

EDUCACIÓN, MEDIOS DE COMUNICACIÓN E INTERNET: desafíos y posibilidades a partir del concepto de alfabetización digital

Ricardo Zagallo Camargo*

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Programa de Mestrado Profissional em Comportamento do Consumidor – São Paulo/SP – Brasil

ORCID: 0000-0003-2697-296X

Manolita Correia Lima

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Programa de Pós-Graduação em Administração – São Paulo/SP – Brasil

ORCID: 0000-0001-6852-2997

Danilo Martins Torini

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Núcleo de Inovação Pedagógica – São Paulo/SP – Brasil

ORCID: 0000-0001-6163-3192

*Autor correspondiente: ricardo.camargo@espm.br

Resumen

La fuerte presencia de la comunicación digital en lo cotidiano de las escuelas demanda una educación que se ocupe de la crítica y la mediación ante los discursos imperantes. Ajustados a esa concepción y basados en la literatura y las investigaciones recientes, discutiremos el concepto de alfabetización digital (*digital literacy*), que implica el desarrollo de aptitudes para el empleo crítico y actualizado de los medios digitales, en particular, en el contexto de las metodologías activas de aprendizaje. Las consideraciones finales apuntan a los desafíos encontrados con el objetivo de establecer un diálogo virtuoso entre Educación y Comunicación y sugieren como posibles caminos el uso de las TICs que enfatiza su carácter comunicacional, así como el diálogo con los conceptos morenianos de espontaneidad y creatividad.

Palabras clave: educación, alfabetización digital, metodologías activas, medios de comunicación, internet

Recibido: 25/4/2019

Acepto: 16/5/2019

INTRODUCCIÓN

La reflexión ante la amplificación, la diversificación y la profundización de la presencia del aparato comunicacional digital en lo cotidiano y, en especial, en las instituciones de enseñanza y aprendizaje, demanda nuevos y continuos esfuerzos en la práctica educativa y acontece, -como identifica a Citelli (2014), pp. 70-71)-, en tres grandes líneas básicas. La primera entiende que la Educación funciona como defensora de valores, patrones y juicios para combatir el consumismo, la erotización y otros factores llamados socialmente desagregadores. La segunda percibe la Educación como el lugar de

crítica ante los medios de comunicación que vehiculan y legitiman los valores de las clases dominantes. La tercera, constituida por aportes menos reactivos, identifica en el plano de la cultura y de las relaciones socio-históricas, que incluyen a la Escuela, una capacidad mediadora, capaz de trabajar los sentidos puestos en circulación por el discurso mediático.

En este artículo, proponemos una discusión alineada con la segunda y la tercera corriente. De la segunda, retendremos la noción de que los medios vehiculan de forma extremadamente potente visiones hegemónicas de mundo, ante las cuales se espera que la Educación actúe con el objetivo de colaborar para la emancipación de los individuos. De la tercera, nos apropiamos de la idea de mediación, propuesta, entre otros, por Martín-Barbero (2015), que inserta el papel de los medios en procesos sociales y culturales más amplios.

Para tratar de esa conjunción entre una comunicación ubicua y una educación cada vez más desafiada por las transformaciones materializadas en innumerables aparatos tecnológicos, destacaremos el concepto de *literacy*, aquí traducido como *letramento*,¹ en especial el *letramento* digital, que implica competencias para un uso crítico e formado de los contenidos medios digitales. Algo que gana sentidos más complejos con la convergencia de tecnologías, formatos y espacios; fusión de información y entretenimiento, trabajo y ocio; y dilución de divisiones entre público y privado, nacional y global; e incluso entre la infancia, la juventud y la vida adulta (Livingstone, 2011, página 22).

A partir del levantamiento preliminar de la literatura reciente referente al *letramento digital*², discutiremos la necesidad de ampliación de papeles y redefinición del propósito de la Educación (Citelli, 2014, p.77), con el objetivo de contribuir a la constitución de sujetos sociales capaces de establecer diálogos críticos con las realidades comunicacionales y tecnológicas.

UN LETRAMIENTO PARA LA ERA DIGITAL

Raymond Williams (2007) sitúa el surgimiento del término "letramento" (*literacy*) en la lengua inglesa a finales del siglo XIX, como derivado de la palabra "literatura" y creado para expresar la "obtención y posesión de competencias vistas como generales y necesarias" (Williams, 2007, página 259). Dicha definición, impactada por la revolución tecnológica, en especial Internet, pasa a involucrar el dominio de un nuevo alfabeto, sintaxis y gramática digital para lidiar con la información en la vida cotidiana.

¹Término de difícil traducción, referido como letramento, alfabetización o literacia o literacidad. En este texto, siguiendo la elección que prevalece en la literatura científica consultada, utilizaremos el término "letramento".

²Se consultó a autores renombrados de la comunicación y la educación, como Citelli, Kaplún, Livingstone y Hobbs, citados en el texto. El levantamiento fue realizado entre periódicos A1 del Qualis CAPES en el área de la educación, con las palabras clave "letramento" y "digital" (juntas y separadas). La búsqueda incluyó 15 periódicos y localizó 66 textos, de los cuales, teniendo como criterio la adherencia temática, fueron seleccionados 18 para lectura y ser fichados.

[Digite aqui]

Para definir este nuevo tipo de letramento, Paul Gilster propuso el concepto de letramento digital (*digital literacy*), en un libro del mismo nombre, lanzado en 1997, para referirse no sólo a la habilidad para manejar fuentes digitales, sino también a un tipo especial de mentalidad necesaria para navegar en los flujos informacionales contemporáneos (citado por Bawden, 2008, página 18). Gilster propone una definición abierta sin enumerar competencias específicas, y, a pesar de cierta inconsistencia en el uso del término, diversos autores han seguido esa visión, considerando *letramento digital* (LD) un concepto amplio y apropiado, que también incluye el desarrollo en el uso de fuentes no digitales (citado por Bawden, 2008, página 28)

Rosa & Dias (2012, p. 51) proponen la operacionalización del concepto por medio de la conjunción de dos dimensiones complementarias de habilidades funcionales: la dimensión técnico-operacional en tecnologías de la información y comunicación (TIC), que implica conocimientos para el manejo de las TICs para actuar en el ambiente digital; y la dimensión informacional en TICs, vinculada a la capacidad de manipular e integrar informaciones en los diferentes niveles y formatos del entorno digital para que éstos se transformen en conocimientos útiles, aludiendo también a cuestiones de validez y seguridad, así como la comprensión de patrones de funcionamiento que permitan el desarrollo autónomo en ese ambiente.

Livingstone (2011), a su vez, teniendo en cuenta las expectativas sociales, económicas, culturales y políticas que la sociedad reserva para el desempeño de la llamada "generación internet", propone un letramento para Internet (*internet literacy*), englobando tres dimensiones: letramento como una forma de conocimiento desdoblada en diferentes fases, desde el acceso hasta competencias más complejas de interpretación y evaluación; letramento como forma de conocimiento que interconecta la habilidad individual y las prácticas sociales condicionadas por la situación sociocultural y económica; y letramento como una síntesis de competencias reguladas socialmente, englobando tanto la norma como la transgresión.

LETRAMENTO DIGITAL COMO CUESTIÓN GLOBAL

El LD aparece entre los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible³, definidos por la ONU en 2015, en el objetivo 4 - Educación inclusiva, equitativa y de calidad -, punto 4.4, que enfoca habilidades para empleo, trabajo decente y emprendimiento. En el ámbito internacional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura definió LD como "capacidad para acceder, gestionar, entender, integrar, comunicar, evaluar y crear información de forma segura y apropiada a través de equipos digitales" (UNESCO, 2018, p.6), teniendo en cuenta la participación en la vida económica y social y agrupando competencias referentes al letramento en TICs, computacional, informático y mediático. La UNESCO elaboró también el *European Commission's Digital Competence Framework for Citizens (DigComp 2.1)*, cuya revisión incluyó países de bajo y medio nivel de renta, así como competencias de LD utilizadas en los principales

³La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible que comprende los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) puede consultarse en el sitio web <http://www.agenda2030.org.br/>.

sectores económicos, como agricultura, energía, finanzas y transportes, llegando a una propuesta de *framework* global:⁴

Cuadro 1 - Propuesta de áreas de competencia de letramento digital

Áreas de competencia
0. Fundamentos de <i>hardware</i> e <i>software</i>
1. Letramento de información y datos
2. Comunicación y colaboración
3. Creación de contenido digital
4. Seguridad
5. Resolución de problemas
6. Competencias relacionadas a carreras

Fuente: UNESCO (2018)

Otras iniciativas similares - como el estudio *Kids Online* (2010-2018), actualmente en su cuarta edición, que incluye Brasil, y la Red de Investigación e Intervención para la Literacia y la Inclusión Digital (ObLID) en Portugal,⁵ llevada a cabo por los organismos nacionales e internacionales que buscan actuar política y socialmente, reconociendo el LD como conjunto de competencias para transitar con libertad y seguridad en los ambientes digitales.

¿NATIVOS Y (I) LETRADOS DIGITALES?

Livingstone (2011) problematiza el sentido común, que parte del supuesto de que un niño está naturalmente habilitado al manejar los aparatos digitales, describiendo el contacto con tres niños participantes de un proyecto de LD en el Reino Unido y llama la atención sobre las dificultades y las sutilezas de la relación de ellos con Internet.

La primera es Megan, integrante de una familia con padrón medio-alto, visitada a los 8 y a los 12 años, que, a pesar de ser considerada por los padres como "viciada en información", hacía un uso ineficiente de poquísimos sitios y, aunque tenía un estilo on-line rápido y competente para llegar a donde quería, tenía una perspectiva estrecha, con poco espacio para la exploración. La segunda es Anisah, visitada a los 12 y 15 años, originaria de una familia de Ghana y residente en una vecindad problemática, que, a pesar de vivaz y confiada en el uso de internet para realizar trabajos escolares, poseía capacidades deficitarias. El tercero es Ted, visitado a los 14 y 18 años, educado en casa, de una familia de clase media blanca y que, aunque tenía más recursos (financieros, educativos y parentales) disponibles, hacía uso restringido de Internet como medio de comunicación y de ocio (música), sin avanzar en competencias ligadas a la información o a la educación.

⁴ El detalle de las competencias por área está disponible en <<http://uis.unesco.org/en/blog/global-framework-measure-digital-literacy>>.

⁵ Informaciones sobre las competencias por áreas están disponibles en: <<http://www.lse.ac.uk/media-and-communications/research/research-projects/eu-kids-online/about>> (Kids Online); <<https://cetic.br/pesquisa/kids-online/>> (Kids Online Brasil); e <<http://contemcom.org/>> (ObLID).

[Digite aqui]

Con base en estos tres ejemplos de jóvenes tan diferentes, por razones de género, clase, etnia y educación, desafiados a aplicar sus aptitudes y sus recursos en los usos de Internet, estamos presentados un cuadro de difícil equilibrio entre libertad, seguridad y privacidad, donde prevalecen letramentos parciales, con énfasis en los aspectos técnicos, pero con poco espacio para prácticas educativas más ambiciosas (Livingstone, 2011).

A continuación, proponemos ampliar el cuestionamiento propuesto por la autora, buscando reflexionar, con el relato de las limitaciones de los profesores y de los jóvenes considerados "nativos digitales", cómo las prácticas educativas, en especial los métodos activos de enseñanza y aprendizaje, pueden contribuir a lidiar con el complejo contexto digital.

LETRAMENTO DIGITAL Y LA EDUCACIÓN FORMAL

Como destaca Citelli (2018), al menos desde el punto de vista legal, existe una preocupación de los educadores para reconocer el lugar de las TICs en la escuela. La resolución nº 3 del Consejo de Educación Básica (CEB), del 26 de junio de 1998, ya preveía Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías, considerando el impacto de las TICs en los procesos de producción, en el desarrollo del conocimiento y en la vida social. Alrededor de 20 años después, la llamada reforma de la Enseñanza Media, aprobada el 16 de febrero de 2017, también contempla las nuevas tecnologías en su estructura curricular, permitiendo verificar uniones entre los enunciados de la resolución del CEB y la reforma de la Enseñanza Media en lo que se refiere al tema de las TICs en los ambientes educativos. El autor plantea, sin embargo, que entre la prescripción legal y lo cotidiano en los ambientes de enseñanza y aprendizaje hay distonías entre las prácticas didáctico-pedagógicas y las demandas de la ciudadanía tecnológica y comunicativa. Pero también hay sintonías, como veremos en las reflexiones de estudiosos (as) del campo educativo, que desvelan múltiples desafíos y potencialidades.

La relación entre sujetos sociales y objetos tecnológicos es abordada por Silva (2011), que enfatiza el uso crítico de las tecnologías asociado a situaciones de aprendizaje que mejoren las prácticas de LD; y por Peixoto (2015), que propone un enfoque sociotécnico, marcado por una racionalidad dinámica, con una reevaluación constante de "finalidades y medios, disposiciones y condiciones, expectativas y respuestas" (p. 329).

Gutiérrez y Tyner (2012) apuntan a los desacuerdos en la literatura internacional sobre conceptos ligados al LD, alertando sobre los riesgos de interpretaciones técnicas reduccionistas y enfatizando la importancia de enfoques críticos que incluyan los usos sociales, las actitudes y los valores asociados a los nuevos medios. Siguiendo ese camino, Vivanco (2015) observa cómo las TICs se convierten en un ecosistema comunicativo que favorece nuevas subjetividades y formas de estar en el mundo, Área y Ribeiro (2012) consideran los nuevos letramentos como derechos individuales y condiciones necesarias para el desarrollo social y democrático y Gomes (2016) caracteriza el LD como una demanda, sobre todo, social.

En el ámbito de la formación y práctica docente, Abreu y Nicolai-da-Costa (2003) relatan una tensión y ansiedad en el uso educativo de Internet, aún asociada a cambios radicales, que colocarían en jaque el papel tradicional del (a) profesor (a). Dilema que Freitas (2010) enfrenta con la propuesta de un papel mediador, abierto y crítico ante la tecnología.

Los desafíos en la formación de profesores (as) son ilustrados por Echalar y Peixoto (2016), que al investigar el "Programa Un Computador por alumno", promovido por el estado de Goiás, encontraron un modelo formativo docente basado en una racionalidad instrumental, teniendo la fragmentación y la jerarquización como supuestos. Ya Lagarto y Lopes (2018) en una investigación con los profesores de la Educación Básica (de 5° al 9° grado) en la ciudad de Viseu (Portugal) observaron que, aunque ha mejorado, la formación en TIC todavía no consta en la formación inicial de los docentes y es frecuentemente realizada con apoyo de amigos y en centros especializados. Intentando ofrecer herramientas de apoyo para estrategias mediadas por tecnología, Beluce y Oliveira (2018), a partir de un estudio con profesores de los estados de Paraná y Mato Grosso do Sul, proponen una Escala de Estrategias de Aprendizaje Utilizadas y Observadas por los Profesores (EAUOP) como instrumento psicométrico para contribuir con la enseñanza y el aprendizaje en la sociedad digital.

Nuevas posibilidades también emergen de las prácticas educativas. Buzato (2008) observa, a partir de un estudio en telecentro en la periferia de la ciudad de Guarulhos, que las diferentes formas de apropiación de las TIC pueden viabilizar experiencias más allá de la pasividad o de la responsividad, problematizando las relaciones entre escuela y telecentro como agentes de inclusión digital. Tuzel y Hobbs (2017) relatan la colaboración entre profesores y estudiantes de Estados Unidos y Turquía, que, -al compartir intereses sobre películas, videojuegos y programas de televisión- percibieron que sus conocimientos comunes estaban centrados en la cultura estadounidense, reconociendo las asimetrías de poder en la cultura de masa global.

Apuntando caminos y lagunas, los trabajos de Zuin y Zuin (2017), utilizan el concepto de *semiformación* para proponer la rememoración de los vínculos históricos de las informaciones como base para el pensamiento crítico; de Silva y Azevedo (2018), que apuntan a la ausencia de las relaciones étnico-raciales en estudios de letramento; y de Coelho, Costa y Mattar (2018), que proponen una escala entre los saberes de "nativos" e "inmigrantes" digitales, para discutir las principales políticas educacionales brasileñas dirigidas para el universo digital.

Para concluir esta breve reseña de la literatura, volvemos a Citelli (2018), que realizó una investigación en el nivel básico de 32 escuelas de la ciudad de São Paulo y municipios cercanos. Los resultados revelan que el 95% de los profesores (-as) percibe la complementariedad entre los discursos didáctico-pedagógicos y los lenguajes no escolares transmitidos por los medios de comunicación, en particular por internet. Por otro lado, el 72,3% afirman no poseer información sobre programas oficiales de formación de profesores (-as) para el área de las TICs, sintiéndose inseguros (-as) para incorporar el asunto en los proyectos político-pedagógicos de los cursos. Un cuadro que abre el debate sobre la resignificación de la educación formal, desafiada por un contexto en el que los lugares sociales y los modos de ver y percibir el mundo se redefinen de forma acelerada, con gran uso de los medios de comunicación (Citelli, 2018).

LETRAMENTO DIGITAL Y MÉTODOS ACTIVOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

[Digite aqui]

Como ya se ha mencionado, las TICs interfieren enormemente en la forma cómo se vive y, en particular, sobre cómo se aprende. A pesar del tono apologetico de algunas propuestas, existe cierto consenso en considerar que los individuos expertos en TICs están más aptos para promover y adaptarse a los cambios en los ambientes académico, profesional y en la vida cotidiana (Rosa & Dias, 2012, 44). El LD, de esa forma, se convierte en un requisito fundamental para los llamados Métodos Activos, cuyo éxito depende del compromiso de los estudiantes reconocidos como protagonistas del proceso de aprendizaje.

Sin embargo, pocas instituciones de educación superior (IES) conocen la formación en LD de su cuerpo discente y docente, aunque ese diagnóstico se considera importante para definir metas, acciones y cronograma para contribuir con la demanda digital por las formas de aprendizaje contemporáneas. Para ofrecer indicios sobre la situación, resumimos algunos resultados del estudio piloto realizado en una IES con estudiantes del curso de graduación en Administración en el campus de São Paulo y Porto Alegre. Utilizando un cuestionario inspirado en el *International Computer and Information Literacy Study (ICILS)*, desarrollado por la UNESCO (2018b), el estudio tuvo como premisas que los (-as) estudiantes participantes pueden ser considerados "nativos digitales" y tanto los estudiantes como los profesores no enfrentan dificultades relativas a la inclusión digital (*digital divide*), pero pueden presentar expresivas variaciones en la capacidad de utilización de las TICs, particularmente cuando se aplican en el ambiente educativo (enseñanza y aprendizaje).

Los resultados principales indicaron que los (-as) profesores (-as) se consideran posicionados (-as) en niveles elevados de habilidad digital, aunque el uso de las TICs para fines pedagógicos es modesto en algunos tipos de actividades. Además, la percepción del uso pedagógico de las TICs entre los(-as) profesores(-as) es ambigua, pues, aunque el 88% considera el uso prioritario, el 40% discrepa de la afirmación de que las TICs favorecen la expresión escrita y el 39% no creen que las TICs favorecen el ejercicio crítico y analítico entre los estudiantes.

Los(-as) estudiantes, a su vez, son usuarios(-as) intensivos(-as) de redes sociales y poseen niveles medios de habilidades en las demás TICs. El 82% de los(-as) encuestados(-as) afirman saber seleccionar información confiable en Internet y el 80% declara saber almacenar, editar y compartir archivos en la nube. Por otro lado, el 20% afirma no saber utilizar las TIC en las etapas de planificación y / o en la resolución de problemas. Además, cuando se pregunta sobre el uso de hojas de cálculo (Excel), el 68% se clasificaron como conocedores, pero el 43% se siente poco o nada capaz de la utilización de esas hojas en el ambiente de trabajo. Sin embargo, las expectativas en cuanto al potencial de las TIC siguen siendo altas entre los estudiantes: el 75% cree que aprender a utilizar aplicaciones ayudará a realizar el trabajo que le despierta interés; El 75% desearía profundizar en el estudio de temas relacionados con las TIC; y el 59% tiene expectativas de trabajar con TIC avanzadas.

POSIBLES CAMINOS

Las metodologías activas no representan una novedad, pues reflexiones sobre la necesidad de explorar nuevas formas de enseñar y aprender están presentes en los escritos de Immanuel Kant (1724-1804) y Johann Gottlieb Fichte (1762-1814). En fechas más

reciente (1918), los estudiantes universitarios argentinos se posicionaron contra lo que nombraron de anacronismo pedagógico de la "clase magistral", reivindicando una "metodología activa" en el Manifiesto de Córdoba. Pero ¿por qué esa revolución en los ambientes educativos quedó restringida a proyectos alternativos? Con la Revolución Industrial, la universalización del acceso a la educación formal ganó urgencia y se convirtió en derecho, ya que expresivas modificaciones en el trabajo exigían habilidades hasta entonces desconocidas, pero con posibilidad de influir sobre la racionalización del trabajo orientada por la reducción del tiempo empleado y del costo de producción implicada. Para alcanzar un número creciente de estudiantes, con inversiones relativamente modestas, la educación fue fuertemente estandarizada y regulada, reproduciendo la cultura del trabajo fabril.

Con el declive de las profesiones y la valorización del concepto de ocupación, la reducción del empleo, a pesar del aumento del pluriempleo, el fortalecimiento de la economía del compartir, la precarización del trabajo y el deterioro del salario, las competencias requeridas a los jóvenes sufren una expresiva alteración. En una sociedad de emprendedores, la regla de oro es aprender cada vez más temprano, todo el tiempo y en cualquier lugar. En este contexto, la aproximación de las TICs con las metodologías activas de enseñanza y aprendizaje puede colaborar para equilibrar el número creciente de estudiantes e individualizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se trata, sin embargo, de un gran desafío para los protagonistas del campo educativo. Como pudimos observar en la exposición de la obra literaria, existe un descompaso entre el reconocimiento de la influencia de los medios y de Internet en la vida y la formación de los estudiantes, asociado a una gran expectativa en torno al potencial de la tecnología; y la presencia de letramentos parciales marcados por el énfasis en los aspectos técnicos y con poca consistencia en los usos avanzados de las tecnologías, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes.

En este marco, nos alineamos con los autores que apuestan por la formación crítica, atenta a los roles sociales de las nuevas tecnologías, como único camino para avanzar hacia un diálogo virtuoso entre Educación, Comunicación, Prensa e Internet.

Diálogo cuya efectividad puede ocurrir por medio de algunos caminos aquí enumerados, como la realización de investigaciones diagnósticas sobre el letramento digital en los ambientes escolares o la inversión en el letramento digital de docentes y el uso de metodologías activas como forma de articular saberes complementarios de estudiantes y docentes. En el sentido de una Educación como espacio dialógico, acentuando el "C" de las TICs, como herramientas para la comunicación, en contrapunto al énfasis dado al "I" de información (Kaplún, 2011).

Para futuras reflexiones, sugerimos una posible aproximación a los conceptos morenianos de espontaneidad y creatividad. En el caso de Moreno (citado por Gonçalves, 1988: 47), "ser espontáneo significa estar presente en las situaciones, configuradas por las reacciones afectivas y sociales, buscando transformar sus aspectos insatisfactorios", siendo la creatividad indisociable de la espontaneidad, por ser el factor que permite la manifestación y la actualización del potencial creativo. Consideramos que la potencia de estos conceptos, con el objetivo de generar respuestas renovadoras o transformadoras,

[Digite aqui]

puede inspirar nuevas reflexiones y acciones en el ámbito de los letramentos y de las metodologías activas de enseñanza y aprendizaje.

REFERENCIAS

Abreu, R. A. S., & Nicolai-da-Costa, A. M. (2003). Internet: um novo desafio para os educadores. *Paidéia*, 13(25), 27-40. doi: 10.1590/S0103-863X2003000200004

Area, M., & Ribeiro, M. T. (2012). From solid to liquid: new literacies to the cultural changes of web 2.0. *Comunicar*, 38, 13-20. doi: 10.3916/C38-2012-02-01

Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. In C. Lankshear, & M. Knobel (Eds.). *Digital literacies: concepts, policies and practices* (pp. 17-32). New York, NY: Peter Lang.

Beluce, A. C., & Oliveira, K. L. (2018). Estratégias de aprendizagem mediadas por tecnologias: uso e observação de professores. *Paidéia*, 28. doi: 10.1590/1982-4327e2809

Buzato, M. E. K. (2008). Inclusão digital como invenção do cotidiano: um estudo de caso. *Rev. bras. Educ.*, 13(38), 325-342. doi: 10.1590/S1413-24782008000200010

Citelli, A. (2014). Comunicação e educação. In A. Citelli et al. (Orgs.) *Dicionário de comunicação: escolas, teorias e autores* (pp. 65-74). São Paulo, SP: Contexto.

Citelli, A. O. (2018). Comunicação e educação: os movimentos do pêndulo. *Revista Famecos*, 25(3), 1-15. doi: 10.15448/1980-3729.2018.3.29914

Coelho, P. M. F., Costa, M. R. M., & Mattar Neto, J. A. (2018). Saber digital e suas urgências: reflexões sobre imigrantes e nativos digitais. *Educ. Real.*, 43(3), 1077-1094. doi: 10.1590/2175-623674528

Echalar, A. D. L. F., & Peixoto, J. (2016). Inclusão excludente e utopia digital: a formação docente no Programa Um Computador por Aluno. *Educar em Revista*, (61), 205-222. doi: 10.1590/0104-4060.46088

Freitas, M. T. (2010). Letramento digital e formação de professores. *Educ. rev.*, 26(3), 335-352. doi: 10.1590/S0102-46982010000300017

Gomes, S. S. (2016). Letramento digital na formação inicial de professores: a visão de graduandos de pedagogia EaD. *Educação*, 41(3), 579-592. Retirado de <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15941>.

Gonçalves, C. S. et al. (1988). *Lições de psicodrama: introdução ao pensamento de J. L. Moreno*. São Paulo, SP: Ágora.

Gutiérrez, A., & Tyner, K. (2012). Media education, media literacy and digital competence. *Comunicar*, 38, 31-39. doi: 10.3916/C38-2012-02-03

Kaplún, G. (2011). Educación y comunicación en tiempos de internet: burócratas, aborradados, desesperados y creativos. *Conexiones*, 3(1), 5-20.

Lagarto, J. R., & Lopes, M. L. (2018). Professores de alfabetização digital dos 2º e 3º ciclos das escolas do condado de Viseu (Portugal). *Rev. bras. educ.*, 23. doi: 10.1590/s1413-24782018230003

Livingstone, S. (2011). Internet literacy: young people's negotiation of new online opportunities. *MATRIZES*, 4(2), 11-42. Retirado de <http://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38290/41112>.

Martín-Barbero, J. (2015). *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro, RJ: Editora UFRJ.

Peixoto, J. (2015). Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos: uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. *Rev. bras. educ.*, 20(61), 317-332. doi: 10.1590/S1413-24782015206103

Rosa, F. R., & Dias, M. C. N. (2012). *Por um indicador de letramento digital: uma abordagem sobre competências e habilidades em TICs*. (Dissertação de Mestrado) Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo. Retirado de http://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/fernanda_ribeiro_rosa_maria_carolina_nogueira_dias.pdf.

Silva, I. M. (2011). Tecnologias e letramento digital: navegando rumo aos desafios. *ETD Educação Temática Digital*, 13(1), 27-43. doi: 10.20396/etd.v13i1.1164

Silva, M. A. B., & Azevedo, C. (2018). Desigualdades educacionais e letramento. *Educ. Pesqui.*, 44. doi: 10.1590/s1678-4634201844171299

Tuzel, S., & Hobbs, R. (2017). The use of social media and popular culture to advance cross-cultural understanding. *Comunicar*, 51, 63-72. doi: 10.3916/C51-2017-06

[Digite aqui]

UNESCO (2018). A global framework of reference on digital literacy skills for indicator 4.4.2. Montreal/Quebec, Canada: UNESCO Institute for Statistics. Retirado de <http://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/10/ip51-global-framework-reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf>.

UNESCO (2018b). *International Computer and Information Literacy Study (ICILS)*. Retirado de <https://nces.ed.gov/surveys/icils/questionnaires.asp>.

Vivanco, G. (2015). Educação e tecnologias da informação e comunicação: é possível valorizar a diversidade do marco da tendência homogeneizadora? *Rev. bras. educ.*, 20(61), 297-315. doi: 10.1590/S1413-24782015206102

Williams, R. (2007). *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade* (S. G. Vasconcelos, Trad.). São Paulo, SP: Boitempo.

Zuin, A. A. S., & Zuin, V. G. (2017). Lembrar para elaborar: reflexões sobre a alfabetização crítica da mídia digital. *Pro-Posições*, 28(1), 213-234. doi: 10.1590/1980-6248-2016-0055

Ricardo Zagallo Camargo. Profesor del Máster Profesional en Comportamiento del Consumidor de la Escuela Superior de Propaganda y Marketing (ESPM).

Manolita Correia Lima. Profesora del Programa de Postgrado en Administración de la Escuela Superior de Propaganda y Marketing (ESPM). Coordinadora del Núcleo de Innovación Pedagógica de la Escuela Superior de Propaganda y Marketing (ESPM).

Danilo Martins Torini. Coordinador de Investigación Pedagógica del Núcleo de Innovación Pedagógica de la Escuela Superior de Propaganda y Marketing (ESPM).