, la primera pregunta no se mostrará en este artículo, ya que hace referencia al nombre del profesor. En la segunda pregunta se pide al profesor que elija un nombre ficticio, para poder referirse a él (en caso necesario) al analizar las preguntas subjetivas de la parte III. La tercera pregunta pretende identificar en qué unidad escolar enseña el profesor.

Como se indica en las respuestas, hay dos profesores de portugués en cada una de las cuatro escuelas de la ciudad. En relación con la formación inicial del docente, el objetivo de esta pregunta es comparar la formación inicial del profesor para comprobar si la modulación de las clases se ajusta a la legislación vigente. Esta pregunta surgió del hecho de que todavía es una realidad que no todos los profesores tienen formación en el área en la que trabajan

Gráfico 1. Formación inicial



Fuente: Elaboración propia.

El objetivo de la pregunta 04 es comparar la formación inicial del profesor en relación con las clases que imparte. Esta pregunta surgió del hecho de que todavía es una realidad que no todos los profesores tienen formación en el área en la que trabajan. Esta es una posibilidad prevista por la propia legislación, que permite a los profesionales trabajar por área y por áreas afines.

Los criterios para la modulación docente deben ser observados, en orden de prioridad:

- profesor titular con titulación en el área, para impartir la asignatura;
- un profesor permanente que curse estudios de licenciatura en el área;
- profesor titular licenciado o diplomado en otra asignatura y en la misma área de conocimiento, con experiencia comprobada de 3 (tres) años en la asignatura que va a impartir;
- profesor titular estudiante de licenciatura en otra materia y en la misma área de conocimiento, con experiencia comprobada de 3 (tres) años en la materia que impartirá;

- profesor con el mayor período de permanencia/colocación en la unidad escolar;
- profesor interino ya en nómina, en el orden de los criterios anteriores (Goiás, 2020, p. 252).

En 2023, se publicaron nuevas directrices y no se menciona la situación dicha anteriormente. Sin embargo, la red ya ha consolidado las directrices de 2020-2022 como práctica común.

En relación a la encuesta, el 75% de los entrevistados tiene título inicial en Lenguas - Portugués/Inglés y sus respectivas literaturas y el 25% tiene título en Lenguas Vernáculas, es decir, sólo enseñan Lengua Portuguesa y sus literaturas. Por lo tanto, todos los profesores están legalmente habilitados para enseñar Lengua Portuguesa o una optativa relacionada.

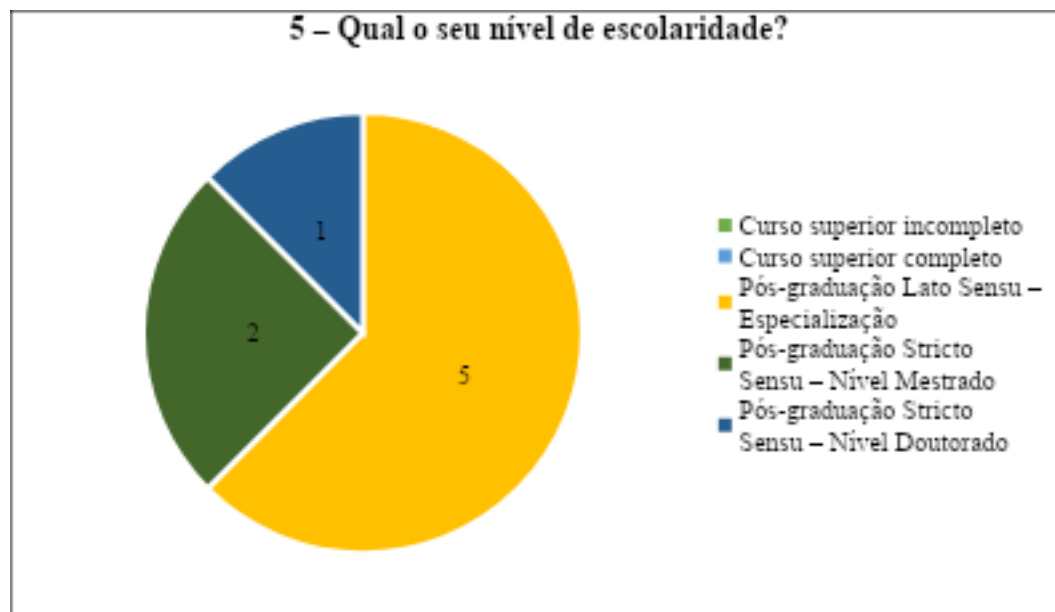
La formación inicial, o formación en la materia en la que se enseña, es importante y puede resumirse como desarrollo continuo del profesorado. Se puede hacer por medio del estudio diario, la participación en eventos (conferencias, *talleres*), la formación de grupos de estudio, entre muchas otras posibilidades. Sin embargo, esta profesionalización también puede darse a través de estudios académicos de posgrado en diversos niveles. Según Galindo e Inforsato (2016):

Por educación continuada se implica la realización de acción formativa posterior a otra acción formativa primaria que puede denominarse formación inicial (a nivel superior en una carrera de grado en la mayoría de los países del mundo y también en Brasil - exigencia legal), por lo tanto una acción que se presta a dar continuidad a algo que se ha iniciado, por lo menos a nivel de fundamentos y bases teóricas y metodológicas generales para el área o nivel de enseñanza que se pretende actuar/formar (Galindo; Inforsato, op. cit., p. 464).

Por lo tanto, se trata de perfeccionar las bases teóricas para que, en educación concretamente, el profesor esté actualizado y debidamente preparado para impartir la materia que pretende enseñar.

Siguiendo con el tema de la formación del profesorado, la pregunta 05 (cinco) pretende identificar el nivel de formación del profesor, es decir, la progresión del profesor en relación con el nivel de estudios en el que se encuentra.

Gráfico 2. Nivel de estudios

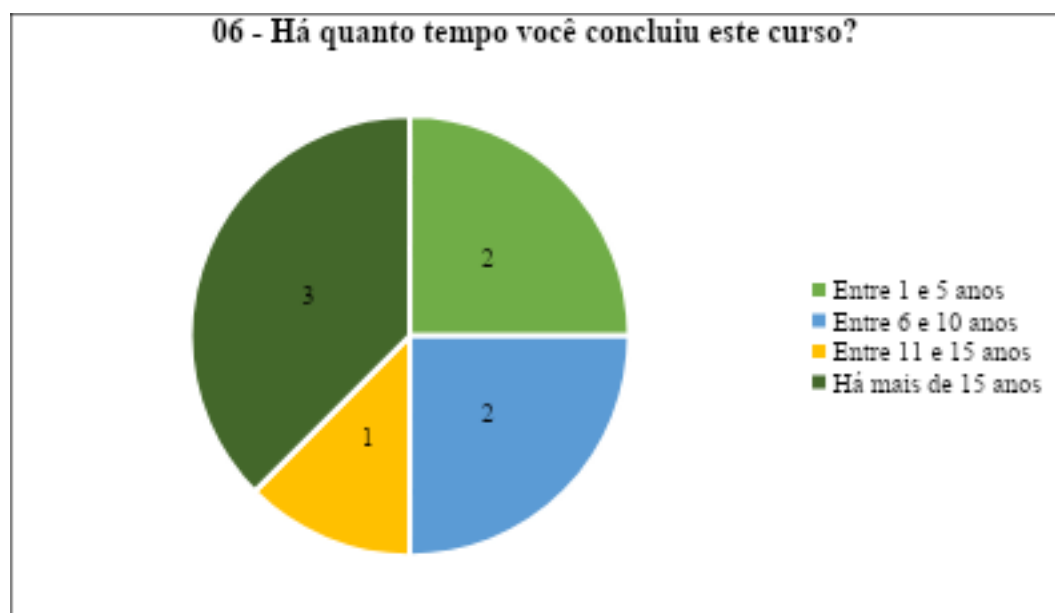


Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, el 62,5% de los profesores tiene una especialización *Lato Sensu* y el 37,5% tiene una especialización *Stricto Sensu* (el 25% ha realizado un máster y el 12,5% un doctorado). En términos generales, se trata de buenos datos, ya que indican una formación profesional adecuada de los profesores, pero al comparar los gráficos 2 y 3, es necesario hacer algunas reflexiones.

La duración de la formación en relación con el último curso de formación permite establecer si el profesor se encuentra en un estado continuo de formación o si se ha estancado en sus estudios.

Gráfico 3. Duración de la formación



Fuente: Elaboración propia.

Este gráfico se refiere al último periodo de formación del profesor y establece un diálogo con la pregunta anterior (5 - ¿Cuál es su nivel de estudios más alto?). El 50% de los entrevistados no ha estudiado ni se ha especializado hace más de 10 años, es decir, el 37,5% estudió hace más de 15 años y el 12,5% estudió hace entre 11 y 15 años. Del resto, el 25% estudió entre 6 y 10 años y otro 25% entre 1 y 5 años.

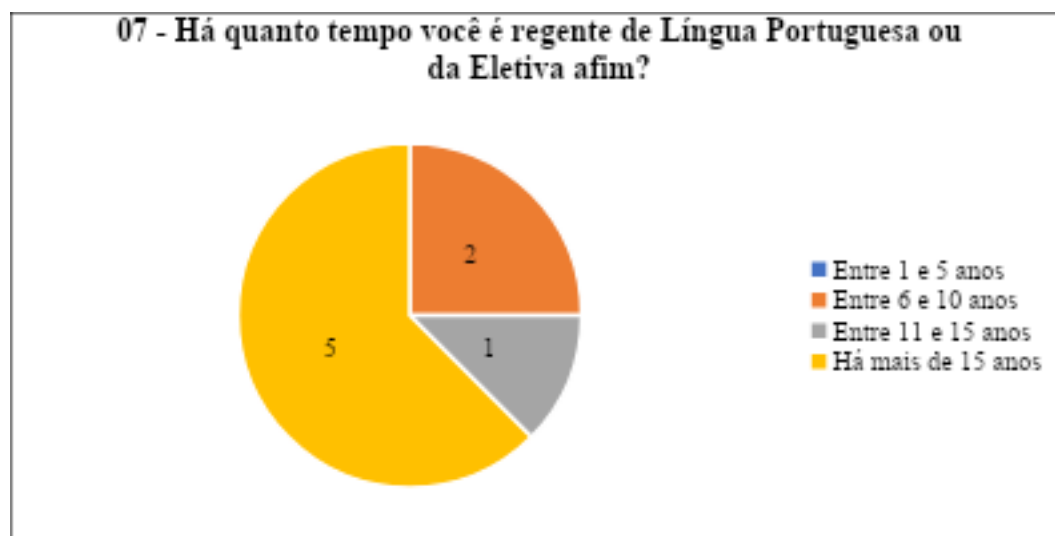
Del 50% de los profesionales que estudiaron hace más de 10 años, 03 de ellos tienen posgrado *Lato Sensu* y 01 completó un posgrado *Stricto Sensu* (maestría) en el mismo período. El profesional que estudió hace menos tiempo completó su doctorado durante este período.

Siguiendo con el tema del tiempo, la duración de trabajo específico como profesor de lengua portuguesa nos

permite calibrar la experiencia del profesor, aspecto importante a tener en cuenta, ya que el camino profesional recorrido por el profesor le ofrece la posibilidad de trabajar con mayor eficacia y concentración.

La experiencia laboral, adquirida a lo largo del tiempo en la profesión, puede ser enriquecedora, ya que cada desafío puede ser visto como una oportunidad para mejorar las estrategias de enseñanza, ya sea por medio del intercambio de ideas, de la experiencia de otro profesor o de los esfuerzos individuales para encontrar alternativas para resolver las dificultades enfrentadas.

Gráfico 4. Tiempo dedicado a la enseñanza del portugués



Fuente: Elaboración propia.

El Gráfico 4 analiza el tiempo que los profesores entrevistados llevan enseñando Lengua Portuguesa o alguna Optativa relacionada. Se encontró que el 62,5% de

los profesores lleva más de 15 años enseñando esta materia; el 12,5 lleva entre 11 y 15 años en el aula; y el 25% entre 6 y 10 años. Ningún profesional lleva menos de 6 años enseñando. Por lo tanto, todos ellos tienen experiencia y están familiarizados tanto con los puntos fuertes como con los débiles de la enseñanza de este componente curricular.

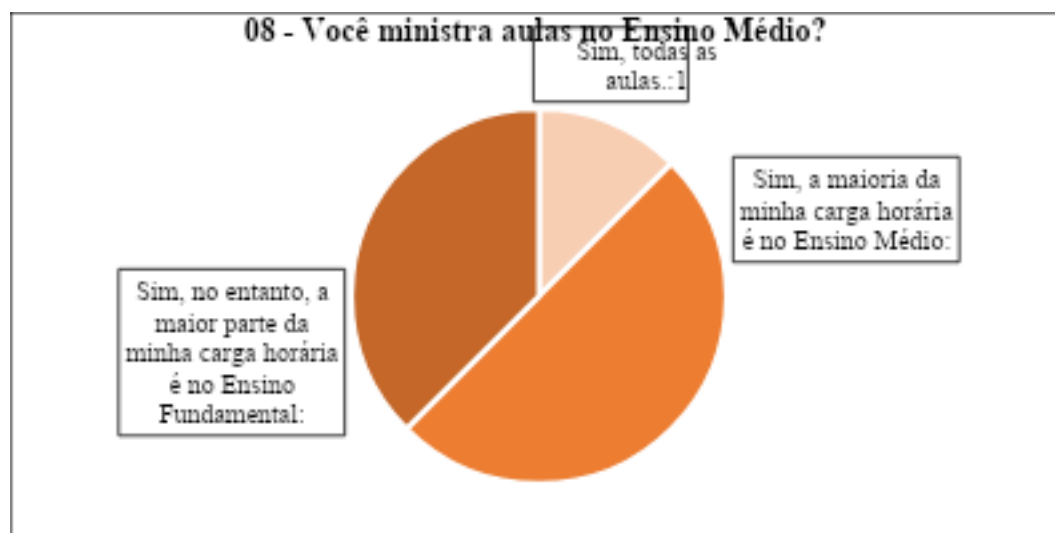
Otro factor a tener en cuenta es la carga de trabajo del profesor en los centros en los que enseña. Ese aspecto, además de interferir en la preparación de las actividades, que deben ser diferenciadas y acordes con el público a atender, este aspecto puede indicar con qué público se identifica más el profesional, es decir, si prefiere trabajar con niños (primaria) o con adolescentes y jóvenes (secundaria).

En cuanto a la enseñanza en el aula, en la escuela primaria, además de que las actividades desarrolladas son más adecuadas para los niños, el profesor de lengua portuguesa trabaja la lectura, la producción de textos, la gramática y la interpretación de textos. En la enseñanza media, además de realizar las actividades mencionadas anteriormente, el profesor también estudia las escuelas literarias brasileña y portuguesa, agregando a esto la lectura y análisis de algunas obras y/o textos de autores pertenecientes a los movimientos literarios. También es imperativo desarrollar actividades más abstractas.

En este sentido, el profesor debe replantearse constantemente su práctica en el aula, ya que debe estar en

consonancia tanto con los intereses del alumno como con sus necesidades. Se espera siempre estar adecuado al nivel cognitivo del alumno para que pueda ser comprendido por él.

Gráfico 5. Etapa de la Educación Básica con Mayor Carga de Trabajo



Fuente: Elaboración propia.

Para finalizar la primera parte, preguntamos por el número de clases en secundaria. Como la carga lectiva varía mucho de un profesor a otro y de una escuela a otra, no hay una especificación exacta, pero se hizo referencia a tres posibilidades viables: todas las lecciones en Secundaria, la mayoría de las lecciones en Secundaria y la mayoría de las lecciones en Primaria.

Sólo un profesor (12,5%) trabaja exclusivamente en Secundaria (es doctor). El 50% tiene la mayoría de sus clases en Secundaria (03 especialistas y 01 máster) y 03

entrevistados tienen la mayoría de sus clases en Primaria (01 máster y 02 especialistas).

Parte II: La enseñanza de la lengua portuguesa y los géneros

La segunda parte de la encuesta tiene como objetivo comprender mejor la rutina del proceso de enseñanza de la lengua portuguesa, con énfasis en los géneros, ya sean textuales, discursivos o emergentes. Son seis preguntas, todas objetivas, basadas en lo que recomiendan los documentos que regulan la enseñanza en Brasil y Goiás.

El área de Lengua en el BNCC (Brasil, 2018) está organizada en cinco campos: vida personal; artístico-literario; prácticas de estudio e investigación; periodístico-mediático; y vida pública, con cada campo organizado de acuerdo con las prácticas lingüísticas.

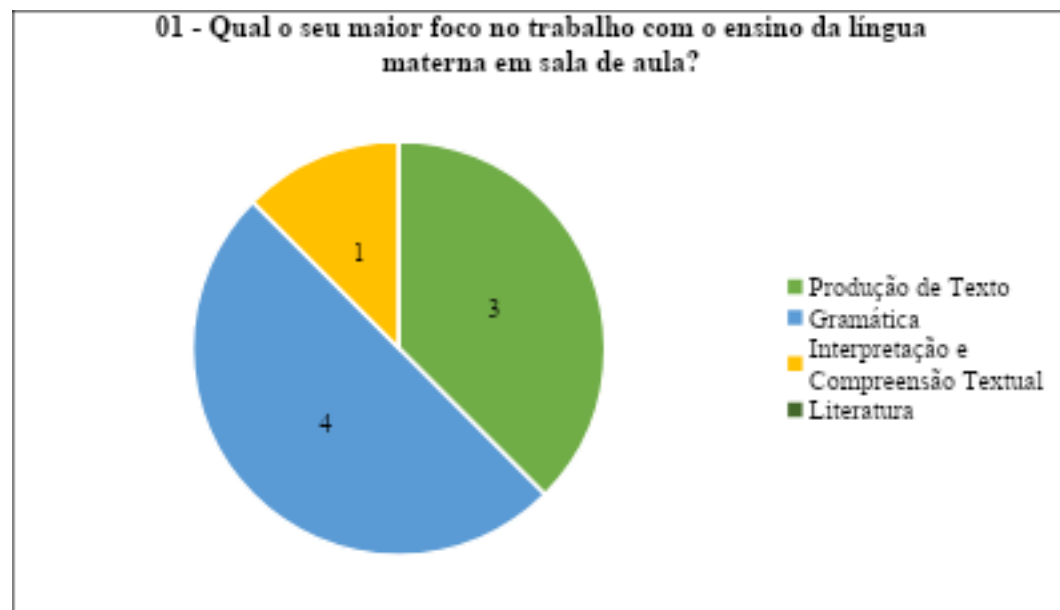
Si una vertiente del aprendizaje de la lengua portuguesa proviene del desempeño efectivo del alumno en prácticas lingüísticas de lectura/escucha y de producción de textos orales, escritos y multisemióticos, situadas en campos de actividad específicos, la otra vertiente proviene de la reflexión/análisis sobre/de la propia experiencia de realización de esas prácticas. Tenemos, por lo tanto, el eje del análisis lingüístico/semiótico, que implica el

conocimiento sobre la lengua, la norma estándar y otras semiosis, que se desarrolla a través de los dos ejes -lectura/escucha y producción oral, escrita y multisemiótica- y que implica el análisis textual, gramatical, léxico, fonológico y material de otras semiosis (Brasil, 2018, p. 80).

El Documento Curricular para Goiás - Etapa de Enseñanza Media (DCGO-EM, 2021) estableció seis prácticas lingüísticas para cada uno de estos campos: lectura/escucha; producción (escrita y multisemiótica); oralidad; análisis lingüístico y semiótico; prácticas corporales; y prácticas artísticas. Las dos últimas se refieren específicamente a los componentes curriculares Educación Física y Arte, respectivamente, y las otras a la enseñanza de las lenguas portuguesa, inglesa y española.

La lectura/escucha se conoce comúnmente como Interpretación y Comprensión Textual/Literatura, la producción (escrita y multisemiótica) como Producción Textual y el análisis lingüístico y semiótico como Gramática. La oralidad se trabaja en todos los campos.

Gráfico 6. Ejes principales de la lengua portuguesa.



Fuente: Elaboración propia.

El Gráfico 6 pretende identificar qué aspecto de la lengua materna trabaja más el profesor en el aula, es decir, si la mayoría de las clases están dirigidas a la producción de textos, a la gramática, a la interpretación y comprensión textual o a la literatura. Se observa que la mayoría de los profesionales concentran sus esfuerzos en la enseñanza de la gramática. El 50% de los profesores dedica la mayor parte de una lección o la mayoría de sus lecciones a la enseñanza de la norma estándar. Abreu (2022, p. 191) advierte de ello cuando afirma que:

[...] el trabajo pedagógico que se centra únicamente en la gramática para resolver las dificultades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua se reduce a un trabajo simplista, cuya creencia es que el conocimiento de la lengua a través de sus "normas" es suficiente para su pleno dominio. Por lo tanto, es necesario replantearse los objetivos que guían la enseñanza de idiomas (Abreu, 2022, p. 191).

Además de la enseñanza de la gramática, otro factor que llama la atención es el hecho de que no se opta por enseñar Literatura, cuyo análisis e interpretación de textos en un contexto histórico determinado debe desarrollarse como una competencia. Además, a través de los estudios en esta área, existe la posibilidad de trabajar también con diversos géneros textuales y discursivos, ya que desde los últimos años de primaria se trabajan textos de las culturas indígenas, africana, infantil y juvenil.

En cuanto a la enseñanza de la Producción de Textos, el 37,5% de los profesores la considera la más importante, frente al 12,5% que prioriza la enseñanza de la Lectura y la Comprensión de Textos. Es interesante para los alumnos que las dos actividades se trabajen de forma secuencial, es decir, leer y luego escribir, porque ambas prácticas se complementan. En este sentido, es importante destacar que:

Es bueno que los alumnos lean y tengan mucho acceso a textos escritos, para que puedan comparar cosas y "hacerse a la idea" de lo que tienen que hacer. Pero la lectura por sí sola no les convertirá en buenos escritores. Tendrán que escribir mucho, muchas, muchas veces, reescribir, repetir, volver a hacerlo, hasta que adquieran experiencia, superen retos y superen los obstáculos del aprendizaje.

Precisamente por eso, porque aprender a escribir requiere escritura, experiencia y la acumulación de experiencia a lo largo de un periodo, el factor tiempo adquiere gran importancia! Tiempo para escribir, no en casa, sino en la escuela (Ferrarezi Jr.; Carvalho, 2015, p. 83).

Desafortunadamente, en la mayoría de las escuelas, la enseñanza de la gramática ocupa una posición central en los estudios en el aula, como si la enseñanza de reglas y patrones por sí sola fuera capaz de proporcionar a los estudiantes el desarrollo de habilidades de comunicación escrita y oral. Sólo al final de la Enseñanza Secundaria, debido a los exámenes de acceso a la universidad, se hace hincapié en la producción textual. No obstante, al ingresar en un curso de enseñanza superior, aún persiste la dificultad de escribir (Ferrarezi Jr.; Carvalho, 2015).

Analizando el siguiente gráfico, que pregunta sobre los dos principales teóricos sobre el estudio de los géneros, ya sean textuales o discursivos, se observa que los géneros pueden no ser trabajados correctamente.

Gráfico 7. Teorías sobre el género.



Fuente: Elaboración propia.

La segunda pregunta de la Parte II se refiere al conocimiento de los profesores sobre las teorías de género, ya sean discursivas o textuales. El 50% de los profesores afirmaron que conocían los géneros textuales y discursivos. Sólo un profesor afirmó conocer únicamente los géneros propuestos por Bajtín (1992) y no se mencionó la alternativa que afirmó tener conocimiento de los estudios desarrollados por Marcuschi (2008), es decir, los géneros textuales.

Los tres profesionales que dijeron no conocer teorías sobre los géneros, ya sean discursivos o textuales (37,5%), son especialistas y llevan más de 15 años en el aula. Al analizar este gráfico, es necesario considerar el proceso de implementación de las BNCC (Brasil, 2018), desde la promulgación de la Constitución Federal (Brasil, 1988), pasando por las PCN (Brasil, 1997), PCN⁺ (Brasil, 2000) y OCN (Brasil, 2006), la discusión en todos los establecimientos de enseñanza sobre la versión preliminar de la BNCC (2015) hasta las audiencias públicas (2017 y 2018), es controvertido que no conozcan la teoría de los géneros, dado que se han realizado muchos estudios en la red estatal de enseñanza del estado de Goiás y se han reformulado los currículos para enseñar la lengua materna con base en los géneros.

Otro factor relevante son las evaluaciones externas (SAEB¹ y SAEGO²) en las que se evalúan los géneros textuales y discursivos. Esto plantea una nueva cuestión: ¿es posible que los profesores trabajen sólo de forma práctica con los alumnos los géneros sin los conocimientos teóricos que lo sustentan?

Gráfico 8. Género y enseñanza.



Fuente: Elaboración propia.

¹ SAEB: el Sistema de Evaluación de la Educación Básica es un conjunto de evaluaciones externas a gran escala que permiten al Inep hacer un diagnóstico de la educación básica brasileña y de los factores que pueden interferir en el rendimiento de los alumnos. Por medio de pruebas y cuestionarios, aplicados cada dos años en escuelas públicas y en una muestra de escuelas privadas, el Saeb refleja los niveles de aprendizaje demostrados por los alumnos evaluados, explicando esos resultados a partir de una serie de informaciones contextuales (Fuente: Inep).

² SAEGO: El Sistema de Evaluación Educativa del Estado de Goiás (SAEGO) fue creado en 2011 en colaboración con CAEd/UFJF. Desde entonces, realiza evaluaciones en portugués y matemáticas en la enseñanza primaria y secundaria. El objetivo es utilizar los resultados para medir el desarrollo de los estudiantes en la red de educación del estado y las escuelas asociadas, con miras a mejorar la educación en el estado (Fuente: Caed).

La pregunta 03 se refiere a la enseñanza basada en los géneros. Sólo un profesor (12,5%) contestó que la mayor parte del tiempo trabaja con géneros textuales. El resto, el 88%, respondió "Sí", es decir, el 87,5%. Existe una discrepancia en las afirmaciones en relación a la parte II de este cuestionario, ya que en la pregunta anterior, la mitad de los entrevistados dijo no tener conocimiento sobre géneros discursivos o textuales y en la pregunta 03, todos dijeron trabajar a partir de teorías sobre géneros textuales.

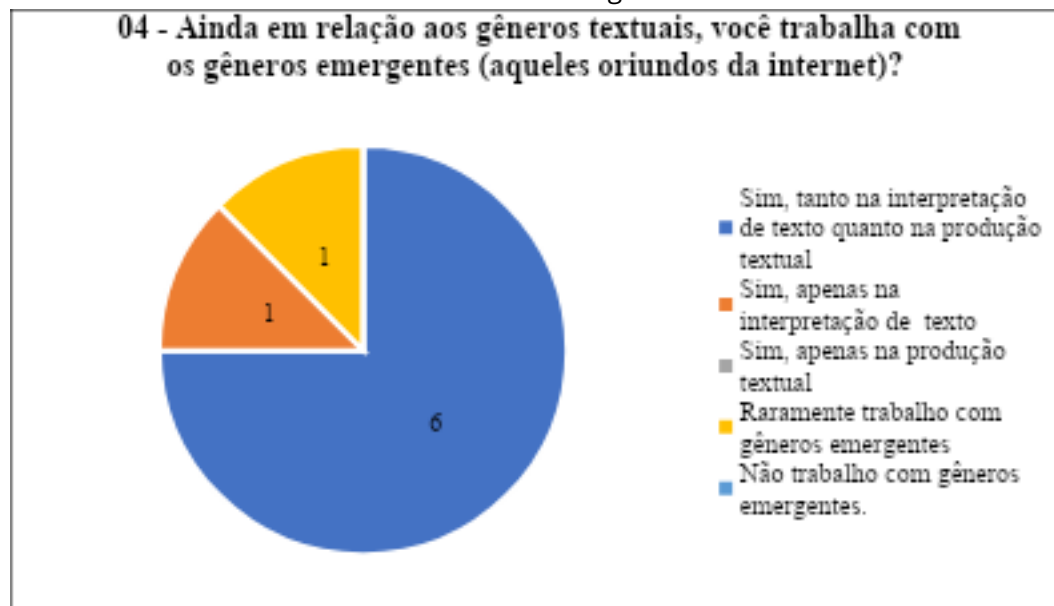
Con relación al conocimiento de los géneros, Marcuschi (2008, p. 150) alerta sobre la necesidad de conocer y rechazar teorías, después de considerar la rápida expansión de la enseñanza basada en géneros en Brasil. La autora afirma que:

Y como ocurre con todos los conceptos o áreas que se popularizan, las teorías e interpretaciones proliferan y varían en ellas, lo que acaba convirtiéndose en un inconveniente para el estudio. La variación de las comprensiones existentes es un problema que ocurre hoy en los estudios de género, que reciben todo tipo de contribuciones teóricas (Marcuschi, 2008, p. 150).

Por lo tanto, es importante que los profesores mantengan actualizados sus estudios sobre los géneros, sobre todo porque los documentos rectores de la educación brasileña, y en este caso de Goiás, abogan por la aplicación de conceptos relacionados con los géneros textuales y discursivos al leer y estudiar textos en el aula.

Según la BNCC (Brasil, 2018, p. 499), el componente curricular de lengua portuguesa en la Enseñanza Secundaria, en relación con la Enseñanza Primaria, debe tener en cuenta, entre otras cosas, "la consolidación del dominio de los géneros discursivos/géneros textuales ya abordados anteriormente y la ampliación del repertorio de géneros, especialmente aquellos que exigen un mayor grado de análisis, síntesis y reflexión". El DCGO-EM (Goiás, 2012) no hace ninguna referencia teórica al estudio de los géneros, pero en algunos bimestres ofrece orientaciones muy superficiales sobre el estudio de los géneros discursivos y solo menciona algunos géneros textuales.

Gráfico 9. Géneros emergentes.



Fuente: Elaboración propia.

La pregunta 04 tiene como objetivo analizar el estudio de los géneros emergentes, específicamente los de

internet, durante las clases de portugués. De los 8 entrevistados, 6 afirman trabajar con este tipo de textos tanto en la interpretación como en la producción textual, 1 profesor afirma que solo desarrolla habilidades cognitivas relacionadas con la interpretación de estos géneros y 1 afirma que rara vez estudia los géneros emergentes en el aula con sus alumnos. la BNCC (2018) enfatiza la importancia de estudiar los géneros emergentes al señalar que se debe:

Reflexionar sobre las transformaciones que se han producido en los campos de actividad debido al desarrollo de las tecnologías de la comunicación y la información, el uso del hipertexto y los hipermedios y la aparición de *la Web 2.0*: nuevos géneros discursivos y nuevas prácticas lingüísticas propias de la cultura digital, transmutación o reelaboración de géneros como resultado de las transformaciones que el texto ha sufrido (formateo y como resultado de la convergencia de medios y funcionamiento hipertextual), nuevas formas de interacción y compartición de textos/contenidos/informaciones, reconfiguración del papel del lector, que ahora es también productor, entre otros, como forma de ampliar las posibilidades de participación en la cultura digital y contemplar nuevos y multiaprendizajes (Brasil, 2018, p. 72).

Y en relación a internet, explica que es importante:

Reflexionar sobre los diferentes contextos y situaciones sociales en que se producen los textos y sobre las diferencias en términos formales, estilísticos y lingüísticos que esos contextos determinan, incluyendo en ellos la multimediosidad y las características de la conectividad (uso de hipertextos e hipervínculos, entre otros, presentes en los textos que circulan en un contexto digital) (Brasil, 2018, p. 72).

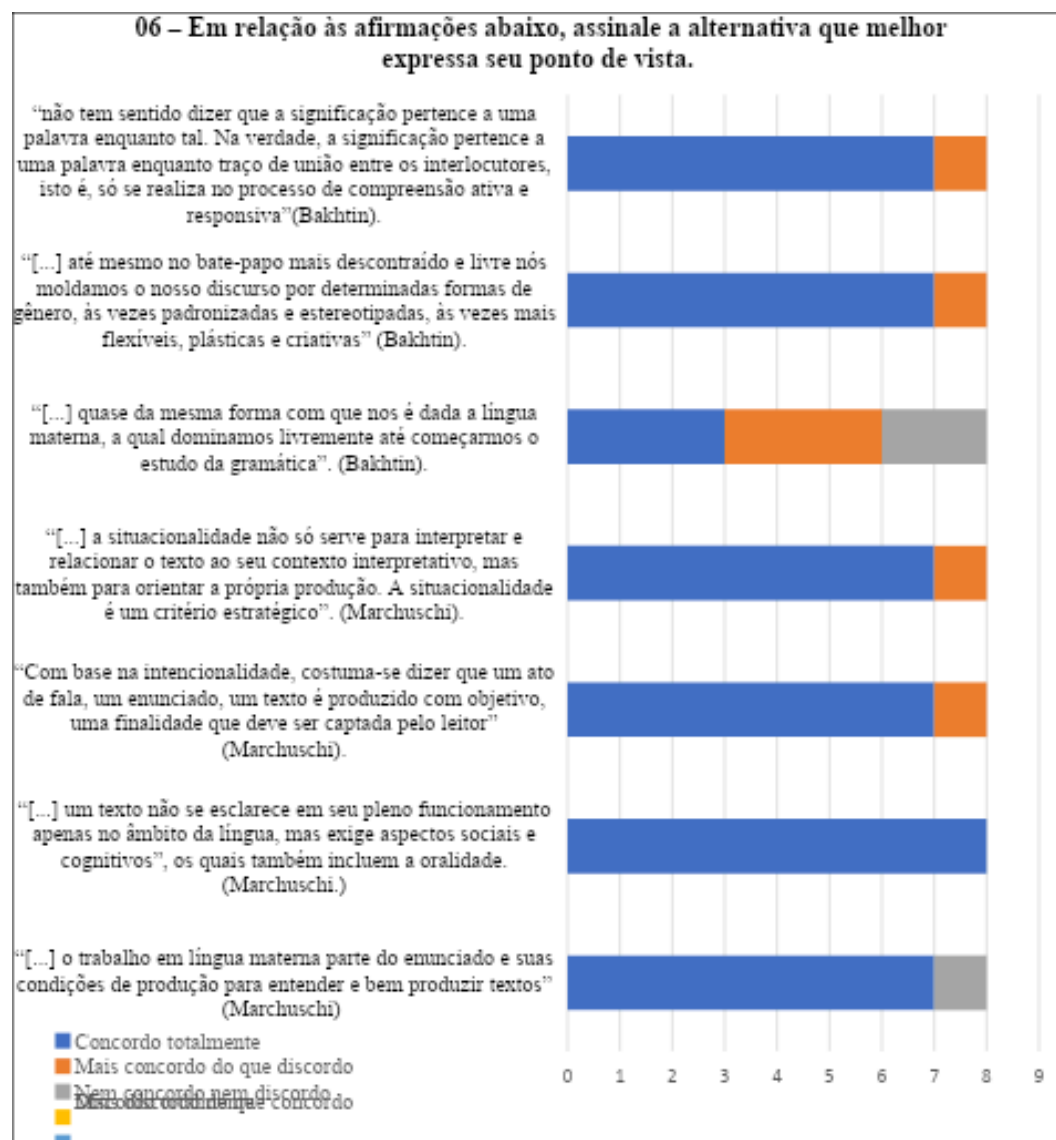
Así, el estudio de los géneros emergentes de internet es una prerrogativa de la BNCC (Brasil, 2018) y el tema debe ser trabajado en el aula, ya que internet ha revolucionado la forma en que las personas se comunican y el fenómeno de la transmutación de géneros es una realidad en este nuevo dominio discursivo. Desde esta perspectiva, los estudios propuestos por Marcuschi (2008) y Bajtin (1992) deberían impregnar o fundamentar las clases de lengua portuguesa.

En relación con la pregunta 5, es decir, la importancia de la enseñanza basada en los géneros, todos los participantes en la encuesta afirmaron que consideraban muy importante el trabajo con los géneros. Sin embargo, el 37,5% de los encuestados (véase el gráfico 07) afirmó que desconocía las teorías sobre los géneros y el 12,5% dijo que sólo conocía el trabajo desarrollado por Bajtin (1992) en relación con los géneros del discurso. En el campo de las hipótesis, este también es un gráfico polémico porque, como se dijo anteriormente, ¿sería posible enseñar la lengua portuguesa basada en los géneros, ya sean discursivos o textuales, sin conocer las teorías que los sustentan?

En teoría, no, porque los aspectos teóricos consolidan una práctica pedagógica más asertiva, para que los profesores comprendan mejor los matices y las especificidades de cada género. De este modo, las estrategias de enseñanza se vuelven cada vez más eficaces y

capaces de responder a las necesidades reales de los alumnos.

Gráfico 10. Aspectos teóricos y práctica docente.



Fuente: Elaboración propia.

El gráfico 10 pretende no sólo promover la reflexión sobre la labor docente, sino también evaluar la posición del profesor en relación con las teorías sobre los géneros discursivos y los géneros textuales. El ítem "estoy

más de acuerdo que en desacuerdo" fue marcado por el mismo profesor en todas las afirmaciones realizadas por los teóricos referenciados, a excepción de la última cita, en la que uno de los participantes afirmó que "ni está de acuerdo ni en desacuerdo".

La afirmación de Bajtín (1992, p. 282) de que los géneros nos son dados "[...] casi de la misma manera que nos es dada la lengua materna, que dominamos libremente hasta que comenzamos el estudio de la gramática" recibió opiniones diferentes por parte de los profesores. Esta diferenciación se debe (tal vez) al hecho de que los profesores consideran que la gramática es la parte más importante de la enseñanza de la lengua portuguesa (según la pregunta 01 de la parte II, analizada en el gráfico 7). En relación con la afirmación anterior, 03 profesores estuvieron totalmente de acuerdo, 03 más de acuerdo que en desacuerdo y 02 ni de acuerdo ni en desacuerdo. Esto demuestra que aún no comprenden realmente los conceptos de géneros, ya que no hay comunicación fuera de ellos.

La enseñanza de la lengua portuguesa en el aula, tal como preconizan los documentos normalizadores de Brasil y del estado de Goiás, debe basarse en el discurso y en los géneros textuales. A pesar de que los profesores reconocen la importancia de enseñar este componente curricular de esta manera, aún es necesario profundizar en los estudios teóricos sobre este tema, ya que no se trata de

definir si un texto se clasifica o no de una manera, sino de comprender el proceso de la comunicación humana en su totalidad y, por lo tanto, comprender los usos lingüísticos establecidos en/por la sociedad, ya sea de géneros ya establecidos por la sociedad o de géneros emergentes, especialmente los que se originan en internet.

Parte III - La enseñanza de la lengua portuguesa, la BNCC y la DCGO-EM

La tercera parte de esta investigación tiene como objetivo verificar si la enseñanza de la lengua portuguesa en las escuelas secundarias del municipio de Pires do Rio/GO cumple con lo que establecen los documentos normativos nacionales y estatales de educación.

El Currículo Nacional Común (2018) estandariza toda la educación básica y recomienda las competencias consideradas esenciales. El Documento Curricular para Goiás - Etapa de Enseñanza Media (2021) es una derivación de la BNCC (2018) y establece los contenidos/objetos de conocimiento a ser trabajados en la enseñanza media de acuerdo con los grados y trimestres.

En este espacio abordaremos el conocimiento de los documentos mencionados, las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación y la enseñanza de los géneros textuales considerados tradicionales y los géneros

emergentes de internet, especialmente los que han sufrido transmutación.

La BNCC (2018) se elaboró con base en el aprendizaje de diez competencias que deben trabajarse a lo largo de la Educación Básica, y en este artículo sólo se analizará la competencia 5, relacionada con la Cultura Digital. De acuerdo con la redacción de la BNCC (2018), la competencia 5 puede entenderse como la capacidad para:

Comprender, utilizar y crear tecnologías digitales de información y comunicación de forma crítica, significativa, reflexiva y ética en las diversas prácticas sociales (incluyendo las prácticas escolares) para comunicarse, acceder y difundir información, producir conocimiento, resolver problemas y ejercer liderazgo y autoría en la vida personal y colectiva (Brasil, 2018, p. 05).

En relación a la primera pregunta, si los profesores conocen la Competencia 5, todos respondieron afirmativamente. Por lo tanto, se entiende que las tecnologías digitales forman parte del día a día escolar y de las clases de portugués.

Gráfico 11. Conocimiento del Currículo Nacional Básico Común



Fuente: Elaboración propia.

Con relación a la BNCC (Brasil, 2018), el 50% dice tener un conocimiento amplio del documento y otro 50% tiene un conocimiento regular. Esto puede deberse a que los marcos legales y los estudios grupales sobre las áreas de conocimiento son más estudiados en toda la red educativa del estado de Goiás, relegando la fundamentación pedagógica a un nivel secundario. Según el dictamen 14/2020 del CNE/CP:

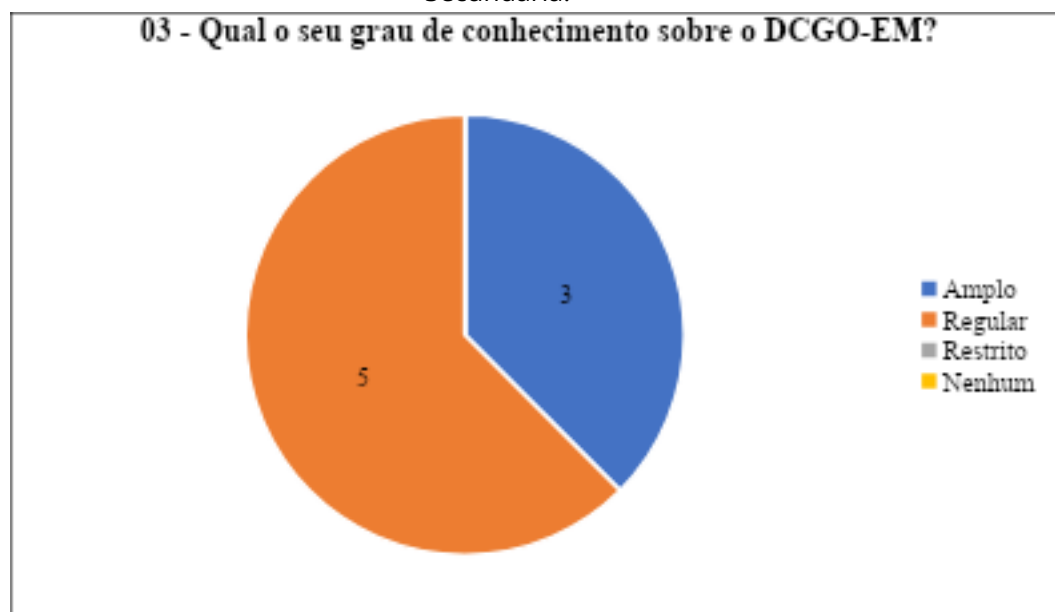
[...] la BNCC exige que los profesores dominen, además de los conocimientos específicos de las diferentes áreas, pedagogías activas y contextualizadas que faciliten el aprendizaje de los contenidos curriculares en situaciones favorables al desarrollo de las competencias socioemocionales, al desarrollo integral y al proyecto de vida de los alumnos.

[...] para que los programas de formación de profesores resulten en una mejora de la práctica profesional, es necesario que se basen no sólo en los contenidos específicos del currículo escolar, sino también en cómo enseñar estos contenidos en el contexto en el que trabajan, permitiendo que los

profesores aprendan a desarrollar diversas estrategias para lograrlo (Brasil, 2020).

Por lo tanto, es necesario ir más allá del conocimiento específico del componente curricular, ya que la BNCC (Brasil, 2018) requiere conceptos pedagógicos específicos. Además, se ha establecido una nueva estructura curricular. El DCGO-EM (Goiás, 2021) puede considerarse un desarrollo del primer documento, ya que adapta este documento normalizador a la realidad del estado de Goiás.

Gráfico 12. Conocimiento del Documento Curricular para Goiás - Enseñanza Secundaria.



Fuente: Elaboración propia.

En relación al DCGO-EM (Goiás, 2021), el número de profesionales que tienen amplio conocimiento del documento normalizador es ligeramente inferior, ya que sólo 03 (37,5%) afirmaron conocerlo ampliamente. Cabe

destacar que, en el estado de Goiás, se ha publicado lo siguiente:

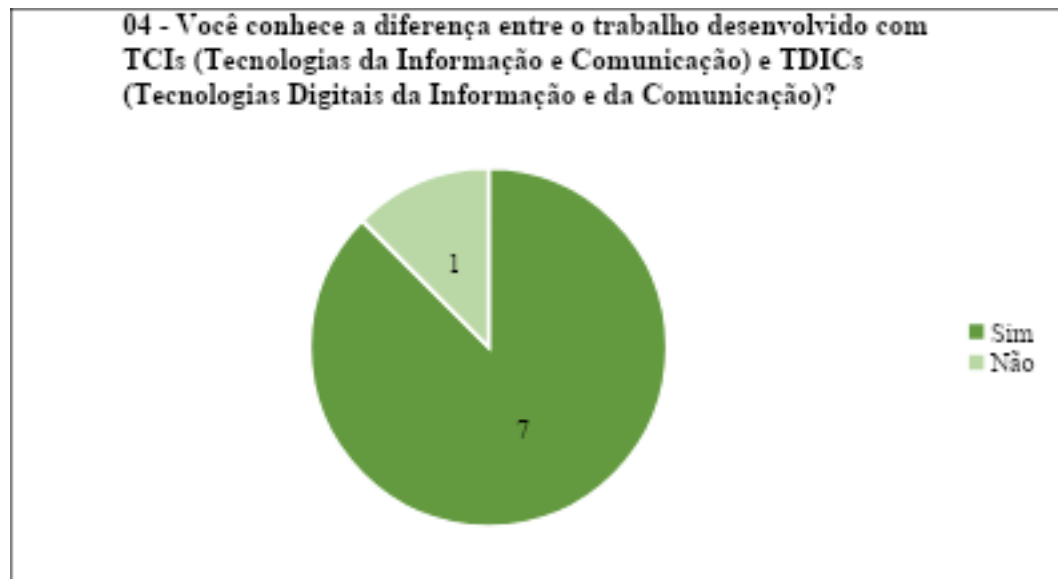
- el DCGO-EM: Documento Curricular para Goiás - Etapa Enseñanza Media, la versión final del trabajo colectivo desarrollado en el estado para la implementación de la Nueva Enseñanza Media, según lo determinado por la BNCC (2018).
- el DCGO-EM en la Práctica: presenta las competencias a desarrollar por bimestre, por área de conocimiento, por componente curricular y por grado, así como textos teóricos y ejercicios a desarrollar en el aula.
- el DCGO-EM Bimestral de Educación General Básica: también dividido en áreas de conocimiento, por trimestre y por grado. Se diferencia del anterior en que presenta las competencias BNCC (2018) a lograr, así como los objetivos de aprendizaje y objetos de conocimiento por componente curricular.
- el DCGO-EM - Itinerários Formativos (Itinerarios Formativos): presenta los supuestos teóricos que sustentan los itinerarios formativos y luego las trayectorias que se pueden desarrollar en la escuela. Están organizados según los ejes estructuradores, las habilidades asociadas a las competencias generales, las habilidades específicas por área de conocimiento, los objetivos de aprendizaje, los objetos de conocimiento y las prácticas sugeridas.

- las Rutas de Profundización Bimestrales: presenta el componente curricular proyecto de vida, organizado según las competencias socioemocionales y los objetivos de aprendizaje; en cuanto a las optativas, están disponibles los syllabus de todas las opciones posibles; y en cuanto a las rutas de profundización, se han organizado por área de conocimiento, bimestre y grado, y se organizan en ejes estructuradores, habilidades y objetos de conocimiento.

Los documentos mencionados están interconectados, pero tienen propósitos diferentes, lo que probablemente cause cierta confusión a los profesores, tanto en la comprensión teórica como en la práctica. Sin embargo, cabe señalar que se derivan del DCGO- EM (2021) para atender las necesidades específicas de los profesores en cuanto a qué trabajar en la red en los bimestres y en cada trayecto. En resumen, son guías para el desarrollo de lecciones y proyectos durante el año escolar.

Otro aspecto a observar es si el profesor tiene conocimientos sobre las TIC y las DTIC. Aunque las tecnologías permean todas las áreas del conocimiento, el área de Lenguas, especialmente el componente curricular de Lengua Portuguesa, en la DCGO-EM (Goiás, 2021) es la responsable de trabajar con ellas en el aula.

Gráfico 13. Diferencia entre TICs y TDICs.



Fuente: Elaboración propia.

El objetivo de la cuarta pregunta es identificar si el profesor distingue las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TDICs de las TICs³). La pregunta es importante y se basa en la siguiente afirmación:

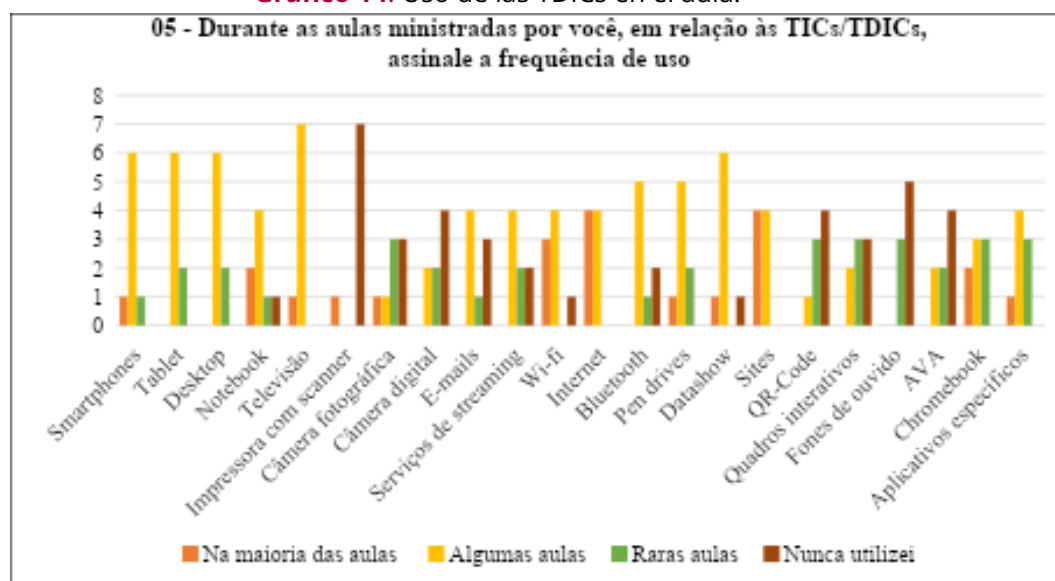
He aquí, pues, la exigencia planteada a la escuela: contemplar críticamente estas nuevas prácticas de lenguaje y producción, no sólo con vistas a atender a las múltiples demandas sociales que convergen hacia un uso cualificado y ético de las TDICs - necesario para el mundo del trabajo, para el estudio, para la vida cotidiana, etc. - sino también para fomentar el debate y otras demandas sociales en torno a estas prácticas y usos. Es necesario saber reconocer el discurso de odio, reflexionar sobre los límites entre la libertad de expresión y los ataques a los derechos, aprender a debatir ideas, considerando posiciones y argumentos opuestos (Brasil, 2018, p. 69).

³ TDIC: Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación están relacionadas con los procesadores; y TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación son anteriores al ordenador.

Entender este ítem es importante porque "[...] la BNCC busca contemplar la cultura digital, los diferentes lenguajes y las diferentes alfabetizaciones, desde las que son básicamente lineales, con bajo nivel de hipertextualidad, hasta las que involucran hipermedia" (Brasil, 2018, p. 70).

En este contexto, es necesario considerar que la transmutación de los géneros y el surgimiento de géneros emergentes en *internet* es una realidad en la actualidad. La red de conexión y comunicación entre ordenadores ha revolucionado la forma en que nos comunicamos y la escuela debe ser consciente de este fenómeno para que los estudiantes puedan estar preparados no sólo para las diversas posibilidades reales que rodean a la sociedad actual, sino especialmente para los posibles cambios que están por venir.

Gráfico 14. Uso de las TDICs en el aula.



Fuente: Elaboración propia.

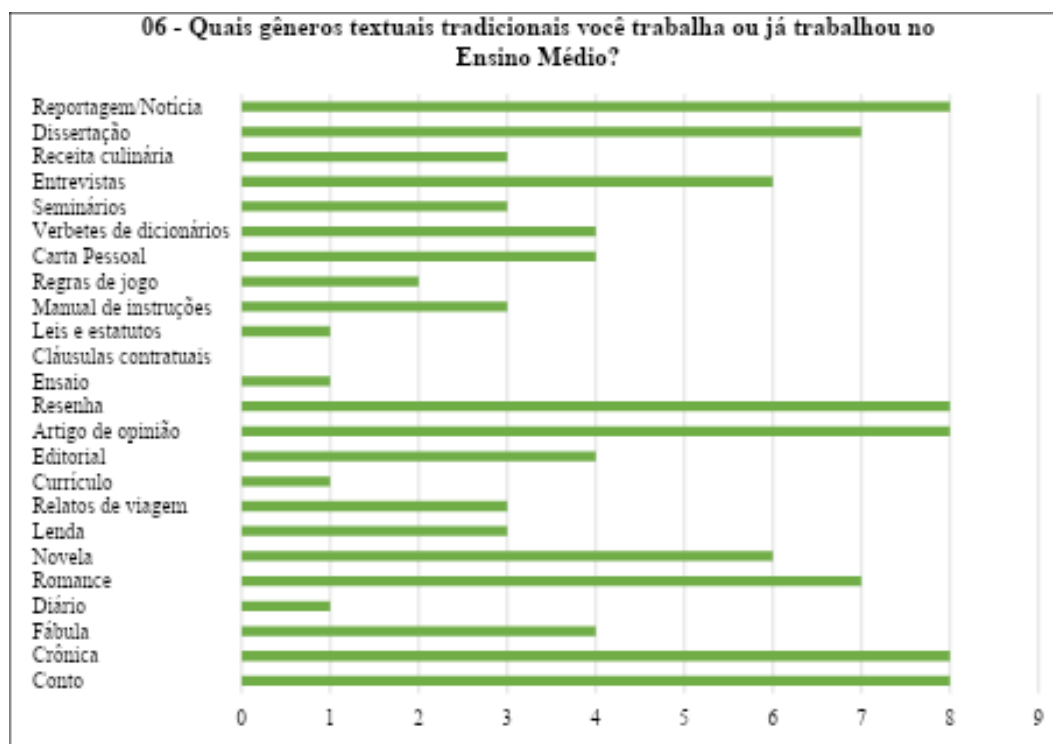
En relación con la pregunta 5, se ha preguntado a los participantes en esta encuesta cuáles son las tecnologías que más utilizan en el aula. Al analizar el gráfico anterior y después de tabular los datos, se observa que el ítem más marcado fue "algunas clases", 80 veces. El segundo ítem más marcado, "nunca se utiliza" fue elegido 40 veces, seguido de "rara vez se utiliza" citado 34 veces y, por último, la opción "en la mayoría de las clases", marcada sólo 22 veces. Se observa, por tanto, que aunque las TIDICs y las TICs forman parte de la rutina de las clases, sus usos siguen siendo esporádicos. Según la BNCC (Brasil, 2018, p. 68), esta postura sobre las tecnologías debe tenerse en cuenta porque:

Las prácticas lingüísticas contemporáneas no solo implican nuevos géneros y textos cada vez más multisemióticos y multimedia, sino también nuevas formas de producir, configurar, poner a disposición, replicar e interactuar. Las nuevas herramientas de edición de textos, audio, fotos y vídeos hacen accesible a cualquiera la producción y puesta a disposición de textos multisemióticos en redes sociales y otros entornos *web*. No sólo es posible acceder a contenidos variados en distintos soportes, sino también producir y publicar fotos, vídeos distintos, podcasts, infografías, enciclopedias colaborativas, revistas y libros digitales, etc (Brasil, 2018, p. 68).

Las TDICs, al igual que las TICs, forman parte de la realidad de la sociedad contemporánea. Es necesario debatir con los alumnos la diferencia entre estar

acostumbrados a utilizarlas y conocer las implicaciones de su uso, así como ser conscientes de la cultura digital.

Gráfico 15. Géneros Textuales Tradicionales y Enseñanza de la Lengua Portuguesa.



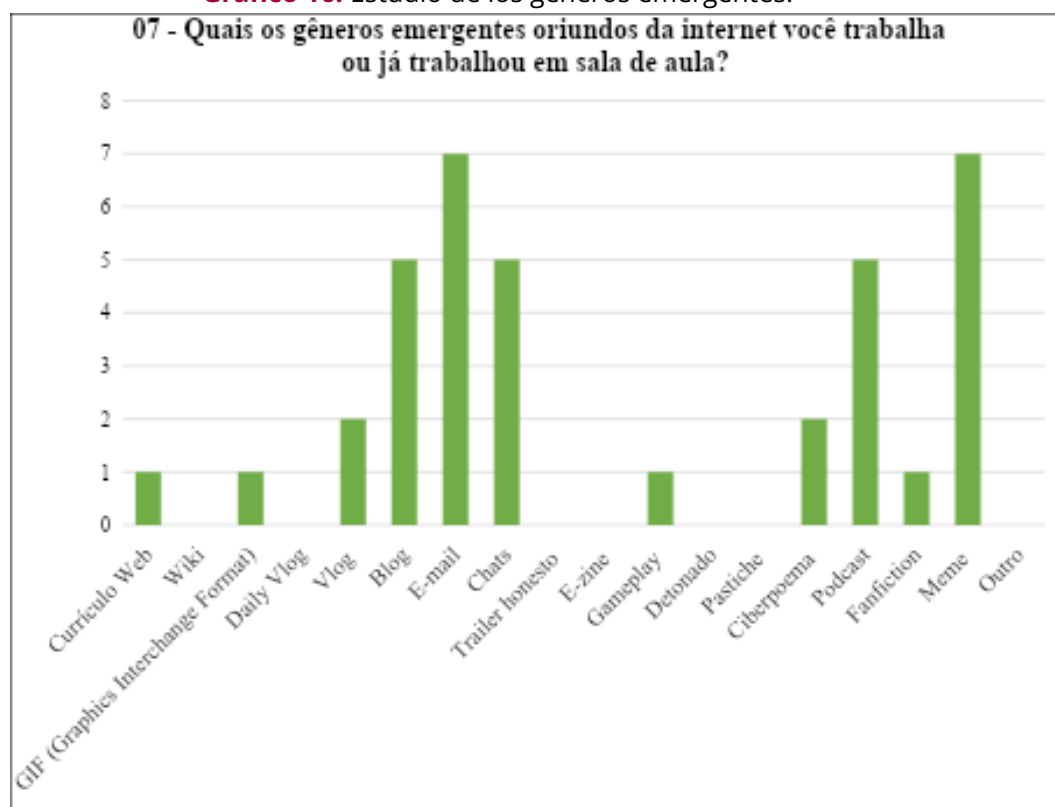
Fuente: Elaboración propia.

La pregunta 06 (seis) analiza qué géneros tradicionales, conocidos como establecidos por la sociedad, son/eran enseñados en el aula. Se trata de una pregunta de opción múltiple y el participante marcó el número de ítems de acuerdo con el trabajo que realiza con sus alumnos. Se observa que los géneros ya reconocidos socialmente son los que más se desarrollan en el aula: reportaje/noticia, reseña, artículo de opinión, crónica, cuento, disertación, novela, novela corta y entrevista. También se observa una

preferencia por la narración frente a los géneros expositivo y argumentativo. Cabe destacar que la opción "cláusulas contractuales", del ámbito laboral, no fue elegida ni una sola vez por ningún participante.

Analizando el gráfico anterior, podemos deducir que los géneros tradicionales son muy utilizados en las escuelas. Sin embargo, no ocurre lo mismo con los géneros emergentes, especialmente los originados en Internet.

Gráfico 16. Estudio de los géneros emergentes.



Fuente: Elaboración propia.

Analizando el gráfico anterior, se puede inferir que los géneros digitales aún no son estudiados en el aula con la misma frecuencia que los géneros ya establecidos por

la sociedad, ya que algunos géneros no fueron marcados en absoluto (*wiki*, *daily vlog*, *honest trailer*, *detonado* y *pastiche*) y otros sólo fueron trabajados algunas veces (*web curriculum*, *GIF*, *vlog*, *gameplay*, *cyber poema* y *fanfiction*). Esta pregunta también es de opción múltiple y el participante podía marcar tantas respuestas como quisiera.

La comparación de los gráficos 15 y 16 muestra que los géneros emergentes de internet aún no se utilizan en el aula como se espera y/o recomiendan los documentos que normalizan la educación brasileña. Se enumeraron los géneros más comunes en la sociedad actual, junto con la opción "otros" para que el entrevistado especificara cualquier posibilidad no mencionada. Los géneros emergentes más elegidos por los participantes son los ya reconocidos socialmente, es decir, *e-mail*, *blog*, *podcast* y *meme*.

Internet debe tenerse en cuenta a la hora de enseñar la lengua materna en el aula, ya que este advenimiento no sólo afecta a casi toda la sociedad, sino que influye directamente en el proceso comunicativo. En este sentido, es necesario

Reflexionar sobre las transformaciones que han tenido lugar en los ámbitos de actividad como consecuencia del desarrollo de las tecnologías de la comunicación y la información, el uso del hipertexto y los hipermedios y la aparición de la Web 2.0: nuevos géneros discursivos y nuevas prácticas lingüísticas propias de la cultura digital, transmutación o reelaboración de los géneros como resultado de las transformaciones que sufren los

textos (de formateo y como resultado de la convergencia de medios y del funcionamiento hipertextual), nuevas formas de interacción y compartición de textos/contenidos/informaciones, reconfiguración del papel del lector, que pasa a ser también productor, entre otras, como forma de ampliar las posibilidades de participación en la cultura digital y contemplar nuevos y multiaprendizajes (Brasil, 2018, p. 72).

El estudio de los géneros emergentes en el aula aún no está muy explorado y, comparando este tema con el anterior, nos damos cuenta de que la mayoría de los profesores optan por los géneros tradicionales, es decir, aquellos que la sociedad ya ha consagrado como "mejores" o "más importantes". Sin embargo,

No se trata de no privilegiar lo escrito/impreso, ni de no considerar géneros y prácticas consagrados por la escuela, como noticias, reportajes, entrevistas, artículos de opinión, caricaturas, historietas, crónicas, cuentos, entradas de enciclopedia, artículos científicos, etc., propios de la alfabetización de la letra y de la palabra impresa, sino de contemplar también las nuevas alfabetizaciones, que son esencialmente digitales. Como resultado de la investigación sobre las producciones culturales, es posible, por ejemplo, suponer la producción de un ensayo y de un minuto de vídeo. En el primer caso, parece necesaria una mayor profundidad teórica y conceptual sobre el tema, y ciertas competencias analíticas quedarían más en evidencia. En el segundo caso, aunque puede/debe existir un nivel de análisis, las destrezas movilizadas estarían más vinculadas a la síntesis y a la percepción del potencial y de las formas de construcción del significado en diferentes lenguas. Ambas destrezas son importantes. Comprender una conferencia es importante, como lo es ser capaz de asignar diferentes significados a un gif o a un meme. Del mismo modo, comunicar adecuadamente y saber producir gifs y memes con sentido también puede ser importante

(Brasil, 2018, p. 69).

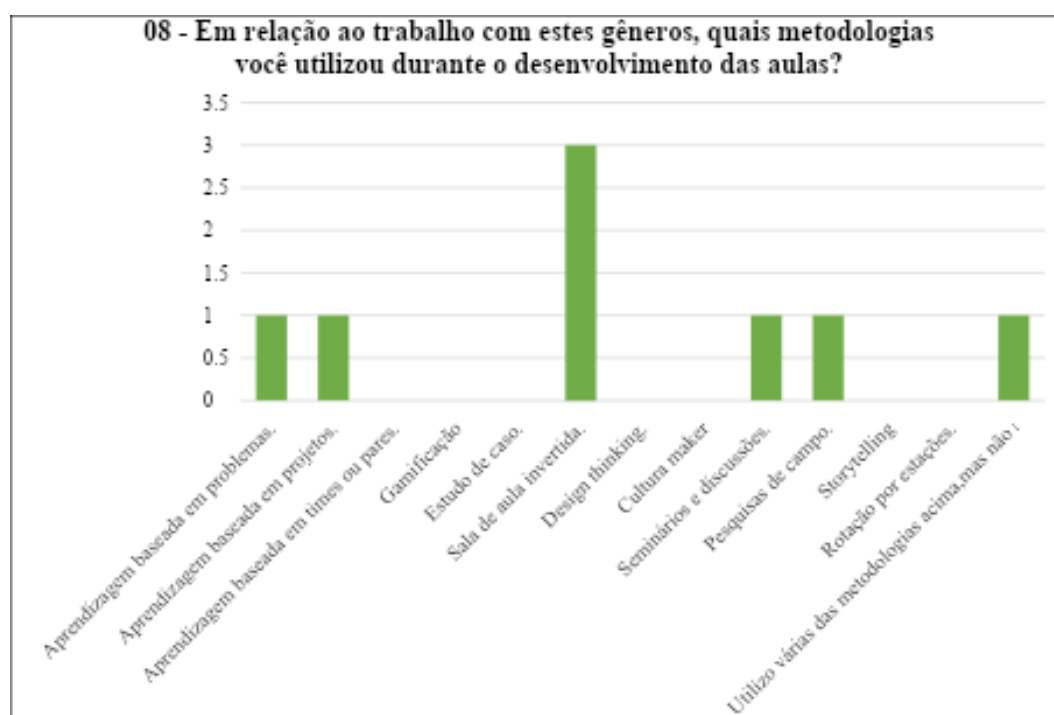
Por lo tanto, no se trata de elegir con qué género trabajar, sino de contemplar todas o el mayor número de posibilidades en relación con el estudio de la lengua en el aula, analizando con los alumnos los más diferentes contextos de comunicación y las implicaciones de cada uno de ellos.

Como ya se analizó, la implementación de la BNCC (Brasil, 2018) y del DCGO-EM (Goiás, 2021) aborda no sólo los saberes específicos de cada componente curricular, sino también los saberes inherentes y relacionados con la práctica pedagógica. En relación con esta afirmación, una definición muy pertinente para comprender las implicaciones de los documentos normalizadores es la de metodología activa, ya que está relacionada con el principio del protagonismo juvenil.

Fonseca y Mattar Neto (2017, p. 187) afirman que "La literatura especializada, entre 2006 y 2016, es unánime en afirmar que las metodologías activas promueven la autonomía del alumno". Una metodología activa es aquella en la que el alumno se sitúa en el centro del proceso, asumiendo una postura proactiva (protagonista) de su propio conocimiento, es decir, "son puntos de partida para proceder a procesos más avanzados de reflexión, integración cognitiva, generalización, reelaboración de

nuevas prácticas" (Moran, 2015, p.18). Por ello, las metodologías activas se ajustan mejor a lo propuesto por la BNCC (2018) que, a su vez, orienta la enseñanza y el aprendizaje en función del desarrollo de competencias y habilidades.

Gráfica 17. Estudio de géneros y metodologías utilizadas.



Fuente: Elaboración propia.

La pregunta 08 identifica si el profesor utiliza o no metodologías activas durante las clases y tiene como objetivo evaluar si se utilizan metodologías activas en el aula, dado que, según la BNCC (Brasil, 2018), hay un mayor compromiso de los estudiantes en el proceso de aprendizaje cuando se utiliza esta metodología. Además, según este documento normativo, las metodologías activas ayudan a

desarrollar procesos de investigación y reflexión, favoreciendo el protagonismo juvenil.

La más mencionada fue el "aula invertida", en la que los alumnos estudian aspectos teóricos en casa y realizan ejercicios en el aula. Sólo un profesor dijo utilizar más de una metodología.

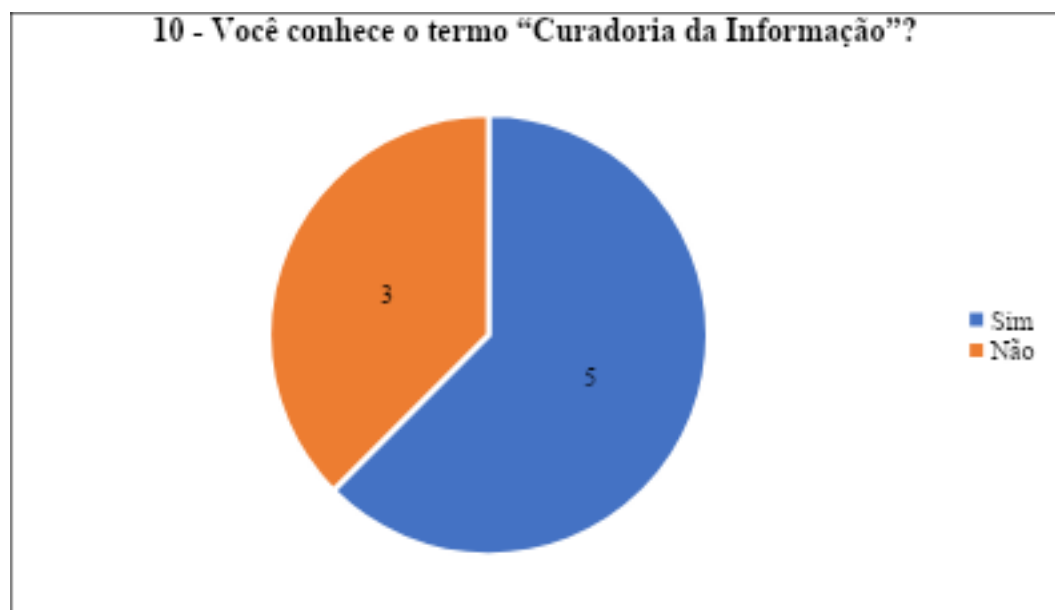
Para identificar las razones por las que las metodologías activas no son adoptadas por todos los profesores, es necesario realizar un estudio específico sobre esta cuestión. El objetivo de esta pregunta no es sólo conocer cuáles de ellas son las más utilizadas, sino también averiguar si lo propuesto por la BNCC (2018) se está implementando en el aula.

El siguiente gráfico hace referencia a la curación de la información y, para entender mejor este tema, es necesario hablar primero de *las fake news*, ya que el acto de curar consiste primero en identificarlas.

Recuero y Gruzd (2019, p. 32), al definir las *fake news*, afirman que "[...] no se trata solo de información a medias o poco precisa, sino de información falsa difundida intencionalmente para lograr los intereses de individuos o grupos." Para que este tipo de información se difunda son necesarios dos elementos esenciales: a) un algoritmo de visibilidad, determinado por las redes sociales y las elecciones previas del lector/consumidor y b) la elección del usuario de reenviar la noticia sin comprobar previamente la veracidad de los datos leídos.

En cuanto a *las fake news*⁴, ya existe un consenso entre los educadores sobre la necesidad de combatir este tipo de información. Pregunta 09, de la Parte III - "Con respecto a las *fake news*, ¿combatir y enseñar a combatir este tipo de información a través de su trabajo en el aula?" - todos los participantes en la encuesta dijeron que sí, porque, según el consenso, la manipulación de la información perjudica a la sociedad en general. Por lo tanto, cada vez se hace más necesario el trabajo con la curación de la información, ya sea desde una perspectiva social o educativa, en este caso el estudio de los textos a través de los géneros, especialmente los que surgen de *internet*.

Gráfico 18. Curaduría de la información.



⁴ El término, originario del inglés, significa "noticias falsas". Se refiere a datos o supuestos hechos que se difunden sin la debida investigación y conducen al lector a una pseudoinformación. Este tipo de contenido se encuentra habitualmente en las redes sociales. Suele estar financiado por determinados grupos, especialmente los relacionados con la política, la sanidad y la seguridad.

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en el gráfico anterior, la curación de la información todavía no es conocida por el 37,5% de los profesores. Por lo tanto, surge una nueva pregunta: si combatir las *fake news* es necesario y la curación de la información es un término desconocido, ¿cómo se realiza este trabajo en el aula? Según la definición de la BNCC (Brasil, 2018):

La curaduría es un concepto originario del mundo de las artes, que se utiliza cada vez más para designar acciones y procesos específicos del universo de las redes: contenidos e informaciones abundantes, dispersas, difusas, complementarias y/o contradictorias, susceptibles de múltiples selecciones e interpretaciones que necesitan ser reordenadas para hacerlas confiables, inteligibles y/o darles (nuevos) significados. Siempre implica elecciones, selección de contenidos/información, validación, formas de organizarlos, jerarquizarlos y presentarlos. Desde esta perspectiva, la curación puede referirse al proceso de construcción de producciones a partir de otras previamente existentes, que permiten crear (otros) efectos estéticos y políticos y significados nuevos y particulares. El término también se ha utilizado ampliamente en relación con el tratamiento de la información (information curation), lo que implica procesos más refinados de selección y filtrado de la información, que pueden requerir procedimientos de comprobación y validación, comparaciones, análisis, (re)organización, categorización y reedición de la información, entre otras posibilidades (Brasil, 2018, p. 500).

Cabe señalar que la comprobación de la información no se limita a la simple consulta de Google u otras herramientas de investigación. Es necesario: a)

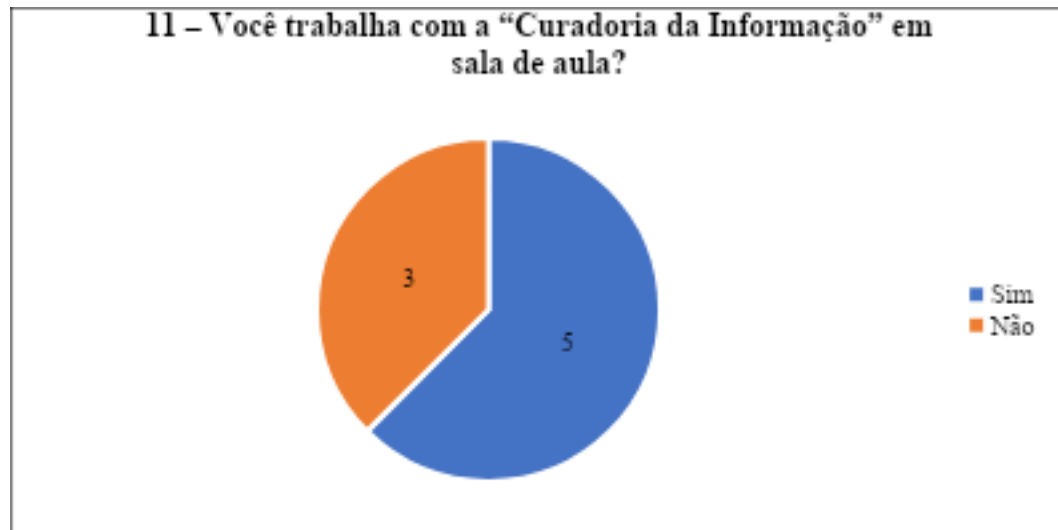
identificar la fuente de la información; b) comprobar la credibilidad de esa fuente; c) anotar la fecha de aparición; d) comprobar la veracidad de la información, tanto en texto como en audio, imágenes y vídeos; e) analizar si la información es "vaga"; f) investigar si lo que se ha divulgado no es sólo un recorte fuera de contexto (manipulación). Por lo tanto, si la curación se hace de forma incorrecta, existe la posibilidad de combatir *las fake news* generando otra información falsa o desinformación.

Curar la información, en el contexto actual de la comunicación en las redes sociales, en el que son frecuentes los géneros emergentes de internet, se ha convertido en una acción importante, dado el exceso de *fake news* y desinformación presente en los textos disponibles a través de los TIDICs. A la hora de producir textos, sean del género que sean, tanto profesores como alumnos deben ser conscientes del tipo de información que están interiorizando. Por eso es necesario

mayor atención a las competencias involucradas en la producción de textos multisemióticos más analíticos, críticos, propositivos y creativos, que abarquen síntesis más complejas, producidos en contextos que supongan la indagación de hechos, la curaduría, el relevamiento y la investigación y que puedan vincularse de manera significativa a los contextos de estudio/construcción de conocimiento en diferentes áreas, a experiencias estéticas y producciones de la cultura digital y a la discusión y proposición de acciones y proyectos de relevancia personal y para la comunidad (Brasil, 2018, p. 500).

Así, enseñar a los estudiantes a desarrollar acciones de curación de información no solo promueve la autonomía y el protagonismo, sino que también combate *las fake news* y la desinformación.

Gráfico 19. Curaduría de la información.



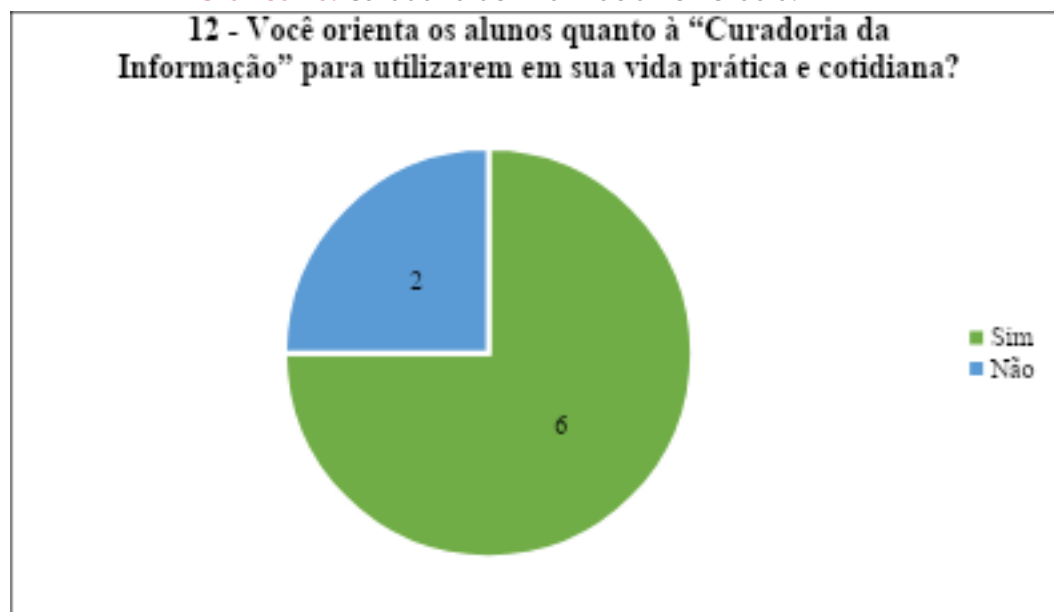
Fuente: Elaboración propia.

El 62,5% de los profesores afirmó que enseña sobre curación de la información en el aula. Sin embargo, 03 profesionales no enseñan sobre el tema porque no saben cómo curar contenidos en las redes sociales.

Por esta razón, el producto educativo que se desarrollará será un proyecto de extensión sobre la curación de información para ofrecer a los profesores una forma adicional de trabajar con este contenido en el aula. Se tratará de un curso *online*, al que se accederá a través de la plataforma *moodle*, en el que, además de tener acceso a los supuestos teóricos sobre el tema, los profesores

encontrarán ejemplos prácticos de cómo hacer curaduría de información.

Gráfico 20. Curaduría de información en el aula.



Fuente: Elaboración propia.

El 75% de los participantes en la encuesta, es decir, 6 profesores, afirman que asesoran a los alumnos sobre cómo aplicar los conceptos de la curación de la información en la vida cotidiana, aunque en el Gráfico 21 sólo 5 afirman estar familiarizados con este concepto.

La aplicabilidad de los conceptos aprendidos en el aula debería traspasar las paredes del centro educativo y, en este caso, ser una práctica habitual entre adolescentes y jóvenes, dado que son los mayores usuarios de las redes sociales, tanto en cantidad como en tiempo de uso.

Aún en relación con esta parte de la investigación, se formularon cuatro preguntas abiertas con el objetivo de comprender mejor la realidad vivida en el aula. La primera

pregunta⁵ se refería a las principales dificultades relacionadas con la enseñanza del portugués. De los 8 entrevistados, 3 mencionaron como principal dificultad la lectura de textos y obras, 1 mencionó dificultades en la escritura y 2 consideraron la lectura y la producción de textos al mismo tiempo. Sólo 01 entrevistado citó la falta de dominio de la gramática de la lengua estándar como el punto más complejo a trabajar y 02 profesores citaron la falta de interés y estudio de los alumnos.

Sin embargo, en el gráfico 06 (parte II), se pregunta al participante cuál es el enfoque principal cuando se trata de enseñar la lengua materna en el aula y, según los datos recogidos, ningún profesor considera la literatura como la práctica lingüística más importante a la hora de enseñar la lengua materna, 01 profesor mencionó la comprensión e interpretación de textos y 03, la producción de textos.

Es importante destacar que un profesor también mencionó la dificultad de preparar las clases después de 34 años de trabajo como profesor de aula. El desánimo también se menciona como una dificultad, sin duda en vista de la excesiva carga de trabajo asignada a los profesores tanto dentro como fuera del aula.

La segunda⁶ pregunta abierta se refiere al uso de las TDICs en el aula y pretende identificar los principales temores o dificultades de los profesores en relación con su uso en el aula. 04 profesores afirman no tener ningún temor

y sólo 02 dicen "Temor a no saber utilizarlas" y a "No dominarlas eficazmente".

En el transcurso de las respuestas dadas a esta pregunta, se destacó un punto importante, el miedo de que las TDICs sean utilizadas como un fin en sí mismas, y no como metodologías/recursos metodológicos en función de los aprendizajes a ser "adquiridos". Durante la pandemia del Covid-19, se hizo explícita una de las debilidades de los alumnos, pues contrariamente a lo que los profesores (o casi todos los profesores) imaginaban, los alumnos demostraron no dominar los recursos tecnológicos y las tecnologías disponibles. La práctica diaria dejó claro que la mayoría de los alumnos no tienen conocimientos en este ámbito, sino que a menudo sólo se refieren a las redes sociales.

Ante estas afirmaciones, la pregunta del participante tiene sentido y debe ser analizada. Para él, "¿cómo podemos utilizar las TDICs como recurso para el proceso de enseñanza y aprendizaje si los alumnos desconocen los mecanismos que intervienen?". Siempre hay ese alumno que contribuye al uso de las tecnologías en el aula y, no pocas veces, enseña cómo proceder. Sin embargo, ¿están los demás al mismo nivel de conocimientos? ¿Y a qué nivel están los que no pueden permitirse comprar estas TDICs? ¿Cómo debe proceder el profesor en esta situación si no domina los TDICs? Y si no puede manejar los dispositivos

o las aplicaciones, ¿la formación debe correr en este caso a cargo del Estado o del propio profesor?

La tercera pregunta⁷ se refiere a la Curaduría de la Información como conocimiento predecesor de la producción de textos, con los géneros textuales como base del proceso de enseñanza y aprendizaje. 02 entrevistados declararon abiertamente que no podían responder porque no estaban familiarizados con el término "curaduría de la información" y 01 participante respondió de forma muy vaga, sugiriendo también desconocimiento. Esto se confirma al analizar el Gráfico 21, en el que tres participantes dijeron que no sabían lo que significaba la Curaduría de la Información.

Los otros cinco (05) participantes manifestaron explícitamente la importancia de este concepto, relacionándolo con la selección de la información adecuada para redactar un texto cohesionado y coherente.

La cuarta⁸ y última pregunta abierta indaga al profesor sobre cómo relaciona la curaduría de información con la competencia 5 propuesta por la BNCC (Brasil, 2018), ya que uno de los objetivos de proponer una progresión de aprendizajes y habilidades es:

aumentar la consideración de las prácticas de la cultura digital y de las culturas juveniles, profundizando el análisis de sus prácticas y producciones culturales en circulación, mayor incorporación de criterios técnicos y estéticos en el análisis y autoría de las producciones y experiencias

más intensas de procesos de producción colaborativa (Brasil, 2018, p. 499).

Cinco profesores dieron respuestas evasivas a esta pregunta, parafraseando simplemente el texto de la competencia 5 o la definición de *fake news*, y dos profesores dijeron no saber contestar a la pregunta. Sólo un entrevistado analizó los conceptos en función de situaciones cotidianas para el alumno, relacionando el universo tecnológico con la curaduría de la información y a los conocimientos que la impregna para proporcionar una mejora cultural al alumno protagonista.

Consideraciones finales

Los géneros textuales emergentes de internet ya son una realidad en la sociedad contemporánea, y los adolescentes y jóvenes, por tener más facilidad/afinidad con los TDICs, son los que más tienen acceso a ellos. Todos los días, de innumerables maneras y a través de diferentes formas de acceso, la información se transmite a toda la sociedad, especialmente a las personas de la franja de edad que acabamos de mencionar.

Ya se sabe que existe un control (o un intento de control) de la población mediante la difusión de *noticias falsas* y la manipulación de la información. En general, esto no es una regla, sino que ocurre a través de las redes

sociales, que a menudo son utilizadas por adolescentes y jóvenes, por lo que es importante que la curación de la información sea un tema discutido y trabajado en el aula, especialmente en el desarrollo de habilidades relacionadas con la escritura, sobre todo de los géneros argumentativos. Por lo tanto, es importante desarrollar un trabajo sistematizado que sea capaz de vincular el género textual, la curaduría, el análisis crítico y la producción de un argumento sólido, basado en repertorios socioculturales productivos.

Cabe destacar que la curaduría de información se integra con el trabajo con medios digitales, el género emergente de internet y la Producción Textual como herramienta para el desarrollo de contenidos, especialmente en el campo argumentativo. Además, la curación permite a los estudiantes desarrollar actividades y habilidades que normalmente se asignan a los profesores, como la selección y comprobación de la veracidad de la información, ya que los estudiantes necesitan aprender a combatir *las noticias falsas* y la desinformación. De esta manera, además de desarrollar competencias relacionadas con el estudio de los géneros - discursivo y textual-, la producción escrita y la curación de la información, los estudiantes ejercen el protagonismo juvenil propuesto por la BNCC (2018).

Por lo tanto, se logró el objetivo de esta investigación, ya que se encontró que algunos docentes

desconocen las teorías relacionadas con los géneros, textual y discursivo, por lo que tal vez la aplicabilidad de lo que determinan los documentos normalizadores no es amplia. Cabe señalar que, en términos generales, existe una priorización de los géneros tradicionales en detrimento de los emergentes, especialmente los procedentes de internet.

En relación con los documentos normalizadores de la enseñanza - BNCC (Brasil, 2018) y DCGO-EM (Goiás, 2021), todavía hay algunos puntos de atención que deben ser abordados, como el uso de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación y las metodologías activas. Las TDICs deben ser utilizadas con más frecuencia en el aula, ya que su uso puede ser considerado un factor de subsunción de nuevos aprendizajes y puede hacer que la enseñanza del portugués en el aula sea más significativa para el alumno. Las metodologías activas, además de incentivar el protagonismo juvenil, pueden convertirse en aliadas del trabajo docente, ya que los estudiantes asumen la responsabilidad de construir su propio conocimiento y les ayudan a desarrollar competencias específicas en relación con las prácticas lingüísticas (lectura, escucha, producción de textos -orales, escritos, multisemióticos- y análisis lingüístico/semiótico, según la BNCC (2018).

Los conceptos relacionados con la curación de la información aún deben consolidarse y enseñarse a los estudiantes. Algunos profesores no conocen el término y los que sí, no relacionan el concepto con actividades prácticas o

géneros emergentes. No es una práctica habitual y constante en las actividades que se desarrollan con los alumnos para seleccionar, comprobar y validar la información que servirá de apoyo al texto que se escribirá en clase.

Las actividades relacionadas con los géneros textuales vinculados a la producción de textos y la curaduría de información deben ser habituales en el aula, dada la gran cantidad de *fake news* y desinformación en las redes sociales, tan utilizadas por los jóvenes. En la sociedad actual, la curaduría de la información es una necesidad, especialmente cuando se considera la construcción del conocimiento. Y si tenemos en cuenta el protagonismo juvenil antes mencionado, los alumnos podrán utilizar los conocimientos aprendidos para ayudar a la sociedad a identificar, seleccionar y combatir los intentos de manipulación social por medio de las aplicaciones de Internet.

Referencias

ABREU, MARIA TERESA TEDESCO VILARDO. LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA: EL MITO DE SÍSIFO. **REVISTA LINGUAGENS & LETRAMENTOS**, CAJAZEIRA/PB, v. 7, n. 1, p. 283-204, JUN./SEP. 2022.

BAJTÍN, MIJAÍL. **ESTÉTICA DE LA CREACIÓN VERBAL**. 6. ED. SÃO PAULO: WMF MARTINS FONTES, 1992. p. 261-334.

BRASIL. **SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (SAEB)**. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES. DISPONIBLE EN: [HTTPS://WWW.GOV.BR/INEP/PT-BR/AREAS-DE-ATUACAO/AVALIACAO-E-EXAMES-EDUCACIONAIS/SAEB](https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb). ACCESO EN: 28 JUL. 2023.

BRASIL. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **BASE CURRICULAR NACIONAL COMÚN**. BRASÍLIA, DF: MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018.

BRASIL. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. **DICTAMEN N° 14, DE 10 DE JULIO DE 2020**. BRASÍLIA: CNE/CP. DISPONIBLE EN: [HTTP://PORTAL.MEC.GOV.BR/INDEX.PHP?OPTION=COM_DOCMAN&VIEW=DOWNLOAD&ALIAS=153571-PCP014-20&CATEGORY_SLUG=AGOSTO-2020-PDF&ITEMID=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192). ACCESO EN: 29 SEP. 2023.

CAED. **SAEGO/GO**: SISTEMA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA DEL ESTADO DE GOIÁS. DISPONIBLE EN: [HTTPS://INSTITUCIONAL.CAEDDIGITAL.NET/PROJETOS/SAEGO-GO.HTML](https://institucional.caeddigital.net/projetos/saego-go.html). ACCESO EN: 28 JUL. 2023.

FONSECA, SANDRA MEDEIROS; MATTAR NETO, JOÃO AUGUSTO. METODOLOGÍAS ACTIVAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA. **IREVISTA EDaPECI**, SÃO CRISTÓVÃO (SE), v. 17, n. 2, p. 185-197, MAY/AGO. 2017.

GALINDO, CAMILA JOSÉ; INFORSATO, EDSON DO CARMO. FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO: IMPASSES, CONTEXTOS Y PERSPECTIVAS. **RPGE- REVISTA EN LÍNEA DE POLÍTICA Y GESTIÓN EDUCATIVAS**, v. 20, n. 03, p. 463-477, 2016. DISPONIBLE EN: [HTTPS://PERIODICOS.FCLAR.UNESP.BR/RPGE/ARTICLE/VIEW/9755/6418](https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9755/6418). ACCESO EN: 28 SEP. 2023.

GARCIA, MARILENE SANTANA DOS SANTOS; CZESZAK, WANDERLUCY. **CURADURÍA EDUCATIVA: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA HACER FRENTE A (EL EXCESO DE) INFORMACIÓN Y LAS FAKE NEWS EN EL AULA**. SÃO PAULO: SENAC, 2019.

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS (GO). **DIRECTRICES OPERACIONALES DE LA RED ESTATAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE GOIÁS (2020-2022)**. DISPONIBLE EN: [HTTPS://SITE.EDUCACAO.GO.GOV.BR/FILES/DIRETRIZES-OPERACIONAIS/DIRETRIZES_OPERACIONAIS_REDE_PUBLICA_ESTADUAL_DE_EDUCACAO_DE_GOIAS_2020_2022.PDF](https://site.educacao.go.gov.br/files/diretrizes-operacionais/diretrizes-operacionais-rede-publica-estadual-de-educacao-de-goias-2020-2022.pdf). ACCESO EN: 7 SEP. 2023.

GOBIERNO DEL ESTADO DE GOIÁS (GO). SECRETARÍA ESTATUAL DE EDUCACIÓN. DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS - ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. DC-GOEM: GOIÂNIA, 2021. DISPONIBLE EN: [HTTPS://WWW.CEE.GO.GOV.BR/FILES/DOCUMENTO-CURRICULAR-PARA-GOIAS-ETAPA-ENSINO-MEDIO.PDF](https://www.cee.go.gov.br/files/documento-curricular-para-goias-etapa-ensino-medio.pdf). ACCESO EN: 9 ABR. 2023.

MARCHUSCHI, LUIZ ANTÔNIO. **PRODUCCIÓN DE TEXTOS, ANÁLISIS DE GÉNEROS Y COMPRENSIÓN**. SÃO PAULO: PARÁBOLA EDITORIAL, 2008.

MORAN, JOSÉ MANUEL. CAMBIAR LA EDUCACIÓN CON METODOLOGÍAS ACTIVAS. *IN*: SOUZA, CARLOS ALBERTO DE; MORALES, OFELIA ELISA TORRES (ORGS.). **CONVERGENCIAS MEDIÁTICAS, EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA: ENFOQUES JÓVENES**. PONTA GROSSA, PR: UEPG/PROEX, 2015. (COLECCIÓN MULTIMEDIA CONTEMPORÁNEA, v. 2). P. 15-33. DISPONIBLE EN: [HTTP://RH.UNIS.EDU.BR/WP-CONTENT/UPLOADS/SITES/67/2016/06/MUDANDO-A-EDUCACAO-COM-METODOLOGIAS-ATIVAS.PDF](http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf). ACCESO EN: 1 OCT. 2023.

RECUERO, RAQUEL; GRUZD, ANATOLIY. CASCADAS DE *FAKE NEWS* POLÍTICAS: UN ESTUDIO DE CASO EN TWITTER. **GALAXIA**, N. 41, P. 31-47, MAIO/AGO. 2019.

DISPONIBLE EN: [HTTP://DX.DOI.ORG/10.1590/1982-25542019239035](http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542019239035). ACCESO EN: 17 SEP. 2023.