

RUMO A UM REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS EM LITERACIA MEDIÁTICA E DA INFORMAÇÃO: PROPOSTA DE DIMENSÕES E INDICADORES

Elizabeth-Guadalupe Rojas-Estrada

Departamento de Educación, Universidad de Huelva, Huelva, Espanha
Concetualização, curadoria dos dados, análise formal, metodologia, visualização, redação do rascunho original

Rosa Garcia-Ruiz

Departamento de Educación, Universidad de Cantabria, Santander, Espanha
Curadoria dos dados, análise formal, aquisição de financiamento, supervisão, redação – revisão e edição

Adelaida Flores-Hernández

Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México
Curadoria dos dados, análise formal, metodologia, redação – revisão e edição

RESUMO

Fenómenos como a desinformação, a interação com sistemas de inteligência artificial e o surgimento de movimentos sociotécnicos têm criado um cenário desafiante para professores e alunos, que ultrapassa as questões meramente técnicas. Neste contexto, a literacia mediática e da informação (LMI) desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos informados e críticos. Contudo, uma compreensão clara dos seus objetivos, a par da consideração das particularidades culturais, é essencial para o seu ensino e aquisição. Este artigo propõe um referencial de competências em LMI, assente na reflexão dos agentes educativos sobre os seus próprios processos de análise e expressão, bem como sobre os dos seus alunos, recorrendo a uma metodologia de investigação-ação. Para o efeito, foi concebida uma experiência pedagógica com recurso à tecnologia, baseada nas etapas do modelo ADDIE (análise, conceção, desenvolvimento, implementação e avaliação), na qual participaram 117 profissionais de educação do ensino básico provenientes do México e do Chile. Como resultado da análise e do processo de cocriação, foram identificadas oito dimensões e os respetivos indicadores: participação cívica e responsabilidade digital, interculturalidade, processos de interação e bem-estar emocional, processos de produção e disseminação, processos de compreensão, gestão da informação, linguagens e sensibilidade estética e utilização e adaptação da tecnologia. O referencial proposto disponibiliza informação atual e relevante para a conceção de propostas curriculares, projetos e instrumentos de avaliação neste domínio, constituindo igualmente uma ferramenta que promove a colaboração e reforça a compreensão do alcance da LMI entre professores e responsáveis pelas políticas educativas.

PALAVRAS-CHAVE

literacia mediática e da informação, competências mediáticas, educação
para os média, indicadores educativos, investigação-ação

TOWARDS A MEDIA AND INFORMATION LITERACY COMPETENCY FRAMEWORK: A PROPOSAL OF DIMENSIONS AND INDICATORS

ABSTRACT

Phenomena such as disinformation, interaction with artificial intelligence systems, and the emergence of technosocial movements have created a challenging scenario for teachers and students, beyond purely technical considerations. Thus, media and information literacy (MIL) plays a fundamental role in the training of informed and critical citizens. However, a clear understanding of its objectives, along with consideration of cultural particularities, is key to its teaching and acquisition. This article aims to provide a MIL competency framework based on the reflection of educational actors regarding their own processes of analysis and expression, as well as those of their students, through a action research methodology. To achieve this, a techno-pedagogical experience was designed using the stages of the ADDIE (analyze, design, develop, implement, and evaluate) model, in which 117 primary education professionals from Mexico and Chile participated. As a result of the analysis and process of co-creation, eight dimensions and their respective indicators were obtained: civic participation and digital responsibility, interculturality, processes of interaction and emotional well-being, processes of production and dissemination, processes of comprehension, management of information, languages and aesthetic sensibility, and use and adaptation of technology. The resulting framework provides current and relevant information to create curricular proposals, projects, and assessment resources in this field, as well as a tool to promote collaboration and improve understanding of the reach of MIL among teachers and education authorities.

KEYWORDS

media and information literacy, media competence, media education, education indicators, action research

1. INTRODUÇÃO

Magda Soares (2020) estabelece uma distinção entre as dimensões operatórias, exemplificadas por afirmações como “Pedro já sabe ler. Pedro já sabe escrever”, e a compreensão dos significados, evidenciada em enunciados como “Pedro já leu Monteiro Lobato. Pedro escreveu uma redação sobre Monteiro Lobato” (p. 159). Com esta distinção, a autora pretende sublinhar que a literacia não deve limitar-se à descodificação mecânica de letras e palavras, devendo igualmente implicar a capacidade de compreender e utilizar eficazmente diferentes linguagens em contextos específicos. No novo ecossistema mediático, a distância entre estas duas dimensões torna-se ainda mais evidente. Por exemplo, quando Pedro opta por gravar um vídeo para recomendar as obras de Monteiro Lobato e o divulga através das suas redes sociais, tem de lidar com dinâmicas, papéis e contextos que evidenciam a necessidade de desenvolver competências que lhe permitam adaptar-se às transformações sociais e tecnológicas.

Segundo Dadakhonov (2024), a “literacia mediática e da informação” (LMI) constitui um conceito agregador que abrange uma forma de educação pessoal orientada para enfrentar, de forma crítica e responsável, o cenário complexo resultante da evolução do ecossistema mediático. Este processo implica não apenas a compreensão das

transformações tecnológicas e comunicacionais, mas também ultrapassa a mera utilização instrumental dos dispositivos. Neste enquadramento, o ensino da LMI implica necessariamente o desenvolvimento das competências mediáticas (CM), entendidas como um conjunto articulado de conhecimentos, atitudes e competências que permite aos cidadãos interagir com os média de forma consciente, ética e criativa, quer enquanto recetores, quer enquanto produtores de conteúdos e mensagens (Levitskaya & Fedorov, 2021; Žuran & Ivanišin, 2013). Neste sentido, a LMI constitui uma oportunidade para tomar decisões informadas e lidar com fenómenos como a desinformação (Bezzaoui et al., 2022). Permite igualmente aos cidadãos participar no discurso público, condição essencial para o funcionamento de uma sociedade diversa, inclusiva e democrática (Núñez-Fernández et al., 2022).

Apesar desta função amplamente reconhecida, importa salientar que as CM estão longe de constituir um conceito monolítico. A sua natureza polissémica tem alimentado um amplo debate académico, no qual as definições oscilam entre perspetivas restritas, de natureza instrumental — centradas predominantemente no domínio técnico dos dispositivos — e abordagens amplas, de carácter crítico-reflexivo, que privilegiam a compreensão das relações de poder, da ideologia e da construção social da realidade (Ferrés & Piscitelli, 2012).

Esta complexidade concetual evidencia a necessidade de referenciais educativos claros, capazes de diferenciar objetivos, contextos e finalidades pedagógicas. Marzal (2020) defende que a clareza concetual e a distinção entre os objetivos visados pelas diferentes competências — incluindo as centradas nos média — desempenham um papel fundamental na formulação de propostas curriculares e no respetivo ensino. Por sua vez, Barranquero-Carretero (2007) salienta que as ações resultantes da articulação entre educação e comunicação devem atender à relevância cultural, nomeadamente às “particularidades” de cada comunidade. Segundo Velásquez-Cueva e Maguiña-Vizcarra (2022), a contextualização das competências assegura que os conteúdos sejam relevantes para os alunos, ao considerar os fatores culturais e sociais locais, bem como as suas experiências e conhecimentos prévios.

Assim, este artigo procura contextualizar as dimensões das competências mediáticas através da reflexão dos intervenientes no processo educativo no ensino básico sobre os seus próprios processos de análise e expressão, bem como sobre os dos seus alunos, recorrendo a uma abordagem de investigação-ação participativa, que permitirá desenvolver um referencial de competências em literacia mediática e da informação. Espera-se que este referencial forneça orientações e informação atualizada para a conceção de propostas curriculares, projetos e investigação no domínio da LMI, respondendo, deste modo, às necessidades específicas das comunidades educativas.

1.1. COMPETÊNCIAS MEDIÁTICAS: MODELOS DE ÁREAS, DIMENSÕES E INDICADORES

Um referencial de competências em LMI constitui uma ferramenta simultaneamente concetual e prática, que define o conjunto de competências, conhecimentos, atitudes

e valores que os indivíduos devem desenvolver no âmbito das CM (Durán Becerra & Lau, 2020). Estes referenciais não só operacionalizam as CM, como desempenham igualmente diversas funções: (a) definir e compreender os “cidadãos prosumidores” — indivíduos que simultaneamente consomem e produzem conteúdos mediáticos —, que se pretende formar através deste tipo de competências (Hobbs, 2010); (b) servir de referência para a elaboração de propostas curriculares e de projetos de intervenção (e.g., Aparicio-González et al., 2020; Borges et al., 2020); e (c) estabelecer um conjunto comum de critérios e padrões que facilite a avaliação do nível de CM da população, bem como da sua integração no currículo escolar (e.g., Rojas-Estrada et al., 2023).

Uma síntese abrangente das dimensões e áreas contempladas nos diferentes referenciais de competências (Figura 1) evidencia a natureza multidimensional das CM e identifica, de forma consistente, (a) a necessidade de analisar os processos técnicos subjacentes à produção de conteúdos; e (b) a conceção de um indivíduo ativo, capaz de ler (compreender), escrever (expressar-se) e utilizar (dominar) os média, a tecnologia e diferentes linguagens de forma eficaz, crítica, criativa e ética.

Baacke (1997)	Aufenanger (2001)	Schorb (2005)	Tulodziecki e Grafe (2010)	Ferrés e Piscitelli (2012)	Pérez-Rodríguez e Delgado Ponce (2012)	Pérez-Tornero e Varis (2012)	Kažinová e Sádaba-Chalezquer (2022)
1 Crítica dos média	1 Cognitiva	1 Conhecimento sobre os média: funcional, Estrutural e de orientação	1 Utilização diferenciada e adequada dos média para diversos fins	1 Tecnologia	1 Comunicação	1 Comunicação	1 Pessoal
2 Estudos dos média	2 Moral			2 Ideologia e valores	2 Acesso e utilização	2 Compreensão crítica	2 Cultural
3 Uso dos média	3 Social			3 Processos de interação	3 Participação cívica		3 Social
4 Produção mediática	4 Afetiva	2 Avaliação dos média: capacidades de reflexão crítica, ética e cognitiva	2 Criação e difusão das próprias mensagens	4 Processos de produção e difusão	4 Receção e compreensão	3 Acesso e utilização	4 Cívica
	5 Ação		3 Compreensão e avaliação da conceção das mensagens mediáticas	5 Linguagens	5 Ideologia e valores		
	6 Estética	3 Gestão dos média: Aquisição, utilização, participação, criação	4 Prevenção da influência manipuladora dos média	6 Estética	6 Política e indústria dos média		
			5 Identificação e avaliação das condições de produção e difusão mediáticas		7 Processos de produção		
					8 Tecnologia		
					9 Linguagem		
					10 Acesso e recuperação da informação		

Figura 1. Modelos de áreas e dimensões das competências mediáticas

Nota. Feito pelos autores deste artigo, com base em Aufenanger (2001), Ehlers (2022), Ferrés e Piscitelli (2012), Kažinová e Sádaba Chalezquer (2022), Pérez-Rodríguez e Delgado-Ponce (2012), Pérez-Tornero e Varis (2012), e Schorb (2005). Esta figura é meramente ilustrativa. Para aceder aos elementos interativos, utilize a seguinte ligação: <https://view.genially.com/65f627390ca4f80014c98457>.

Na sua proposta, Aufenanger (2001) destaca a importância de desenvolver a consciência das dimensões emocionais dos média. Por sua vez, Pérez-Rodríguez e Delgado-Ponce (2012) propõem uma estrutura piramidal que incorpora, de forma particularmente esclarecedora, o alargamento dos direitos e deveres dos cidadãos nos ambientes digitais. O modelo apresentado por Pérez-Tornero e Varis (2012), por seu turno, integra competências críticas e digitais articuladas num processo desenvolvido em múltiplos contextos, que os autores designam por “educação para os média”.

Finalmente, a proposta de Kačínová e Sádaba Chalezquer (2022), que enquadra as CM como uma “competência ampliada”, procura deslocar o foco dos dispositivos e artefactos tecnológicos para os cidadãos e para as dinâmicas culturais que envolvem a sua interação com os média e a tecnologia. Nesta perspetiva, procura igualmente conceber os média como espaços promotores do bem-estar individual e coletivo.

No que respeita à metodologia adotada para o desenvolvimento destas propostas, a maioria dos autores refere ter realizado uma análise sistemática de modelos e concetualizações anteriores das CM (Kačínová & Sádaba Chalezquer, 2022), bem como de estudos e relatórios relevantes neste domínio (Aufenanger, 2001; Pérez-Rodríguez & Delgado-Ponce, 2012; Pérez-Tornero & Varis, 2012). Além disso, as seis dimensões propostas por Ferrés e Piscitelli (2012) foram validadas por 50 especialistas internacionais. Por sua vez, Tułodziecki e Grafe (2010) validaram o seu modelo através de um projeto que incluiu um programa-piloto em escolas alemãs. Estes autores sublinharam também que a formulação das dimensões das CM envolveu um processo constituído por múltiplas etapas de tomada de decisão e que exigiu, também, a validação por parte dos professores. Face ao exposto, optou-se por conceber uma experiência pedagógica com recurso à tecnologia para desenvolver um referencial de competências em LMI através de um processo colaborativo que envolvesse ativamente profissionais de educação.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo enquadra-se nos sistemas de ensino básico obrigatório do México e do Chile, frequentados, em geral, por crianças com idades compreendidas entre os seis e os 12 anos (México — seis anos de escolaridade) e até aos 13 ou 14 anos (Chile — oito anos de ensino básico). A opção por centrar o estudo nestes contextos justifica-se pelo facto de ambos os países terem sistemas educativos centralizados e integrarem uma região caracterizada por uma filosofia própria no domínio da educação para os média (Garro-Rojas, 2020). Enraizada nas tradições da educação popular e da pedagogia crítica — particularmente influenciadas pela obra de Paulo Freire —, esta perspetiva regional atribui especial relevância ao desenvolvimento da consciência crítica e ao envolvimento das comunidades (Brianezi, 2024).

Apesar desta tradição, a LMI não se encontra consolidada, em nenhum dos dois países, como uma disciplina autónoma e obrigatória nos respetivos currículos nacionais (Rojas-Estrada & Sánchez-Vilela, 2025). A sua presença continua a ser maioritariamente transversal e desigual, dependendo frequentemente da iniciativa individual dos professores ou circunscrevendo-se a programas periféricos de literacia digital. Contudo, para além das semelhanças e diferenças entre ambos os países, a sua inclusão neste estudo visa promover o desenvolvimento da educação através da diversidade e da integração (González Falcón & Collazo Salcedo, 2019).

A opção pela cocriação como estratégia central não teve um carácter meramente instrumental; decorreu de um posicionamento metodológico orientado para a capacitação dos participantes. Assente nos princípios da investigação-ação participativa, esta

abordagem foi além da mera validação passiva por especialistas externos e envolveu os agentes educativos como participantes ativos na investigação das suas próprias práticas (Guevara-Alban et al., 2020). Quando aplicada ao contexto educativo, esta metodologia, segundo Latorre (2005), reconhece os professores como profissionais reflexivos, capazes de analisar a sua própria realidade e de construir novas formas de intervenção a partir dos desafios do quotidiano. Este processo assegura que o referencial resultante não constitua um modelo teórico imposto externamente, mas antes uma construção contextualizada, sustentada no conhecimento pedagógico, do quotidiano e nas realidades culturais da sala de aula.

Para operacionalizar estes elementos, foi desenvolvido um objeto digital de aprendizagem (ODA) como instrumento metodológico. Um ODA corresponde a uma estrutura de conteúdos que proporciona uma experiência de aprendizagem autónoma, interativa, acessível e reutilizável (Topali & Mikropoulos, 2018). Com base nesta perspetiva, foi concebida uma proposta de formação dirigida a profissionais de educação, disponibilizada numa plataforma digital através de um processo sistemático. Para explicitar o percurso metodológico do presente estudo, as fases da investigação-ação (Herrera-Fernández et al., 2021) foram articuladas com o modelo ADDIE (análise, conceção, desenvolvimento, implementação e avaliação; Figura 2). Este modelo é amplamente utilizado na conceção instrucional e visa criar experiências de aprendizagem orientadas para a prossecução de objetivos pedagógicos específicos (De-Jesús & Ayala-Ramírez, 2021)¹.

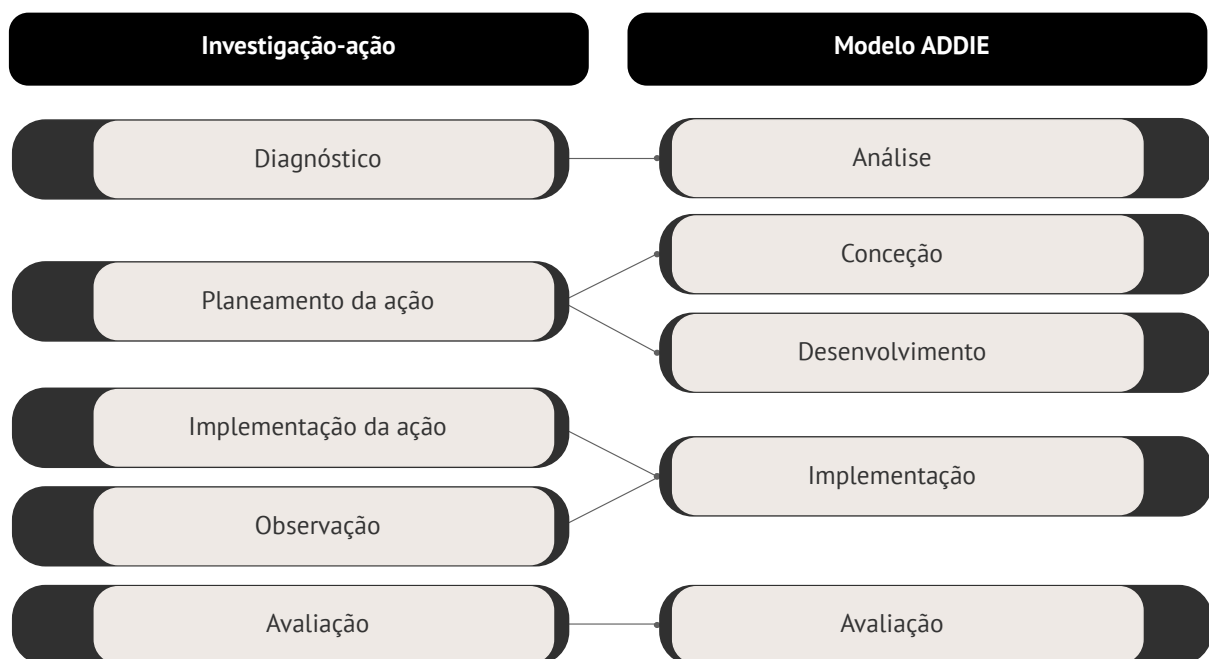


Figura 2. Articulação entre as fases da investigação-ação e o modelo ADDIE

Nota. Feito pelos autores deste artigo, com base em Herrera-Fernández et al. (2021) e De-Jesús e Ayala-Ramírez (2021).

¹ O modelo ADDIE caracteriza-se pela sua natureza iterativa, pelo que as suas fases não são necessariamente sequenciais e podem ser repetidas e ajustadas sempre que necessário.

2.1. ANÁLISE

Esta fase incluiu uma revisão sistemática da utilização concetual da LMI, bem como das propostas de dimensões e indicadores desenvolvidas na América Latina (Rojas-Estrada et al., 2023)². Na sequência deste processo, optou-se por selecionar os dois modelos mais utilizados para a conceção da proposta de formação. Assim, foram consideradas as seis dimensões propostas por Ferrés e Piscitelli (2012), complementadas por duas dimensões retiradas do modelo de Pérez-Rodríguez e Delgado-Ponce (2012).

Do mesmo modo, a intervenção centrou-se nos principais intervenientes de cada sistema educativo responsáveis por assegurar o funcionamento das escolas e a implementação do currículo (Harf & Azzerboni, 2021). Estes intervenientes foram agrupados em cinco níveis, de acordo com as orientações da Secretaria de Educação Pública (Secretaría de Educación Pública, 2022), no México, e do Ministério da Educação (Ley 21544, 2023), no Chile.

- Nível docente: os professores são considerados “profissionais” tanto no México como no Chile e desempenham um papel fundamental nos processos de ensino.
- Nível de direção: em ambos os países, os diretores asseguram a liderança e a gestão da comunidade escolar. São igualmente responsáveis pela gestão dos recursos, pela administração do pessoal e pela supervisão do desempenho académico dos alunos, de modo a fundamentar a tomada de decisões. Os subdiretores, por seu turno, desempenham um papel essencial de apoio ao diretor, contribuindo para a concretização dos objetivos estabelecidos.
- Nível de assessoria: no México, foram incluídos os assessores técnico-pedagógicos e, no Chile, os responsáveis pelas unidades técnico-pedagógicas. Ambos os perfis prestam aconselhamento e apoio direto aos professores, colaborando com estes no reforço das suas práticas pedagógicas. A principal diferença reside no facto de as unidades técnico-pedagógicas integrarem a estrutura das escolas, ao passo que os assessores técnico-pedagógicos prestam apoio a diferentes estabelecimentos de ensino.
- Nível de supervisão: no México, foi considerada a figura do supervisor escolar, enquanto, no Chile, foram incluídos os inspetores-gerais. Estes profissionais realizam visitas às escolas para supervisionar o seu funcionamento, o que implica observar aulas, analisar os registos académicos, avaliar a qualidade do ensino e acompanhar o desempenho dos professores.
- Nível da administração: funcionários públicos que exercem funções em organismos governamentais responsáveis pela educação a nível nacional.

Além destes perfis, foram igualmente incluídos docentes do ensino superior responsáveis pela formação inicial de futuros professores do ensino básico, uma vez que, em ambos os países, o seu trabalho está diretamente relacionado com a qualidade da educação (Bastías-Bastías & Iturra-Herrera, 2022; Cuevas & Moreno, 2022).

2.2. CONCEÇÃO

Nesta fase, foi concebida uma sequência didática composta por 10 módulos (anexo no material suplementar³; Figura 3).

² Este artigo integra um projeto de investigação mais abrangente que visa analisar o grau de integração da literacia mediática nos currículos escolares dos países da América Latina.

³ Para garantir a transparência do estudo, o material complementar foi disponibilizado no Figshare (<https://figshare.com/s/5028bc1a9afo683cb8eo>).

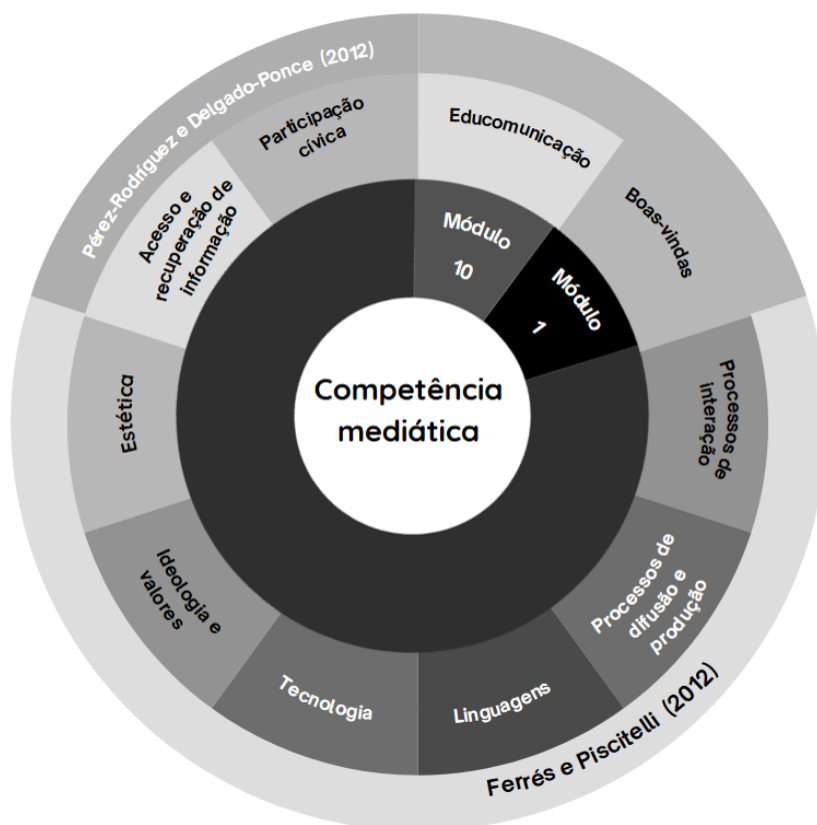


Figura 3. Objetivos dos módulos que integram a proposta de formação

Nota. Para interagir com este elemento e consultar os objetivos de cada módulo, aceda à seguinte ligação: <https://view.genially.com/65071e85a8040f0011bb105a>.

O primeiro módulo visa apresentar os objetivos, a estrutura e os materiais da intervenção, bem como identificar as expectativas dos participantes. Foi igualmente concebido um módulo dedicado à “educomunicação”, destinado a promover a reflexão sobre o significado emancipatório deste campo na América Latina. Os restantes oito módulos correspondem às dimensões das CM selecionadas, apresentam objetivos específicos e encontram-se organizados em quatro momentos:

- Atividade de orientação: visa despertar o interesse dos participantes pela dimensão em análise e evidenciar a relevância dos conteúdos. Por exemplo, no módulo “ideologia e valores”, é disponibilizado um registo áudio que convida os participantes a interagir com uma moldura de janela, explorando a metáfora desenvolvida por Gaye Tuchman (1978), que analisou a forma como os média constroem a realidade social através de enquadramentos.
- Fase de análise: nesta fase, são utilizados diversos conteúdos mediáticos, que variam consoante o país. Por exemplo, no módulo “participação cívica”, propõe-se aos participantes a realização de uma análise crítica dos movimentos sociotécnicos que emergiram nos respetivos países.
- Enquadramento teórico: através de materiais audiovisuais e de sugestões de leitura, pretende-se proporcionar aos participantes uma base teórica sólida que lhes permita compreender cada dimensão e relacioná-la com o seu contexto.
- Fase de expressão: nesta fase, promove-se a criação individual e coletiva de mensagens. Por exemplo, no módulo “tecnologia”, pede-se aos profissionais de educação que participem numa estratégia de comunicação bidirecional, recorrendo a mensagens de voz no WhatsApp para partilhar ideias.

- Encerramento da sessão: na etapa final, pretende-se identificar possíveis áreas de intervenção para cada dimensão, atendendo às circunstâncias específicas de cada comunidade educativa, bem como proceder à avaliação do módulo.

Além disso, nesta fase foram desenvolvidos diversos recursos didáticos, incluindo vídeos, infografias e registos áudio, bem como um conjunto de materiais e experiências de aprendizagem em ferramentas digitais como o Twine, o Padlet e o Nearpod.

2.3. DESENVOLVIMENTO

Durante esta fase, os componentes da sequência didática e os recursos tecnológicos foram alojados num website, ao qual se acedia de forma diferenciada consoante o país. O website foi desenvolvido na plataforma Wix e designado “Competência Mediática”. Posteriormente, o ODA foi submetido à avaliação de um painel de especialistas, através da adaptação de um instrumento dividido em duas partes (Coll & Engel, 2008): (a) objetivos e conteúdos; e (b) aspetos técnicos. Em fevereiro de 2024, seis especialistas em educação para os média e cinco especialistas em conceção instrucional, provenientes de Espanha, do Brasil, do México e do Chile, foram convidados, por correio eletrónico, a participar como avaliadores. O perfil dos especialistas e os resultados gerais do processo de validação, aos quais foi aplicado o coeficiente V de Aiken para avaliar o grau de concordância entre as pontuações atribuídas (Penfield & Giacobbi, 2004), são apresentados em detalhe no material complementar.

A validação demonstrou que o ODA era adequado do ponto de vista da sua conceção tecnopedagógica, embora tenham sido sugeridas algumas alterações específicas. A maioria dos especialistas considerou que a intervenção respondia eficazmente a uma necessidade premente no domínio da educação e que era coerente com os objetivos definidos. Ainda assim, dois avaliadores propuseram ajustamentos aos objetivos dos módulos “processos de interação” e “participação cívica”. Além disso, relativamente à conceção do website, registaram-se algumas divergências quanto à eventual saturação de conteúdos e atividades. Em contrapartida, outros especialistas consideraram que a complexidade da conceção era compatível com a natureza abrangente da CM, bem como com o contexto da população-alvo. Por último, os especialistas concordaram quanto à necessidade de incluir uma biblioteca de recursos com experiências desenvolvidas em contexto escolar neste domínio. Para facilitar a visualização do ODA, a versão final (anonimizada) pode ser consultada através da seguinte ligação: <https://competenciamediatika.wixsite.com/educomedcm>.

2.4. IMPLEMENTAÇÃO

A experiência de aprendizagem foi implementada num regime de formação misto, composto por cinco módulos de aprendizagem autónoma e três sessões síncronas. Para recrutar os participantes ligados ao setor da educação, foi lançada uma divulgação através dos perfis nas redes sociais de diversas instituições de ensino e associações da sociedade civil de ambos os países. Posteriormente, foram estabelecidos contactos com

a Secretaria de Educação Pública (México), o Ministério da Educação (Chile) e diversas instituições de ensino superior, com o objetivo de convidar funcionários públicos e docentes universitários a participar. No final da campanha de divulgação, foram registadas 184 inscrições. Contudo, o número de participantes⁴ que concluíram a formação foi o seguinte:

- México: a intervenção decorreu entre maio e julho de 2024 e contou com a participação de 36 profissionais de educação provenientes de 23 estados. Participaram igualmente 10 funcionários da Secretaria de Educação Pública e 10 docentes de escolas normais.
- Chile: a formação decorreu entre junho e agosto de 2024, com a participação de 43 profissionais de educação provenientes de 14 regiões. Participaram ainda oito funcionários do Ministério da Educação e 10 docentes universitários da área da pedagogia.

Todos os participantes assinaram um acordo de proteção de dados antes de iniciarem a formação. O acordo estabelece o compromisso de garantir a confidencialidade e a segurança dos dados pessoais recolhidos durante o processo de inscrição. Os participantes foram igualmente informados de que os seus dados seriam utilizados exclusivamente para efeitos da formação, incluindo o acompanhamento da participação e a avaliação da experiência de aprendizagem.

2.5. AVALIAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DAS DIMENSÕES

Cada módulo incluiu a avaliação do ODA, tanto ao nível da sua conceção como da satisfação dos participantes, o que deu origem a um processo contínuo de ajustamento destinado a melhorar a experiência. Este processo permitiu aperfeiçoar as instruções, diversificar os objetos mediáticos utilizados e esclarecer dúvidas específicas relacionadas com os conteúdos. No que respeita à contextualização das dimensões, foi realizada uma análise de conteúdo (López-Noguero, 2002), recorrendo ao software Atlas.ti 22. Para esse efeito, foi elaborada uma grelha de análise composta por um conjunto de indicadores destinados a analisar os produtos desenvolvidos na fase de expressão, as respostas às questões-chave integradas nas atividades e três questões específicas incluídas nas atividades de encerramento de cada módulo:

- Que competências, atitudes, conhecimentos e valores devem os alunos do ensino básico desenvolver nesta dimensão?
- Porque é importante que os alunos do ensino básico desenvolvam esta dimensão?
- Que atividades podem ser desenvolvidas em contexto de sala de aula para trabalhar esta dimensão?

Após a definição das categorias e dos códigos resultantes da análise, foi elaborado um ficheiro Excel contendo uma proposta de dimensões e indicadores, disponibilizado aos participantes duas semanas antes da sessão de cocriação. Cada participante ficou responsável por analisar o documento, organizado em cinco colunas: (a) proposta de dimensão; (b) indicador; (c) possibilidade de reformular o indicador, avaliar a sua pertinência ou propor a sua integração noutra dimensão; (d) possibilidade de acrescentar

⁴ O material complementar apresenta uma caracterização mais detalhada dos participantes, incluindo o nível de intervenção (docência, direção, assessoria ou supervisão), a idade, o tipo de estabelecimento de ensino e o sexo.

novos indicadores à dimensão; e (e) possibilidade de propor uma nova dimensão ou um novo indicador.

Posteriormente, realizou-se uma sessão online, em setembro de 2024. No México, participaram 26 pessoas e, no Chile, 36. O processo decorreu da seguinte forma:

- Após a apresentação do procedimento e dos objetivos da sessão, os participantes foram distribuídos por salas virtuais distintas, onde trabalharam colaborativamente na revisão do ficheiro e na consolidação das respetivas propostas numa única versão por grupo. No México, foram constituídas 10 equipas e, no Chile, nove;
- Seguidamente, as equipas foram agregadas, reduzindo-se o seu número para cinco no México e três no Chile, mantendo-se o objetivo da fase anterior. Todo o processo foi acompanhado e supervisionado pelos investigadores;
- Numa fase posterior, foram constituídas duas equipas por país, que desenvolveram as mesmas tarefas da etapa anterior. Na fase final da sessão, um representante de cada equipa apresentou a respetiva versão do ficheiro, seguindo-se uma discussão com vista à obtenção de um consenso e à elaboração de um documento final contendo as dimensões e os indicadores contextualizados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresenta-se, a seguir, o referencial de competências em LMI resultante do processo de cocriação desenvolvido pelos participantes. Neste sentido, os participantes mantiveram como pressuposto fundamental a consideração do indivíduo enquanto consumidor e produtor de conteúdos, distinguindo, a partir dessa perspetiva, as diferentes áreas da competência mediática (Ferrés & Piscitelli, 2012).

3.1. PARTICIPAÇÃO CÍVICA E RESPONSABILIDADE DIGITAL

Na perspetiva dos participantes, a “participação cívica” refere-se à capacidade dos alunos para se envolverem ativamente em questões de interesse público, contribuir para o debate democrático e exercerem a cidadania de forma responsável nos ambientes digitais. Em ambos os países, o desenvolvimento desta dimensão é entendido como uma oportunidade para os alunos refletirem sobre o papel dos média nos movimentos sociais e compreenderem o seu próprio papel enquanto utilizadores ativos. Como referiu um professor de uma escola rural no México: “no nosso país, onde frequentemente sentimos que as decisões são tomadas longe das nossas comunidades, esta competência mostra-nos que também nós podemos participar no debate nas redes sociais e noutros espaços mediáticos” (comunicação pessoal, 14 de junho, 2024).

As áreas de análise são as seguintes:

- capacidade para identificar o tratamento de dados pessoais em ambientes digitais, quer pela administração pública, quer por entidades privadas, bem como para exercer controlo sobre esse tratamento através da aplicação da legislação relativa à privacidade online e à proteção de dados;
- conhecimento da legislação e das entidades estatais responsáveis pela regulação dos portais de transparência da administração pública, bem como capacidade para utilizar eficazmente os mecanismos de acesso à informação e de solicitação de dados públicos;
- conhecimento da importância da liberdade de expressão, bem como dos efeitos da censura e da violência contra jornalistas nas sociedades democráticas;

- capacidade para compreender os conceitos fundamentais dos direitos de autor e reconhecer a importância do respeito pela propriedade intelectual na utilização e criação de conteúdos online;
- capacidade para exercer os seus direitos enquanto consumidores online, incluindo o conhecimento das políticas de devolução e das garantias;
- conhecimento dos movimentos sociais e cívicos que emergiram nos ambientes digitais e do seu impacto na sociedade e na esfera política;
- capacidade para identificar e denunciar conteúdos mediáticos que glorifiquem atividades criminosas, violentas ou discriminatórias, bem como conteúdos que violem as normas da comunidade das redes sociais.

As áreas de expressão são as seguintes:

- capacidade para participar em movimentos de ciberativismo, promovendo mudanças positivas e recorrendo a estratégias online para sensibilizar e mobilizar a comunidade;
- capacidade para utilizar eficazmente os média e as tecnologias de comunicação para envolver a comunidade em processos participativos de tomada de decisão;
- capacidade para manter interações éticas online, evitando práticas de cyberbullying e outras formas de violência;
- capacidade para estabelecer e manter comunicação com atores políticos através dos meios digitais, participando em debates, apresentando questões ou preocupações e acompanhando ativamente as atividades e declarações desses atores;
- capacidade para utilizar recursos online para participar ativamente em procedimentos governamentais ou eleitorais, aceder a programas sociais e contribuir para a melhoria das políticas e dos serviços públicos;
- capacidade para utilizar, de forma ética, sistemas de inteligência artificial generativa na criação de conteúdos, promovendo a integridade do processo.

3.2. INTERCULTURALIDADE

O modelo proposto por Ferrés e Piscitelli (2012) sugere a utilização dos média como instrumento de promoção do diálogo intercultural, integrando esta capacidade nas dimensões relacionadas com a utilização dos média. Contudo, os participantes salientaram a necessidade de reconhecer a interculturalidade como uma dimensão autónoma. Esta distinção decorre do facto de ambos os países disporem de modalidades específicas de educação indígena.

Em ambos os grupos, considerou-se que a LMI pode contribuir para o reconhecimento e a valorização das culturas locais e minoritárias. Segundo a análise realizada, os participantes consideraram que esta dimensão permite aos povos indígenas preservar e partilhar, de forma eficaz, as suas tradições, valores e expressões culturais, reforçando a sua identidade cultural. Como referiu um professor do sul do Chile: “os média apresentam frequentemente uma imagem distorcida do povo mapuche. Se dermos aos nossos alunos os instrumentos necessários para criarem os seus próprios conteúdos, estaremos também a abrir caminho para a reparação histórica” (comunicação pessoal, 18 de julho, 2024).

As áreas de análise são as seguintes:

- capacidade para interpretar e reconhecer a importância da consciência intercultural na comunicação, evitando atitudes etnocêntricas e demonstrando respeito pelas perspetivas culturais dos outros;

- capacidade para avaliar os efeitos de uma cobertura mediática equitativa e representativa das comunidades indígenas e das minorias.

As áreas de expressão são as seguintes:

- capacidade para promover a interação e o diálogo interculturais através dos média, favorecendo a compreensão mútua entre diferentes grupos culturais;
- capacidade para divulgar, através dos média, a identidade dos povos indígenas, partilhando conhecimentos, tradições e expressões culturais de forma respeitosa e autêntica;
- capacidade para promover iniciativas de revitalização das línguas indígenas através dos média e das redes sociais;
- capacidade para participar ativamente em meios de comunicação comunitários, como rádios e websites, contribuindo para o reforço da voz e da representação das comunidades indígenas.

3.3. PROCESSOS DE INTERAÇÃO E BEM-ESTAR EMOCIONAL

As preocupações relacionadas com o uso excessivo dos média foram claramente evidenciadas pelos participantes. Contudo, evitaram adotar posições extremadas, procurando antes abordagens que permitissem compreender e enfrentar este fenómeno numa perspetiva crítica. Em vez de defenderem uma redução drástica ou a rejeição dos média, reconheceram a complexidade do ambiente digital e a necessidade de estratégias equilibradas que promovam uma utilização responsável.

Em ambos os grupos, os participantes decidiram incluir uma dimensão dedicada ao bem-estar emocional, ao desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis no ambiente digital e à identidade digital, identificando o cyberbullying como uma das principais preocupações. Esta abordagem sublinha a importância de promover uma cultura digital assente no respeito e no apoio mútuo, na qual os utilizadores estejam conscientes das consequências psicológicas e sociais das suas interações.

As áreas de análise são as seguintes:

- capacidade para compreender de que forma os conteúdos mediáticos podem influenciar a autoimagem e a autoestima, desenvolvendo estratégias que favoreçam uma perceção saudável de si próprio;
- capacidade para reconhecer e expressar as próprias emoções, bem como para manter a calma e o autocontrolo ao consumir ou interagir com conteúdos mediáticos;
- capacidade para analisar e compreender as razões que explicam a afinidade ou a atração por determinadas mensagens e narrativas;
- conhecimento das implicações associadas ao papel de uma audiência ativa e participativa;
- capacidade para identificar situações de risco online, como o cyberbullying, e saber procurar ajuda e comunicar essas situações a adultos de confiança;
- capacidade para proteger a própria saúde através de uma utilização consciente dos dispositivos digitais;
- capacidade para exercer um juízo crítico na seleção e no consumo de conteúdos, avaliando a sua qualidade e pertinência;
- capacidade para identificar recursos educativos online fiáveis e seguros para a aprendizagem e o desenvolvimento pessoais.

As áreas de expressão são as seguintes:

- capacidade para gerir proativamente a própria identidade online, incluindo a construção de uma presença digital autêntica;
- capacidade para partilhar histórias pessoais online de forma ética, com o consentimento das pessoas envolvidas, reconhecendo simultaneamente os próprios limites emocionais ao abordar temas sensíveis;
- capacidade para compreender e ter em consideração os sentimentos dos outros na comunicação online, demonstrando empatia para com quem possa estar a atravessar situações de dificuldade.

3.4. PROCESSOS DE PRODUÇÃO E DISSEMINAÇÃO

Os participantes de ambos os países concordaram que esta dimensão deveria manter a designação proposta por Ferrés e Piscitelli (2012) e que o seu propósito abrangesse tanto a análise da indústria dos média e das tecnologias como a capacitação dos alunos para assumirem um papel ativo enquanto “prosumidores”.

As áreas de análise são as seguintes:

- capacidade para compreender e avaliar a legislação, as orientações e os atores que regulam o setor das telecomunicações e garantem os direitos das audiências;
- capacidade para compreender que a produção de conteúdos mediáticos está associada a um processo criativo e a uma lógica industrial, que abrange diferentes etapas, desde a conceção inicial da ideia até à sua distribuição;
- capacidade para identificar diferentes modelos de negócio dos média e dos influenciadores digitais, como a publicidade, as subscrições e os patrocínios, e compreender de que forma estes influenciam a produção de conteúdos;
- capacidade para compreender a concentração da propriedade dos média e as suas implicações para o pluralismo de vozes e perspetivas no panorama mediático;
- capacidade para analisar os algoritmos incorporados nas aplicações e compreender de que forma influenciam a personalização da experiência dos utilizadores.

As áreas de expressão são as seguintes:

- capacidade para selecionar os média e os formatos mais adequados à transmissão de uma mensagem, tendo em consideração o público-alvo, a plataforma e o objetivo comunicativo;
- capacidade para colaborar com outras pessoas através de ferramentas e plataformas online;
- capacidade para criar e gerir comunidades online, interagir com os seus membros e promover a sua participação;
- capacidade para utilizar, de forma ética e transparente, ferramentas de inteligência artificial generativa na criação de textos, imagens, vídeos ou apresentações.

3.5. PROCESSOS DE COMPREENSÃO

Segundo o grupo mexicano, a designação “processos de compreensão” facilita a compreensão, por parte dos restantes professores, do propósito desta dimensão, que consiste em promover, nos alunos, a análise crítica dos conteúdos, a tomada de consciência da influência dos média na construção da realidade social, bem como da forma

como representam determinados grupos sociais e fenómenos graves, como o narcotráfico ou os femicídios. Mais especificamente, no Chile, a LMI é reconhecida como uma ferramenta que permite abordar o papel dos média na promoção da memória histórica e na procura da justiça, através da análise da forma como os acontecimentos do passado, como o período da ditadura, são tratados pelos meios de comunicação.

As áreas de análise são as seguintes:

- capacidade para analisar criticamente mensagens e conteúdos mediáticos, identificando representações, preconceitos, valores e interesses subjacentes, técnicas de persuasão e objetivos ideológicos;
- capacidade para avaliar a credibilidade, a finalidade e a exatidão de conteúdos criados ou manipulados por sistemas de inteligência artificial;
- capacidade para compreender de que forma os média podem influenciar a agenda pública e a percepção dos problemas sociais, dos temas de interesse público e de determinados grupos sociais;
- capacidade para exercer um juízo crítico sobre como os acontecimentos do passado são apresentados e narrados pelos média, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada da sua responsabilidade social na preservação e divulgação da memória histórica;
- capacidade para compreender o que é a propaganda, as suas manifestações e implicações, bem como para refletir sobre o seu impacto a nível individual e coletivo.

As áreas de expressão são as seguintes:

- capacidade para promover a diversidade e a inclusão nos conteúdos pessoais partilhados online, evitando contribuir para a reprodução de estereótipos ou preconceitos;
- capacidade para identificar e contrariar discursos de ódio e conteúdos discriminatórios online, criando mensagens que promovam a tolerância e o respeito.

3.6. GESTÃO DA INFORMAÇÃO

Para os participantes, a gestão da informação constitui uma dimensão fundamental para navegar e participar de forma informada na sociedade digital. Segundo ambos os grupos, a principal justificação para esta dimensão prende-se com a proliferação de notícias falsas, evidenciando a necessidade de os alunos recorrerem a estratégias de verificação da informação. Um docente universitário responsável pela formação de futuros professores sintetizou esta preocupação: “não se trata apenas de saber pesquisar no Google ou realizar trabalhos recorrendo ao copiar e colar. Trata-se de ensinar as crianças — desde cedo — a questionarem quem fala, com que intenção e com base em que evidências” (comunicação pessoal, 18 de julho, 2024).

As áreas de análise são as seguintes:

- capacidade para realizar pesquisas eficazes em múltiplas fontes de informação, incluindo a utilização de motores de pesquisa e de estratégias de pesquisa por palavras-chave;
- capacidade para organizar e categorizar a informação de forma lógica e coerente;
- capacidade para avaliar criticamente a fiabilidade e a qualidade da informação e das respetivas fontes, incluindo a procura de fontes adicionais e a verificação de factos;
- capacidade para interpretar figuras, imagens e visualizações de dados nos média, avaliando a sua exatidão e pertinência;
- conhecimento dos efeitos da desinformação na sociedade, de modo a propor estratégias e medidas para mitigar a sua propagação.

As áreas de expressão são as seguintes:

- capacidade para conceber, implementar e avaliar, de forma eficaz, estratégias destinadas à verificação da veracidade da informação divulgada em diferentes plataformas;
- capacidade para utilizar, de forma eficaz, informação e dados verificados na tomada de decisões.

3.7. LINGUAGENS E SENSIBILIDADE ESTÉTICA

A maioria dos participantes considera que esta dimensão promove a criatividade e a expressão pessoal. Além disso, pensa que o seu objetivo se centra na análise e na utilização das linguagens características dos ambientes digitais, bem como na compreensão aprofundada da forma como os conteúdos são criados, apresentados e percebidos do ponto de vista estético.

As áreas de análise são as seguintes:

- capacidade para analisar narrativas audiovisuais, decompondo a sua estrutura e os seus elementos visuais, de modo a compreender o seu significado e os seus efeitos;
- capacidade para interpretar e atribuir significado aos ícones, *emojis*, *hashtags* e símbolos utilizados na comunicação digital, tendo em consideração o seu contexto e as suas conotações;
- capacidade para compreender de que forma as narrativas podem expandir-se através de diferentes média, plataformas e formatos;
- capacidade para analisar a estética contemporânea em diferentes produções, incluindo a análise dos elementos visuais, sonoros e narrativos em função do seu impacto na experiência mediática.

As áreas de expressão são as seguintes:

- capacidade para comunicar através de mensagens e narrativas que recorram às linguagens dos média mais adequadas ao contexto;
- capacidade para fragmentar e reconstruir conteúdos mediáticos, atribuindo-lhes novos significados;
- capacidade para aplicar princípios estéticos na criação dos próprios conteúdos mediáticos, procurando alcançar determinados efeitos visuais e emocionais.

3.8. UTILIZAÇÃO E ADAPTAÇÃO DA TECNOLOGIA

Durante a sessão de cocriação, esta dimensão suscitou um debate pertinente. Foram apresentadas propostas alternativas, como “competências digitais” ou “tecnologia e redes”. Contudo, foi alcançado consenso quanto à inclusão do verbo “utilizar” na designação da dimensão. Importa ainda referir que um diretor chileno de uma escola propôs a expressão “adaptação tecnológica”, que foi apoiada pelos restantes participantes, em virtude da constante evolução dos ambientes digitais e dos média.

As áreas de análise são as seguintes:

- capacidade para utilizar eficazmente dispositivos, tecnologias, média e ferramentas digitais emergentes — como a inteligência artificial —, demonstrando compreender o seu potencial, as suas funcionalidades, a sua evolução, a sua estrutura e os riscos associados à sua utilização;
- capacidade para compreender os efeitos das desigualdades digitais em termos de acesso, equipamentos e formação;
- capacidade para identificar oportunidades de inovação e adaptar soluções digitais para resolver problemas ou melhorar processos.

As áreas de expressão são as seguintes:

- capacidade para desenvolver programas simples em ambientes digitais;
- capacidade para criar algoritmos simples para resolver problemas do quotidiano;
- capacidade para navegar eficazmente em plataformas digitais e em narrativas que integrem diferentes média, formatos e canais de comunicação;
- capacidade para criar, editar e aperfeiçoar conteúdos multimédia, individual ou coletivamente, seguindo um processo criativo e utilizando de forma eficiente os recursos tecnológicos disponíveis.

4. CONCLUSÕES

O referencial de oito dimensões resultante deste estudo representa um contributo relevante para o domínio da LMI. Em primeiro lugar, responde diretamente a desafios sociais complexos e contemporâneos associados à convergência dos média, como o cyberbullying, a promoção da memória histórica e a cultura do narcotráfico — questões com repercussões concretas nos contextos educativos. Em segundo lugar, embora o referencial dialogue com taxonomias já consolidadas (e.g., Ferrés & Piscitelli, 2012; Pérez-Rodríguez & Delgado-Ponce, 2012; Tułodziecki & Grafe, 2010), introduz inovações significativas decorrentes do consenso alcançado entre os participantes. Destaca-se, em particular, a elevação da interculturalidade a uma dimensão autónoma, refletindo a diversidade cultural e a existência de modalidades de educação indígena em ambos os países. Acresce ainda a inclusão explícita dos processos de interação e bem-estar emocional, que responde às preocupações socioemocionais emergentes associadas à utilização dos média, cada vez mais salientadas na literatura contemporânea (Kačínová & Sádaba Chalezquer, 2022).

Um dos resultados mais relevantes foi a forte orientação para uma perspetiva educativa no domínio da expressão. Em dimensões como “participação cívica e responsabilidade digital” e “interculturalidade”, os participantes salientaram de forma consistente a importância de posicionar os alunos como “narradores” ou “construtores” das suas próprias histórias através dos média. Esta perspetiva está em estreita consonância com os princípios da comunicação popular latino-americana (De-Oliveira-Soares, 2019), reforçando uma conceção da LMI que ultrapassa a receção crítica e privilegia a produção ativa, a participação cívica e a capacidade de intervenção social.

O próprio processo de construção de consensos revelou dinâmicas relevantes. Os debates iniciais em torno da excessiva granularidade de algumas dimensões conduziram à sua fusão, privilegiando a aplicabilidade e a utilidade pedagógica em detrimento da fragmentação teórica. Embora este processo tenha gerado alguns momentos de tensão, acabou por reforçar a coerência do referencial e a sua pertinência para os contextos educativos do quotidiano.

Apesar de cada país e cada sistema educativo apresentar desafios e necessidades específicos no domínio dos média, a flexibilidade do ODA permitiu adaptar os recursos e as estratégias pedagógicas a essas especificidades, valorizando o conhecimento que os profissionais de educação possuem sobre a sua realidade e o seu contexto cultural. Do mesmo modo, esta experiência revelou-se um instrumento eficaz para aprofundar a compreensão deste domínio educativo tanto entre os docentes como ao nível da esfera

política. Este aspeto assume particular relevância, tendo em conta que um dos principais obstáculos à integração da LMI nos sistemas educativos reside na falta de conhecimento e de clareza quanto ao seu alcance e à sua aplicabilidade (Rojas-Estrada & Sánchez-Vilela, 2025). Ficou igualmente demonstrado que o desenvolvimento de uma experiência tecnopedagógica enquanto instrumento metodológico não só promoveu o envolvimento ativo dos agentes educativos na contextualização da LMI, como também fomentou um processo coletivo de reflexão e de construção de “realidades e significados” (Latorre, 2005).

Relativamente às limitações do estudo, importa salientar que não foram especificadas as disciplinas nem os momentos do currículo do ensino básico em que estes indicadores deverão ser trabalhados. Neste sentido, os participantes desenvolveram um referencial que contempla as competências que se espera que os alunos tenham adquirido no final do ensino básico. Será igualmente pertinente analisar a presença destes indicadores nos currículos educativos de ambos os países e promover a sua validação através da participação de outros grupos de interesse, nomeadamente organizações da sociedade civil.

Por último, importa sublinhar a necessidade de proporcionar aos educadores experiências de formação que não apenas reforcem a sua compreensão ou o seu nível de competência mediática, mas que também desenvolvam a sua capacidade para exercer um papel de liderança na promoção da LMI nas respetivas comunidades e contextos educativos. Neste sentido, o referencial proposto não é concebido como um modelo fechado ou prescritivo, mas antes como um instrumento flexível e sensível ao contexto, capaz de apoiar a definição de políticas, o desenvolvimento curricular e a investigação futura no domínio da LMI.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do projeto de investigação e desenvolvimento *Alfabetización Mediática y Digital en Jóvenes y Adolescentes: Diagnóstico y Estrategias de Innovación Educativa Para Prevenir Riesgos y Fomentar Buenas Prácticas en la Red*, financiado pela Consejería de Universidades, Igualdad, Cultura y Deporte do Gobierno de Cantabria, e do projeto de investigação e desenvolvimento *Research, Design and Implementation of a Curricular Proposal for Teacher Training in Media Literacy in the Euro-American Context*, da Convocatória de Projetos de Geração de Conhecimento de 2023 (código PID2023-146288NB-I00), do MICIU (AEI) 10.13039/501100011033 e pelo FEDER (UE).

Pós-Edição de Tradução Automática: Anabela Delgado

REFERÊNCIAS

- Aparicio-González, D., Tucho, F., & Marfil-Carmona, R. (2020). The dimensions of media competence among Spanish university students. *Icono 14*, 18(2), 217–244. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1492>
- Aufenanger, S. (2001). Multimedia und Medienkompetenz – Forderungen an das Bildungssystem. In S. Aufenanger, R. Schulz-Zander, & D. Spanhel (Eds.), *Jahrbuch Medienpädagogik 1* (pp. 109–122). Springer.
- Barranquero-Carretero, A. (2007). Concepto, instrumentos y desafíos de la educomunicación para el cambio social. *Comunicar*, XV(29), 115–120. <https://doi.org/10.3916/C29-2007-16>

- Bastías-Bastías, L. S., & Iturra-Herrera, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 229–250. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.13>
- Bezzaoui, I., Fegert, J., & Weinhardt, C. (2022, 26–30 de junho). *Distinguishing between truth and fake. Using explainable AI to understand and combat online disinformation* [Apresentação de comunicação]. The 16th International Conference on Digital Society, Porto, Portugal. <https://doi.org/10.5445/IR/1000148097>
- Borges, G., Fantin, G., Barbosa-Da-Silva, M., Alzira-Pimenta, M., & Soraya, M. (2020). Cultural practices and media competence levels of young Brazilians. *Icono* 14, 18(2), 320–352. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1460>
- Brianezi, T. (2024). Convergence between educommunication and good living: Decolonial narratives of other possible futures. In F. Makananise & S. Madima (Eds.), *Decolonising digital media and Indigenisation of participatory epistemologies: Languages of the Global South* (pp. 15–30). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003496991>
- Coll, C., & Engel, A. (2008). La calidad de los materiales educativos multimedia: Dimensiones, indicadores y pautas para su análisis y valoración. In E. Barberà, T. Mauri, J. Onrubia, & G. Aguado (Eds.), *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC: Pautas e instrumentos de análisis* (pp. 63–97). Graó.
- Cuevas, Y., & Moreno, T. (2022). Current state of pre-service teacher training for primary education: A view on the case of Mexico. *Education Policy Analysis Archives*, 30(112), 1–28. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6792>
- Dadakhonov, A. (2024). Analysis of media and information literacy definitions: A qualitative approach. *Studies in Media and Communication*, 12(2), 116–129. <https://doi.org/10.11114/smc.v12i2.6659>
- De-Jesús, L., & Ayala-Ramírez, S. (2021). Diseño instruccional en ambientes virtuales, basado en el modelo ADDIE. In M. Luna, S. Ayala, & P. Rosas-Chávez (Eds.), *El diseño instruccional. Elemento clave para la innovación en el aprendizaje: Modelos y enfoques* (pp. 122–147). Astra Ediciones.
- De-Oliveira-Soares, I. (2019). Educommunication landmarks in Latin America: What should be considered in the last 50 years. In J. Mateus, P. Andrada, & M. T. Quiroz (Eds.), *Media education in Latin America* (pp. 185–200). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429244469-1>
- Durán Becerra, T., & Lau, J. (2020). MIL competency framework: Mapping media and information competencies. *Anagramas*, 19(37), 49–67. <https://doi.org/10.22395/angr.v19n37a3>
- Ehlers, D. (2022). Future skills as new currency for the world of tomorrow. In O. Zawacki-Richter & I. Jung (Eds.), *Handbook of open, distance and digital education* (pp. 1–16). Springer.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, XIX(38), 75–82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Garro-Rojas, L. (2020). Alfabetización mediática en América Latina. Revisión de literatura: Temas y experiencias. *Revista Educación*, 44(1), 502–514. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37708>
- González Falcón, O. A., & Collazo Salcedo, M. (2019). Los estudios comparados y su relación con la gestión de la información: Una necesidad social. *Varona*, (69), Artículo e24.
- Guevara-Alban, G. P., Verdesoto-Arguello, A. E., & Castro-Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163–173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Harf, R., & Azzerboni, D. R. (2021). *Construcción de liderazgos en la gestión educativa. Un diálogo entre supervisores y directivos*. Novedades Educativas.
- Herrera-Fernández, M. M., Matés-Llamas, C., Farzaneh-Peña, D., & Barrado-Fernández, S. (2021). Caminando hacia la Inclusión a través de la investigación acción participativa en una comunidad educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 135–153. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200135>

- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. The Aspen Institute.
- Kačínová, V., & Sádaba Chalezquer, C. (2022). Conceptualization of media competence as an “augmented competence”. *Revista Latina de Comunicación Social*, (80), 21–38. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2022-1514>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Levitskaya, A., & Fedorov, A. (2021). Theoretical model of media competence's development of teachers-to-be in the process of the analysis of manipulative media influences. *Media Education (Mediaobrazovanie)*, 17(2), 323–332. <https://doi.org/10.13187/me.2021.2.323>
- Ley 21544, Diario Oficial de 2023-02-08. (2023). <https://bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1188864>
- López-Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, (4), 167–179.
- Marzal, M. A. (2020). A taxonomic proposal for multiliteracies and their competences. *Profesional de la Información*, 29(4), Artículo e290435. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.35>
- Núñez-Fernández, V., Aceituno-Aceituno, P., Lanza, D., & Sánchez-Fernández, A. (2022). La radio escolar como recurso para el desarrollo de la competencia mediática. *Estudios Sobre el Mensaje Periodístico*, 28(1), 179–190. <https://doi.org/10.5209/esmp.77511>
- Penfield, R. D., & Giacobbi, P. R. (2004). Applying a score confidence interval to Aiken's item content-relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213–225. http://doi.org/10.1207/s15327841mpee0804_3
- Pérez-Rodríguez, M. A., & Delgado-Ponce, A. (2012). From digital and audiovisual competence to media competence: Dimensions and indicators. *Comunicar*, XX(39), 25–34. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Pérez-Tornero, J. M., & Varis, T. (2012). *Media literacy and new humanism*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
- Rojas-Estrada, E. G., García-Ruiz, R., & Aguaded, I. (2023). Media competence in the curriculum from Latin American countries: A systematic review. *Media Education*, 19(1), 154–170. <https://doi.org/10.13187/me.2023.1.154>
- Rojas-Estrada, E. G., & Sánchez-Vilela, R. (2025). La integración de la alfabetización mediática e informacional en el currículum de Uruguay: Conceptualización y presencia en la educación básica integrada. *Dixit*, 39, Artículo e4219. <https://doi.org/10.22235/d.v39.4219>
- Schorb, B. (2005). Medienkompetenz. In J. Hüther & B. Schorb (Eds.), *Grundbegriffe Medienpädagogik 1* (pp. 257–262). Kopaed.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. Secretaría de Educación Pública; Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.
- Soares, M. (2020). Alfabetización y letramento. Concepciones. *El Toldo de Astier*, 11(20–21), 157–170.
- Topali, P., & Mikropoulos, T. (2018). Media literacy in the modern educational paradigm. In M. Tsitouridou, A. J. Diniz, & T. Mikropoulos (Eds.), *Technology and innovation in learning, teaching and education* (pp. 256–266). Springer.
- Tuchman, G. (1978). *Making news: A study in the construction of reality*. Free Press.
- Tułodziecki, G., & Grafe, S. (2010). Developing a competency standard model for media education. *Recherches en Communication*, 33, 53–67. <https://doi.org/10.14428/rec.v33i33.51803>

Velásquez-Cueva, H. I., & Maguiña-Vizcarra, J. E. (2022). Las adaptaciones curriculares para el aprendizaje no presencial de los docentes del nivel secundario. *Polo del Conocimiento*, 7(3), 874–890. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i3.3767>

Žuran, K., & Ivanišin, M. (2013). Media literacy in times of media divides. *Medijske Studije*, 4(8), 3–15. <https://hrcak.srce.hr/ojs/index.php/medijske-studije/article/view/6104>

NOTAS BIOGRÁFICAS

Elizabeth-Guadalupe Rojas-Estrada é doutorada em Comunicação pela Universidade de Huelva e mestre em Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso (Chile). É membro do Grupo de Investigación Ágora (HUM-648), da Universidade de Huelva, e presidente da Rede Alfamed Joven. Exerceu funções na Secretaría de Educación Pública de Baja California Sur (México) e coordenou projetos socioeducativos sobre cidadania digital em vários países da América Latina.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4104-5830>

Email: elizabeth.rojas@dedu.uhu.es

Morada: Av. de las Fuerzas Armadas, S/N, 21007 Huelva, España

Rosa Garcia-Ruiz é doutorada em Educação pela Universidade Nacional de Educação à Distância (Espanha) e professora catedrática da Universidade da Cantábria (Espanha), onde atualmente exerce o cargo de vice-reitora de Professorado. Também coordena o grupo de investigação Improvement of Education, da Universidade da Cantábria. Foi distinguida com o reconhecimento de três sexénios de investigação.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1445-6968>

Email: rosa.garcia@unican.es

Morada: Av. de los Castros, 50, 39005 Santander, Cantabria, España

Adelaida Flores-Hernández é doutorada em Pedagogia pela Universidade Nacional Autónoma do México (México) e professora-investigadora no doutoramento em Investigação e Inovação Educativa da Faculdade de Filosofia e Letras da Benemérita Universidade Autónoma de Puebla (México). É ainda membro associado do Conselho Mexicano de Investigación Educativa.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1988-9079>

Email: adelaida.flores@correo.buap.mx

Morada: Av. Don Juan de Palafox y. Mendoza 229-227, Centro histórico de Puebla, 72000 Heroica Puebla de Zaragoza

Submetido: 07/09/2025 | Aceite: 20/02/2026



Este trabalho encontra-se publicado com a Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0.