



ISSN 0100-1965

e-ISSN 1518-8353

# CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

v.45 n.2 maio/ago de 2017



COMPETÊNCIAS INFOCOMUNICACIONAIS EM AMBIENTES DIGITAIS:

DESAFIOS PARA O SÉCULO XXI



**Ciência da Informação**  
**v. 45 n.2 maio/ago. 2016**

ISSN 0100-1965 eISSN 1518-8353

Número Temático

Competências infocomunicacionais em ambientes digitais:  
desafios para o século XXI

## **Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict)**

### **Diretoria**

*Cecília Leite Oliveira*

### **Seção de Editoração**

*Ramón Martins Sodoma da Fonseca*

### **Indexação**

**Ciência da Informação** tem seus artigos indexados ou resumidos.

**Bases Internacionais:** Paschal Thema: Science de L'Information, Documentation Library and Information Science Abstracts PAIS Foreign Language Index Information Science Abstracts Library and Literature Páginas de Contenido: Ciencias de la Información EDUCACION: Noticias de Educación, Ciencia y Cultura Iberoamericanas Referativnyi Zhurnal: Informatika. ISTA Information Science & Technology Abstracts. LISTA Library, Information Science & Technology Abstracts. SciELO Scientific Electronic Library On-line. Latindex – Sistema Regional de Información em Línea para Revistas Científicas de América Latina el Caribe, España y Portugal, México. INFOBILA: Información Bibliotecológica Latinoamericana. Scopus.

### **Indexação em Bases de Dados Nacionais**

**Portal de Periódicos:** LivRe – Portal de Periódicos de Livre Acesso

Comissão Nacional de Energia Nuclear (Cnen). Portal Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

**Portal de Associações Nacionais:** Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação (Ancib).

**Bases de Dados Nacionais:** Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos de Ciência da Informação da Universidade Federal do Paraná (Brapci). Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais (Peri).

### **Instruções para aquisição**

Abrir o *site* do Ibict ([www.ibict.br](http://www.ibict.br)).

Selecionar a opção “Guia de Recolhimento da União” da lista “Outros links”.

Preencher os campos “Código”, “Gestão” e “Recolhimento Código” como indicado abaixo:

Código: 240121;

Gestão: 00001;

Recolhimento Código: 288187

Selecionar opção “Emitir GRU simples”, imprimindo-a em seguida.

Pagar GRU simples em uma agência do Banco do Brasil.

Enviar, via fax, o comprovante de pagamento (contendo nome, endereço e telefone do usuário) para o Ibict/NCP, Fax: (61) 3217-6494.

### **Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict)**

Núcleo de Comercialização de Produtos (NCP)

SAUS, Quadra 5, Lote 6, Bloco H, sobreloja

70070-912 – Brasília-DF

Tels.: 55 (61) 3217-6161 / 3217-6162

[nucom@ibict.br](mailto:nucom@ibict.br)

**Editada em setembro de 2017.**

**Última edição em novembro de 2017.**

**Publicada em novembro de 2017.**

**Ciência da Informação**  
**v. 45 n.2 maio/ago. 2016**

ISSN 0100-1965 eISSN 1518-8353

Número Temático

Competências infocomunicacionais em ambientes digitais:  
desafios para o século XXI

© 2017 Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict)

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que seja mencionada a sua fonte.

Os autores são responsáveis pela apresentação dos fatos contidos e opiniões expressas nesta obra.

#### **Equipe técnica**

##### **Editora Científica**

Cecília Leite Oliveira

##### **Coordenação Editorial**

Aurora Cuevas-Cerveró

Lídia Oliveira

##### **Editor Executivo**

Ramón Martins Sodoma da Fonseca

##### **Projeto Gráfico**

Anderson Moraes

Leila Mendonça Raulino

##### **Capa**

Rodrigo Azevedo

##### **Editoras assistentes**

Davilene Ramos Chaves

Gislaine Russo de Moraes Brito

##### **Revisão gramatical e visual**

Margaret de Palermo Silva

##### **Tradução inglês/espanhol**

COED/Ibict

##### **Normalização de referências**

Priscilla Mara Bermudes (Normalização Bibliográfica)

#### **NOTAS DO EDITOR**

Para baixar o PDF de cada artigo da revista *Ciência da Informação* a partir do seu smartphone ou tablet, escaneie o QR Code publicado em cada artigo da versão impressa.

Mais informações pelo telefone: (61) 3217-6145

#### **Comitê Editorial** (maio de 2014 a março de 2016)

##### **Lena Vânia Ribeiro Pinheiro**

Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia,  
Coordenação de Ensino e Pesquisa – Rio Janeiro, RJ – Brasil.

##### **Luc Quoniam**

Centro Franco-Brasileiro de Documentação Técnica e Científica  
(CenDoTeC) – São Paulo, SP – Brasil.

##### **Mariângela Spotti Lopes Fujita**

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade  
de Filosofia e Ciências de Marília, Departamento de Ciência da  
Informação – Marília, SP – Brasil.

##### **Guilherme Ataíde Dias**

Universidade Federal da Paraíba, Departamento de Ciência da  
Informação – Paraíba, PB – Brasil.

##### **Aurora Cuevas Cerveró**

Universidad Complutense de Madrid, Departamento de  
Bibliotecología y Documentación – Espanha.

##### **Lillian Maria Araújo Rezende Alvares**

Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia,  
Coordenação-Geral de Pesquisa e Manutenção de Produtos  
Consolidados – Brasília, DF – Brasil.

##### **Marcus Granato**

Museu de Astronomia e Ciências Afins – Rio de Janeiro, RJ – Brasil.

##### **Gaëlle Bequet**

Diretora

Centor Internacional do ISSN – Cieps – França

---

Ciência da Informação/Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

– Vol. 1, n. 1 (1972) – Brasília: Ibict, 1972 –

Quadrimestral

Até o v. 20, 1991, publicada semestralmente. De 1972 a 1975 editada pelo Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD).

ISSN impresso 0100-1965. eISSN 1518-8353.

1. Ciência da Informação – Periódicos I. Brasil, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

CDU 02 (05)

CDD 020.5

---

#### **Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict)**

Setor de Autarquias Sul (SAUS)

Quadra 05, Lote 06, Bloco H – 5º Andar

Cep: 70070-912 – Brasília, DF

Telefones: 55 (61) 3217-6360 / 55 (61) 3217-6350

www.ibict.br

Rua Lauro Muller, 455 - 4º Andar - Botafogo

Cep: 22290-160 – Rio de Janeiro, RJ

Telefones: 55 (21) 2275-0321

Fax: 55 (21) 2275-3590

<http://www.ibict.br/capacitacao-e-ensino/pos-graduacao-em-ciencia-da-informacao>

<http://www.ppgci.ufrj.br>

## AVALIADORES DESTES NÚMERO

### **Elisabeth Adriana Dudziak**

Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade de São Paulo (USP) - São Paulo, SP - Brasil. Professora Titular da Universidade Paulista (UNIP), Instituto de Ciências Humanas - São Paulo, SP - Brasil. Professora e Bibliotecária da Universidade de São Paulo (USP) - São Paulo, SP - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/8150926690780957>

### **Miguel Ángel Marzal**

Doutor em Historia Medieval pela Universidad Autónoma de Madrid - Madrid, Espanha. Doutor em Filosofía y Letras pela Universidad Autónoma de Madrid - Madrid, Espanha.

Professor da Universidad Carlos III de Madrid - Madrid, Espanha.

<http://lattes.cnpq.br/3476988594159345>

### **Ronaldo Nunes Linhares**

Pós-Doutorado pela Universidade de Aveiro (UA), Portugal. Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP), Brasil. Professor da Universidade Tiradentes - Campus II - Aracaju, SE - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/8443338948664570>

### **Nídia Salomé Nina de Moraes**

Doutora em Informação e Comunicação em Plataformas Digitais pela Universidade de Aveiro (UA), Portugal. Professora do Instituto Politécnico de Viseu - Viseu, Portugal.

<http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=4315251529796999>

### **Ana Luísa Rego Melo**

Pós-Doutorado pela Universidade de Aveiro (UA), Portugal. Doutora em Informação e Comunicação em Plataformas Digitais pela Universidade de Aveiro (UA), Portugal. Professora da Universidade Aberta (UAb) - Portugal.

<http://lattes.cnpq.br/1209518383009993>

### **Ana Carla Migueis Amaro**

Pós-Doutorado pela Universidade de Aveiro (UA), Portugal. Doutora em Multimédia em Educação pela Universidade de Aveiro (UA) - Aveiro, Portugal. Professora da Universidade de Aveiro (UA) - Aveiro, Portugal.

<http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=2852579247104059>

### **Lídia de Jesus Oliveira Loureiro da Silva**

Pós-Doutorado pela Universidade de Coimbra (UC), Portugal. Doutora em Ciências e Tecnologias da Comunicação pela Universidade de Aveiro (UA) (UA), Aveiro, Portugal. Professora Associada com Agregação da Universidade de Aveiro (UA), Aveiro, Portugal. Investigadora no Digital Media and Interaction (CIC. Digital-DigiMedia).

<http://lattes.cnpq.br/1680105835487679>

<http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=3915920968130714>

### **Marta Lígia Pomim Valentim**

Livre-docência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Brasil. Pós-Doutorado pela Universidad de Salamanca (Usal), Espanha. Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (Usp), Brasil. Professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Marília, SP - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/1484808558396980>

### **Regina Celia Baptista Belluzzo**

Pós-Doutorado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Brasil. Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (Usp), Brasil. Professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) - Bauru, SP - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/0812422122265124>

### **Aurora Cuevas Cerveró**

Pós-Doutorado pela Universidade de Brasília (UnB), Brasília-DF, Brasil. Doutora em Ciência da Documentação pela Universidad Carlos III de Madrid (UC3M) - Madrid, Espanha. Professora na Universidad Complutense de Madrid (UCM) - Madrid, Espanha.

### **Elmira Luzia Melo Soares Simeão**

Doutora em Ciência da Informação pela Universidade de Brasília (UnB)

### **Sonia Sánchez Cuadrado**

Doutora em Documentación pela Universidad Carlos III de Madrid (UC3M) - Madrid, Espanha. Professora da Universidad Complutense (UCM) - Madrid, Espanha.

## **M<sup>a</sup> Teresa Fernández Bajón**

Doutora em Ciências de la Información por la Universidad Complutense de Madrid (UCM) -Madrid - Espanha. Diretora e professora do Departamento de Biblioteconomía y Documentación da Universidad Complutense de Madrid (UCM) - Madri - Espanha

## **Javier Guallar**

Professor da Universidad de Barcelona (UB) - Barcelona – Espanha.

<https://sites.google.com/site/sitiodejavierguallar/>

## **Javier Leiva - Aguilera**

Diplomado com Prêmio Extraordinário em Biblioteconomia y Documentación pela Universidade de Barcelona (UB) - Barcelona - Espanha. Professor da Universidade de Barcelona (UB), Universitat Oberta de Catalunya (UOC) e da Universitat Pompeu Fabra (UPF) - Barcelona School of Management - Espanha.

<http://javierleiva.com/>

## **Lillian Maria Araújo de Rezende Alvares**

Pós-Doutorado pela Universitat Jaume I, UJI, Espanha. Doutora em Sciences de l'Information et de la Communication pela Université du Sud Toulon-Var (USTV), França. Doutora em Ciências da Informação pela Universidade de Brasília (UnB) – Brasília, DF - Brasil. Professora da Universidade de Brasília (UnB) – Brasília, DF - Brasil. Coordenadora-Geral de Pesquisa e Manutenção de Produtos Consolidados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) - Brasília, DF - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/5541636086123721>





# Ciência da Informação

Número Temático

Competências infocomunicacionais em ambientes digitais:  
desafios para o século XXI

Volume 45 - número 2 - maio/ago. 2016

## Sumário

*Table of Contents*

<b>Editorial</b>	<b>10</b>
Aurora Cuevas-Cerveró Lídia Oliveira	
<b>ARTIGOS / ARTICLES / ARTÍCULOS</b>	<b>13</b>
<b>Análise das competências infocomunicacionais a partir da metaliteracy: um estudo com arquivistas</b>	<b>15</b>
<i>Analysis of infocommunication competences from metaliteracy: a study with archivists</i> <i>Análisis de las competencias infocomunicacionales a partir de metaliteracy: un estudio con archivistas</i> Jussara Borges de Lima Gleise da Silva Brandão	
<b>Desafios no desenvolvimento de competências comunicacionais nos cursos de licenciatura das universidades do Nordeste brasileiro</b>	<b>26</b>
<i>Challenges in communication skills development in undergraduate courses of Brazilian Northeastern universities</i> <i>Desafíos en el desarrollo de competencias comunicacionales en los cursos de licenciatura de las universidades del Nordeste brasileño</i> Elbênia Marla Ramos Silva Fernando Manuel dos Santos Ramos João Carlos Lopes Batista	
<b>Competências e-infocomunicacionais em contexto prisional: proposta de um modelo de formação</b>	<b>41</b>
<i>E-infocomunicacional competencies in correctional context: training model proposal</i> <i>Competencias e-infocomunicacionales en contexto prisional: propuesta de un modelo de formación</i> Daniela Graça Silva Rocha Lídia de Jesus Oliveira Loureiro da Silva	
<b>Fantasmagorias digitais e relações Swipe: a cultura infocomunicacional na era das proximidades automatizadas</b>	<b>52</b>
<i>Digital ghosts and Swipe relationships: infocommunication culture in the era of automated proximity</i> <i>Fantasmagorias digitales y relaciones Swipe: la cultura infocomunicacional en la era de las proximidades automatizadas</i> Vania Baldi Rui Pedro Costa Rodrigues	

<b>Competencias lectoras y competencias en información: espacios de convergencia</b>	<b>62</b>
<i>Competências de leitura e competências em informação: espaços de convergência</i>	
<i>Reading skills and information competences: spaces of convergence</i>	
María Gladys Ceretta Soria	
Javier Canzani Cuello	
Magela Cabrera Castiglioni	
<b>Competência em informação aplicada aos discentes da Faculdade Unb Planaltina: desafios e integração das ações bibliotecária e docente</b>	<b>74</b>
<i>Information competence applied to students of Unb College Planaltina: challenges and integration of library and teacher actions</i>	
<i>Competencia en Información aplicada a los discentes de la Facultad Unb Planaltina: desafíos e integración de las acciones bibliotecaria y docente</i>	
Rafael Barcelos Santos	
Elmira Luzia Melo Soares Simeão	
Fernanda Regina Nascimento	
<b>Mujeres en la Web 2.0: propuestas para su inclusión digital</b>	<b>89</b>
<i>Mulheres na Web 2.0: propostas para sua inclusão digital</i>	
<i>Women on the Web 2.0: digital inclusion proposals</i>	
Patricia Hernández-Salazar	
Ma. del Carmen Hernández-Salazar	
<b>Curación de contenidos desde bibliotecas: competencias, herramientas y aplicaciones</b>	<b>103</b>
<i>Curadoria de conteúdos a partir de bibliotecas: competências, ferramentas e aplicações</i>	
<i>Content curation from libraries: competencies, tools and applications</i>	
Pablo Parra Valero	
<b>Políticas e práticas de desenvolvimento de programas de competência informacional em bibliotecas universitárias espanholas</b>	<b>118</b>
<i>Policies and practices for the development of informational competence programs in Spanish university libraries</i>	
<i>Políticas y prácticas de desarrollo de programas de competencia informacional en bibliotecas universitárias españolas</i>	
Renata Braz Gonçalves	
Aurora Cuevas-Cerveró	

# EDITORIAL

Na sociedade contemporânea, em que as tecnologias digitais de informação e comunicação e o respectivo acesso à internet se expandem a todos os sectores e atividades, o problema central vai progressivamente deixando de ser o acesso aos equipamentos. É certo que há ainda pessoas sem acesso a equipamentos e, como tal, digitalmente excluídos. Mas as estatísticas relativas ao acesso às tecnologias e à internet mostram que a cada momento esse acesso é mais liberalizado e tendencialmente universal.

O desafio está em compreender como o acesso às tecnologias de informação e comunicação se transforma em uso efetivo e reflexivo. Este é o grande desafio para o qual os textos publicados neste número temático – Competências Infocomunicacionais em ambientes digitais: desafios para o século XXI – pretendem contribuir a dar resposta e a questionar.

O objetivo deste número temático é reunir contribuições que analisem e reflitam sobre os desafios que os ambientes digitais trazem ao nível da aquisição de competências operacionais, informacionais, comunicacionais e éticas que permitam aos indivíduos usar e compreender a ambiência infocomunicacional em que estão imersos. Esta análise tem naturalmente diversos prismas que muitas vezes confluem em leituras multidisciplinares.

Os ambientes digitais infocomunicacionais desafiam os diversos contextos sociais e as várias dinâmicas exigindo que os sujeitos adquiram novas competências, quer para exercer as suas atividades profissionais, por exemplo, no âmbito educacional e da gestão da informação, quer para ter competências para a integração social e profissional após um período de reclusão, quer ainda para o exercício de uma cidadania plena. A transversalidade dos desafios das competências infocomunicacionais vai desde o espaço público, os organizacionais, até aos espaços privados dos relacionamentos íntimos. Logo, há necessidade de uma reflexão ética de como as tecnologias infocomunicacionais têm implicações no modo de aceder à informação, construir conhecimento e estabelecer relacionamentos.

O desenvolvimento de competências infocomunicacionais – operacionais, de informação, de comunicação e éticas – a todos diz respeito e a todos afeta no contexto social contemporâneo.

O tema é complexo, análise é necessária. As pessoas que colaboraram neste número temático argumentam em profundidade e com rigor, apresentando um panorama amplo e plural. Temos a expectativa que os textos que seguem sejam um contributo para enriquecer o conhecimento e o debate sobre o tema.

**Aurora Cuevas-Cerveró**  
Universidad Complutense de Madrid

**Lídia Oliveira**  
Universidade de Aveiro

# EDITORIAL

*In today's society where digital information and communication technologies and their access to the Internet expand to all sectors and activities, the central problem is progressively ceasing to be access to equipment. It is true that there are still people without access to equipment and, as such, digitally excluded. But statistics on access to technology and the internet show that at every moment this access is more liberalized and tends to be universal.*

*The challenge is to understand how access to information and communication technologies becomes effective and reflective use. This is the great challenge for which the texts published in this issue - Infocommunication Competences in digital environments - challenges for the 21st century - aim to contribute to answer and question.*

*The purpose of this thematic issue is to gather contributions that analyze and reflect on the challenges that digital environments bring to the level of acquiring operational, informational, communicational and ethical skills that enable individuals to use and understand the infocommunication environment in which they are immersed. This analysis naturally has several prisms that often merge into multidisciplinary readings.*

*Digital infocommunication environments challenge the diverse social contexts and the various dynamics by requiring subjects to acquire new skills, whether to carry out their professional activities, for example, in the educational and information management fields, or to have competencies for social integration and after a period of imprisonment, or even for the exercise of full citizenship. The transversality of the challenges of infocommunicational competencies goes from the public space, the organizational ones, to the private spaces of the intimate relationships. Therefore, there is a need for an ethical reflection on how infocommunication technologies have implications for accessing information, building knowledge and establishing relationships.*

*The development of infocommunicational competencies - operational, information, communication and ethical - concerns everyone and affects everyone in the contemporary social context.*

*The theme is complex, analysis is needed. The people who collaborated in this thematic issue argue in depth and with rigor, presenting a broad and plural panorama. We hope that the texts that follow will contribute to enriching the knowledge and the debate on the subject.*

**Aurora Cuevas-Cerveró**  
Universidad Complutense de Madrid

**Lídia Oliveira**  
Universidade de Aveiro

# EDITORIAL

*En la sociedad contemporánea en que las tecnologías digitales de información y comunicación y el respetuoso acceso a Internet se expanden a todos los sectores y actividades, el problema central va progresivamente dejando de ser el acceso a los equipos. Es cierto que todavía hay personas sin acceso a equipos y, como tal, digitalmente excluidos. Pero las estadísticas relativas al acceso a las tecnologías ya la Internet muestran que en cada momento ese acceso es más liberalizado y tendencialmente universal.*

*El desafío está en comprender cómo el acceso a las tecnologías de información y comunicación se transforma en uso efectivo y reflexivo. Este es el gran desafío para el que los textos publicados en este número temático - Competencias Infocomunicacionales en ambientes digitales - desafíos para el siglo XXI - pretenden contribuir a dar respuesta ya cuestionar.*

*El objetivo de este número temático es reunir contribuciones que analicen y reflexionen sobre los desafíos que los ambientes digitales traen al nivel de la adquisición de competencias operacionales, informacionales, comunicacionales y éticas que permitan a los individuos usar y comprender el ambiente infocomunicacional en que están inmersos. Este análisis tiene naturalmente diversos prismas que muchas veces confluyen en lecturas multidisciplinares.*

*Los entornos digitales infocomunicacionales desafían los diversos contextos sociales y las múltiples dinámicas exigiendo que los sujetos adquirieran nuevas competencias, tanto para ejercer sus actividades profesionales, por ejemplo, en el ámbito educativo y de la gestión de la información, bien para tener competencias para la integración social y profesional después de un período de reclusión, bien para el ejercicio de una ciudadanía plena. La transversalidad de los desafíos de las competencias infocomunicacionales va desde el espacio público, los organizacionales, hasta los espacios privados de las relaciones íntimas. Por lo tanto, hay necesidad de una reflexión ética de cómo las tecnologías infocomunicacionales tienen implicaciones en el modo de acceder a la información, construir conocimiento y establecer relaciones.*

*El desarrollo de competencias infocomunicacionales - operacionales, de información, de comunicación y éticas - a todos se refiere y afecta a todos en el contexto social contemporáneo.*

*El tema es complejo, el análisis es necesario. Las personas que colaboraron en este número temático argumentan en profundidad y con rigor, presentando un panorama amplio y plural. Tenemos la expectativa de que los textos que siguen son una contribución para enriquecer el conocimiento y el debate sobre el tema.*

**Aurora Cuevas-Cerveró**  
Universidad Complutense de Madrid

**Lídia Oliveira**  
Universidade de Aveiro

# **ARTIGOS**

*Articles / Artículos*



# Análise das competências infocomunicacionais a partir da metaliteracy: um estudo com arquivistas<sup>1</sup>

## Jussara Borges de Lima

Pós-Doutorado pela Universidad Carlos III de Madrid (UC3M), Espanha. Doutora em Comunicação e Cultura Contemporânea pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), BA - Brasil. Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA) - Salvador, BA – Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/0229801641242896>

*E-mail:* jussarab@ufba.br

## Gleise da Silva Brandão

Doutoranda em Ciência da Informação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), BA - Brasil. Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), BA - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/9930119211962399>

*E-mail:* gleise.br@gmail.com

Submetido em: 16/03/2017. Aprovado em: 26/07/2017. Publicado em: 10/11/2017.

## RESUMO

Embora os recursos disponíveis na Internet tenham potencializado as possibilidades de acesso à informação e interação, colocam-se demandas mais exigentes ao indivíduo, como avaliar a veracidade e integridade da informação gerada por outros usuários e adequar sua comunicação para interagir em contextos plurais. Assim, ao mesmo tempo em que as competências inerentes à competência em informação se mantêm fundamentais, novas competências ligadas a um contexto mais participativo na produção e compartilhamento do conhecimento têm emergido, identificadas como competências em comunicação. Recentemente emergiu uma abordagem – a metaliteracy - que pode contribuir no aprofundamento da compreensão das competências infocomunicacionais, pois insere aspectos como a metacognição. O principal objetivo deste artigo é examinar a contribuição que a abordagem da metaliteracy pode dar ao desenvolvimento do conceito das competências infocomunicacionais. O método envolve a análise da confluência teórica entre os conceitos citados, além de evidências empíricas coletadas a partir do comportamento infocomunicacional de arquivistas. Cinquenta e três arquivistas brasileiros responderam sobre seu comportamento diante da informação e da comunicação, a partir de questionário eletrônico em outubro de 2016. Os principais resultados, tanto da análise teórica como empírica, demonstram que a metaliteracy aborda aspectos relevantes para o desenvolvimento das competências infocomunicacionais.

**Palavras-chave:** Competência em informação. Competência em comunicação. Competências infocomunicacionais. Metaliteracy. Arquivista – comportamento infocomunicacional.

---

<sup>1</sup> Este trabalho foi realizado com o apoio financeiro do Edital Propeq-UFBA, 2016



## **Analysis of infocommunication competences from metaliteracy: a study with archivists<sup>2</sup>**

### **ABSTRACT**

*Although the resources available on the Internet have enhanced the possibilities of access to information and interaction, more rigorous demands are placed on the individual, such as evaluating the veracity and integrity of the information generated by other users and adjusting their communication to interact in plural contexts. Thus, while the competencies inherent to information competence remain fundamental, new competences linked to a more participatory context in the production and sharing of knowledge have emerged, identified as communication competencies. Recently, an approach - metaliteracy - has emerged that may contribute to deepening the understanding of infocommunicational competencies, as it includes aspects such as metacognition. The main objective of this article is to examine the contribution that the metaliteracy approach can provide to the development of the concept of infocommunication competencies. The method involves the analysis of the theoretical confluence between the mentioned concepts, as well as empirical evidence collected from the infocommunicational behavior of archivists. Fifty-three Brazilian archivists responded to their information and communication behavior from an electronic questionnaire in October 2016. The main results, both theoretical and empirical, show that metaliteracy addresses aspects relevant to the development of infocommunicational competencies.*

**Keywords:** Competence in information. Communication competencies. Infocommunicational competencies. Metaliteracy. Archivist - infocommunicational behavior.

## **Análisis de las competencias infocomunicacionales a partir de metaliteracy: un estudio con archivistas<sup>3</sup>**

### **RESUMEN**

*Aunque los recursos disponibles en Internet han potenciado las posibilidades de acceso a la información e interacción, se plantean demandas más exigentes al individuo, como evaluar la veracidad e integridad de la información generada por otros usuarios y adecuar su comunicación para interactuar en contextos plurales. Así, al mismo tiempo que las competencias inherentes a la competencia en información se mantienen fundamentales, nuevas competencias ligadas a un contexto más participativo en la producción y el compartir del conocimiento han surgido, identificadas como competencias en comunicación. Recientemente emergió un abordaje - metaliteracy - que puede contribuir en la profundización de la comprensión de las competencias infocomunicacionales, pues inserta aspectos como la metacognición. El principal objetivo de este artículo es examinar la contribución que el abordaje de la metaliteración puede dar al desarrollo del concepto de las competencias infocomunicacionales. El método implica el análisis de la confluencia teórica entre los conceptos citados, además de evidencias empíricas recogidas a partir del comportamiento infocomunicacional de archivistas. Cincuenta y tres archivistas brasileños respondieron sobre su comportamiento ante la información y la comunicación, a partir de cuestionario electrónico en octubre de 2016. Los principales resultados, tanto del análisis teórico como empírico, demuestran que la metaliteración aborda aspectos relevantes para el desarrollo de las competencias infocomunicacionales.*

**Palabras clave:** Competencia en información. Competencia en comunicación. Competencias infocomunicacionales. Metaliteracy. Archivista - comportamiento infocomunicacional.

---

<sup>2</sup>This work was carried out with the financial support of Propeq-UFBA Public Call, 2016

<sup>3</sup>Este trabajo fue realizado con el apoyo financiero del Aviso Público Propeq-UFBA, 2016

## INTRODUÇÃO

A noção de competências infocomunicacionais foi sugerida em resposta às demandas de um ambiente informacional no qual, além de competências em informação, os indivíduos estão sendo solicitados a empregar competências para interagir via recursos digitais, negociar sentidos e estabelecer relações sociais para aprender e trabalhar em cooperação. Portanto, além de saber buscar, avaliar e aplicar a informação, emerge também a necessidade de aproveitar os recursos da web social para estabelecer e manter uma comunicação condizente com a sociabilidade propiciada por este ambiente (BORGES; OLIVEIRA, 2011).

Com um ambiente informacional em constante mudança, o conceito inerente às competências infocomunicacionais precisa ser continuamente revisto, porque o comportamento das pessoas também se altera para fazer frente a esse ambiente. Exemplos dessas mudanças são o crescente uso de informações em fluxo, geradas em redes sociais, em oposição à informação registrada em bases mais permanentes; a avaliação de conteúdos baseada em novos critérios, como a confiança em quem a compartilhou; ou a demanda para trabalhar em colaboração, aproveitando a contribuição de pessoas com diferentes destrezas e conhecimentos, mas que podem estar geográfica e culturalmente dispersas.

Neste trabalho a proposta é explorar a *metaliteracy*, cuja abordagem destaca a perspectiva metacognitiva sobre as competências, ou seja, a capacidade de o indivíduo desenvolver habilidades e adquirir conhecimento a partir da própria reflexão sobre suas competências (MACKEY; JACOBSON, 2011). O foco desloca-se, nesta abordagem, de uma lista crescente de competências a desenvolver-se para a capacidade crítica de autoavaliar as competências que se tem, as que se necessita e com quem conectar-se para convergir competências de acordo com cada necessidade.

Para atender ao objetivo, este trabalho concentra-se em dois aspectos-chave das competências infocomunicacionais – a avaliação da informação e da comunicação; e o trabalho colaborativo - e examina o que a *metaliteracy* pode agregar a esses elementos. Em seguida, essa discussão será confrontada com dados empíricos sobre o comportamento infocomunicacional de 53 arquivistas brasileiros.

Os arquivistas fazem parte de um segmento profissional interessante para análise, porque vêm sendo impactados diretamente pelas mudanças do ambiente informacional. Até finais do século XX seu objeto era o documento arquivístico, claramente delimitado como aquele gerado em função das atividades administrativas de uma pessoa ou órgão. Com a emergência dos recursos eletrônicos de gestão e acesso à informação, no entanto, a atuação desse profissional vem sendo ampliada para atender às necessidades informacionais dos usuários, que nem sempre são satisfeitas somente com o documento arquivístico. Não é objetivo deste trabalho, discutir o foco de atuação do arquivista, mas apontar que essa situação de transição o torna um sujeito pertinente para observação de comportamentos infocomunicacionais em mudança.

O artigo está organizado em cinco seções: após a introdução, engendra-se uma discussão conceitual entre as competências infocomunicacionais e a *metaliteracy*; em seguida há uma pequena seção sobre os procedimentos metodológicos, seguida dos resultados empíricos e da conclusão.

## AS COMPETÊNCIAS INFOCOMUNICACIONAIS E A METALITERACY

As competências em informação e em comunicação inter-relacionam-se. Por exemplo, a capacidade de comunicar com desenvoltura ajuda na contextualização e compreensão das informações em contextos específicos. De acordo com Head (2015), os dados mais recentes do Projeto Infolit indicam que as pessoas têm preferido informação

contextualizada por outras pessoas (dados de 2015) do que a informação encontrada via motores de busca, como apontavam os dados de 2012. Esses dados são corroborados por González Fernández-Villavicencio (2012, p. 32): “A informação se torna rapidamente obsoleta e para encontrar uma informação atualizada há que mover-se muito bem pelas redes de colegas, de profissionais”<sup>4</sup>. Portanto, ao conjunto e convergência das competências em informação e em comunicação denomina-se competências infocomunicacionais (InfoCom).

Considera-se que as competências infocomunicacionais são compostas por sete elementos fundamentais: gestão de conteúdos, avaliação da informação, edição colaborativa, estabelecimento e manutenção da comunicação, distribuição e disseminação eficaz de conteúdos, participação em ambientes de discussão e colaboração e desenvolvimento de redes sociais (BORGES, 2017). No entanto, tendo em mente que essas competências são dinâmicas, ou seja, alteram-se em função do contexto informacional de cada período e circunstância, precisam ser continuamente revisitadas no sentido de avançar na compreensão de demandas emergentes.

A *metaliteracy* traz uma abordagem que se mostrou interessante para repensar as InfoCom porque tem as competências em informação como basilares na sua estrutura conceitual, mas reconhece a emergência de outras competências-chave demandadas por contextos impactados pelas tecnologias sociais, a exemplo da aplicação de mídias para expressar-se e o uso seguro de conteúdo não controlado e em fluxo.

A habilidade de acessar criticamente diferentes competências e reconhecer a necessidade de integrá-las no ambiente informacional atual é uma *metaliteracy*. Essa abordagem metacognitiva desafia a confiança na competência em informação baseada no ensino de habilidades e muda o foco para a aquisição do conhecimento em colaboração com outros. O indivíduo metaliterato tem a capacidade de adaptar-se a tecnologias mutantes e ambientes de aprendizagem, enquanto combina e compreende as relações entre competências relacionadas. Isto requer um alto nível de pensamento crítico e análise sobre como nós desenvolvemos nosso próprio conceito de competência em informação como aprendizes metacognitivos em ambientes abertos e mídias sociais<sup>5</sup> (MACKKEY; JACOBSON, 2014, p. 2, tradução nossa)

Assim, analogicamente, podemos dizer que enquanto as competências em informação destacam a capacidade de lidar com a informação e as competências em comunicação destacam a capacidade relacionar-se com pessoas, a *metaliteracy* enfatiza a capacidade de lidar com as próprias competências. Essa perspectiva chama a atenção para a necessidade de repensar o comportamento infocomunicacional, no sentido de reconhecer as competências que se domina e aquelas que, eventualmente sendo mais frágeis, pode-se desenvolver ou, em vez disso, conectar com outras pessoas que as tenham.

Isso vai ao encontro da perspectiva do conectivismo de Siemens (2010), para quem o conhecimento é construído a partir das relações e conexões entre as pessoas. Siemens (2010) acredita que a perspectiva de conhecimento e aprendizagem ligada somente ao conteúdo (livros, artigos, arquivos de som e vídeos) precisa ser ampliada para incluir as possibilidades de aprendizagem pelas relações com pessoas e suas competências.

---

<sup>5</sup> Tradução livre de: The ability to critically self-access different competencies and to recognize one’s need for integrated literacies in today’s information environment is a metaliteracy. This metacognitive approach challenges a reliance on skills-based information literacy instruction and shifts the focus to knowledge acquisition in collaboration with others. The metaliterate individual has the capability to adapt to changing technologies and learning environments, while combining and understand relationships among related literacies. This requires a high level of critical thinking and analysis about how we develop our self-conception of information literacy as metacognitive learners in open and social media environments.

---

<sup>4</sup> Tradução livre de: La información se vuelve rápidamente obsoleta y para encontrar una información actualizada hay que moverse muy bien por las redes y por las redes de colegas, de profesionales.”

Examinemos a competência em avaliar a informação sob a perspectiva da *metaliteracy*. A avaliação, especialmente da informação em fluxo, é notadamente uma das competências mais exigentes porque demanda a aplicação de uma série de análises cognitivas para chegar a um veredito: (a) a verificação da fonte: quem está dizendo, mostrando ou transmitindo?; (b) que mensagem, significado ou sentido; (c) com que propósito e intenção, declarada ou implícita? e (d) para qual face de sua identidade?: de cidadão, como profissional, como aluno, como pai etc.

Além dessas análises cognitivas, a *metaliteracy* avança na perspectiva de considerar aspectos afetivos, comportamentais e metacognitivos (MACKEY; JACOBSON, 2014). Quanto aos aspectos afetivos, tende-se a confiar em uma informação se ela vai ao encontro das próprias crenças. Uma avaliação crítica, no entanto, exige reconhecer as próprias ideologias e confrontá-las com os fatos. O aspecto comportamental chama a atenção para o fato de que o comportamento em rede gera códigos que atraem ou afastam informações, criando “bolhas de informação” em torno de cada perfil de usuário. Logo, a importância de estar ciente do próprio comportamento e as consequências em termos do que se acessa.

Além disso, pesquisa desenvolvida por Knobel e Lankshear (2015) comprovou que ter acesso à informação não significa automaticamente interpretações matizadas e garantia de apropriação da informação. Assim, a suposta facilidade de acesso à informação propiciada pela internet não necessariamente reflete-se na sua apropriação, dadas as dificuldades de seleção, compreensão e integração ao conhecimento existente. Nesse ponto, emerge o aspecto metacognitivo no sentido de perceber limitações e buscar apoio, por exemplo na avaliação gerada por outros usuários.

Outro aspecto é que atualmente os usuários de internet costumam apresentar um perfil de prosumidores: pessoas que além de consumir, também produzem conteúdo. Consequentemente, outro elemento significativo é a avaliação da

comunicação, ou seja, o discernimento crítico daquilo que se diz ou se aporta nesses ambientes de diálogo e interação humana mediados pela tecnologia, onde ganhar a confiança é determinante na validação da produção. Para Pérez Pérez (2005, p. 174, tradução nossa), é necessária:

[...] uma meta-alfabetização que permita uma análise crítica das narrativas em um esforço para transcender os discursos prontos, analisando as intenções e inclinações que estão contidos nas narrativas. E, da mesma forma, ser capaz de construir discursos próprios que possam ser comunicados com o uso de tecnologias, procurando controlar o escopo e seus efeitos dentro das intenções que nos tenham motivado<sup>6</sup>.

Isso demanda refletir sobre a avaliação da comunicação, ou seja, refletir sobre a responsabilidade sobre a informação que é produzida e compartilhada, porque pode haver pessoas que as consideram como verídicas e válidas porque confiam em mim (BORGES, 2017). Isso vai ao encontro da *metaliteracy* porque a abordagem enfatiza a importância de pensar sobre suas próprias ações e se colocar como protagonista perante o ambiente informacional, com uma perspectiva crítica e reflexiva: “Esta abordagem expande as competências para se adaptarem às mudanças em curso nas tecnologias emergentes e para o avanço do pensamento crítico e capacitação para a produção, conexão e distribuição de informação como aprendizes independentes e colaborativos.” (JACOBSON; MACKEY, 2013, p. 84, tradução nossa<sup>7</sup>).

---

<sup>6</sup> Tradução livre de: [...] una meta-alfabetización permitiéndole un análisis crítico de los discursos narrativos en un afán de transcender los discursos contruidos, analizando las intencionalidades y sesgos que se hallan contenidos en la narrativa de los mismos. Y, del mismo modo, ser capaz de diseñar discursos propios que puedan ser comunicados en el uso de las tecnologías tratando de controlar el alcance y efectos del mismo dentro de las intencionalidades que los han motivado.

<sup>7</sup> Tradução livre de: “This approach leads to expanded competencies for adapting to the ongoing changes in emerging technologies and for advancing critical thinking and empowerment for producing, connecting, and distributing information as independent and collaborative learners.”

Outra característica emergente da produção de conteúdo é a colaboração, que pode ser anônima, no sentido de que as pessoas não necessariamente são criadoras de novos conteúdos, mas estão atuando como intermediárias na ligação entre informações, como ocorre na criação de hiperlinks entre informações relacionadas, mas dispersas: “Este indivíduo é criador de boa parte das redes não humanas (documentos, equipamentos, programas, aplicativos, entre outros) que também fazem parte da rede [...]” (MARQUES, 2015, p. 203).

Mas também pode ser uma colaboração direcionada, como engajar-se em processos de construção de conhecimento coletivos. Neste caso, a colaboração pode exigir competências mais exigentes, como mobilizar redes sociais para conseguir ajuda, estabelecer parcerias de trabalho, discutir, argumentar ou negociar para chegar à resolução de problemas com os demais e compreender e praticar a forma de argumentação de um coletivo específico etc. Como diz Marques (2015), um domínio de conhecimento tem estruturas específicas de comunicação e publicação, uma cultura informacional, terminologia e estrutura de informação específicas. Observe-se que as competências mencionadas neste parágrafo estão mais alinhadas com a capacidade de comunicação, mas são imprescindíveis na geração de conteúdo, uma competência considerada informacional. Isso exemplifica a inter-relação das competências infocomunicacionais.

A centralidade da comunicação na sociedade atual se manifesta na necessidade da criação de significados compartilhados entre os indivíduos, apesar dos contextos diversos. Para representar o sentido de um conceito que queremos compartilhar, há que pôr em ação distintos modos de comunicação: linguísticos, visuais, gestuais etc. Assim, ao mesmo tempo em que os ambientes de mídias sociais potencializam processos altamente desejáveis, como o trabalho colaborativo, o engajamento em demandas coletivas e a aprendizagem em grupo, também expõem a necessidade de competências para expressar pontos de vista publicamente, resguardar informações pessoais e atribuir a fonte das informações.

Portanto, se trabalhar em colaboração potencializa a produção de conhecimento, também coloca questões éticas que talvez ainda não fossem tão evidentes, como por exemplo, reconhecer os aportes do outro em uma produção a muitas mãos, distinguir e aplicar meios legais de uso da informação (*Creative Commons*, propriedade intelectual etc.), compreender o que pode ser compartilhado e o que fere a privacidade própria e alheia. Muito desse trabalho colaborativo tem sido desenvolvido em comunidades *on-line* e redes sociais.

Estabelecer e manter redes sociais saudáveis estão na base da *metaliteracy*, o que implica a abertura para participar de redes e comunidades eletrônicas para conhecer pessoas e interagir, conhecer e respeitar as regras de relacionamento, escutar, argumentar e defender opiniões de forma respeitosa, além de estar atento a aspectos como visibilidade, reputação e privacidade suas e de outros: “[...] o espaço virtual permite ao usuário construir-se identidades digitais múltiplas e de domínio público, que deve saber gerir e ao mesmo tempo ser consciente do alcance e difusão e impacto das ações em torno das mesmas [...]”<sup>8</sup> (GONZÁLEZ FERNÁNDEZ-VILLAVICENCIO, 2012, p. 26).

Assim, é possível identificar aproximações com as competências infocomunicacionais, já que o desenvolvimento dessas competências favorece o uso da informação a partir da produção colaborativa de conteúdo, que envolve saber trabalhar em colaboração via rede, contribuir com seus próprios conhecimentos, ter autonomia e iniciativa e também respeitar o outro. Condições necessárias para essa produção interativa e o compartilhamento de materiais digitais originais e reaproveitados que são prezados pela *metaliteracy*.

---

<sup>7</sup> Tradução livre de: “[...] el espacio virtual permite al usuario construirse identidades digitales múltiples y de dominio público, que debe saber gestionar y al mismo tiempo ser consciente del alcance y difusión e impacto de las actuaciones que lleve a cabo en torno a los mismos [...]”

## MÉTODO

Tendo em vista o principal objetivo deste artigo - examinar a contribuição que a abordagem da metaliteracy pode dar ao desenvolvimento do conceito das competências infocomunicacionais - o método envolve a análise da confluência teórica entre os conceitos citados, além de evidências empíricas coletadas a partir do comportamento infocomunicacional de arquivistas.

Assim, utilizou-se a pesquisa bibliográfica como método conceitual que teve por finalidade o aprofundamento teórico e a construção de uma base para a análise empírica dos resultados. No que diz respeito à pesquisa empírica, pretendeu-se comparar o comportamento infocomunicacional apresentado pelos arquivistas aos preceitos defendidos pela metaliteracy.

Quanto aos procedimentos adotados, utilizou-se como técnica de coleta de dados o questionário on-line com questões fechadas, previamente testado e divulgado através de grupos e comunidades on-line no Facebook que reunissem arquivistas que atuam em arquivos no âmbito brasileiro. O questionário ficou disponível pelo período de 13 dias em outubro de 2016. A amostra foi constituída de 53 arquivistas que responderam espontaneamente ao chamado de colaboração. Portanto, trata-se de uma amostragem não probabilística por acessibilidade, na qual não se tem a pretensão de atingir uma representação estatística de todos os arquivistas brasileiros, mas obter informações daqueles que se dispõem a participar.

Quanto ao tratamento dos dados, os questionários foram classificados e cada documento recebeu um código alfanumérico de identificação. Os dados foram agrupados em planilhas conforme as categorias de análise e indicadores desenvolvidos originalmente para a dissertação de mestrado de Brandão (2017).

A análise dos dados caracteriza-se tanto como qualitativa quanto quantitativa. Para a análise quantitativa, as respostas foram mensuradas a partir de procedimentos estatísticos simples.

Para a análise qualitativa estabeleceram-se três níveis: descrição, comparação e interpretação. Os resultados foram interpretados sob o prisma da metaliteracy.

## RESULTADOS EMPÍRICOS

Nesta seção destaca-se o emprego de três tipos de competências infocomunicacionais pelos arquivistas: a avaliação da informação, o trabalho colaborativo e autoavaliação que fazem de suas competências. Pretende-se com isso relacionar o comportamento desses profissionais aos aportes teóricos da metaliteracy.

Quanto à avaliação da informação, os resultados demonstram que os arquivistas estão preocupados em analisar criticamente o conteúdo das informações que selecionam no processo de busca. Para tanto, costumam aplicar critérios de avaliação de conteúdo (gráfico 1).

O gráfico 1 evidencia que o critério utilizado com mais frequência pela maior parte dos arquivistas (74%) é verificar se a informação selecionada está atualizada. No entanto, os arquivistas mostram-se divididos quanto ao uso de dois critérios: organizar informação dispersas (juntar e inter-relacionar peças de informação dispersas ou desorganizadas) e identificar se há tentativas de manipulação. Percebe-se que esses critérios são os menos indicados, o que mostra que não são considerados como prioridade no que diz respeito à avaliação do conteúdo das informações.

Ao mesmo tempo em que chama a atenção para fontes menos habituais de informação, como as mídias sociais e comunidade on-line, os estudos de metaliteracy destacam o crescente número de notícias falsas e manipuladas que circulam nesses espaços (JACOBSON; GIBSON, 2015). Perante o conteúdo que circula pelas mídias de massa e sociais, Yin e Zhou (2015) sugerem cinco perguntas para auxiliar na avaliação da informação: a) quem produziu essa informação?; b) que técnica foi utilizada para chamar a minha atenção?; c) que possíveis diferenças podem haver entre a minha interpretação e a de outros?; d) há algum valor, estilo de vida ou ponto de vista expresso ou omitido nesta informação?; e) por que essa informação me foi enviada ou está sendo disseminada?

Outros critérios utilizados pelos arquivistas são: identificar se a informação se trata de uma opinião ou um fato; analisar o contexto (cultural, político, social, etc.) em que a informação foi produzida; e revisar o processo de busca, incluindo outras fontes caso necessário. Importante observar que apesar de 49% dos arquivistas afirmarem sempre analisar o contexto da informação, uma parcela significativa (28%) só adota esse critério às vezes, 2% não o usam e 6% raramente o usam.

Muitas vezes, o contexto cultural, político, social e religioso no qual a informação foi produzida é decisivo para compreender-se o conteúdo da informação e avaliar sua pertinência. Segundo Wolton (2006, p. 57), “nada é racional no mercado mundial da informação em que a força das ideologias, dos interesses econômicos, das relações de forças políticas e culturais não tem muita coisa a ver com os bons sentimentos de uma ‘boa informação para todos’”.

Quanto ao trabalho colaborativo, observa-se que há pontos convergentes entre a abordagem dada pela *metaliteracy* e as competências em comunicações, pois ambos os conceitos se desenvolvem a partir da perspectiva de que a compreensão é gerada a partir da interação e colaboração entre as pessoas. A participação em ambientes colaborativos, portanto, seja para a produção de conteúdo, seja para a resolução de questões, está presente no trabalho em equipe, na negociação de interesses e numa boa relação entre os atores. Assim, tais atores precisam saber se comunicar e estabelecer uma relação recíproca de aprendizagem, o que deixa em evidência a demanda por competências em comunicação.

Acredita-se que o nível de engajamento em ambientes colaborativos favorece a produção criativa e colaborativa, assim não é a mera presença em redes e comunidades sociais que possibilitará a construção de conhecimento em colaboração. Essa questão pode ser evidenciada a partir da análise do gráfico 2, no qual os arquivistas foram levados a refletir sobre o seu grau de dificuldade para trabalhar em colaboração com outros.

Vê-se que os arquivistas consideram mais fáceis atividades como manusear as ferramentas de comunicação digitais (47%), compreender e responder mensagens recebidas (45%) e ter autonomia

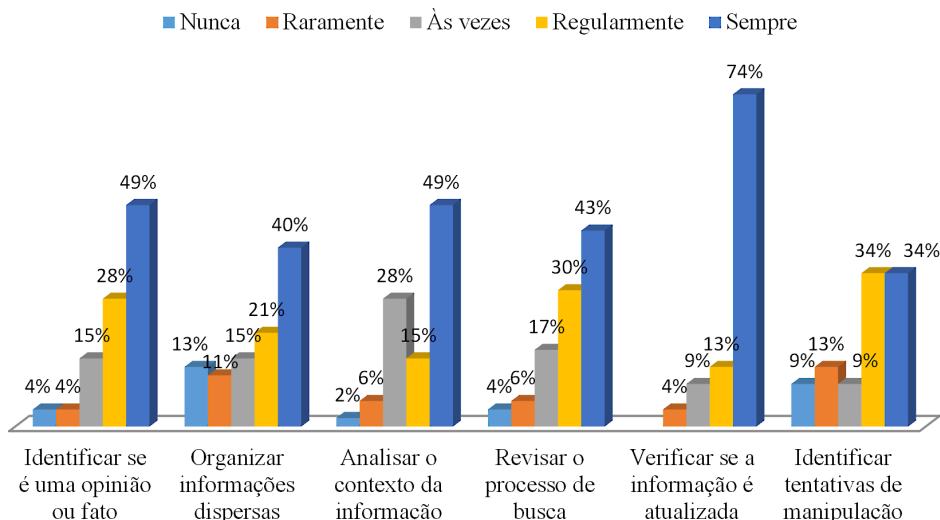
e iniciativa própria (45%), atividades que têm pouco caráter interativo e colaborativo. Percebe-se que essa questão não tem a ver com exclusão digital, visto que não são demonstradas dificuldades para lidar com as ferramentas ou mesmo com a comunicação por via dessas ferramentas; o que consideram mais difícil é desenvolver novos produtos e serviços (28%) e trabalhar em equipe (9%).

Este é um resultado interessante porque demonstra a inter-relação entre inovação e colaboração, ou seja, é possível que a dificuldade de trabalhar em equipe esteja impactando na geração de novos produtos ou serviços, uma vez que mesmo uma ideia individual precisa de colaboração para ser desenvolvida e implementada. Assim, sugere-se que esses arquivistas poderiam explorar mais essa facilidade que dizem ter para dialogar e trocar experiências com outros profissionais no sentido de potencializar o trabalho colaborativo.

Expressar ideias de maneira articulada, argumentar e defender opiniões são não atividades recentes no rol de responsabilidades do arquivista, sendo necessárias para sua atuação enquanto gestor de unidades de informação. No entanto, mudanças contextuais e conceituais no seio da profissão o impulsionam a investir na capacidade de expressão e negociação, seja perante um usuário mais exigente em suas demandas, seja na representação do arquivo e defesa de seus interesses e necessidades, seja em projetos colaborativos de variadas naturezas.

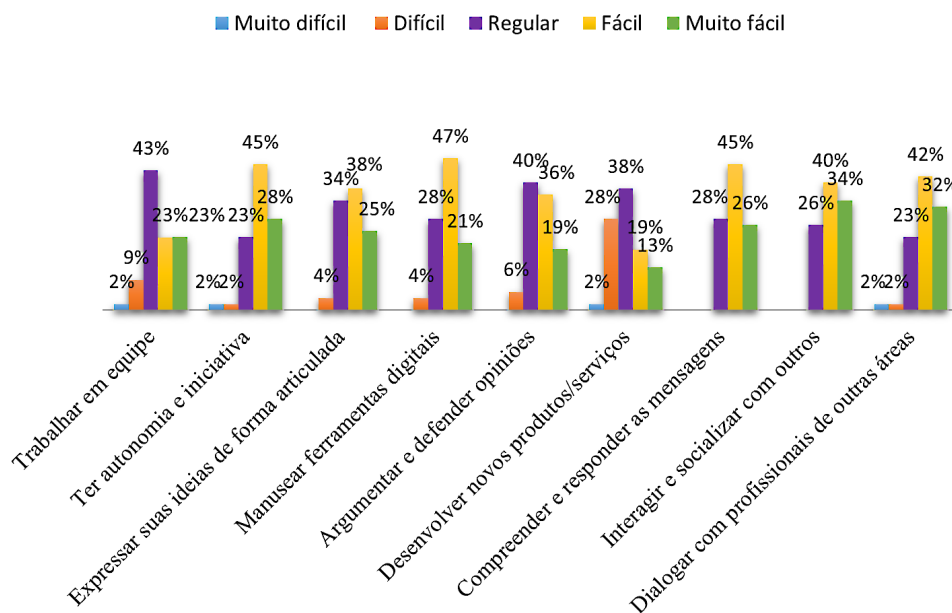
As mudanças contextuais também se relacionam com o aspecto metacognitivo, que sob a perspectiva da *metaliteracy* destaca-se a necessidade de reconhecer características de ambientes em mutação e a eles adaptar-se e adequar-se de acordo com cada situação de informação e comunicação (JACOBSON; MACKAY, 2013). Esse aspecto metacognitivo, que traz embutida a ideia de autoavaliação, contribui para desconstruir o discurso de que essas competências são desenvolvidas apenas durante a formação acadêmica, apontada por 22,6%, ou que o simples contato com a tecnologia garante o desenvolvimento automático de competências (9,4%), ou até mesmo que não precisam ser desenvolvidas ações que estimulem o desenvolvimento, como indica o percentual de 1,9% dos respondentes (tabela 1).

Gráfico 1 – Critérios utilizados para avaliar o conteúdo das informações



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa, 2016

Gráfico 2 – Grau de dificuldade para trabalhar colaborativamente



Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa, 2016



Tabela 1 – Ações realizadas para o desenvolvimento das competências infocomunicacionais

Descrição	Percentual
Participar de eventos relacionados à sua área de atuação	77,4%
Manter-se informado	58,5%
Participar de formações	52,8%
Trabalhar e aprender em colaboração com outros	50,9%
Refletir sobre suas dificuldades e deficiências	30,2%
Foram desenvolvidas durante a formação acadêmica	22,6%
Desenvolver automaticamente ao utilizar as tecnologias	9,4%
Não desenvolve nenhuma ação	1,9%
Outros	1,9%

Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa, 2016

De acordo com a tabela 1, a maior parte dos arquivistas se coloca como protagonista do seu próprio aprendizado e procura desenvolver suas competências infocomunicacionais através de ações que envolvem a aprendizagem tradicional (cursos, eventos, etc.) e também a aprendizagem colaborativa, bem como preocupam-se em se manter informado e se atualizar sobre novos recursos, ferramentas e/ou tecnologias que facilitem o acesso e uso da informação.

Contudo, percebe-se que a capacidade metacognitiva precisa ser mais bem explorada por esses profissionais. Principalmente no sentido de refletirem mais sobre suas dificuldades e/ou deficiências no processo de aprendizagem, para que possam identificar lacunas de competências para o trato com a informação ou mesmo para se comunicar e assim buscar desenvolvê-las ou aperfeiçoá-las.

A partir da análise dos resultados, é possível concluir ainda que a atuação de mediação da informação do arquivista e a sua autopercepção enquanto mediador vão interferir diretamente na formação de usuários, pois a capacidade de pensamento crítico sobre o próprio comportamento contribui para a promoção do desenvolvimento das competências

infocomunicacionais. Isso porque essas competências estão intimamente ligadas ao fator metacognitivo que envolve a avaliação que o arquivista faz de suas próprias competências, possibilitando que esse sujeito amplie sua percepção como profissional corresponsável pela conformação e articulação do ambiente informacional.

## CONCLUSÃO

Com base na análise dos dados, pode-se concluir que a abordagem da *metaliteracy* levanta aspectos importantes a serem repensados quanto às competências infocomunicacionais. Um dos mais evidentes é a avaliação da informação considerando aspectos cognitivos, mas também afetivos, comportamentais e metacognitivos: a ideia de reflexão e autoavaliação diante dos próprios conhecimentos, comportamentos e crenças pode contribuir para avançar no conceito das competências infocomunicacionais.

A análise do comportamento infocomunicacional dos arquivistas diante do trabalho colaborativo via mídias sociais também contribuiu para melhor compreensão das competências que esse profissional vem desenvolvendo e daquelas nas quais se precisa avançar, como ficou demonstrado com a criação de novos produtos e serviços e o trabalho em equipe.

O aspecto metacognitivo trazido pela abordagem da *metaliteracy* representa um aporte importante, porque a capacidade de pensamento crítico sobre o próprio comportamento perante a informação e a comunicação resulta no crescimento da consciência sobre si e sua relação com os objetos de informação e outras pessoas, levando o indivíduo a não só aperfeiçoar os processos com informação, mas refletir sobre ele e, assim, aprimorar as competências infocomunicacionais.

Desse modo, a abordagem *metaliteracy* pode ainda fornecer subsídios para ampliar a compreensão acerca de como as pessoas aprendem e desenvolvem competências em informação e em comunicação em ambientes que estão em constantes mudanças e cujo acesso, por si só, não garante a apropriação da informação e a geração de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

BORGES, J. A contribuição das competências infocomunicacionais ao conceito de Media and Information Literacy. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v. 13, n. especial, p. 26-47, 2017.

BORGES, J.; OLIVEIRA, L. Competências infocomunicacionais em ambientes digitais. *Observatorio (OBS\*)*, v. 5, n. 4 2011.

BRANDÃO, G. S. *Competência infocomunicacional e o arquivista contemporâneo: mediação para apropriação da informação*. 104 f. il. 2017. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciência da Informação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

CUEVAS CERVERÓ, A.; MARZAL GARCÍA-QUISMONDO, M.Á. La competencia lectora como modelo de alfabetización en información. *Anales de Documentación*, v. 10, p. 49-70, 2007.

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ-VILLAVICENCIO, N. Alfabetización para una cultura social, digital, mediática y en red. *Revista Española de Documentación Científica*, v. 35, n. Monográfico, p. 17-45, 2012.

HEAD, A.J. *Project Information Literacy's Research Summary: Lifelong Learning Study, Phase Two and the Online Survey. Phase Two and the Online Survey* (February 17, 2015), Washington 2015.

JACOBSON, T.E.; GIBSON, C. First thoughts in implementing the framework for information literacy. *Communications in Information Literacy*, v. 9, n. 2 2015.

JACOBSON, T.E.; MACKEY, T.P. Proposing a metaliteracy model to redefine information literacy. *Communications in Information Literacy*, v. 7, n. 2, p. 84-91, 2013.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Researching and understanding new literacies from a social languages perspective. In: Futuuri! Language Summer School and the Language Centre Conference. *Anais...* Jyväskylä, Finland, 2015.

MACKEY, T.P.; JACOBSON, T.E. Reframing Information Literacy as a Metaliteracy. *College & Research Libraries*, v. 72, n. 1, p. 62-78, 2011.

MACKEY, T.P.; T.E. JACOBSON. *Metaliteracy: reinventing information literacy to empower learners*. London: Facet, 2014.

MARQUES, M. Ação comunicativa e de informação: modelo transdisciplinar para o aprender a aprender. *Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação*, v. 8, n. 2, p. 194-211, 2015.

PÉREZ PÉREZ, R. Alfabetización en la comunicación mediática: la narrativa digital. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, n. 25, p. 167-175, 2005.

SIEMENS, G. *Conociendo el conocimiento: Nodos Ele*, 2010.

WOLTON, D. *É preciso salvar a comunicação*. Casal de Cambra: Caleidoscópio, 2006.

YIN, G.; ZHOY, A. New media literacy education for children in the context of participatory culture: deficiency and construction. *Cross-Cultural Communication*, v. 11, n. 2, p. 26-30, 2015.

# Desafios no desenvolvimento de competências comunicacionais nos cursos de licenciatura das universidades do Nordeste brasileiro

## **Elbênia Marla Ramos Silva**

Doutoranda em Informação e Comunicação em Plataformas Digitais pela Universidade de Aveiro (UA) - Aveiro, Portugal. Mestre em Educação pela Universidade Tiradentes (UNIT), Brasil. Professora da Universidade Tiradentes (UNIT) - Aracaju, SE – Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/2413530034891441>

*E-mail:* elbenia.ramos@ua.pt

## **Fernando Manuel dos Santos Ramos**

Doutor em Engenharia Eletrotécnica/Sistema de Telecomunicações pela Universidade de Aveiro (UA) - Aveiro, Portugal. Professor Catedrático da Universidade de Aveiro (UA), Aveiro, Portugal. Coordenador Científico da unidade de investigação CIC.Digital/DigiMedia-Digital Media and Interaction. Membro do Executive Committee da ASLERD-Association for Smart Learning Ecosystems and Regional Development.

<http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=8209012856134551>

*E-mail:* fernando.ramos@ua.pt

## **João Carlos Lopes Batista**

Doutor em Informação e Comunicação em Plataformas Digitais pela Universidade de Aveiro (UA) - Aveiro, Portugal. Professor da Universidade de Aveiro (UA) - Aveiro, Portugal. Investigador do CIC. Digital/DigiMedia - Digital Media and Interaction.

<http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=9935944729232208>

*E-mail:* joao.batista@ua.pt

Submetido em: 16/03/2017. Aprovado em: 26/07/2017. Publicado em: 10/11/2017.

## **RESUMO**

O artigo apresenta resultados de um estudo que aborda a problemática do desenvolvimento das competências comunicacionais dos estudantes nos cursos de licenciatura das universidades federais do Nordeste brasileiro. O desenvolvimento dessas competências é crítico para a formação de nova geração de profissionais do setor da educação dispendo de um nível de literacia digital apropriado às exigências colocadas pelas novas mídias. A investigação abrange coordenadores e docentes dos 126 cursos de licenciaturas que tratam da formação de professores para a educação básica nas 18 universidades federais da Região Nordeste do Brasil. Apresentam-se os resultados da primeira etapa de recolha de dados, baseada num inquérito do tipo *survey* on-line, sobre o estudo do uso das tecnologias da comunicação pelos professores das licenciaturas. Esta etapa permitiu identificar quais as práticas docentes utilizadas envolvendo as tecnologias da comunicação e perceber quais os principais desafios para inserir estas tecnologias nas práticas cotidianas. Os resultados obtidos indicam que as plataformas de gestão de aprendizagem são a tecnologia mais utilizada pelos professores, o que estabelece desafios importantes no que respeita à diversificação e à flexibilização das tecnologias utilizadas, à estrutura curricular dos cursos e à formação dos docentes das licenciaturas. O artigo inclui ainda a identificação das próximas etapas da investigação e uma reflexão sobre os principais contributos que o estudo pretende sistematizar.

**Palavras-chave:** Tecnologia da comunicação. Competências comunicacionais. Formação docente. Universidades federais do Nordeste brasileiro.

## **Challenges in communication skills development in undergraduate courses of Brazilian Northeastern universities**

### **ABSTRACT**

*This paper presents the results of a study that addresses a problem of the development of students' communication skills in the undergraduate courses of the federal universities of Brazilian Northeast. Thus, the development of students' communication skills of these courses is critical for the training of a new generation of professionals belonging to the Education sector who have a level of digital literacy appropriate to the demands of the new media. The research includes coordinators and teachers of the 126 undergraduate courses that deal with teacher education for basic education in 18 federal universities in the Northeast region of Brazil. This paper presents the results of the first data collection phase, based on a survey online, about the study of the use of communication technologies by undergraduate teachers. This phase allowed to identify which teaching practices are used involving the communication technologies and to understand the main challenges to insert these technologies in the daily practices. The results indicate that the learning management platforms are the technology most used by teachers, which establishes important challenges for the diversification and flexibility of the technologies used, for curricular structure of the courses and education of licentiate teachers. The paper also includes the identification of the next phases of the investigation and a reflection on the main contributions that the study intends to systematize.*

**Keywords:** Communication Technology. Communication skills. Teacher education. Federal Universities of the Brazilian Northeast.

## **Desafíos en el desarrollo de competencias comunicacionales en los cursos de licenciatura de las universidades del Nordeste brasileño**

### **RESUMEN**

*Este trabajo presenta resultados de un estudio que aborda el problema del desarrollo de habilidades comunicativas de los estudiantes en cursos de graduación de las universidades federales del nordeste de Brasil. Este tema es muy relevante dado que los cursos se preparan los futuros profesores de educación básica y secundaria. Así, el desarrollo de habilidades comunicativas de los alumnos de estos cursos es fundamental para la formación de una nueva generación de profesionales de la educación que ofrece un nivel de alfabetización digital adecuado a las exigencias impuestas por los nuevos medios. La investigación cubre 126 coordinadores y profesores de los cursos universitarios que se ocupan de la formación de maestros de educación básica en 18 universidades federales en la región nordeste de Brasil. En este artículo presentamos los resultados de la primera etapa de recolección de datos, basado en una encuesta de la encuesta de tipo en línea, en el estudio del uso de tecnologías de la comunicación por los profesores de graduación. Este paso permitió identificar que profesores utilizan prácticas que involucran tecnologías de la comunicación y entienden cuáles son los principales retos para introducir estas tecnologías en las prácticas diarias. Los resultados obtenidos indican que gerencia de aprendizaje plataformas son las más usadas en tecnología para los profesores, establecer retos importantes en cuanto a la diversificación y la flexibilidad de las tecnologías utilizadas, la estructura curricular de los cursos y la capacitación de docentes de graduación. El artículo también incluye la identificación de los pasos a seguir en la investigación y una reflexión sobre los principales aportes que el estudio tiene la intención de sistematizar.*

**Palabras clave:** Tecnología de la comunicación. Competencias comunicacionales. Formación del profesorado. Universidades federales en el nordeste brasileño.

## INTRODUÇÃO

Com as inovações tecnológicas não há transformação apenas dos meios, mas ocorre também mudança nas formas e nas linguagens utilizadas para se comunicar. Através do uso da internet, hábitos cotidianos foram modificados, como o uso das redes sociais para encontrar amigos ou o uso de aplicativos para comunicação interpessoal. Esses hábitos são hoje concretizados através do uso de dispositivos do tipo smartphone, que conquistaram a sociedade e principalmente a geração mais jovem, que aderem ao uso das tecnologias da comunicação de forma rápida e expressiva e, como consequência, impõe-se a necessidade de os professores incluírem o uso desses recursos em suas práticas docentes. Ao usar as tecnologias da comunicação como suporte para a aprendizagem, passam por adaptações que permitem adequar os conteúdos e atividades para a extensão digital, com o intuito de que as potencialidades trazidas com as tecnologias venham a auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem.

Um dos desafios da educação e, conseqüentemente, do professor, é a promoção de um ensino não linear, capaz de permitir que o aluno também seja um emissor de informação e atue de forma mais participativa (RENÓ, et. al., 2012). Para que o professor consiga estimular a aprendizagem diferenciada de seus alunos, ele precisa adquirir competências exigidas pela sociedade em rede.

O desafio refere-se à inclusão das tecnologias da comunicação na educação para que os alunos tenham acesso aos conteúdos digitais e também ao desenvolvimento de competências que orientem este uso de modo que o processo de ensino e de aprendizagem se torne mais interativo, cooperativo e crítico, em que o aluno passe a dar significado ao que lhe é ensinado através da rede.

Si es necesaria una estrategia de navegación inteligente, los recursos educativos digitales habrán de diseñarse atendiendo a las demandas de interactividad, interacción y asociatividad generada por la red (CERVERÓ, 2012, p. 87).

Nos estudos de Cerveró (2012) essas competências devem ser compreendidas como estratégias de navegação na internet, e sendo uma demanda da sociedade em rede, esta mudança de postura na aprendizagem do aluno é necessária para a compreensão do novo processo educacional que acredita na dinâmica dos setores educacionais, nomeadamente o ensino básico, o ensino médio e o ensino superior.

Assim, este artigo concentra-se na problemática do desenvolvimento das competências comunicacionais nos cursos de licenciatura das universidades federais do Nordeste brasileiro. Os cursos de licenciatura, que têm como principal objetivo formar futuros professores para atuar no ensino básico e médio do país, reforçam a importância do papel do professor que deve estar preparado para atuar com as condições propostas pela tecnologia e com a possibilidade de novas experiências pedagógicas proporcionadas pela sociedade em rede.

O objetivo deste estudo é compreender quais são as práticas de uso que os coordenadores e os professores das licenciaturas fazem das tecnologias da comunicação e quais são os recursos utilizados nas 18 universidades federais do Nordeste brasileiro. Conseqüentemente, os resultados do estudo contribuem para o conhecimento sobre o nível atual de desenvolvimento das competências comunicacionais dos alunos, que também serão futuros professores.

## REVISÃO DO ESTADO DA ARTE

Com as transformações sociais decorrentes da revolução das tecnologias da informação, surge um novo paradigma para sustentar as novas características sociais, o informacionalismo. Além da reestruturação econômica e social, as mudanças no cenário comunicativo são consequência do novo paradigma tecnológico que caracteriza a sociedade que surge com o século XXI (CASTELLS, 2004). As mudanças apoiadas pelo ambiente digital encontram-se nos diversos âmbitos sociais, o que reforça a necessidade de os cidadãos adquirirem competências para utilizar as tecnologias no seu cotidiano.

O termo competência refere-se a alguma aptidão do cidadão para realizar algo ou intervir em algum assunto, além de poder trazer na sua composição um conjunto de informações, ações, valores e aptidões relacionados entre si (CERVERÓ, 2012). Na sociedade em rede o conceito de competência é ampliado com o domínio das tecnologias digitais, que tem por base as competências digitais. Assim, o cidadão que possui competências digitais pode atuar de forma mais participativa e independente, a sua voz pode ser ouvida mais facilmente em debates e discussões em diferentes áreas, sendo que essas competências já devem ser trabalhadas na escola (SIMSEK & SIMSEK, 2013; VOOGT & ROBLIN, 2012; AREA, 2010).

Como as mudanças no novo contexto social ocorrem de maneira rápida, a preocupação com a eventual falta das competências digitais dos cidadãos levamos a pensar num problema de exclusão digital. Evidencia-se assim a necessidade de promoção de competências que vão além do acesso e do uso das tecnologias, como é apresentado em documentos da Comissão Europeia (2010a; 2010b; 2013) e no último documento do Centro Conjunto de Investigação da Comissão Europeia (JR-IPTS) que atualizou o Quadro Europeu Comum de Referência para a Competência Digital do Cidadão, conhecido como DigComp. O primeiro material do DigComp foi elaborado em 2013 (FERRARI, 2013) e passou por atualizações (BREČKO et. al., 2016).

O documento DigComp descreve as cinco áreas de competências-chave:

1. **informação e literacia de dados:** o primeiro item refere-se às estratégias de busca de informações, à filtragem, interpretação e avaliação dos dados, além da forma de processamento e organização dos dados. O utilizador deve ter um senso crítico para saber buscar e interpretar as informações colhidas no suporte digital e depois armazená-las num ambiente estruturado;
2. **comunicação e colaboração:** esta área de competências refere-se à possibilidade de o cidadão comunicar e interagir através das

tecnologias digitais, sendo que ele pode envolver-se em ações de cidadania, pode colaborar na criação de recursos de conhecimento e atuar dentro das suas regras. Outra questão abordada nesta competência é trabalhar com diferentes grupos respeitando e valorizando as suas diversidades, além de saber gerir as suas diferentes identidades digitais que podem ser criadas nas diversas plataformas;

3. **criação de conteúdo digital:** na criação de conteúdo em tecnologia digital o utilizador deve estar ciente que pode criar, editar e recriar conteúdo. O conhecimento sobre os direitos autorais e as licenças são importantes para saber como atuar de forma correta. Outra característica desta competência é a programação, em que o utilizador, ao programar, deve criar instruções que expliquem como resolver determinado problema ou a forma que se deve realizar determinada tarefa;
4. **segurança:** a descrição desta competência inclui a proteção dos dispositivos e conteúdos digitais dos riscos e das ameaças no ambiente digital. É importante salientar também a necessidade de proteção dos dados pessoais, das informações partilhadas e com quem são partilhadas, da proteção contra ações de *cyber bullying* e ainda sobre a consciência do impacto ambiental que o uso das tecnologias digitais pode trazer;
5. **resolução de problemas:** traz como descrição a necessidade de o utilizador detectar problemas técnicos dos dispositivos e buscar a resolução das situações. Deve também saber personalizar os ambientes digitais para as suas necessidades, além de buscar compreender as próprias competências digitais e as suas limitações. Por fim, também deve ter a consciência do seu autodesenvolvimento como utilizador das tecnologias digitais a fim de poder manter-se atualizado, assim como os recursos tecnológicos que sempre estão em atualização.

São essas as cinco áreas de competência que o cidadão precisa aprender ao longo da sua vida e que deve atualizar regularmente.

Os conhecimentos vão além do uso propriamente dito, é necessária uma compreensão crítica e consciente das regras de uso do que é publicado e suas questões técnicas. O documento DigComp (BREČKO et. al., 2016) traz abordagens gerais relacionadas às competências digitais dos cidadãos para que eles tenham mais envolvimento ao atuar de maneira participativa e consciente na sociedade. Em complemento, Bates (2015) reafirma que estamos numa sociedade que exige novas competências e descreve-as através de uma adaptação do que foi referido na Conference Board of Canadá (2014):

- “*Communications skills*;
- *The ability to learn independently*;
- *Ethics and responsibility*;
- *Teamwork and flexibility*;
- *Thinking skills (critical thinking, problem-solving, creativity, originality, strategizing)*;
- *Digital skills*
- *Knowledge management*”.

As competências apresentadas no DigComp e as competências citadas por Bates possuem relações e estão a traduzir o que é necessário para o cidadão poder ser considerado competente na sociedade em rede, principalmente a relação entre *communications skills* e a *digital skills*. Pois dentre as habilidades digitais estão as habilidades de comunicação, que auxiliam o cidadão a se comunicar e utilizar as diversas tecnologias que fazem parte do ambiente digital.

Como estamos a trabalhar com o termo competências, é preciso reconhecer que alguns autores trabalham com outra nomenclatura ao tratar das competências digitais, designando-as por literacia digital. Nos estudos de Martin (2008), o termo competência digital e literacia digital são termos distintos. Entretanto, para justificar o uso similar dos termos neste artigo, referenciamos o relatório *Digital Agenda Scoreboard* (2011), no qual é recomendado que “*digital competence can be considered as digital literacy in the broad sense. It encompasses the basic ICT user skills included under the term eSkills, as well as the digital part of Media Literacy*” (COMISSÃO EUROPEIA, 2011).

Assim, as competências exigidas neste ambiente digital por Karpati (2011) apresentam uma descrição da literacia digital que envolve os âmbitos sociais,

... digital literacy has become much more than the ability to handle computers – just like traditional literacy and numeracy, it comprises a set of basic skills which include the use and production of digital media, information processing and retrieval, participation in social networks for creation and sharing of knowledge, and a wide range of professional computing skills. Digital literacy improves employability because it is a gate skill, demanded by many employers when they first evaluate a job application. It also works as a catalyst because it enables the acquisition of other important life skills (KARPATI, 2011, p. 1).

A literacia digital tratada por Karpati traz referência à necessidade pessoal e profissional para competências que auxiliam na empregabilidade e na vida social em si. Para o contexto do presente artigo, a literacia digital está relacionada com o uso das TCs nas práticas dos professores do ensino superior das universidades federais do Nordeste brasileiro. Como diferentes tecnologias digitais são diariamente apresentadas e muitas são inseridas no contexto da educação superior, na tentativa de melhorar o processo de ensino e de aprendizagem, surgem novas formas de nos comunicarmos através das novas tecnologias da comunicação, que estão cada dia mais inseridas no contexto educacional, pois fazem parte do cotidiano de professores e dos alunos, independentemente de serem utilizadas em atividades educacionais ou não.

Another factor that makes students somewhat different today is their immersion in and facility with digital technology, and in particular social media: instant messaging, Twitter, video games, Facebook, and a whole host of applications (apps) that run on a variety of mobile devices such as iPads and mobile phones. Such students are constantly ‘on’. Most students come to university or college immersed in social media, and much of their life evolves around such media (BATES, 2015, p. 30).

Quanto ao uso efetivo das tecnologias na educação, deve-se pontuar que elas podem ser utilizadas desde a modernização da gestão ao ensino; o professor, que era o principal detentor do conhecimento e o transmissor de informação,

possui nova postura em que agora é o orientador que irá auxiliar o aluno a organizar as informações e a formular as suas opiniões e, conseqüentemente, construir o próprio conhecimento.

Os estudos de Area (2010, p. 3) descrevem as justificativas das competências digitais na educação superior, as quais resumimos da seguinte maneira:

1. além dos conhecimentos básicos das disciplinas, os universitários devem encontrar estratégias intelectuais que auxiliem na sua aprendizagem;
2. essas estratégias devem auxiliar na busca de informações através dos recursos oferecidos pelo ambiente digital;
3. as competências digitais serão fundamentais para que o aluno construa o próprio conhecimento através de novas experiências, interação com outras pessoas e novas ações;
4. tanto os alunos universitários quanto os professores devem saber construir discursos através dos novos meios digitais e suas novas linguagens, que são competências imprescindíveis;
5. diante das várias modalidades educativas no ambiente digital, o fazer uso das ferramentas da web 2.0 deve ser incorporado tanto pelo aluno quanto pelo professor.

Com as competências apresentadas anteriormente é possível perceber que elas são elaboradas com foco no ambiente digital em que vivemos hoje, e requerem inovações no sistema educacional. Com a teoria baseada no socioconstrutivismo, o aluno, antigo receptor das informações, tem a possibilidade de construir conhecimento junto ao professor e seus colegas. São novas características, novos recursos que exigem do professor a literacia digital para que ele transforme a sua prática pedagógica com novas possibilidades de aprendizagem proporcionadas pelas tecnologias digitais. Mas é preciso salientar que as mudanças não ocorrem de maneira simples e gradual. Para que as novas práticas sejam possíveis, é necessário que o professor tenha formação para utilizar as tecnologias digitais, que no âmbito deste artigo se refere à literacia digital para o uso

das tecnologias da comunicação, sobretudo em cursos de licenciatura, que são formadores de novos professores.

## O ESTUDO E A ABORDAGEM METODOLÓGICA

O estudo, ainda em desenvolvimento, envolve a realização de um inquérito que tem como questão de investigação buscar quais são as práticas docentes dos professores dos cursos de licenciatura das universidades federais do Nordeste brasileiro no domínio do uso das tecnologias da comunicação. Nesse contexto, foram identificadas 18 universidades federais onde são lecionados 213 cursos de licenciatura. Destes, foram selecionados os 126 cursos que tratam da formação de professores para atuar na educação básica, dado ser esse o âmbito do estudo.

No que se refere às tecnologias da comunicação consideradas, estão às tecnologias que utilizam a infraestrutura da internet e que são utilizadas para a comunicação, neste caso específico, pelos docentes nas suas práticas. Na tabela 1 encontra-se a taxonomia de TC usada. A taxonomia teve como base outros estudos realizados sobre o uso das tecnologias da comunicação (BATISTA, 2011 & JOHNSON ET AL., 2014) tendo sido incluídos novos exemplos dentro das categorias, devido à rapidez que surgem novas TCs.

Na escolha das atividades de ensino e de aprendizagem em que os professores fazem uso das tecnologias da comunicação, são utilizadas as quatro áreas de atividades propostas por Siemens & Tittenberger (2009), que também foram referências no estudo de Batista (2011). Nesta perspectiva, encontram-se na tabela 2 as áreas das atividades e os exemplos escolhidos dentro da proposta do estudo.



Tabela 1- Organização da taxonomia das tecnologias da comunicação

Categories	Exemplos
Plataformas de gestão e de aprendizagem	Moodle, SIGAA, Blackboard, e-proinfo, etc.
Aplicações para publicação e partilha de conteúdo	Youtube, Vimeo, Flickr, Scoopt, Blogues, Podcast, etc.
Aplicações que permitem a colaboração	Wikis, Google Drive, etc.
Aplicações que permitem a comunicação interpessoal	Skype, Google hangouts, Viber, WhatsApp, Messenger, etc.
Redes Sociais	Facebook, Edmodo, Twitter, e LinkedIn, etc.
Ambientes 3D	Second Life, Habbo, etc.

Tabela 2 - Áreas das atividades de ensino e aprendizagem proposta por Siemens & Tittenberger (2009)

Áreas das atividades	Exemplos de atividades
Divulgação	Disponibilização dos materiais Divulgação dos avisos Divulgação dos resultados das avaliações
Discussão	Esclarecimento de dúvidas Orientação da discussão <i>on-line</i>
Descoberta	Pesquisa e exploração de conteúdo <i>on-line</i> Criação individual de conteúdo Criação coletiva de conteúdo
Avaliação	Realização de provas de avaliação Elaboração do webfólio ou portfólio

Relativamente à metodologia adotada no estudo, apresenta-se a primeira fase de recolha de dados da investigação, caracterizada como descritiva e exploratória e baseada num inquérito do tipo *survey on-line*.

O inquérito possuiu versão única e teve como principal objetivo saber dos coordenadores, professores e/ou coordenadores-professores quais as práticas docentes nas quais eles fazem uso das tecnologias da comunicação.

A elaboração do questionário teve como início a criação de um modelo de análise (QUIVY, 2008) que conduziu a pensar em conceitos e dimensões que seriam divididos para realizar as perguntas do questionário. Após o desmembramento do conceito professor, este artigo irá focar na dimensão práticas docentes, cujos componentes são as seguintes atividades: planeamento pedagógico e as atividades de ensino e de aprendizagem, buscando esclarecer como serão medidos. A tabela 3 apresenta o resumo da parte do modelo de análise que respeita ao conceito professor.

Tabela 3 - Resumo do primeiro conceito do modelo de análise – professor

Dimensão	Componente	Indicadores
Práticas Docentes	Planejamento pedagógico	Construção do plano de ensino Construção do plano de aula
	Atividades de ensino e de aprendizagem	Divulgação Discussão Descoberta Avaliação

A escolha do uso do questionário *on-line* tem suas justificativas. Como a investigação está a ser elaborada no programa doutoral em Informação e Comunicação em Plataformas Digitais na Universidade de Aveiro, em Portugal, a capacidade de este instrumento atingir número considerável de respondentes no Nordeste brasileiro é maior, e também devido ao baixo custo, pois as viagens para aplicação presencial do inquérito nos nove estados do Nordeste seriam caras. Nos estudos de Wright (2005), o autor defende o uso do questionário *on-line* e afirma que é um instrumento eficaz e que auxilia nas investigações de longa distância.

Após a elaboração, o questionário foi testado e validado por três professores adjuntos, dois da Universidade Federal de Sergipe e um da Universidade Federal de Alagoas, entre os dias 22 de fevereiro e 3 de março de 2016, para que fosse possível a implementação e disponibilização no ambiente digital. Os professores, após responder ao questionário, preencheram uma ficha de registro onde poderiam dar sugestões e trazer novas abordagens para o melhoramento do questionário. Os professores aprovaram o questionário e não houve nenhuma mudança de conteúdo.

O questionário foi aplicado *on-line* entre os dias 8 de março e 28 de abril de 2016. Durante esse período houve o acompanhamento do processo de recolha dos dados, e foram tomadas medidas de reforço na divulgação para maximizar o número de respostas.

Foram registadas algumas limitações importantes no percurso da recolha de dados, dentre elas o retorno de *E-mails* com erro. Os contatos realizados com as coordenações dos cursos tinham a finalidade de divulgar a investigação e solicitar a ajuda dos coordenadores para responderem ao questionário e divulgá-lo entre os professores do curso que coordenam. Os contatos foram realizados via *E-mails* retirados dos próprios *sites* das instituições, mas muitas mensagens retornaram com erro de envio. Então, alguns contatos foram realizados pelo telefone para atualização da lista de *E-mails* das coordenações, embora por vezes os telefones de contatos também não estivessem corretos. A elaboração da lista de contatos exigiu atenção, pois os erros de *E-mails* e de números telefônicos prejudicaram a divulgação da investigação e a obtenção de maior número de respostas.

## RESULTADOS PRELIMINARES

### RESULTADOS REFERENTES ÀS ATIVIDADES DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

Para estudar os aspectos relacionados com as práticas docentes nas quais são utilizadas as tecnologias da comunicação, esta secção está subdividida de acordo com as componentes que foram apresentadas na tabela 3: planejamento pedagógico e atividades de ensino e de aprendizagem.

O total foram obtidas 121 respostas ao questionário, mas após a limpeza dos dados, foram retirados os registros incompletos (três), os registros que não foram submetidos (sete), registros acedidos sem respostas (nove), testes (sete) e pré-testes (quatro), a validação apresentou n=91 respostas completas. A maioria dos respondentes são professores (43), que correspondem a 47%. Contam-se também 26 coordenadores, o que corresponde a 29%, e ainda 22 coordenadores-professores, que correspondem a 24%.

No que se refere às atividades enquadradas ao planejamento pedagógico, que os professores realizam sozinhos ou com outros professores, foram selecionadas duas: construção de plano de ensino e a construção do plano de aula.

- Construção do plano de ensino (ementa, objetivos gerais e específicos, conteúdos, metodologia, avaliação e referências)

Em face da amostra, 91 responderam à questão sobre o plano de ensino. Desses, 45, que correspondem a 49,5% do total, afirmaram que “sempre” utilizam as TCs para construir seu plano de ensino. Acrescenta-se que os respondentes que informaram sobre o uso “frequentemente” das TCs também apresentam um número relevante: 31 sujeitos, que correspondem a 34,1%. Também é observável na figura 1 que 12,1% (11 respondentes) informaram que usam “raramente” essas tecnologias e 4,4% (4 respondentes) informaram que “nunca” fazem uso das TCs para elaborar o plano de ensino. Assim, verifica-se que larga maioria dos sujeitos usa as TCs nesta atividade: 83,6% usam “sempre” ou “frequentemente”.

- Construção do plano de aula (objetivos, eixo temático, atividades e bibliografia)

Em face da amostra, 90 responderam à questão sobre o plano de aula. Na construção do plano de aula (figura 2), verifica-se que 38 dos respondentes, que correspondem a 42,2%, confirmam que “sempre” utilizam as TCs para elaborar seus planos. Com pouca diferença da resposta anterior vem o número 34, que afirmam utilizar “frequentemente”, que correspondem a 37,8% dos respondentes. “Raramente” corresponde a 11,1% (10 respondentes), e os que disseram que “nunca” utilizar as TCs para construção do plano de aula, correspondem a 8,9% (8 respondentes).

Os resultados destes dois tipos iniciais de atividade mostram que a opinião dos respondentes é maioritariamente positiva sobre o uso das TCs no trabalho de elaboração das atividades que correspondem ao planejamento pedagógico: em primeiro 83,6% (76 respondentes) afirmam usar sempre ou frequentemente e 16,5% (15 respondentes) associam os termos raramente e nunca.

Em relação ao plano de aula, o valor também é significativo, verificando-se que 80% (72 respondentes) afirmam utilizar as TCs (sempre ou frequentemente) e 20% (18 respondentes) marcam com os termos raramente e nunca.

Figura 1 - Sobre a construção do plano de ensino com uso das TCs

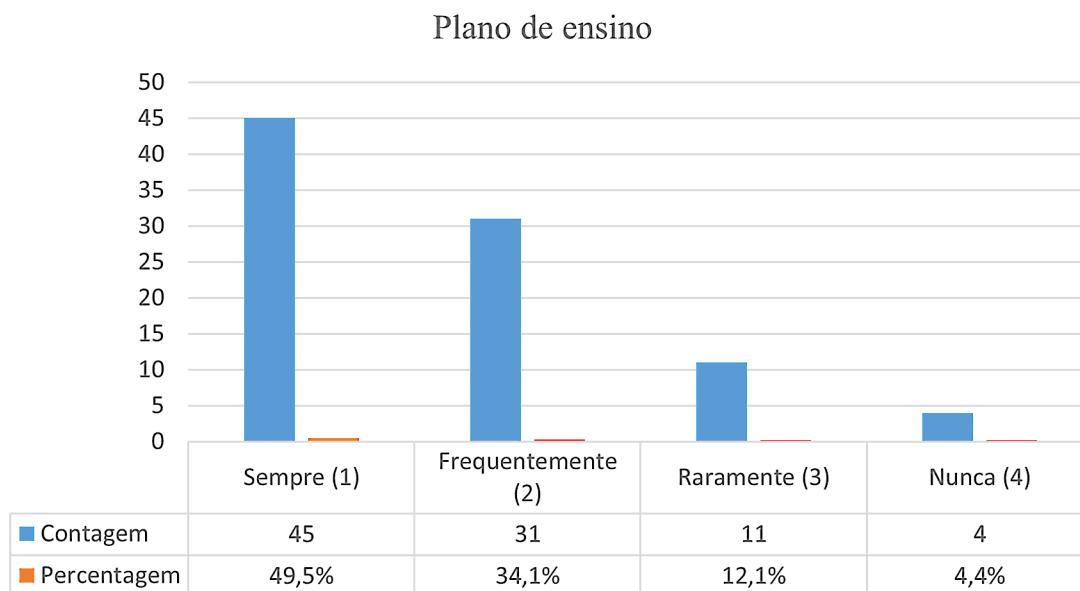
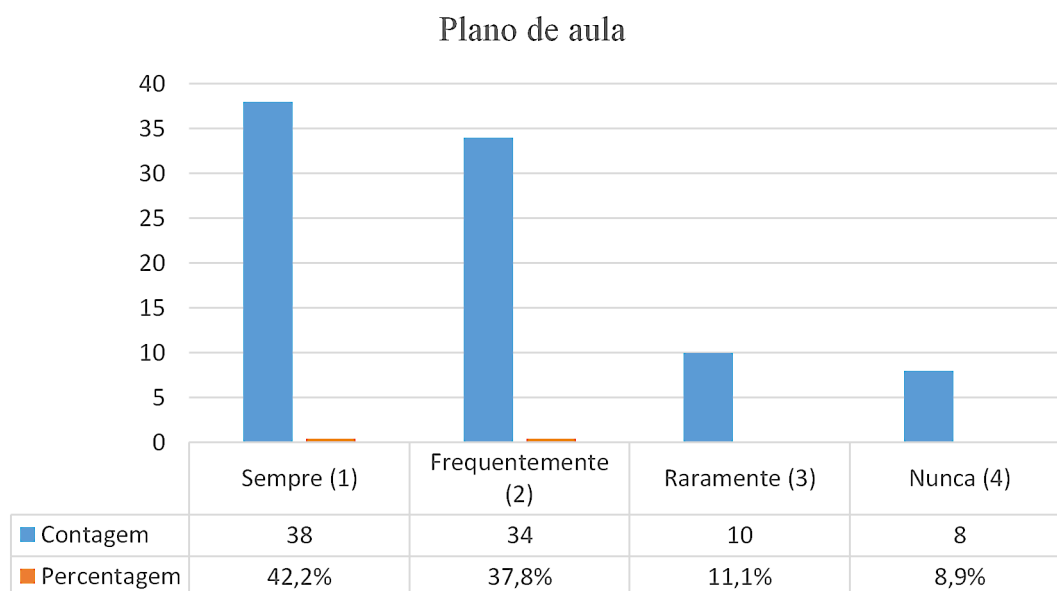


Figura 2 - Sobre a construção do plano de aula com uso das TCs



## RESULTADOS REFERENTES ÀS ATIVIDADES DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

A segunda etapa de resultados refere-se às atividades de ensino e de aprendizagem que os professores podem realizar diretamente com os alunos. As atividades que serão analisadas referem-se às que foram apresentadas na tabela 2 em cruzamento com os exemplos das tecnologias da comunicação apresentadas na tabela 1.

A primeira é a atividade de divulgação na qual estão inseridos três exemplos: disponibilização dos materiais, divulgação dos avisos e a divulgação dos resultados das avaliações. Apresentam-se os resultados de forma individualizada para cada exemplo citado.

O primeiro exemplo de atividade de divulgação é a disponibilização dos materiais, em que é possível perceber quantos respondentes afirmam utilizar as seguintes plataformas para realização da atividade. Ao ter como base a amostra de respondentes (n=91), foi possível verificar que:

- plataformas de gestão de aprendizagem (LMS, SIGAA, Moodle, Blackboard, e-proinfo, etc): são utilizadas por 71,4% (65 respondentes) para disponibilizar os materiais para seus alunos;
- aplicações para a publicação e partilha de conteúdo (Youtube, Vimeo, Flirck, Scoopt It, blogues, Podcast, etc): são utilizadas por 28,6% (26 respondentes);
- aplicações que permitem a colaboração (Wikis, Google Drive, etc) são utilizadas por 38,5% dos respondentes, que correspondem a 35;
- aplicações que permitem a comunicação interpessoal (Skype, Google hangout, Viber, Whatsapp, Messenger, etc): foi confirmado o uso por 28,6% respondentes, que correspondem a 26;
- redes sociais (Facebook, Edmodo, Twitter, Linked, etc): 40,7% (37 respondentes);
- ambientes 3D (Second Life, Habbo, etc): o uso destas plataformas para a disponibilização dos materiais foi confirmado por 4,4% professores (quatro respondentes). Resultado que chamou atenção devido à limitação da plataforma e a pouca oferta de possibilidades para a disponibilização de materiais em comparação às outras plataformas apresentadas.

O segundo exemplo de atividade de divulgação é a divulgação dos avisos. Ao ter como base a amostra de respondentes (n=91), foi possível verificar que:

- plataformas de gestão de aprendizagem (LMS, SIGAA, Moodle, Blackboard, e-proinfo, etc): são utilizadas por 74,7% (68) dos respondentes, o que configura bom uso das plataformas de gestão de aprendizagem para a divulgação dos avisos;
- aplicações para a publicação e partilha de conteúdo (Youtube, Vimeo, Flirck, Scoopt It, blogues, Podcast, etc): são utilizadas por 5,5% dos respondentes (cinco). O resultado é compreensível, pois as plataformas não possuem características para divulgação de avisos e recados, e sim, servem para a partilha de outros conteúdos;
- aplicações que permitem a colaboração (Wikis, Google Drive, etc): são utilizadas por 17,6% respondentes, que correspondem a 16;
- aplicações que permitem a comunicação interpessoal (Skype, Google hangout, Viber, Whatsapp, Messenger, etc): foi confirmado o uso por 49,5% respondentes, que correspondem a 45;
- redes sociais (Facebook, Edmodo, Twitter, Linked): 45,1% (41) dos respondentes afirmaram que usam as redes sociais para disponibilizar avisos aos alunos;
- ambientes 3d (Second Life, Habbo): o uso destas plataformas para a divulgação dos avisos foi confirmado por um respondente, que corresponde a 1,1%.

O terceiro exemplo de atividade de divulgação foi a divulgação dos resultados das avaliações. Ao ter como base a amostra de respondentes (n=91), foi possível verificar que:

- plataformas de gestão de aprendizagem (LMS, SIGAA, Moodle, Blackboard, e-proinfo, etc): são utilizadas por 75,8% (69) dos respondentes, o que configura bom uso das plataformas de gestão de aprendizagem para divulgar os resultados das avaliações;

- aplicações para a publicação e partilha de conteúdo (Youtube, Vimeo, Flirck, Scoopt It, blogues, Podcast, etc): são utilizadas por um respondente, que corresponde a 1,1%. O resultado é compreensível, pois as plataformas não possuem características para divulgação dos resultados das avaliações, e sim servem para a partilha de outros tipos de conteúdo;
- aplicações que permitem a colaboração (Wikis, Google Drive, etc): são utilizadas por 7,7% do total, que correspondem a 7 respondentes;
- aplicações que permitem a comunicação interpessoal (Skype, Google hangout, Viber, Whatsapp, Messenger, etc): foi confirmado o uso destas aplicações por 14,3%, que correspondem a 13 dos respondentes;
- redes sociais (Facebook, Edmodo, Twitter, Linked): 6,6% (6) dos respondentes; afirmaram que usam as redes sociais para disponibilizar os resultados das avaliações aos alunos;
- ambientes 3D (Second Life, Habbo): o uso destas plataformas não foi confirmado para a divulgação dos resultados das avaliações.
- redes sociais (Facebook, Edmodo, Twitter, Linked): são utilizadas por 38,5% (35) dos respondentes, que afirmaram que usam as redes sociais para realizar o esclarecimento de dúvidas;
- ambientes 3D (Second Life, Habbo): o uso destas plataformas foi confirmado por 2,2% (dois) professores para esclarecimento de dúvidas.

O segundo exemplo de atividade é orientação da discussão *on-line*. Ao ter como base a amostra de respondentes (n=91), foi possível verificar que:

A próxima descrição irá apresentar as atividades de discussão. O primeiro exemplo de atividade foi esclarecimento de dúvidas. Ao ter como base a amostra de respondentes (n=91), foi possível verificar que:

- plataformas de gestão de aprendizagem (LMS, SIGAA, Moodle, Blackboard, e-proinfo, etc): são utilizadas por 63,7% (58) dos respondentes;
- aplicações para a publicação e partilha de conteúdo (Youtube, Vimeo, Flirck, Scoopt It, blogues, Podcast, etc): são utilizadas por 9,9 % dos respondentes (nove);
- aplicações que permitem a colaboração (Wikis, Google Drive, etc): são utilizadas por 17,6% respondentes, que correspondem a 16;
- aplicações que permitem a comunicação interpessoal (Skype, Google hangout, Viber, Whatsapp, Messenger, etc): foi confirmado o uso destas aplicações uso por 45,1% respondentes, que correspondem a 41;

- plataformas de gestão de aprendizagem (LMS, SIGAA, Moodle, Blackboard, e-proinfo, etc): são utilizadas por 38,5% (35) dos respondentes para orientar os alunos;
- aplicações para a publicação e partilha de conteúdo (Youtube, Vimeo, Flirck, Scoopt It, blogues, Podcast, etc): são utilizadas por 5,5% dos respondentes (cinco);
- aplicações que permitem a colaboração (Wikis, Google Drive, etc): são utilizadas por 12,1% respondentes, que correspondem a 11;
- aplicações que permitem a comunicação interpessoal (Skype, Google hangout, Viber, Whatsapp, Messenger, etc): foi confirmado o uso destas aplicações uso por 30,8% respondentes (28);
- redes sociais (Facebook, Edmodo, Twitter, Linked): são utilizadas por 27,5% (25) dos respondentes ;
- ambientes 3D (Second Life, Habbo): o uso destas plataformas foi confirmado por 1,1% (um), ou seja, como esta plataforma limita o professor a realizar orientação da discussão *on-line*, apenas um respondente afirmou fazer uso para esta atividade.

A próxima descrição irá apresentar as atividades de descoberta. O primeiro exemplo de atividade foi pesquisa e exploração de conteúdo *on-line*. Ao ter como base a amostra de respondentes (n=91), foi possível verificar que:

- plataformas de gestão de aprendizagem (LMS, SIGAA, Moodle, Blackboard, e-proinfo, etc): são utilizadas por 36,3% (33) dos respondentes.

Este exemplo se refere a atividades que são realizadas em *sites* externos e não em plataformas de gestão de aprendizagem que são específicos e não auxiliam pesquisa em outros espaços; entretanto o resultado foi curioso, pois 36,3% dos respondentes é considerável;

- aplicações para a publicação e partilha de conteúdo (Youtube, Vimeo, Flirck, Scoopt It, blogues, Podcast, etc): são utilizadas por 46,2% dos respondentes (42). As plataformas citadas são bons espaços virtuais onde há muito conteúdo a ser pesquisado pelos alunos, e até mesmo pelos professores;
- aplicações que permitem a colaboração (Wikis, Google Drive, etc): são utilizadas por 34,1% respondentes, que correspondem a 31;
- aplicações que permitem a comunicação interpessoal (Skype, Google hangout, Viber, Whatsapp, Messenger, etc): foi confirmado o uso destas aplicações uso por 28,6% respondentes que correspondem a 26 dos respondentes;
- redes sociais (Facebook, Edmodo, Twitter, Linked): são utilizadas por 29,7% (27) dos respondentes. O resultado esperado poderia ter sido maior, pois as redes sociais possuem espaços onde pode haver muita pesquisa devido aos muitos utilizadores e as diversidades de informações que contém. Pois as redes podem facilitar o compartilhamento de conteúdo, organização de grupos de estudo e podem auxiliar no fortalecimento da relação entre os alunos e os professores (LORENZO, 2013);
- ambientes 3D (Second Life, Habbo): o uso destas plataformas foi confirmado por 1,1% (um) dos professores para pesquisa e exploração de conteúdo *on-line*.

O segundo exemplo de atividade é criação individual de conteúdo. Ao ter como base a amostra de respondentes (n=91), foi possível verificar que:

- plataformas de gestão de aprendizagem (LMS, SIGAA, Moodle, Blackboard, e-proinfo, etc): são utilizadas por 36,3% (33) dos respondentes para os professores orientarem como os alunos devem criar conteúdo de forma individual;

- aplicações para a publicação e partilha de conteúdo (Youtube, Vimeo, Flirck, Scoopt It, blogues, Podcast, etc): são utilizadas por 19,8% dos respondentes (18);
- aplicações que permitem a colaboração (Wikis, Google Drive, etc): são utilizadas por 17,6% respondentes, que correspondem a 16;
- aplicações que permitem a comunicação interpessoal (Skype, Google hangout, Viber, Whatsapp, Messenger, etc): foi confirmado o uso destas aplicações uso por 9,9% respondentes, que correspondem a nove;
- redes sociais (Facebook, Edmodo, Twitter, Linked): são utilizadas por 14,3% (13) dos respondentes, número pequeno ao se tratar das redes sociais que oferecem possibilidades de criação individual de conteúdo;
- ambientes 3D (Second Life, Habbo): o uso destas plataformas não é utilizado pelos professores para a criação individual de conteúdo.
- O terceiro exemplo de atividade de divulgação foi a criação coletiva de conteúdo. Ao ter como base a amostra de respondentes (n=91), foi possível verificar que:
- plataformas de gestão de aprendizagem (LMS, SIGAA, Moodle, Blackboard, e-proinfo, etc): são utilizadas por 30,8% (28) dos respondentes;
- aplicações para a publicação e partilha de conteúdo (Youtube, Vimeo, Flirck, Scoopt It, blogues, Podcast, etc): são utilizadas por 11% dos respondentes (dez);
- aplicações que permitem a colaboração (Wikis, Google Drive, etc): são utilizadas por 26,4% respondentes, que correspondem a 24. Este número é relativamente baixo ao pensar que essas plataformas podem ser usadas com grande vantagem na criação coletiva de conteúdo, que pode ser recombinação, ou seja, pode ser transformado, compartilhado e editado por outras pessoas;
- aplicações que permitem a comunicação interpessoal (Skype, Google hangout, Viber, Whatsapp, Messenger, etc): foi confirmado o uso destas aplicações por 11% respondentes, que correspondem a dez;

- redes sociais (Facebook, Edmodo, Twitter, Linked) 22% (20) dos respondentes afirmaram que usam as redes sociais para criar conteúdo de forma coletiva;
- ambientes 3D (Second Life, Habbo) o uso destas plataformas não é utilizado pelos professores para criar conteúdo de forma coletiva.

A próxima descrição irá apresentar as últimas atividades listadas, as atividades de avaliação. O primeiro exemplo de atividade foi realização de provas de avaliação. Ao ter como base a amostra de respondentes (n=91), foi possível verificar que:

- plataformas de gestão de aprendizagem (LMS, SIGAA, Moodle, Blackboard, e-proinfo, etc): são utilizadas por 41,8% (38) dos respondentes;
- aplicações para a publicação e partilha de conteúdo (Youtube, Vimeo, Flirck, Scoopt It, blogues, Podcast, etc): são utilizadas por 5,5% dos respondentes (cinco);
- aplicações que permitem a colaboração (Wikis, Google Drive, etc): são utilizadas por 12,1% respondentes (11);
- aplicações que permitem a comunicação interpessoal (Skype, Google hangout, Viber, Whatsapp, Messenger, etc): foi confirmado o uso destas aplicações por 6,6% respondentes, que correspondem a seis dos respondentes;
- redes sociais (Facebook, Edmodo, Twitter, Linked): são utilizadas por 4,4% (quatro) dos respondentes, o que significa que as provas ainda estão relacionadas à elaboração mais tradicional, sem prova de avaliação com uma proposta diferente que seja adequada às redes sociais;
- ambientes 3d (Second Life, Habbo): o uso destas plataformas foi confirmado por 1,1% professores, que corresponde a um.

O segundo exemplo de atividade é elaboração do webfólio ou portfólio. Ao ter como base a amostra de respondentes (n=91), foi possível verificar que:

- plataformas de gestão de aprendizagem (LMS, SIGAA, Moodle, Blackboard, e-proinfo, etc): são utilizadas por 28,6% (26) dos respondentes;

- aplicações para a publicação e partilha de conteúdo (Youtube, Vimeo, Flirck, Scoopt It, blogues, Podcast, etc): são utilizadas por 8,8% dos respondentes (oito) informaram que fazem uso com a atividade em questão;
- aplicações que permitem a colaboração (Wikis, Google Drive, etc): são utilizadas por 11% respondentes, que correspondem a dez;
- aplicações que permitem a comunicação interpessoal (Skype, Google hangout, Viber, Whatsapp, Messenger, etc): foi confirmado o uso destas aplicações por 11% respondentes, que correspondem a dez;
- redes sociais (Facebook, Edmodo, Twitter, Linked): são utilizadas por 9,9% (nove) dos respondentes;
- ambientes 3d (Second Life, Habbo): o uso destas plataformas foi carregado apenas por 1,1%, que corresponde a um professor.

## CONCLUSÕES

Os resultados indicam que os professores fazem maior uso das tecnologias da comunicação para realizar as atividades relativas ao planejamento pedagógico, ou seja, elaboração do plano de ensino e do plano de aula. Relativamente às outras atividades citadas, conclui-se que as plataformas de gestão de aprendizagem são a tecnologia da comunicação mais utilizada pelos professores nas universidades federais do Nordeste brasileiro na maioria das atividades propostas como exemplo (tabela 2). É importante salientar que na atividade pesquisa e exploração de conteúdo *on-line*, que pertence ao exemplo das atividades de descoberta, os professores informaram que utilizam mais as aplicações para a publicação e partilha de conteúdo (Youtube, Vimeo, Flickr, Scoopt, Blogues, Podcast, etc.), mas esse também foi o único exemplo que mostrou resultado diferente da maioria que optou pelas plataformas de gestão de aprendizagem (LMS, SIGAA, Moodle, Blackboard e e-proinfo).

Os cursos investigados são de licenciatura, que tem como característica formar professores para o ensino básico e médio, o que reforça a importância de investigar o uso de novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem para formar futuros professores. Apesar de haver o uso de tecnologias

da comunicação, o resultado apresenta desafios importantes no que respeita à diversificação e à flexibilização das tecnologias que os professores usam nas suas práticas docentes. Outras tecnologias da comunicação estão disponíveis para o uso, mas os professores priorizam as plataformas disponíveis pela instituição onde lecionam, o que prejudica o desenvolvimento de competências comunicacionais dos estudantes, que serão futuros professores, com uma formação deficiente no que se refere ao uso das tecnologias digitais. Os professores demonstram atenção ao uso das tecnologias da comunicação que é oferecida pela instituição na qual atuam. Por último, verifica-se que os professores não usam tanto as tecnologias da comunicação como o esperado perante as exigências colocadas pelas novas mídias.

Com os primeiros resultados da investigação, espera-se que haja uma reflexão por parte não só dos professores, como das universidades e dos alunos, na necessidade de promover o uso de novas tecnologias da comunicação que venham a auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem.

## TRABALHO FUTURO

Os resultados apresentados referem-se à primeira fase da recolha de dados da investigação baseada num inquérito do tipo *survey on-line*. O próximo passo é a realização da análise das entrevistas realizadas com coordenadores e professores das instituições onde foram identificadas poucas respostas ao inquérito. Será então realizada a análise integrada dos dados recolhidos na primeira e na segunda fase de obtenção dos dados, para que seja possível responder à questão de investigação. Tendo como base as práticas docentes em que os coordenadores e professores utilizam as tecnologias da comunicação, será possível elaborar uma proposta de recomendações de boas práticas para o uso das tecnologias da comunicação, em que os docentes poderão diversificar o uso em novas práticas.

## AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos deste estudo são para todos os coordenadores e/ou professores das 18 universidades federais do Nordeste brasileiro que de alguma forma colaboraram com a recolha de dados desta investigação. Sem a ajuda destes professores, seria impossível obter os resultados conseguidos com o inquérito.

## REFERÊNCIAS

AREA, M. ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? n: Competencias informacionales y digitales en educación superior [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 7, n.º 2. UOC.2010. Disponível em: <http://rusc.uoc.edu/index.php/rusc/article/view/v7n2-area/v7n2-area> Acesso em: 10 dez. 2016.

BATES, A. W. *Teaching in a Digital Age: Guidelines for designing teaching and learning for a digital age*. 2015. Disponível em: <http://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/> Acesso em: 10 dez. 2016.

BATISTA, J. C. L. *O uso das Tecnologias da Comunicação no Ensino Superior: Um estudo sobre a perspectiva institucional no contexto do Ensino Superior Público Português*. 2011. 255 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

BREČKO, B., FERRARI, A. The Digital Competence Framework for Consumers. In: *Joint Research Centre Science for Policy Report*; VUORIKARI R.; PUNIE Y. (Eds) EUR 28133 EN, 2016. doi: 10.2791/838886.

CASTELLS, M. *O fim de milénio. A era da informação*. Economia, Sociedade e Cultura. Lisboa, v.2, 2004.

CERVERÓ, A. C. Alfabetización en información y educación a distancia: una relación necesaria. In: LINHARES, R. N., LUCENA, S. VERSUTI, A. (org.) *As redes sociais e seu impacto na cultura e na educação do século XXI*. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

COMISSÃO EUROPEIA. *Uma Agenda Digital para a Europa*. Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Conselho Económico e Social Europeu ao Comité das Regiões. Bruxelas, COM (2010) 245 final, 2010a.

\_\_\_\_\_. *Juventude em Movimento* - Uma iniciativa para explorar o potencial dos jovens e garantir um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo na União Europeia. Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Conselho Económico e Social Europeu ao Comité das Regiões, 2010b.



\_\_\_\_\_. *Abrir a Educação: Ensino e aprendizagem para todos de maneira inovadora graças às novas tecnologias e aos Recursos Educativos Abertos*. Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Conselho Económico e Social Europeu ao Comité das Regiões. Bruxelas, 2013.

\_\_\_\_\_. *Digital Agenda Scoreboard 2011 – Monitoring digital competencies*, 2011. Disponível em <<https://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/digitalliteracy.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2016.

JOHNSON, L.; ADAMS B., S.; CUMMINS, M.; ESTRADA, V. *NMC Technology Outlook for Brazilian Universities: A Horizon Project Regional Report*. Austin, Texas: New Media Consortium, 214.

LORENZO, E. M. *A utilização das redes sociais na educação*. Clube de Autores, 2016.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. *Manual de investigação em Ciências Sociais*: Trajectos. 5ª edição traduzida. Lisboa: Gradiva, 2008.

KÁRPÁTI, A. Blended Culture: the “virtual” and the “real” in art and education. In: THE CONTRIBUTION OF CULTURE TO THE IMPLEMENTATION OF THE EUROPE 2020 STRATEGY CONFERENCE, 2011, Budapest. *Proceedings...* Hungarian Presidency of the Council of the European Union Kempster Group (2008): California ICT Digital Literacy Assessments and Curriculum Framework. CETF ICT Digital Literacy Initiative - Consensus Document. Disponível em: <http://www.ictliteracy.info/rf.pdf/California%20ICT%20Assessments%20and%20Curriculum%20Framework.pdf>

MARTIN, A. Digital Literacy and the “Digital Society”. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M., (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*, Nova Iorque: Peter Lang, 2008, p. 151-176.

RENÓ, D. P.; VERSUTI, A.; RENÓ, L. T. L. Transmediação e conectivismo: contemporaneidade para a educação. In: LINHARES, R. N., LUCENA, S. VERSUTI, A. (org.) *As redes sociais e seu impacto na cultura e na educação do século XXI*. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

SIEMENS, G.; TITTENBERGER, P. *Handbook of Emerging Technologies for Learning*. 2009. Disponível em <<http://goo.gl/mJrYs>>. Acesso em: 27 de novembro de 2015.

SIMSEK, E.; SIMSEK, A. New literacies for digital citizenship. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMMUNICATION, MEDIA, TECHNOLOGY AND DESIGN. Istanbul, Turkey, 2013.

VOOGT, J.; ROBIN, N. P. A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 2012, p. 299-321.

WRIGHT, K. B. Researching internet-based populations: advantages and disadvantages of online survey research, online questionnaire authoring software packages, and web survey services. *Journal of Computer-Mediated Communication*, v. 10, n. 2, 2005.

# Competências e-infocomunicacionais em contexto prisional: proposta de um modelo de formação

## **Daniela Graça Silva Rocha**

Doutora em Informação e Comunicação em Plataformas Digitais no Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro (UA) - Aveiro, Portugal. Mestre em Comunicação Multimédia Interactivo pela Universidade de Aveiro (UA) - Aveiro, Portugal.

<http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=0209103615066122>

*E-mail:* danielagraca@gmail.com

## **Lídia de Jesus Oliveira Loureiro da Silva**

Pós-Doutorado pela Universidade de Coimbra (UC), Portugal. Doutora em Ciências e Tecnologias da Comunicação pela Universidade de Aveiro (UA) - Aveiro, Portugal. Professora da Universidade de Aveiro (UA) - Aveiro, Portugal. Investigadora no Digital Media and Interaction (CIC.Digital-DigiMedia).

<http://lattes.cnpq.br/1680105835487679>

<http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=3915920968130714>

*E-mail:* lidia@ua.pt

Submetido em: 20/03/2017. Aprovado em: 25/04/2017. Publicado em: 10/11/2017.

## **RESUMO**

As TICs têm papel marcante na sociedade actual: são veículo das relações humanas e instrumento para a cidadania pela disponibilização de serviços. Em paralelo, a reintegração social pós-reclusão é uma temática-chave no sistema penal português e respectiva legislação. Essa dicotomia entre uma sociedade cada vez mais presente e dependente da rede e a importância da reintegração dos reclusos leva a questionar de que forma a disponibilização do acesso à internet em contexto escolar prisional tem sido um factor de reintegração social. A literatura mostra que a educação é um factor determinante na preparação do recluso para o retorno à sociedade e na redução da reincidência criminal, e as actuais linhas de ensino não ignoram a inclusão da tecnologia no percurso do indivíduo. A aquisição de competências e-infocomunicacionais não pode ser censurada nos contextos de ensino situados na margem da sociedade. Através de dois estudos de caso (estabelecimentos prisionais de Santa Cruz do Bispo Feminino (EPSCBF) e de Santa Cruz do Bispo Masculino (EPSCBM) explorou-se a relação 'recluso', 'competências e-infocomunicacionais' e 'formação', sem esquecer o contexto, e chegou-se a uma proposta de utilização da internet que se orienta pela experimentação, necessidade de continuar a aprender, e partilha.

**Palavras-chave:** Prisão. Recluso. Educação. Competências infocomunicacionais. Modelo de formação.

## **E-infocomunicacional competencies in correctional context: training model proposal**

### **ABSTRACT**

*ICT plays a significant role in today's society: they are a vehicle for human relations and an instrument for citizenship through services provision. In parallel, post-reclusion social reintegration is a key issue in the Portuguese penal system and its legislation. This dichotomy between a society increasingly present and dependent on the Internet and the importance of the reintegration of prisoners leads to questioning how the availability of Internet access in a prison school context has been a factor of social reintegration. Literature shows that education is a determining factor in the preparation of the prisoner to return to society and to the reduction of criminal recidivism, and the current lines of education do not ignore the inclusion of technology in the individual formation and growth. The acquisition of e-infocommunication skills can not be censored in the teaching contexts situated at the frindge of society. Throughout two case studies (Santa Cruz do Bispo Feminino – EPSCBF – and Santa Cruz do Bispo Masculino – EPSCBM – prisons) the relationship between 'inmate', 'E-infocommunication literacy' and 'training' was explored, without forgetting the context, and a proposal to the use of Internet guided by experimentation, the need to continuos learning, and sharing was designed.*

**Keywords:** Prison. Prisoner. Education. Infocommunication skills. Training Model.

## **Competencias e-infocomunicacionales en contexto prisional: propuesta de un modelo de formación**

### **RESUMEN**

*Las TIC tienen un papel notable en la sociedad actual: son el vehículo de las relaciones humanas y los medios de la ciudadanía por la prestación de servicios. Paralelamente, la reintegración posterior a la prisión es una clave temática en el sistema penal portuguesa y la legislación. Esta dicotomía entre una sociedad depende cada vez más presente y de la red y la importancia de la reinserción de los presos se plantea la cuestión de cómo la disponibilidad de acceso a Internet en el contexto escolar prisión ha sido un factor de reinserción social. La literatura muestra que la educación es un factor determinante en la preparación de los presos para un retorno a la sociedad y la reincidencia reduciendo, y las líneas educativas actuales no ignore la inclusión de la tecnología en la ruta individual. La adquisición de habilidades y-infocomunicative no puede ser criticado en contextos educativos situados en los márgenes de la sociedad. A través de dos estudios de caso (cárceles de Santa Cruz do Bispo Mujer – EPSCBF – y Santa Cruz do Bispo Masculino – EPSCBM) exploraron la relación 'solitario', 'Alfabetización e-infocomunicacional' y 'entrenamiento', sin olvidar el contexto, y se alcanzó una propuesta para el uso de Internet que es guiado por la experimentación, la necesidad de seguir aprendiendo y compartir.*

**Palabras clave:** Prisión. Recluso. Educación. Competencias Infocomunicacional. Modelo de Formación.

## INTRODUÇÃO

Numa sociedade moldada pelas tecnologias da informação e da comunicação (TICs), a área científica das ciências da comunicação não pode ficar alheada da análise dos fenómenos de infoexclusão e de iliteracia tecnológica que a marcam ainda em larga escala (BURGOS, OLIVÁN LOLA; GARCÍA, VILLAR AÍDA; TOMÁS HUMBERT, 2007; FRANGANILLO *et al.*, 2006; MONTEIRO; MOREIRA; LEITE, 2016). Num país e num mundo nos quais a internet e as TICs são considerados instrumentos cruciais à integração dos cidadãos e ao desenvolvimento de uma sociedade do conhecimento funcional e competitiva, não se pode ignorar que em Portugal existem mais de catorze (14) mil indivíduos em reclusão, e que mais de metade da população reclusa não tem o ensino obrigatório concluído. Na realidade, 58,4% da população distribui-se entre o nível de ensino equivalente ao 2.º ciclo do ensino básico (6.º ano) ou abaixo dele (figura 1 – Habilitações Literárias da População Reclusa, em Portugal, por Género e Nacionalidade (2.º trimestre de 2016)), e destes 3,4% não sabem ler ou escrever e outros tantos sabem apenas ler e escrever. Estes valores são dramáticos e confirmam o peso da educação no percurso dos indivíduos.

Caso não se canalize o período de reclusão no sentido de alterar esta realidade, caso não se permita à população reclusa melhorar as suas habilitações escolares e caso não se o faça de forma integral, incluindo todas as vertentes educativas, estes indivíduos possuirão literacia infocomunicacional nula, deturpada e/ou básica para sobreviver no mundo contemporâneo quando terminam os respectivos períodos de reclusão.

Foi neste contexto marcado pela exclusão digital que esta investigação trabalhou mantendo-se, assim, vinculada à área das ciências da informação e da comunicação. Para tal, o trabalho desenvolvida passou pelo desenho de um modelo de formação na área das tecnologias da informação e da comunicação direccionado para a população reclusa, possibilitando-lhe a aquisição de competências e-infocomunicacionais que se consideram elementos potenciadores de integração socioprofissional no período pós-reclusão (BURGOS, OLIVÁN LOLA; GARCÍA, VILLAR AÍDA; TOMÁS HUMBERT, 2007; DELGADO GARCÍA; OLIVER CUELLO, 2010; FONG, 2008; KOUDESTAAL *et al.*, 2012; O'NEILL; MACKENZIE; BIERIE, 2007).

Figura 1 – Habilitações literárias da população reclusa, em Portugal, por género e nacionalidade (2.º trimestre de 2016)

Habilitações literárias	Homens						Mulheres						Total	
	Portugueses		Estrangeiros		Total		Portugueses		Estrangeiros		Total			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Não saber ler nem escrever	369	3,3	48	2,2	<b>417</b>	3,1	60	9,3	5	2,3	<b>65</b>	7,5	<b>482</b>	3,4
Sabe ler e escrever	318	2,8	90	4,1	<b>408</b>	3,0	44	6,8	26	11,9	<b>70</b>	8,1	<b>478</b>	3,4
Com frequência de ensino	10.380	92,8	2.035	92,8	<b>12.415</b>	92,8	524	81,0	172	78,5	<b>696</b>	80,4	<b>13.111</b>	92,0
1º ciclo ensino básico (1º, 2º, 3º e 4º ano)	3.255	29,1	322	14,7	<b>3.577</b>	26,7	193	29,8	34	15,5	<b>227</b>	26,2	<b>3.804</b>	26,7
2º ciclo ensino básico (5º e 6º ano)	3.069	27,4	359	16,4	<b>3.428</b>	25,6	99	15,3	16	7,3	<b>115</b>	13,3	<b>3.543</b>	24,9
3º ciclo ensino básico (7º e 8º e 9º ano)	2.937	26,2	654	29,8	<b>3.591</b>	26,8	131	20,2	51	23,3	<b>182</b>	21,0	<b>3.773</b>	26,5
Ensino secundário (10º, 11º e 12º ano)	908	8,1	563	25,7	<b>1.471</b>	11,0	79	12,2	38	17,4	<b>117</b>	13,5	<b>1.588</b>	11,1
Ensino superior	197	1,8	132	6,0	<b>329</b>	2,5	22	3,4	30	13,7	<b>52</b>	6,0	<b>381</b>	2,7
Outros cursos	14	0,1	5	0,2	<b>19</b>	0,1		0,0	3	1,4	<b>3</b>	0,3	<b>22</b>	0,2
Informação não disponível	123	1,1	21	1,0	<b>144</b>	1,1	19	2,9	16	7,3	<b>35</b>	4,0	<b>179</b>	1,3
<b>Total</b>	<b>11.190</b>	<b>100</b>	<b>2.194</b>	<b>100</b>	<b>13.394</b>	<b>100</b>	<b>647</b>	<b>100</b>	<b>219</b>	<b>100</b>	<b>866</b>	<b>100</b>	<b>14.250</b>	<b>100</b>

Fonte: Estatísticas Prisionais (2º trimestre de 2016), Direcção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, página 5, com acrescentos gráficos das autoras.

A investigação analisou o fenómeno de utilização da tecnologia no cenário de reclusão em Portugal apoiando-se na escola da prisão como veículo de entrada na realidade prisional, estratégia sustentada nos resultados obtidos com o trabalho de Rocha (2010), que indicam o uso da ferramenta tecnológica internet como essencial no percurso escolar dos reclusos, especialmente por permitir-lhes autonomia no processo de produção e/ou realização de trabalhos integrados na dinâmica de aprendizagem. Esta é também a forma — na escola — que se considera como sendo a mais adequada para que a utilização da internet possa existir num contexto tão específico como é o dos estabelecimentos prisionais.

## OBJECTIVOS

O objectivo central do estudo foi dar contornos operacionais quer à utilização da internet em contexto de reclusão — não ignorando as vicissitudes intrínsecas à realidade prisional portuguesa e à realidade específica dos estabelecimentos prisionais participantes no estudo —, quer à leitura dos resultados consequentes dessa utilização. O acesso à internet por parte de reclusos aconteceu integrado num contexto de aprendizagem por que a utilização da Internet na escola de um estabelecimento prisional não só corresponde aos objectivos de legar habilitações e-infocomunicacionais ao público-alvo, como permite testar uma nova realidade num contexto que a sustentará mais firme e consistentemente (escola na prisão) do que qualquer outra num estabelecimento prisional.

A temática em estudo centra-se, assim, na utilização da internet no cenário escolar/formativo no contexto prisional português. Pretende-se, pois, estudar de maneira detalhada e aprofundada a possibilidade da aprendizagem da utilização desta tecnologia por parte de um grupo de indivíduos reclusos, considerando particularmente os contornos que esse plano de formação deverá adquirir e os reflexos que essa aprendizagem terá no indivíduo, na percepção de si mesmo e do percurso pessoal e profissional que poderá traçar no período de reclusão e pós-reclusão.

## QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Desenharam-se três questões de investigação (QI) que serviram de farol ao rumo da investigação. Foram delineadas tendo em consideração a problemática em estudo e com o objectivo de que as respostas obtidas pudessem colmatar as dúvidas que o tema levanta.

### QI01

De que forma o acesso à internet por parte dos reclusos nos estabelecimentos prisionais portugueses, em contexto de formação, poderá ser uma realidade?

Na primeira questão está patente a necessidade de perceber como o acesso à internet no contexto de ensino-aprendizagem nos estabelecimentos prisionais portugueses pode acontecer seja em termos técnicos (materialização do acesso), seja em termos conceptuais ('em que disciplina?', 'em que local?', 'durante quanto tempo?', 'com que objectivo?').

### QI02

Que estrutura programática deverá adoptar um curso de formação em utilização da Internet no contexto específico do sistema prisional português?

Considera-se que a formação no contexto do sistema prisional português deverá ser delineada tendo em consideração as características particulares que caracterizam esse contexto, nomeadamente, no que diz respeito a toda a envolvência do próprio sistema (questões de segurança, por exemplo) e ao perfil do alvo da formação: os indivíduos que terão tido um percurso de vida tortuoso e um contacto infeliz com a escola. Nesse sentido, proporcionar um momento feliz é determinante. A desmotivação para a aprendizagem é um sentimento generalizado na população reclusa. A capacidade de motivar e manter motivados os indivíduos é crucial para que a lembrança de um passado escolar pouco positivo não os afaste da possibilidade de aumentar suas habilitações através de frequência de momentos de aprendizagem no período de reclusão.

### QI03

Que impacto teria a formação em utilização da internet na percepção que o recluso tem das suas capacidades cognitivas e técnicas e, consequentemente, da sua empregabilidade?

Será importante perceber o impacto que a formação em utilização da internet tem na reinserção social pós-reclusão, e acredita-se que esse impacto resulta em larga medida da percepção que o indivíduo tem de si e das suas capacidades. Ou seja, a reinserção social poderá estar muito dependente da autopercepção e autoconfiança do indivíduo. Essa percepção poderá confirmar a mais-valia da aprendizagem e indicar correcções programáticas e/ou estruturais no modelo de formação.

As respostas às questões de investigação apresentadas permitiram contribuir para o entendimento de uma realidade tão específica quanto é a do desenvolvimento de competências e-infocomunicacionais de indivíduos em reclusão e que ajudarão a preparar a base para uma percepção e prática novas na educação em contexto de reclusão.

## MATERIAL E MÉTODOS

A opção metodológica consistiu na realização de dois estudos de caso (STAKE, 2009), de modo a considerar um estabelecimento prisional feminino e um estabelecimento prisional masculino<sup>1</sup>. A aplicação dupla permitiu recolher dados e informação para a realização de uma análise correcta do perfil do participante, da viabilidade do modelo de formação e dos resultados que dela advierem, seja pela vertente da valorização das competências e-infocomunicacionais dos participantes, seja pela adaptabilidade ao contexto a que se destina. São estudos de caso com observação participante (YIN, 2006) considerando que a investigadora desempenhou o papel de formadora aplicando o modelo de formação proposto nos dois contextos. O formato de estudo de caso, sob a forma de acção de formação, surge como o mais adequado aos objectivos da investigação por permitir a obtenção imediata de dados, o contacto com a população-alvo, e a aplicação de um modelo de formação no contexto real ao qual se destina.

<sup>1</sup> No caso do EPSCB Feminino formou-se um grupo de participantes a partir de pessoas que após convite se mostraram interessadas em participar; e, no caso do EPSCB Masculino aplicou-se a acção de formação numa unidade do estabelecimento onde reside um número reduzido de indivíduos.

A investigação de um modo global pode ser categorizada em investigação fundamental e investigação aplicada. A investigação fundamental visa desenvolver conhecimento geral e a investigação aplicada tem como objetivo produzir conhecimento que possa ser utilizado na tomada de decisão prática e, no presente caso, na melhoria do quadro formativo dos reclusos. Na modalidade de investigação aplicada trata-se de uma investigação-acção (BRADBURY, 2015) já que visa a mudança social. Trata-se também de uma investigação-participante que visa a avaliação do modelo proposto de forma a obter conhecimento contextual que permita chegar a uma proposta final de modelo.

Devido à tipologia da plataforma usada, cuja base é uma acção de formação, consideraram-se dois métodos principais para a obtenção de dados: observação directa e inquérito por questionário. Com efeito, o formato de acção de formação permite um testemunho privilegiado resultante da interacção necessária entre formador e formando, no qual a observação directa é incontornável. Configura-se, assim, um cenário de investigação-acção/investigação-participante, em que o investigador está envolvido de forma activa na dinâmica que é, simultaneamente, o seu *locus* de pesquisa.

O formato inquérito por questionário foi aplicado em vários momentos do trabalho empírico: (i) no início de cada estudo de caso, naquela que se nomeou como sendo a sessão zero de cada acção de formação, com o objectivo de obter dados demográficos sobre as amostras participantes; (ii) no final de todas as sessões de formação a fim de reter informação sobre a avaliação que os participantes fazem dessas mesmas sessões e respectivos módulos de aprendizagem; e, (iii) na última sessão de formação com o objectivo de perceber que avaliação as amostras fazem da acção de formação como um todo.

O tratamento dos dados obtidos com o inquérito por questionário inicial, que permite a recolha de informação demográfica dos participantes, foi realizado usando a ferramenta Microsoft Excel. A análise às respostas aos restantes inquéritos por questionário foi realizada considerando cada uma por si, sem fusão dos discursos, não lhes retirando, assim, a riqueza inerente. Encarou-se a investigação como tendo dois estudos de caso principais dos quais emanam múltiplos casos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho de investigação desenvolvido e aqui apresentado enquadra-se na problemática do desenvolvimento de competências e-infocomunicacionais no âmbito do uso de ferramentas digitais, *on-line*, no contexto de reclusão. E tem como objetivo final principal o de contribuir com uma proposta de modelo de formação em competências e-infocomunicacionais no contexto de uso da internet passível de ser adaptado como referência pela Direcção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP) nos estabelecimentos prisionais.

A primeira e a segunda questões de investigação – de que forma o acesso à internet por parte dos reclusos nos estabelecimentos prisionais portugueses, em contexto de formação, poderá ser uma realidade? e “Que estrutura programática deverá adoptar um curso de formação em utilização da Internet no contexto específico do sistema prisional português?” – foram respondidas e os resultados com elas obtidos contribuem para a construção e desenvolvimento de qualquer trabalho que se desenvolva junto da população reclusa e das instituições do sistema prisional na área das tecnologias da informação e da comunicação, especificamente no desenvolvimento de competências e-infocomunicacionais dos indivíduos em reclusão.

As transcrições de algumas das respostas dos participantes nos estudos de caso apresentadas a seguir são ilustrativas dos resultados da aplicação do modelo de formação.

«**Sim, em tudo, porque são coisas importantes para o nosso dia a dia.**», participante 2, em resposta à pergunta “Os conteúdos fornecidos foram adequados às temáticas abordadas?”, da avaliação da sessão relativa ao Módulo 10 – Avaliação da Sessão de Formação, do estudo de caso aplicado no EPSCBM.

«**Sim. Muito, as palavras-chave, a ajuda da doutora, o suporte informático, tudo esmiuçado ao promenor.**», participante 16, em resposta à pergunta “Os conteúdos fornecidos foram esclarecedores?”, da avaliação da sessão relativa ao Módulo 10 – Avaliação da Sessão de Formação, do estudo de caso aplicado no EPSCBM.

«**Sim, claro. Porque só através de aprendizagem oral não seria tão completo.**», participante 16, em resposta à pergunta “As demonstrações feitas auxiliaram a aprendizagem?”, da avaliação da sessão relativa ao Módulo 10 – Avaliação da Sessão de Formação, do estudo de caso aplicado no EPSCBM.

«**Muitos, para quem não tem noções básicas de informática, acho que é excelente, ainda por cima gratuita. Aspectos e nomes mais técnicos. Muito, muito interessante**», participante 16, em resposta à pergunta “Que aspectos positivos identifica na acção de formação”, da avaliação da sessão relativa ao Módulo 10 – Avaliação da Sessão de Formação, do estudo de caso aplicado no EPSCBM.

Embora não se possa afirmar que a terceira questão de investigação — Que impacto teria a formação em utilização da internet na percepção que o recluso tem das suas capacidades cognitivas e técnicas e, conseqüentemente, da sua empregabilidade? — trouxe um contributo claro, não se pode igualmente afirmar que não obteve respostas. De facto, alguns dos efeitos registados com os estudos de caso são representativos das conseqüências que a aprendizagem para o desenvolvimento de competências e-infocomunicacionais têm no indivíduo, nas suas ideias, perspectivas e ambições, na forma como se vê e prevê o seu futuro, como servem de exemplo as transcrições a seguir.

«**Foi engraçado saber a origem da “webcam”.**», participante 7, em resposta à pergunta “Que actividade/exercício/parte da sessão de hoje gostou mais?”, da avaliação da sessão relativa ao Módulo 02 – *Hardware*, do estudo de caso aplicado no EPSCBF.

«**O que gostei mais foi saber a raiz das coisas, como e porquê que foram inventadas, criadas.**», participante 8, em resposta à pergunta “Que actividade/exercício/parte da sessão de hoje gostou mais?” da avaliação da sessão relativa ao Módulo 2 – *Hardware*, do estudo de caso aplicado no EPSCBF.

«**De tudo, claro, porque tudo é essencial e para o futuro, saber mexer com novas tecnologias é muito bom, excelente. E quando sair vou-me tentar adaptar mais nas tecnologias.**»,

participante 10, em resposta à pergunta “Que actividade/exercício/parte da sessão de hoje gostou mais?”, da avaliação da sessão relativa ao Módulo 09 – Comunicação Síncrona, do estudo de caso aplicado no EPSCBM.

«**Gostei, aprendi a procurar emprego, a ter o cuidado de mandar o meu currículo com a carta de apresentação, vi como se procura emprego na net, e no que devo estar atenta**», participante 8, em resposta à pergunta “Gostou do que aprendeu hoje? Por quê?”, da avaliação da sessão relativa ao Módulo 10 – Procura de emprego na internet, do estudo de caso aplicado no EPSCBM.

«**Muito útil e interessante. Tanto a nível pessoal, como social. Pode servir de desabafo, partilha de ideias, educacional e poder se uma porta de negócios.**», participante 7, em resposta à pergunta “O que aprendeu hoje é útil? Por quê?”, da avaliação da sessão relativa ao Módulo 11 – Criar um blogue, do estudo de caso aplicado no EPSCBF.

«**Sim é muito útil, para que eu possa de futuro saber comunicar com a minha irmã cunhado e sobrinhos que se encontram em Londres, e sei que é gratuito.**», participante 8, em resposta à pergunta “O que aprendeu hoje é útil? Por quê?”, da avaliação da sessão relativa ao Módulo 12 – Comunicação Síncrona, do estudo de caso aplicado no EPSCBF.

«**Adorei e adorava poder continuar a aprender mais.**», participante 8, em resposta à pergunta “Gostou de frequentar esta acção de formação?”, da avaliação da sessão relativa ao Módulo 13 – Avaliação da Acção de Formação, do estudo de caso aplicado no EPSCBF.

Como se pode confirmar na figura 2 – Reclusos integrados em formação escolar e profissional (31/12/2014), com excepção de cinco unidades prisionais<sup>2</sup>, em todos os estabelecimentos prisionais há frequência de formação escolar por parte dos reclusos. Este dado revela que dos 49 espaços prisionais 44

(90%) oferecem aos indivíduos a cumprir pena de prisão a possibilidade de frequentar o ensino e de melhorar as suas habilitações escolares.

Se se orientar essa questão na perspectiva dos estabelecimentos prisionais participantes nesta investigação, percebe-se que ambos têm taxas de frequência abaixo da média nacional que considera os estabelecimentos que possibilitam formação escolar aos reclusos: 43,4%. Com efeito, o EPSCBF apresenta uma percentagem de frequência escolar de 31%, e o EPSCBM tem uma percentagem de 28 (ver figura 2 – Reclusos integrados em formação escolar e profissional (31/12/2014)).

Não obstante as percentagens indicadas não serem absolutamente determinantes para a confirmação da existência facilitada de frequência escolar, as experiências nos estabelecimentos prisionais participantes na investigação revelam que a opção de frequentar a escola e de aumentar as habilitações académicas existem clara e consistentemente. Efectivamente, ambas as experiências mostram que a não frequência escolar resulta principalmente da falta de vontade de o fazer por parte dos indivíduos, e não da inexistência de condições para o possibilitar por parte dos estabelecimentos prisionais.

Especificamente sobre a utilização da internet para fins de aprendizagem, também ambas as experiências mostraram que, dentro das condições adequadas ao contexto prisional, essa possibilidade existe e é praticada embora em moldes muito restritos e condicionados.

Assim, conclui-se que, numa relação de um para um, na qual a orgânica e dinâmica do estabelecimento prisional se mantenha e não seja perturbada, e quando exista justificação e autorização para utilização, o acesso à internet poderá existir em contexto escolar e/ou formativo com o objectivo de aprendizagem.

No que diz respeito à adequação ao formato de acção de formação, a estrutura programática cumpre os requisitos pela organização dos temas abordados em módulos e em sessões de formação. Isto permite que a organização dos conteúdos ganhe objectividade e clareza contribuindo para melhor aprendizagem por parte dos formandos (Quadro 1 – Programa Temático para Acção de Formação).

<sup>2</sup> Hospital Prisional São João de Deus, Cadeia de Apoio da Horta, Estabelecimento Prisional de Aveiro, Estabelecimento Prisional da Polícia Judiciária de Lisboa e Estabelecimento Prisional de Viseu.



A estrutura de cada módulo está desenhada de modo a que cada sessão de formação compreenda momentos de ensino-aprendizagem de metodologia variada, dando-lhe um cariz dinâmico. Com efeito, as sessões suportam-se no respectivo módulo do Manual do Formando, com um momento inicial explicativo da temática a abordar, ao qual se seguem momentos intercalados de explicação (leitura dos conteúdos do módulo com interacção entre formadora e formandos na lógica de pergunta resposta), de demonstração (a formanda demonstra como se executa determinada acção e os formandos observam) e de experimentação (os formandos experimentam a acção cuja demonstração observaram previamente) que compõem o espaço principal da sessão em questão.

A essência dinâmica e participativa desse modelo de sessão de formação mostrou ser adequado para a manutenção da atenção e para a motivação dos participantes na aprendizagem. Efectivamente, os formandos realizavam, a cada sessão e novo tema, um processo de assimilação de conteúdos através da leitura e audição, de visualização de como se faz determinada acção — aprender a conhecer (adquirir instrumentos de compreensão) —, e de experimentação do fazer — aprender a fazer (para poder agir sobre o meio envolvente).

Considerando o público-alvo a que esta investigação se dirige, é importante que a estrutura das temáticas abordadas na acção de formação esteja pensada para diferentes níveis de conhecimento e para formandos com conhecimentos bastante reduzidos ou até nulos sobre o tema geral. Por este motivo o programa temático testado e apresentado inclui as bases para todos os temas incluídos a fim de fornecer um enquadramento simples e claro a qualquer participante. Essa forma de apresentar e transmitir o conhecimento mostrou ser motivadora para os formandos por lhes permitir compreender efectivamente a origem das coisas. Em consequência, essa construção de conhecimento traz-lhes curiosidade e lega-lhes vontade de saber mais, e o ciclo repete-se.

No sentido de manter o interesse e motivação dos formandos e porque a temática o permite, a flexibilidade temática deve existir. Ou seja, a estrutura temática que se apresenta funciona como a base a partir da qual se poderá acrescentar temas relacionados que interessem aos participantes na acção de formação ou que o formador considere relevante para o grupo específico com que se está a trabalhar.<sup>3</sup>

Sobre o contexto de aplicação de uma acção de formação com a estrutura programática desenhada, é relevante ter em conta aspectos como actividades educativas, lúdicas e/ou laborais que os participantes tenham, já que poderá haver proveito para o participante, e conseqüentemente para o grupo de formandos, na partilha de conhecimento e até na junção de actividades com as da formação.

Perante uma população com nível de conhecimento baixo, verifica-se que qualquer aprendizagem é uma mais-valia no aumento de competências e conhecimentos do indivíduo, e até na construção da pessoa enquanto cidadão e profissional.

---

<sup>3</sup> A possibilidade de aplicação de uma acção de formação com a estrutura temática que se apresenta no Quadro 1 – Programa Temático para Acção de Formação deve ser confirmada com a direcção do estabelecimento prisional, nomeadamente a inclusão de todos os temas e a execução de todos os momentos demonstrativos, salvaguardando que nenhum deles causa qualquer problema na dinâmica do estabelecimento. A importância da aprendizagem de competências e-infocomunicacionais em ambientes digitais que se espera que os reclusos adquiram com a formação deverá ser sublinhada.

Figura 2 – Reclusos integrados em formação escolar e profissional (31/12/2014)

Estabelecimentos prisionais	População prisional a 31/12/2014 sem PDL e inimputáveis em est.psi.ext <sup>1</sup>	Total de reclusos em formação escolar e profissional Cursos a decorrer a 31/12/2014					
		Formação escolar		Formação profissional		Total	
		N°	%	N°	%	N°	%
<b>Estabelecimentos prisionais de grau de complexidade de gestão elevado</b>							
EP Alcoentre	605	127	21%	100	17%	227	38%
EP Carregueira	697	245	35%	0	0%	245	35%
EP Caxias	388	46	12%	0	0%	46	12%
EP Coimbra	494	182	37%	78	16%	260	53%
EP Funchal+Fem	253	169	67%	21	8%	190	75%
EP Izeda	283	117	41%	0	0%	117	41%
EP Leiria Jovens	235	115	49%	62	26%	177	75%
EP Linhó	498	136	27%	49	10%	185	37%
EP Lisboa	1.275	251	20%	0	0%	251	20%
EP Monsanto <sup>2</sup>	73	19	26%	0	0%	19	26%
EP Paços de Ferreira	714	316	44%	68	10%	384	54%
EP Pinheiro da Cruz	642	88	14%	0	0%	88	14%
EP Porto	1.208	332	27%	147	12%	479	40%
EP Santa Cruz Bispo Fem	317	97	31%	0	0%	97	31%
EP Santa Cruz Bispo Masc	463	129	28%	0	0%	129	28%
EP Setúbal	297	104	35%	0	0%	104	35%
EP Sintra	653	175	27%	16	2%	191	29%
EP Tires Fem+Masc	521	108	21%	0	0%	108	21%
EP Vale de Judeus	494	158	32%	31	0%	189	38%
EP Vale do Sousa	378	202	53%	51	6%	253	67%
HP S. João de Deus <sup>2</sup>	32	0	0%	0	13%	0	0%
<b>Subtotal</b>	<b>10.520</b>	<b>3.116</b>	<b>30%</b>	<b>623</b>	<b>6%</b>	<b>3.739</b>	<b>36%</b>
<b>Estabelecimentos prisionais de grau de competitividade de gestão médio</b>							
EP Angra Heroísmo+Fem	95	36	38%	0	0%	36	38%
Cadeia de Apoio Horta <sup>2</sup>	23	0	0%	0	0%	0	0%
EP Aveiro	113	0	0%	192	170%	192	170%
EP Beja	212	95	45%	0	0%	95	45%
EP Braga	134	97	72%	0	0%	97	72%
EP Bragança	90	64	71%	17	19%	81	90%
EP Caldas da Rainha	113	79	70%	0	0%	79	70%
EP Castelo Branco	125	24	19%	51	41%	75	60%
EP Chaves	61	53	87%	0	0%	53	87%
EP Covilhã	89	75	84%	0	0%	75	84%
EP Elvas	77	78	101%	0	0%	78	101%
EP Évora <sup>2</sup>	46	1	2%	0	0%	1	2%
EP Faro	148	81	55%	17	11%	98	66%
EP Guarda+Fem	190	31	16%	65	34%	96	51%
EP Guimarães	61	61	100%	21	34%	82	134%
EP Lamego	82	17	21%	31	38%	48	59%
EP Leiria	128	26	20%	0	0%	26	20%
EP Montijo	217	129	59%	0	0%	129	59%
EP Odemira	47	31	66%	0	0%	31	66%
EP Olhão	65	61	94%	15	23%	76	117%
EP PJ Lisboa <sup>2</sup>	141	0	0%	0	0%	0	0%
EP PJ Porto <sup>2</sup>	46	1	2%	0	0%	1	2%
EP Ponta Delgada+Fem	176	71	40%	9	5%	80	45%
EP Silves	78	46	59%	0	0%	46	59%
EP Torres Novas	48	22	46%	0	0%	22	46%
EP Viana do Castelo	73	41	56%	0	0%	41	56%
EP Vila Real	101	39	39%	27	27%	66	65%
EP Viseu	79	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Subtotal</b>	<b>2.858</b>	<b>1.259</b>	<b>44%</b>	<b>445</b>	<b>16%</b>	<b>1.704</b>	<b>60%</b>
<b>Total</b>	<b>13.378</b>	<b>4.375</b>	<b>32,7%</b>	<b>1.068</b>	<b>8,0%</b>	<b>5.443</b>	<b>40,7%</b>
<b>Total para cálculo do valor nacional<sup>3</sup></b>	<b>13.017</b>	<b>4.354</b>	<b>33,4%</b>	<b>1.068</b>	<b>8,2%</b>	<b>5.422</b>	<b>41,7%</b>

Fonte: CCGPATPP, com dados provisórios da população prisional a 31/12/2014.

<sup>1</sup> Dados do SIP, à data provisórios. Os valores não incluem PDLs e inimputáveis internados em estabelecimentos psiquiátricos não prisionais (total de 139).

<sup>2</sup> Os EPs HPSJDeus, Monsanto, Évora, PJ Lisboa, PJ Porto e Cadeia de Apoio da Horta estão excluídos do cumprimento deste indicador, conforme Plano de Atividades 2014.

<sup>3</sup> Ao valor total da população prisional e da formação escolar/profissional foram deduzidos os valores dos EP's excluídos do cumprimento deste indicador.

Fonte: "Relatório de Atividades e Autoavaliação 2014", Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais e Ministério da Justiça, página 53, com acrescentos gráficos das autoras.

No caso desta investigação, especificamente na tentativa de dotação do indivíduo das competências e-infocomunicacionais básicas, as vantagens tornam-se mais óbvias não só porque os indivíduos que já usam as tecnologias o fazem de forma pouco eficaz e eficiente no que diz respeito ao retorno positivo em termos de sucesso profissional, mas também por que a aprendizagem que eventualmente

recebam pós-reclusão será provavelmente informal e, conseqüentemente, não orientada para uma utilização das tecnologias da informação e da comunicação também eficaz e eficiente com o objectivo de alcançar um lugar de sucesso na sociedade, mas orientada para a utilização trivial.

Quadro 2 – Programa temático para acção de formação.

Sessão/Módulo	Tema	Subtemas
01	Tecnologia	História da Tecnologia Cronologia da história da tecnologia Computador Tecnologias da informação e da comunicação
02	Hardware	Definição Dispositivos de entrada Dispositivos de saída Dispositivos de armazenamento
03	Software	Definição Sistema operativo Programas Programas de execução Programas de comunicação
04	Internet e World Wide Web (WWW)	Internet World Wide Web Website Utilizadores Utilidade
05	Pesquisar e Navegar	Navegadores Motor de Pesquisa Pesquisar Navegar
06	Correio Electrónico	Definição Utilizador Palavra-chave ( <i>password</i> ) Exemplos de <i>websites</i> para criação de email
07	Criar Contas <i>Online</i>	Privacidade Páginas de comércio (OLX, IKEA, etc.) Segurança Social Finanças
08	Procura de emprego na Internet	Procura activa de emprego IEFP Páginas de procura de emprego e recursos humanos (Netemprego, Egor, Careerjet, Trabalho Certo, Sapoemprego)
09	Comunicação Síncrona	Skype <i>Chat</i> (ferramenta de conversação que se considere adequada)

Fonte: elaboração das autoras.

## CONCLUSÃO

O sistema prisional português permite ao indivíduo em cumprimento de pena frequentar a escola e aumentar as habilitações académicas. A não frequência escolar resulta, pois, especialmente da falta de vontade dos indivíduos. A utilização da internet é possível mas de difícil alcance, e verifica-se apenas em situações de aprendizagem muito restritas e condicionadas.

Os momentos de ensino-aprendizagem devem ter essência dinâmica construída a partir de várias metodologias de ensino: de explicação, de demonstração, e de experimentação. Esse carácter dinâmico incentiva a participação devido à solicitação para a leitura, audição, visualização e experimentação, o quê, por sua vez, contribui para o aumento da motivação. Outros dois factores determinantes para a motivação e para a aprendizagem são a adequação dos conteúdos para diferentes níveis de conhecimento e a flexibilidade para a adição de temas que possam interessar aos participantes.

Os resultados obtidos com ambos os estudos de caso aplicados nos estabelecimentos prisionais participantes nesta investigação mostram que houve um impacto muito positivo nos conhecimentos e-infocomunicacionais dos indivíduos, como na relação adquirida com a aprendizagem. O ganho de conhecimentos e competências trouxe, por sua vez, aumento positivo na autoimagem e autoestima dos participantes. Com efeito, a satisfação dos formandos com a aprendizagem obtida faz crescer a motivação para aprender e a vontade para adquirir mais conhecimento.

Considerando todas as dificuldades que enfrentam após a reclusão, considera-se que este contributo é, sem dúvida, uma mais-valia para o futuro dessas pessoas. E defende-se que acções de formação como as aplicadas no âmbito desta investigação deveriam ser uma constante nos estabelecimentos prisionais portugueses, sempre com adaptação necessária às estruturas e dinâmicas de cada um, e aos perfis dos indivíduos participantes.

## REFERÊNCIAS

- BRADBURY, H. *The Sage handbook of action research*. Los Angeles (CA): Sage Publications, 2015.
- BURGOS, OLIVÁN LOLA; GARCÍA, VILLAR AÍDA; TOMÁS HUMBERT, C. El blog desde la prisión: un instrumento de inclusión social. *Educacion y bibliotecas*, v. 19, n. 158, p. 102–109, 2007.
- DELGADO GARCÍA, A. M.; OLIVER CUELLO, R. A model of equitable and sustainable redistribution of knowledge. *Educational Technology Research and Development*, v. 58, n. 6, p. 781–790, 2010.
- FONG, J. Facilitating education in prisons. In: LEUNG, E. W. C. et al. (Org.). *Advances in Blended Learning*. Gerhard Go ed. Berlin: Heidelberg: Springer, 2008. v. 5328. p. 1–15.
- FRANGANILLO, J. et al. Alfabetización digital en la prisión: una experiencia con jóvenes internos. 2006, Badajoz: *II Congreso Internacional de Alfabetización Tecnológica*, 2006. p. 102–118.
- KOUDSTAAL, D. et al. Creating Cooperatively with all Stakeholders an Advanced and Highly Secure ICT Learning Network for all Inmates within Existing Cultural Prison Practices. *ACEA/Reintegration Puzzle*, Perth WA Australia, v. 31, n. September, p. 1–21, 2012.
- MONTEIRO, A.; MOREIRA, J.; LEITE, C. O eLearning em estabelecimentos prisionais: possibilidades e limites para a inclusão digital e justiça social. *Revista Diálogo Educacional*, 2016. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Angelica\\_Monteiro/publication/303371240\\_O\\_eLearning\\_em\\_estabelecimentos\\_prisionais\\_possibilidades\\_e\\_limites\\_para\\_a\\_inclusao\\_digital\\_e\\_justica\\_social/links/573ecde908ae298602e8bc1e.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Angelica_Monteiro/publication/303371240_O_eLearning_em_estabelecimentos_prisionais_possibilidades_e_limites_para_a_inclusao_digital_e_justica_social/links/573ecde908ae298602e8bc1e.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2017.
- O'NEILL, L.; MACKENZIE, D. L.; BIERIE, D. M. Educational Opportunities Within Correctional Institutions: Does Facility Type Matter? *The Prison Journal*, v. 87, n. 3, p. 311–327, 2007.
- ROCHA, D. G. S. *Utilização da Internet nos Estabelecimentos Prisionais Portugueses. Realidade ou Utopia?* 2010. 1-266 f. Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, Aveiro, 2010.
- STAKE, R. E. *A arte de investigação em estudo de caso*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planeamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

# Fantasma digitais e relações *Swipe*: a cultura infocomunicacional na era das proximidades automatizadas

## Vania Baldi

Doutor em Ética e Antropologia. História e Fundação pela Universidade de Salento - Itália. Membro do Digital Media (CIC.Digital). Professor da Universidade de Aveiro (UA) – Aveiro, Portugal.

<http://lattes.cnpq.br/6456570417336957>

[https://www.fic.ufg.br/up/74/o/Vania\\_Baldi\\_curriculo.pdf](https://www.fic.ufg.br/up/74/o/Vania_Baldi_curriculo.pdf)

*E-mail*: vbaldi@ua.pt

## Rui Pedro Costa Rodrigues

Doutor em Informação e Comunicação em Plataformas Digitais pela Universidade de Aveiro, Portugal (UA) – Aveiro, Portugal. Professor do Instituto Superior Miguel Torga (ISMT) – Coimbra, Portugal.

Membro do DigiMedia (CIC.Digital) - Aveiro, Portugal.

<http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=6536608354152783>

*E-mail*: ruipcrodrigues@gmail.com

Submetido em: 16/03/2017. Aprovado em: 17/04/2017. Publicado em: 10/11/2017.

## RESUMO

Entre plataformas *web* e aplicações para *smartphone* encontramos propostas tecnológicas que pretendem aliviar-nos dos tabus mais enraizados na nossa condição humana. De um lado temos propostas para eternizar a nossa existência, para contornar a angústia do nosso inelutável desaparecimento (e do sentimento de ausência que provoca a recordação dos que já faleceram), de outro lado deparamo-nos com solicitações de gratificação instantânea proporcionada pelas buscas de parceiros digitalmente empacotados em perfis sedutores e potencialmente ao nosso alcance. Comparando *sites* como *boxego.com*, *thedigitalbeyond.com* ou *eternal9*, serviços movidos pela filosofia que promete que “o coração que parar de bater não deixará de twittar”, com outros serviços móveis como *Tinder* ou *Happn*, que promovem combinações amorosas entre desconhecidos, tentar-se-á uma análise dos paradoxos culturais contemporâneos refletidos pelas transformações sociotécnicas. Trata-se, nesse artigo, de refletir sobre alguns novos cenários dos comportamentos infocomunicacionais, questionando a emergência de novos desafios éticos que não remetem estritamente para uma lógica de competências operacionais e informacionais, mas para ambientes digitais que estruturam expectativas e hábitos específicos de interação, sendo essas novas “relações” algorítmicamente mediadas o efeito de uma busca de interatividade camuflada por interação. Temos assim duas dimensões contemporâneas da experiência psicossocial que emergem através das potencialidades facultadas pelas tecnologias digitais, e que nos permitem entender e revelar aspetos ambivalentes e profundos de uma ética e estética “*onlife*” em constante “*mediamorfose*”.

**Palavras-chave:** Proximidades automatizadas. Hábitos infocomunicacionais. Intimidades digitais. Ética interativa.

## **Digital ghosts and Swipe relationships: infocommunication culture in the era of automated proximity**

### **ABSTRACT**

*Between web platforms and smartphone applications we find technological proposals that seek to relieve us of the most deeply rooted taboos in our human condition. On the one hand we have proposals to perpetuate our existence, to overcome the anguish of our ineluctable disappearance (and the feeling of absence that causes the memory of those who have passed away), on the other hand we are faced with requests for instant gratification provided by the searches of packaged digitally partners in seductive profiles and potentially within our reach. Comparing sites such as boxego.com, thedigitalbeyond.com or eternal9, services that promise that “when the heart stops beating, it will keep tweeting”, with other mobile services like Tinder or Happn, which promote love combinations between strangers, it will attempt an analysis of the cultural paradoxes reflected by sociotechnical transformations. This article aims to reflect on some new scenarios of info-communicational behaviors, questioning the emergence of new ethical challenges that do not refer strictly to a logic of operational and informational competences, but on digital environments that structure specific expectations and habits of interaction, being these new “relationship” algorithmically mediated the effect of a search for interactivity camouflaged by interaction. Thus we have two contemporary dimensions of psychosocial experience, which emerge through the potentialities offered by digital technologies, and which allow us to understand and reveal ambivalent and profound aspects of an ethic and aesthetic “onlife” in constant “mediamorphosis”.*

**Keywords:** Automated proximities. Infocommunication habits. Digital intimacies. Interactive ethics.

## **Fantasma digitales y relaciones Swipe: la cultura infocomunicacional en la era de las proximidades automatizadas**

### **RESUMEN**

*Entre plataformas web y apps para smartphone, nos encontramos a propuestas tecnológicas cuyo objetivo es liberarnos de los tabúes más enraizados en nuestra condición humana. Por un lado, tenemos propuestas para perpetuar nuestra existencia para superar la angustia de nuestra desaparición ineluctable (y del sentimiento de ausencia que provoca el recuerdo de los que ya han fallecido), y por el otro nos encontramos con anuncios de placer instantáneo proporcionados por las búsquedas de partners camuflados en perfiles seductores y de fácil acceso. Comparando estas páginas web como boxego.com, thedigitalbeyond.com o eternal9, los servicios impulsados por una filosofía que promete que “un corazón que deje de batir no dejará de tuitear”, con otros servicios móviles como Tinder o Happn, que promueven las combinaciones amorosas entre desconocidos, se intentará hacer un análisis de las paradojas culturales contemporáneas reflejadas por las transformaciones socio-técnicas. Se trata de reflexionar sobre algunos nuevos escenarios de los comportamientos infocomunicacionales, a través del cuestionamiento del surgimiento de nuevos retos éticos que no se remiten en exclusivo a una lógica de competencias operacionales e informacionales, pero para entornos digitales que estructuran expectativas y costumbres específicos de interacción. Así, tenemos dos dimensiones contemporáneas de experiencia profesional, las cuales surgen a través de las posibilidades ofertadas por las tecnologías digitales, que nos permiten predecir y revelar aspectos ambivalentes y profundas de ética y estética “onlife” constante “mediamorfosis”.*

**Palavras-chave:** Proximidades automatizadas. Hábitos infocomunicacionais. Intimidades digitais. Ética interativa.

## INTRODUÇÃO

Os desafios impostos pelas rápidas transformações sociais e tecnológicas são, simultaneamente, de natureza ética e epistemológica, assim como de natureza estética e política. Tais transformações, que também correspondem a uma aventura na qual somos chamados a participar, implicam a necessidade de reorientar os saberes e os interesses que direcionam os nossos comportamentos. Nesse sentido, também as infocompetências que andamos a cultivar, treinar e exercer representam o reflexo de um conjunto de valores, atitudes e capacidades mais abrangentes.

De que tipo de competências precisamos para apreciarmos, valorizarmos e enriquecermos a nossa experiência “*onlife*” (FLORIDI, 2015)? Enquanto emergem novos contextos comunicacionais, também emergem novas sensibilidades e culturas que nesse contexto atuam e são solicitadas a atuar. Nesse jogo dialético revelam-se limites e oportunidades, infantilismos e boas práticas que tornam o cenário dos desafios infocomunicacionais estritamente entrelaçados com o sociocultural no seu complexo.

Não existem âmbitos de produção cultural que não corram o risco da autorreferencialidade, mesmo os que são destinados à transmissão do conhecimento correm o risco de fragmentar o seu próprio olhar se se limitarem a uma ideia de *saber-fazer* que não seja também *saber-pensar* e *questionar* o próprio *saber-fazer*. Por exemplo, e ficando por um momento ao lado daquele que será a seguir o objeto da nossa análise, se pensarmos na transmissão dos saberes propostos pelas universidades contemporâneas, deparamo-nos com um conjunto de fatores que determinam a maneira de conceitualizar a didática. Nesse âmbito, também grandemente afetado pelas inovações tecnológicas, refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem das competências (também as infocomunicacionais) significa interrogar-se sobre qual o estatuto da pesquisa científica e do ensino superior. Assim, por exemplo, refere sinteticamente Richard Grusin numa entrevista à revista *Matrizes*:

Externamente, essa mesma transformação sociotécnica nos conduziu àquilo denominado como universidade neoliberal, na qual as formações tradicionais por disciplinas são claramente dispensadas ou ignoradas em busca de objetivos econômicos. Essa nova interdisciplinaridade tecnocrática organiza uma retórica de inovação, uma reforma radical e de vanguarda que dispensa qualquer instituição ou prática acadêmica tradicional que não sejam economicamente eficientes, que não resultem numa imediata e definitiva lucratividade. Paradoxalmente, a mesma retórica utilizada ao final do século XX, argumentando que as novas mídias digitais possibilitariam a liberdade, a liberação e a radicalização de novas formas de pensamento, foi utilizada no século XXI para que o ensino profissionalizante tivesse o menor custo social possível. Não vejo isso acontecendo no Brasil de forma tão intensa como a que ocorre nos Estados Unidos ou na Grã-Bretanha, onde os empreendedores do Vale do Silício estão promovendo a revolução dos MOOCs (Massive Open Online Courses), embora não demore muito para que algo similar também ocorra no Brasil. A solução para este problema não é retornar aos tempos anteriores à interdisciplinaridade ou anteriores à introdução das tecnologias digitais no ensino e na pesquisa das Universidades. A solução é buscar formas de usar as novas tecnologias ao serviço de alguns valores cruciais da pesquisa acadêmica, especialmente a liberdade de investigação mesmo que esta não gere resultados financeiros imediatos (ou mesmo a longo prazo). (GRUSIN, 2013, pp. 170-171)

Ter em consideração o cenário aqui representado deveria interferir, por exemplo, nas qualidades das competências que se pretendem cultivar num ambiente acadêmico, competências que não deveriam ser apenas técnicas e operacionais, mas sempre autorreflexivas sobre o contexto que as proporciona mais ou menos diretamente (BORGES; OLIVEIRA, 2011).

Uma experiência cultural rica remete, sempre mais na contemporaneidade, para capacidades e competências infocomunicacionais culturalmente plurais e inconformistas.

Focando-nos mais no âmbito das novas tecnologias da comunicação, este artigo pretende desafiar uma reflexão sobre os novos intermediários sociotécnicos que são as plataformas digitais, nomeadamente aquelas que estimulam um novo modo de lidar com aspetos específicos da afetividade e intimidade (dois aspetos, em particular, que nos remetem para dois mitos clássicos e simbólicos do mistério da vida humana: *eros* e *thanatos*).

Apresentaremos assim uma análise sobre o que representa hoje buscar proximidades atravessando pelas plataformas, estabelecendo como premissa base que o elemento chave para alcançar tal proximidade é uma interface gráfica suportada por uma linguagem hipermédia.

Ao enquadrar o problema das novas competências digitais precisamos, então, ter em conta as duas dimensões dessa *black box* que permite o funcionamento das plataformas: o *front-end* (o lado do utilizador «comum», devendo por sua vez diferenciar-se entre as ações do utilizador, i. e., o modo como este alimenta a plataforma, e aquilo a que este acede, i. e., o resultado do algoritmo), e o *back-end* (o lado da plataforma e respetivos algoritmos, variáveis, etc., mas também o que esta permite aos utilizadores que com ela interagem através das API) (OMENA, ROSA, BALDI, 2017).

Tais novos intermediários sociotécnicos deixam emergir sentimentos e tabus latentes, mas ao mesmo tempo, desempenhando uma espécie de *affordance* psicomotora, dão-lhes uma nova configuração ética e estética, criando ambientes digitais que estruturam expectativas e hábitos específicos de interação.

## BUSCANDO PROXIMIDADES

Nada é mais aliciante e reconfortante do que sermos reconhecidos, de termos alguém que manifeste interesse para nós, contactando-nos e requerendo a nossa atenção. O termo “interesse”, de fato, vem do latim *inter esse*, que remete para o *estar entre*, como

um elo constantemente passivo e ativo dentro dum vasto sistema de relações. Podemos nos considerar retroativos por defeito e, portanto, é expectável que dar e receber *feedbacks* seja relevante para nós e para os outros.

Acontece, todavia, que nem sempre estamos interessados no que nos envolve (isto é, no que nos *interessa*), e nem sempre o que nos rodeia está interessado em saber de nós. As relações sociais com a proximidade podem ser vivenciadas dum forma que acabamos por preferir filtrar as nossas interações e os nossos interlocutores, pulando o que nos rodeia objetivamente (que é na mesma uma forma de retroagir ao circunstante), e substituindo-o com os representantes do que consideramos (o desejamos crer) nos envolver mais diretamente.

Nesse sentido, os novos serviços de informação e comunicação digital desafiam e revelam algo sociologicamente previsível, ou seja, a tendência para selecionar os perfis e gostos culturalmente mais relevantes e distintivos para a valorização do nosso próprio *habitus* (BOURDIEU, 1997). Os automatismos digitais que governam muitos dispositivos e plataformas contemporâneas, na maioria dos casos, têm o intuito de gerar atalhos e correspondências entre pessoas (ou entre pessoas e conteúdos) pressupostamente afins. Como veremos logo a seguir, a busca de tal afinidade responde a critérios sempre mais individualizados e fragmentados, a uma triagem de dados que a técnica computacional tenta sistematizar e enquadrar proporcionando de forma automatizada um contexto significativo para o seu utilizador. A distinção cultural assegurada e almejada anteriormente através de uma gestão cuidadosa das combinações entre o *capital social, económico e simbólico* (BOURDIEU, 1981) encontra-se com melhor desempenho a partir de uma mescla de fatores alfanuméricos (a linguagem dos *softwares* e dos *big data*).

Nesse sentido, durante os últimos 20 anos, Zygmunt Bauman analisou, explicou e alertou-nos para a contemporânea tendência cultural em substituir as *relações* com as *conexões*, parecendo-nos aqui pertinente acrescentar, também, a *interação* com a *interatividade*.



Para o sociólogo, os laços sociais concretos e fundamentados na proximidade implicam um esforço cognitivo-afetivo que pode vir a ser alvo de desilusão ao longo do tempo, fazendo entrar em crise os nossos afetos e desmentindo as nossas projeções e expectativas. Qualquer tipo de relação encontra-se exposta ao risco de fracassar, pelo que a incerteza que tece os compromissos sociais e afetivos deve ser constantemente trabalhada e mediada para assegurar a sua manutenção no tempo. Quando o que é considerado valioso é o que dura no tempo, então as virtudes individuais e sociais correspondem à arte da mediação e do equilíbrio. Quando o que é valorizado é a novidade pela novidade e a autoafirmação individual, então os compromissos sociais e afetivos tornam-se descartáveis *a priori*, frágeis e instrumentais para fins pouco consistentes. O que pretendemos dos outros, nesse caso, é sempre mais baseado na lógica *fast food* dos prazeres curtos, das prestações *just in time* e, porque não, da lógica binária *swipe left or right*, lógica esta que remete para aquelas aplicações móveis que desafiam um modo compulsivo e instantâneo de interagir com o conteúdo (ou a imagem da pessoa) que se está a visualizar.

Segundo Bauman, “não há nada que estimule os desejos de forma tão infalível e imediata como a ‘nova’, ‘melhorada’, ou melhor ainda a ‘nova e melhorada fórmula’” (BAUMAN, 2010, p.69). Nesse sentido, a frustração psicológica que afeta o indivíduo/consumidor contemporâneo (formado ou não formado, adulto ou adolescente) fica reforçada por uma cultura da obsolescência programada que perpassa a economia política, o *design* das mercadorias, a produção das tecnologias, chegando a contagiar também as crenças e os sentimentos das pessoas. Na “sociedade líquida” e hipermoderna, tudo envelhece rapidamente, as coisas, os trabalhos, os desejos e os vínculos éticos e afetivos. Ao mesmo tempo, tudo o que envelhece é culturalmente intolerável e deve ser rejeitado.

Porém, apesar de emergirem historicamente identidades socioculturais sempre mais vulneráveis, não deixamos de procurar relações de proximidade.

Na verdade, aumentam os exemplos e as maneiras de cruzar contatos e desafiar encontros. Filtrar a nossa abertura aos outros, com os quais estamos (concreta e opacamente) interligados, não significa prescindir da necessidade de relações significativas (*interessantes*). O que está em jogo é a qualidade e lógica operacional do filtro que utilizamos, quando este deixa de ser “arquitetado” por nós e passa a sê-lo pelos algoritmos.

Hoje, a maioria das nossas relações debruçam-se nas múltiplas plataformas digitais, um conjunto de ambientes que se apresentam como facilitadores de relações interpessoais, por vezes proporcionadas e desempenhadas de forma muito criativa. Tais ambientes, todavia, são também redutores ou ilusórios, quando encarados como a maneira privilegiada de trocar experiências e aprofundar relações. O termo ilusório não se relaciona apenas com a rapidez com a qual se constroem, exploram ou excluem os perfis com os quais nos deparamos *on-line*, mas também com o modo como podem ser pautados pela presença de informações falsas ou desatualizadas. Segundo um estudo realizado pela plataforma *on-line* eHarmony em 2016, 53% das pessoas mentem no seu perfil *on-line* numa atitude de camuflagem (algo que, todavia, conhecemos também no mundo *off-line*): seja através de uma foto mais antiga, simulando uma idade ou peso que não é real, seja através de atributos sociais e profissionais que não correspondem à realidade (THOTTAM, 2016).

Contudo, assistimos ao constante desejo de presença também na esfera digital, um desejo «de ter as coisas do mundo perto da nossa pele» (GUMBRECHT, 2010), um anseio de presença que não deixa de requerer uma cultura e uma competência infocomunicacional para a sua realização satisfatória. O outro rosto da mediatização radical é, contrariamente ao afirmado por Sherry Turkle no seu livro *Alone Together*, a busca pelo efeito de realidade, embora este efeito possa ser causado muitas vezes por uma dimensão fictícia e virtual.

## A PROXIMIDADE IMPOSSÍVEL – O PASSADO QUE NUNCA PASSA

Um exemplo dessa ambivalência infocomunicacional (a busca de proximidade numa dimensão fictícia) encontra-se nas plataformas onde jazem defuntos 2.0. De fato, um aspecto paradoxal dessa busca de presenças é representado pela tentativa de não deixar desaparecer quem infelizmente deixa de existir. Assistimos à emergência de *sites* e *Apps* que desafiam uma nova maneira de encarar a finitude humana: *boxego.com*, *thedigitalbeyond.com* ou *eternal9*, entre outros, são serviços digitais onde os queridos falecidos podem ficar permanentemente “*onlife*”, interagindo com os familiares e amigos vivos através dum algoritmo que retraduz e representifica os conteúdos produzidos antigamente pelo defunto nos seus vários perfis digitais. Por exemplo, no site *LivesOn*, os velhos *tweets* do utilizador defunto são recombinações periodicamente para gerar novas intervenções na plataforma de *microblogging*: “o coração que parar de bater não deixará de twittar”. No mesmo sentido, o site *DeadSocial* tem uma funcionalidade mais avançada que pode ser conectada ao Twitter e ao Facebook. Essa rede social programa os *posts* do utilizador para o futuro e deixa mensagens de felicitação aos amigos aniversariantes. O cibernauta indica, quando do registro, outro administrador que deverá avisar da morte do utilizador para que as mensagens e os *posts* sejam ativados.

Esses são apenas alguns exemplos de uma cultura que tenta suavizar tecnologicamente o trauma da morte, mas que desafiam profundamente uma nova alfabetização que não é apenas infocomunicacional, como quando se investe em programas de inteligência artificial para educar *chabots* a terem conversas à medida do seu próprio utilizador: *replika.ai* (*Replika is your AI friend that you teach and grow through conversation*).

O nosso legado identitário digitalmente criado já não levanta questões ligadas com “o direito ao esquecimento”, mas, pelo contrário, com a construção de alucinatória imortalidade. A criação de fantasmas digitais levanta questões legais,

testamentárias, psicológicas e culturais que precisam de ser reconsideradas à luz das novas potencialidades tecnológicas e dos consequentes comportamentos infocomunicacionais, desafiando relações inexploradas (talvez de negação) com a caducidade e finitude da vida real.

Não é surpreendente termos hoje sepulcros digitais, mas será extraordinário (fora do nosso ordinário e fascinante ao mesmo tempo) estudar os rituais funerários (futuros comportamentos infoculturais) que esses inspirarão. Assim como será importante compreender como viabilizar a aceitação do luto numa cultura tecnologicamente visada ao *evergreen* (não podemos esquecer que a ciência psicanalítica, desde Sigmund Freud até Melanie Klein, nos ensinou como a saudável elaboração do luto é aquela que permite aceitar a realidade, isto é, quando o sentido de realidade prevalece ao fugir dela).

Temos assim a necessidade de pensar em competências infoculturais abrangentes para lidar de forma não ingênua com um ambiente hipermediático e interativo que pretende, rerepresentando o poder imortalizador alinhavado pela fotografia, eternizar um tempo passado.

## A LÓGICA SWIPE – UMA INTIMIDADE PARADOXAL

Paralelamente ao ambiente hipermediático que aponta para nostálgico resgate do tempo passado, encontramos também, como anunciado, o uso crescente de aplicações móveis baseadas na georreferenciação e dedicadas ao *dating* (ABEELLE, 2016). Passamos assim da busca de proximidade pelo tempo à busca pelo espaço. Trata-se de corrente fenômeno sociotécnico normalmente associado ao estigma do sexo fácil e das relações desprendidas, cujo protótipo principal costuma ser o *Tinder* (McDonald do sexo, Twitter do namoro, *shopping* de parceiros etc.).

Nesse sentido, a utilização dos *smartphones* como dispositivos para “caçar” relacionamentos aparece como uma evolução natural dos tradicionais serviços *web* de *dating* (ZHANG; YASSERI, 2016).

Temos assim os designados *location-based real-time dating* (LBRTD), do qual é o exemplo do *Happn* ou *Tinder*, um dos pioneiros tanto nas aplicações LBRTD, como na lógica de interação baseada no uso do *swipe*. É importante destacar como existam aplicações que seguem a mesma lógica e funcionamento, mas aplicadas ao encontro entre donos de animais, *twindog.co* ou entre pessoas que têm em comum algo (ou alguém) que odeiam, *haterdater.com* (*the app that lets you find love based on what you hate*).

É por isso importante refletir como é que os novos dispositivos sociotécnicos poderão sobrepor-se com algumas tendências socioculturais. Considerando os serviços de *dating* 2.0 mais populares, o que é curioso é como a esmagadora maioria dos perfis criados nessas plataformas, apesar de serem objeto de curadoria embelezante e incansável, apelam ao amor, ao relacionamento duradouro, sério e romântico. Nesse sentido, explica-se como muitos relacionamentos nascem por essas intermediações, desmentindo-se a ideia que só se procure satisfação imediata.

Segundo estudo realizado por Finkel et al. (2012), entre 2007 e 2009 originaram-se mais relacionamentos através de serviços *on-line* do que por via de encontros entre amigos comuns. Acresce também o fato de a utilização desses serviços não estar apenas associada aos adolescentes e jovens adultos, sendo o segmento etário superior aos 50 anos aquele no qual existe maior crescimento de criação de perfis *on-line* (MELTZER, 2016). O que é sociologicamente relevante é a maneira com a qual se tenta de readaptar, em equilíbrio constantemente precário, uma necessidade de relação satisfatória num contexto que pressiona pelo *update* permanente.

Como referem Ranzini e Lutz (2016), o *Tinder* surge como um caso paradigmático das *affordances* implícitas na portabilidade, disponibilidade, localização e multimedialidade que os dispositivos móveis acarretam, colocando o sujeito-utilizador em novo espaço que os tradicionais serviços *web* de *dating* não permitiam: a sua utilização em espaços públicos, *anytime, anywhere*.

Associando a essas *affordances* comunicativas, e à lógica do *swipe*, a procura de intimidade (intimidades *swipe*), estamos perante um paradoxo cultural. Tradicionalmente, o conceito de íntimo remetia-nos para o de familiaridade, privacidade e proximidade. No entanto, a noção de íntimo pode ser reinterpretada através dos novos intermediários sociotécnicos, substituindo os valores de proximidade, mediação lenta e privada pelo imediato, a ubiquidade e a volatilidade, valores providenciados por esses novos dispositivos e serviços digitais.

Como questionam David e Cambre (2016), estará a intimidade, vista sempre como algo familiar e durável, a ser abraçada ironicamente por novos valores como o imediato e o volátil? Nesse sentido, é importante relembrar uma lição fundamental transmitida pela antropologia: os gestos habituais que repetimos durante o nosso quotidiano, ao designarem específicas práticas sociais, também influenciam e reforçam, ao mesmo tempo, hábitos de pensamento e critérios de avaliação.

É assim que essas intimidades *swipe* procuradas através de rápidos deslizes por *touch screen* (*swipe left, swipe right*) refletem um desejo paradoxal de calor presencial (georreferenciado).

## AS INTERFACES DA CIBER-HUMANIDADE

O movimento através do qual desafiamos e alcançamos imediatismos passa sempre mais por interfaces atualizadas constantemente. A vida *on air*, com as suas sugestões e respostas computacionais *everyware* (GREENFIELD, 2006), sempre ao nosso alcance, permite o projeto dos conteúdos *self generated*, que tem como objetivo o de chegar ao algoritmo perfeito e *inteligente*, aquele que faculta a busca de informações automáticas e personalizadas, dispensando a nossa intervenção.

A ciber-humanidade está estritamente ligada com a hiper mobilidade digital. Nesse sentido, Gilles Lipovetsky assinalou como o aspeto positivo da “leveza” passou do paradigma estético das obras de arte para o do desempenho técnico, isto é, “dos objetos que miniaturizados e conectados

permitem a mobilidade, a fluidez, a facilidade das operações informacionais e quotidianas” (LIPOVETSKY, 2016, p. 133).

A hipermobilidade não corresponde apenas à circulação e distribuição das informações, mas também a uma transformação antropológica da nossa sensibilidade e capacidade de pensar. A velocidade extraordinária com a qual podemos desempenhar funções técnicas e quotidianas desafia o ritmo das nossas expectativas e exigências mais íntimas. Biddle (2013) destaca o processo de osmose e sobreposição constante entre o funcionamento dos dispositivos e dos serviços digitais (como no caso da lógica binária da tecnologia *swipe*) com as dependências e ansiedades induzidas pela “ordem” capitalista. Um *design* de interface que implica gestos rápidos e repetitivos, análises instantâneas e a ética decisional de um jogador de casino.

As interfaces são assim um sistema técnico e simbólico que filtram informações, facultam contatos e remodelam ativamente o tipo de comunicações interpessoais e o contexto onde estas ocorrem. Para de Souza e Silva & Frith (2012, p. 4), a leveza proporcionada pelas interfaces móveis desafia, para além de uma atitude pouco hermenêutica e muito iterativa, uma curadoria constante do que se representa. A curadoria do visível (sempre mais da esfera do privado exposto publicamente) é um novo código ético e estético da cultura digital, um cânone que desafia uma leitura competente das imagens dos perfis digitais e uma grande habilidade na sua constante recontextualização.

Os novos códigos estéticos provocam novos comportamentos sociais, que ao mesmo tempo são reveladores de tendências anteriormente poucos exploradas. Procurar, e até encontrar com mais facilidade, um amor por via digital não significa ter mais possibilidades que a relação funcione, ou que a qualidade da comunicação no seu seio atinja um nível satisfatório. Uma ligação, assim como digitalmente pode “ativar-se”, também digitalmente pode “desativar-se”. Um desses exemplos é a tendência de terminar relacionamentos via *e-mail*.

Segundo o estudo da eHarmony, 48% dos relacionamentos começados *on-line* acabam via *e-mail*, e em que ambas as partes assumem que esse modo de término (um novo hábito filho duma nova literacia) lhes é conveniente (THOTTAM, 2016).

Todavia, também numa relação nascida *offline* pode-se começar a sentir alguma incompetência dialógica no momento em que um dos parceiros decide pôr um ponto final. Nada de mais fácil, então, que delegar tal competência a um serviço digital que quebra relações por nossa conta, como é o caso de *breakupshop.com* (*Let us help you end it*). Nesse sentido, o medo ou a incapacidade da confrontação aproveita-se das opções facilitistas facultadas pela intermediação digital, proporcionando assim atitudes que outrora se considerariam rudes e socialmente inaceitáveis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O retrato sobre a emergência dessas novas facetas comerciais, éticas e culturais, desafiadas pela massificação das práticas digitais (o “enxame digital” diria provocatoriamente Byung-Chul Han), aponta para nova reaprendizagem e revalorização de hábitos comportamentais que no meio dessas transformações tão aceleradas ficaram desarticulados. Ao mesmo tempo, trata-se de compreender que tais hábitos serão necessariamente diferentes dos anteriores, uma vez que as circunstâncias históricas mudaram e que, de forma mais ou menos direta, desafiam uma mudança psicossocial e uma adaptação pragmática aos novos contextos sociotécnicos, dentro dos quais seria importante saber incentivar e criar projetos menos colados à lógica binária das opções *swipe* e automatizada da algoritmia.

Temos sempre mais, se considerarmos o protagonismo alcançado pelas plataformas digitais na vida quotidiana, uma sobreposição entre cultura e tecnologia, informática e ética, pretensões pessoais e automatismos sociotécnicos (PARISER, 2011; BALDI, 2013).

A ética interativa resulta da capacidade de saber descodificar a lógica subjacente às seleções que o filtro algorítmico operacionaliza por nossa conta,

quando de forma imediata e quase mágica nos aproxima da experiência que (talvez) procuramos. De fato, o imediatismo e a hiper mobilidade que permeiam a cultura contemporânea, associados à facilitação no processamento e na apresentação gráfica de qualquer dado, conduzem a uma deslocação intelectual do interesse pelas causas para o interesse pelos efeitos (ECO, 2012). Nesse sentido, uma competência infocomunicacional fundamental é a de saber se desencantar das performances da tecnologia digital, reapropriando-se criativamente dos mesmos dispositivos para finalidades alheias e imprevistas àquelas dos seus produtores.

Nesse sentido, para terminar, vale a pena mencionar um projeto realizado pelo Fondo de Cultura Económica no México, mirado a fomentar a leitura entre os mexicanos. A estratégia utilizada foi aquela de escolher um conjunto de clássicos da literatura mexicana e de retirar das suas histórias as personagens para a criação de perfis no Tinder. Uma vez criados os perfis com os nomes dos protagonistas dos romances, os utilizadores ativavam Tinder para criar correspondências (*matches*) com outros potenciais parceiros, mas com a diferença que a partir da correspondência gerava-se um *chat* onde o utilizador do projeto literário escrevia frases retiradas do livro. O objetivo era o de chegar a um encontro presencial, no qual o parceiro inconsciente do enredo literário deparava-se com a cópia do livro à espera dele, e a indicação que tinha sido seduzido pela literatura (FONDO DE CULTURA ECONÓMICA).

## REFERÊNCIAS

- ABEELE, M. Mobile lifestyles: Conceptualizing heterogeneity in mobile youth culture. *New Media & Society*, v. 18, n. 6, p. 908-926, 2016.
- BALDI, V. A retórica dos automatismos intuitivos: a lógica autoritária dos intermediários computacionais. In: SILVA, A. S. da; MARTINS, J. C.; MAGALHÃES, M. L. G. (Org.). *Comunicação política e económica dimensões cognitivas e discursivas*. Braga: Aletheia, 2013. P. 569-579.
- BAUMAN, Z. *A sociedade sitiada*. [S.l.]: Instituto Jean Piaget, 2010.
- BAXTER, H. Many matches but no spark. *New Statesman*, Nov. 2013. Disponível em: <<http://www.newstatesman.com/society/2013/11/many-matches-no-spark>>. Acesso em: 24 abr. 2017.
- BIDDLE, E. Info nymphs. *Media Tropes*, v. 4, p. 65-82, 2013.
- BORGES, J.; OLIVEIRA, L. Competências infocomunicacionais em ambientes digitais. *Observatorio (OBS\*)*, v. 5, n. 4, 2011. Disponível em: <<http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/508>>. Acesso em: 24 abr. 2017.
- BOSKER, B. Why Tinder has us addicted: the dating app gives you mind reading powers. *Huffington Post*, 2015. Disponível em: <[http://www.huffingtonpost.com/2013/04/09/tinder-dating-app\\_n\\_3044472.html](http://www.huffingtonpost.com/2013/04/09/tinder-dating-app_n_3044472.html)>. Acesso em: 24 abr. 2017.
- BOURDIEU, Pierre. *Le sens pratique*. Paris: Éditions du Seuil, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Méditations pascaliennes*. Paris: Éditions du Seuil, 1997.
- DAVID, G; CAMBRE, C. Screened intimacies: Tinder and the swipe logic. *Social Media+ Society*, v. 2, n. 2, p. 1-11, 2016.
- ECO, U. *A passo de caranguejo: guerras quentes e populismo mediático*. Lisboa: Gradiva, 2012.
- FINKEL, E. et al. Online dating: a critical analysis from the perspective of psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, v.13, n.1, p. 3-66, 2012.
- FLORIDI, L. *The onlife manifesto: being human in a hyperconnected Era*. London: Springer, 2015.
- FONDO DE CULTURA ECONÓMICA. *Usando Tinder para fomentar la lectura*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-3wxh5tiTGE>>. Acesso em: 10 fev. 2017.
- GREENFIELD, A. *Everyware: the dawning age of ubiquitous computing*. Berkeley: New Riders, 2006.
- GUMBRECHT, H. U. *Produção de presenças: o que o sentido não consegue transmitir*. Rio de Janeiro: Contraponto-PUC-Rio, 2010.
- HAN, B. C. *O ensame: reflexões sobre o digital*. Lisboa: Relógio D'Água, 2016.
- LIPOVETSKY, G. *Da leveza: para uma civilização do ligeiro*. Lisboa: Edições70, 2016.

LITT, E. Knock, knock: who's there?: the imagined audience. *Journal of Broadcast & Electronic Media*, n. 56, p. 330-345, 2012.

\_\_\_\_\_. HARIGATTAI, E. The imagined audience on social network sites. *Social Media+Society*, 2016.

MELTZER, M. 10 online dating: match me if you can. *Consumer Reports*, 2016. Disponível em: <<http://www.consumerreports.org/dating-relationships/online-dating-guide-match-me-if-you-can/>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

OMENA, J. J; ROSA, J. M; BALDI, V. Atravessando a economia da atenção e dos likes: a política das plataformas digitais. In: \_\_\_\_\_. *Circunavegações em redes transculturais de conhecimento, arquivos e pensamentos*. CECS, Braga, 2017. No prelo.

PARISER, E. *The filter bubble: what the internet is hiding from you*. Nova York: Penguin Books, 2011.

RANZINI, G., LUTZ, C. Love at first swipe?: explaining Tinder self-presentation and motives. *Mobile Media & Communication*, p.1-22, 2016.

SILVA, A. de Souza e; FRITH, J. *Mobile interfaces in public spaces: locational privacy, control, and urban sociability*. New York: Routledge, 2012.

SMITH, A.; ANDERSON, M. 5 facts about online dating. *PewResearchCenter*, 2016. Disponível em: <<http://www.pewresearch.org/fact-tank/2016/02/29/5-facts-about-online-dating/>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

THOTTAM, I. 10 online dating statistics you should know. *EHarmony*, 2016. Disponível em: <<http://www.eharmony.com/online-dating-statistics/>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

TINDER. Urban Dictionary: Top definition, 2013. Disponível em: <<http://www.urbandictionary.com/define.php?term=Tinder>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

TURKLE, S. *Alone together*. 2013.

USKI, S.; LAMPINEN, A. Social norms and self-presentation on social network sites: profile work in action. *New Media & Society*, v. 18, n. 3, p. 447-464, 2014.

WINNICOTT, D. W. *Ego distortion in terms of true and false self: the maturational process and the facilitating environment: studies in the theory of emotional development*. New York: International Universities Press, 1965.

WYGANT, D. The shocking truth about Tinder dating. *The Huffington Post*, Oct. 2014. Disponível em: <[http://www.huffingtonpost.com/david-wygant/the-shocking-truth-about-\\_3\\_b\\_4967472.html](http://www.huffingtonpost.com/david-wygant/the-shocking-truth-about-_3_b_4967472.html)>. Acesso em: 24 abr. 2017.

ZHANG, J.; YASSERI, T. *What happens after you both swipe right: a statistical description of mobile dating communications*. 2016. ArXiv preprint arXiv:1607.03320.

# Competencias lectoras y competencias en información: espacios de convergencia

## **María Gladys Ceretta Soria**

Pós-Doutorado pela Universidad Carlos III de Madrid – Madrid, Espanha. Doutora em Documentação pela Universidad Carlos III – Madrid, Espanha. Professora da Universidad de la República (UdelaR) – Montevideo, Uruguay. Coordinadora do Departamento de Fuentes Documentales, Recursos y Servicios de Información.

[http://buscadores.anii.org.uy/buscador\\_sni/exportador/](http://buscadores.anii.org.uy/buscador_sni/exportador/)

ExportarPdf?hash=bff2817fd0beb34c96e4b70bf2dc0a06

*E-mail:* gladys.ceretta@fic.edu.uy

## **Javier Canzani Cuello**

Mestre em Informação y Comunicación pela Universidad de la República – Montevideo, Uruguay.

Professor da Universidad de la República (UdelaR) - Montevideo, Uruguay

<http://www.eubca.edu.uy/sites/default/files/Cvuy%20Javier%20Canzani.pdf>

*E-mail:* javier.canzani@fic.edu.uy

## **Magela Cabrera Castiglioni**

Mestre em Informação y Comunicación pela Universidad de la República (UdelaR) - Montevideo,

Uruguay. Professora da Universidad de la República (UdelaR) - Montevideo, Uruguay.

<http://www.eubca.edu.uy/sites/default/files/Magela%20Cabrera%20cvuy.pdf>

*E-mail:* magela.cabrera@fic.edu.uy

Submetido em: 16/03/2017. Aprobado em: 12/04/2017. Publicado em: 10/11/2017.

## **RESUMEN**

La lectura en ambientes digitales ha producido una serie de modificaciones en la forma en que las personas se relacionan con los diferentes textos. En el marco de la ciencia de la información y más específicamente bajo el paradigma de la alfabetización en información, las competencias lectoras cobran especial relevancia porque constituyen una herramienta de acceso a la información que necesitan los individuos para poder desarrollarse en la sociedad del siglo XXI. En este artículo se propone aportar a la construcción teórica de la relación entre competencias lectoras y competencias en información, buscando los espacios de convergencia que surgen entre ambos conceptos. En cuanto a los aspectos metodológicos se realizará un exhaustivo relevamiento bibliográfico que permita detectar las principales tendencias al respecto apuntando al principal objetivo del trabajo. En cuanto a resultados, se espera obtener un amplio mapa sobre la conceptualización de las competencias lectoras que contemple diversos enfoques y permita establecer su alcance. Al mismo tiempo, se espera señalar las posibles relaciones que se pueden establecer entre competencias lectoras y otras competencias de información en ambientes digitales. A partir de los resultados obtenidos se espera brindar a la comunidad académica nuevos elementos para el tratamiento del tema. Asimismo, el estudio contribuirá a brindar elementos que permitan una mejor formación de las personas y las comunidades en el entendido de que la forma en que se relacionan con la lectura en ambientes digitales puede constituir un factor tanto de desarrollo como de exclusión en la sociedad actual.

**Palabras clave:** Competencias lectoras. Competencias en información. Ciencia de la Información.

## **Competências de leitura e competências em informação: espaços de convergência**

### **RESUMO**

*A leitura em ambientes digitais produziu uma série de mudanças na forma como as pessoas se relacionam com diferentes textos. No contexto da ciência da informação e, mais especificamente, sob o paradigma do letramento informacional, as habilidades de leitura são especialmente importantes porque são uma ferramenta de acesso à informação que as pessoas precisam para poder se adaptar à sociedade do século XXI. Este artigo pretende contribuir para a construção teórica da relação entre competências de leitura e competências em informação, procurando os espaços de convergência que surgem entre essas instâncias. No que se refere aos aspectos metodológicos, será realizado um levantamento bibliográfico exaustivo para detectar as principais tendências sobre o assunto. Como resultados, espera-se obter amplo mapa sobre a conceituação das competências de leitura, que contemple várias abordagens e permita estabelecer a sua abrangência. Espera-se ainda indicar as relações que podem ser estabelecidas entre as competências de leitura e outras competências de informação em ambientes digitais. A partir dos resultados, espera-se fornecer à comunidade acadêmica novos elementos para o tratamento do assunto. O estudo também ajudará a fornecer elementos para melhor formação dos indivíduos e das comunidades, no entendimento de que a maneira como eles se relacionam com a leitura em ambientes digitais pode ser um fator de desenvolvimento e de exclusão na sociedade atual.*

**Palavras chave:** *Competências de leitura. Competências de informação. Ciência da Informação.*

## **Reading skills and information competences: spaces of convergence**

### **ABSTRACT**

Reading in digital environments has produced a number of modifications in the way people relate to different texts. In the context of information science and more specifically under the paradigm of information literacy, reading skills are especially important because they constitute a tool for the access to information that individuals need to develop in 21st century society. We propose, in this article, to contribute to the theoretical construction of the relationship between reading skills and information competences, looking for the spaces of convergence that arise between both concepts. Referring to the methodological aspects, an exhaustive bibliographical survey will be carried out in order to detect the main trends in this respect, pointing to the main objective of the work. As a result, it is hoped to obtain a broad map on the conceptualization of reading competences that contemplates diverse approaches and allows to establish their scope. At the same time, it is expected to point out the possible relationships that can be established between reading skills and information competencies in digital environments. Based on the results obtained, it is expected to provide the academic community with new elements for the treatment of the topic. In addition, the study will contribute to provide elements that allow better training of individuals and communities in the understanding that the way they relate to reading in digital environments can be a factor of development or exclusion in today's society.

**Keywords:** *Reading skills. Information competencies. Information Science.*



## INTRODUCCIÓN

Nos encontramos inmersos en la denominada Sociedad de la Información en la cual la información en sí misma adquiere un valor fundamental. Para MASUDA (1984) se trata de una sociedad que es resultado de la convergencia entre diferentes innovaciones tecnológicas que relacionándose forman un sistema complejo cuya finalidad es la producción y difusión de la información. Para el autor esta sociedad basada en la producción de información es una transformación de tal envergadura que daría lugar a un cambio en los valores y en las estructuras sociales. Por otra parte Castells, otro autor referente en la temática, habla de sociedad informacional, como una sociedad que cuenta con una forma específica de organización social, donde la generación, el procesamiento y la transmisión de la información constituyen fuentes fundamentales de productividad y poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas (CASTELLS, M., 1999). La información se suma a los elementos determinantes en las relaciones de poder y económicas ya existentes. En este escenario estas relaciones de no solo se mantienen sino que se agregan aspectos vinculados a la información que pueden profundizar las brechas ya existentes, por ello la relevancia de analizar y conocer las competencias necesarias de los individuos y las comunidades para el buen manejo de la misma como forma de hacer frente a los requerimientos de la sociedad y así poder minimizar, en parte, las condiciones de desigualdad.

Un factor característico de esta sociedad es el crecimiento exponencial en la cantidad de información que se genera día a día. Se da una gran avalancha de la misma y produce un fenómeno al cual denominamos infoxicación. Según Cornella el mundo digital se caracteriza por su volatilidad, pero también por la gran cantidad de información que se produce, la que se vuelve imposible de controlar, refiriéndose a la infoxicación, entendiéndose por ésta el exceso de información que no nos permite discernir correctamente aquello que es válido de lo que no lo es o lo que es adecuado para nuestras necesidades (CORNELLA, 2002).

Junto con estos cambios en la sociedad también se han producido transformaciones e innovaciones en los formatos y los soportes en que la información se presenta dando lugar a una convivencia entre lo tradicional y lo nuevo ya que el formato papel no ha desaparecido pero han surgido y se han instaurado nuevas formas a través de las cuales podemos leer y escribir.

Es en este contexto que se cree necesario que el individuo sea competente en el uso de la información (búsqueda, selección, evaluación y manejo de la misma) así como que posea competencias lectoras que le permitan comprender los textos en sus diferentes formatos para una mejor participación en los distintos ámbitos de la sociedad. Como lo indica Solé *“En la época de la sobreinformación, saber leer con criterio, de forma inteligente y reflexiva es tal vez un bien máspreciado que nunca. Formar lectores equivale a formar ciudadanos que puedan elegir la lectura para una variedad de propósitos, que sepan qué leer y cómo hacerlo, que puedan utilizarla para transformar la información en conocimiento”* (SOLÉ, 2012).

El concepto de lectura ha cambiado con el tiempo; en un principio bastaba con la decodificación de signos. Si bien puede parecer una concepción primitiva y básica responde a la realidad de una época histórica. Más adelante en el tiempo se incluyeron en la definición aspectos relacionados a la comprensión de lo leído. Pero la complejidad del tema continuó en aumento y surgieron nuevos abordajes, como es el caso de los estudios socioculturales. Esta orientación entiende a la lectura como una construcción social, que responde a un momento y lugar determinado (CASSANY, 2006). A la vez se ha ido evolucionando de la lectura lineal y exclusivamente en papel a la lectura digital: del libro al hipertexto. Esto conlleva, como se expresaba anteriormente, a que la persona posea nuevas competencias acordes a las prácticas y necesidades del mundo actual. Es por esto que como expresa Prado Aragonés: *“Es preciso replantearnos el concepto de competencia lectora, con el fin de definir qué estrategias precisa desarrollar el lector de nuestro siglo”* (PRADO ARAGONÉS, 2004).

Desde el ámbito educativo, actor fundamental y responsable de la enseñanza de la lectura se estudia el tema en profundidad y se establecen mecanismos de medición específicos en ese entorno. Así por ejemplo las pruebas PISA pretenden estudiar las competencias lectoras del estudiante tomando en cuenta todos los soportes y formatos de lectura, entendiendo a la competencia lectora como la capacidad para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de alcanzar determinados objetivos, desarrollar conocimientos y participar en la sociedad. Esta definición se aplica tanto a la lectura impresa como a la digital (OCDE, 2012).

Teniendo en cuenta todas estas realidades es que el presente trabajo pretende reflexionar sobre los puntos de convergencia que tienen las competencias lectoras con las competencias en información desde la perspectiva de la Ciencia de la Información.

## **METODOLOGÍA**

Se trata de un estudio de corte netamente teórico que se sustenta en una metodología que utiliza una técnica cualitativa: la revisión y análisis de la bibliografía de referencia sobre la temática estudiada. A pesar de que la lectura y la información se pueden abordar desde diversas disciplinas transversales y afines (educación, lingüística, sociología, psicología, antropología, entre otras), en este caso particular se optó por realizar un estudio conceptual específico desde la óptica de la Ciencia de la Información.

Para lograr el objetivo propuesto se han extraído definiciones de competencias lectoras y competencias en información de la literatura seleccionada y a través de un análisis de contenido de las mismas se han buscado los puntos de convergencia entre ambos conceptos. Los mismos se exponen en un cuadro de análisis que permite visualizar aquellos elementos comunes a los conceptos estudiados. Se aclara que las definiciones son tomadas en forma aislada de cada uno de los textos, lo que puede constituir una limitante por no contar con los contextos propios que los autores dieron a cada una de ellas.

A partir de este análisis se expresan, a modo de reflexión, algunas apreciaciones finales que intentan fundamentar el vínculo entre competencias lectoras y competencias en información con la finalidad de contribuir a sistematizar la discusión sobre el tema. Este estudio no se considera un punto final en la discusión sino que busca dejar abierta la posibilidad de seguir avanzando en la misma.

## **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

A los efectos de ordenar la discusión se presenta una breve síntesis sobre el estado del arte de las competencias lectoras y las competencias en información, Previamente se deja de manifiesto el uso del término competencias en este ámbito. También se brindan algunos aspectos relacionados a las competencias lectoras en ambientes digitales, los cuales merecerían un estudio aparte y finalmente se dialoga sobre los posibles puntos de convergencia de las competencias en información y las competencias lectoras.

### **COMPETENCIAS**

Antes de comenzar a analizar los enfoques referentes a competencias lectoras y competencias en información resulta relevante realizar una serie de apreciaciones generales sobre el origen y significado del término competencia en sí mismo. Esto permitirá mayor claridad en el uso de la terminología y facilitará el camino del análisis.

El término competencias asociado a la aplicación de distintos saberes tiene su origen en el área de la lingüística y su primer aparición se le atribuye a Noam Chomsky. Su uso se fue extendiendo, aplicándolo a diferentes saberes como: competencia ideológica, competencia discursiva, competencia comunicativa, entre otros (DÍAZ BARRIGA, 2006). A lo largo del tiempo, el uso del término competencias se ha trasladado y se ha hecho extensivo en diversas áreas, entre ellas en el mundo del trabajo, donde cobra una significación referida a pautas de desempeño laboral de los individuos. También en el ámbito educativo ha logrado instalarse; espacio en el que ha generado grandes polémicas, llegando a ser considerado un

enfoque en sí mismo, a lo que Tobón (2008) indica que este enfoque puede ser aplicado en distintos modelos pedagógicos por no constituir un modelo en sí mismo.

Perrenoud, Noreste y Sáez (1999) destacan que la esencia del enfoque por competencias radica en que el individuo sea capaz de hacerse con la información necesaria para la resolución de un problema, lo que generará un efecto en la estructura cognitiva del sujeto. En una línea similar Belluzzo (2008) indica que las competencias cuentan con dos dimensiones: un dominio de saberes y habilidades que permiten la intervención en la realidad y; una visión crítica sobre el alcance de las acciones en un contexto social determinado.

En cuanto a su significado la OCDE (2009) señala que las competencias van más allá de conocimientos y destrezas, siendo que se encuentran vinculadas a la habilidad para la resolución de situaciones complejas, a través de la movilización de recursos psicosociales en un contexto determinado. Por su parte Díaz Barriga indica que las mismas suponen la combinación de tres elementos: una información; el desarrollo de una habilidad y; la puesta en acción de los anteriores en una situación inédita (DÍAZ BARRIGA, 2006).

### **COMPETENCIAS EN INFORMACIÓN**

Luego de explicitados el origen y los diferentes usos del término competencias se procede a conceptualizar a las competencias en información. En el área de la ciencia de la información diversos autores han investigado sobre el tema, por lo que la producción bibliográfica es amplia y contempla múltiples miradas y contextos.

Para un primer acercamiento al tema se puede decir que las competencias en información son *“aquellas que permiten hacer un uso responsable y adecuado de los recursos informativos disponibles, así como las destrezas para buscar, seleccionar, gestionar y evaluar la información”* (CABRERA CASTIGLIONI, 2015). En un sentido más amplio, Marzal señala que las competencias en información involucran conocimientos y habilidades en la gestión, el uso y la edición de la información, así

como en la comprensión del conocimiento obtenido, constituyendo un valor agregado que el individuo puede volcar en su contexto social. Estos elementos habilitan al individuo a manejarse con la información con sentido crítico, consolidando sus saberes y construyendo nuevo conocimiento en un proceso de aprendizaje continuo (MARZAL, 2009).

Belluzzo señala la relevancia de ampliar el concepto de competencia en información en base a las exigencias de la era digital y su influencia en la sociedad, por lo tanto no se puede limitar a la búsqueda, utilización y producción de información (BELLUZZO, 2008).

María Pinto junto con Alejandro Uribe, Gómez Díaz y Cordón realizaron un estudio donde analizan los términos que mejor representan la formación en competencias informacionales en la literatura especializada y definen a las competencias en información *“como el conjunto de conocimientos, habilidades y conductas que capacitan a los individuos para reconocer cuándo necesitan información, dónde localizarla, cómo evaluar su idoneidad y darle el uso adecuado de acuerdo con el problema que se les plantea”* (PINTO, et. al. 2011).

En esta serie de definiciones se logra identificar un núcleo duro común que asocia las competencias en información con la búsqueda, acceso, selección y uso de la información, logrando un acuerdo científico sobre la acepción del término. A su vez, algunos autores amplían esta concepción abarcando elementos como ser: las exigencias de la sociedad digital, el sentido crítico y la producción de conocimiento.

### **COMPETENCIAS LECTORAS**

El término competencias lectoras es utilizado por especialistas de diversas disciplinas como ser: la educación, la lingüística y la ciencia de la información, entre otras. Esto conlleva a la diversidad de miradas sobre el tema, cada una posicionada desde su objeto de estudio.

Prado Aragonés lista una serie de habilidades que debe tener el lector competente, estableciendo un perfil que abarca: *“Conocimiento de nuevos códigos*

*multimedia en interacción con códigos lingüísticos tradicionales; dominio de estrategias para la búsqueda, selección, organización y tratamiento de la información; desarrollo de habilidades para la lectura y comprensión de la información, además de para la expresión y elaboración, adecuadas a los nuevos códigos y formatos hipertextuales utilizados por las nuevas tecnologías; espíritu crítico que permita la selección y tratamiento de la información y su adecuación a los fines y funciones de la lectura; capacidad de autonomía y autogestión en el proceso de aprendizaje”* (PRADO ARAGONÉS, 2004). En esta exhaustiva lista se puede inferir una definición de competencia lectora que comprende el desarrollo de habilidades para la lectura, su comprensión y elaboración de nuevos textos. Al mismo tiempo contempla aspectos relacionados a la autonomía del sujeto en el proceso de aprendizaje y el conocimiento y dominio de nuevos códigos multimedia.

Desde la OCDE, institución referente en temas educativos y principalmente bajo la órbita de su programa PISA (Programme for International Student Assessment) se ha abordado en profundidad el tema, entendiendo que la competencia lectora implica *“comprender, utilizar textos escritos, reflexionar sobre ellos e implicarse con ellos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el propio conocimiento y potencial, y participar en la sociedad”*. Asimismo el mencionado programa define a la competencia lectora *“como la capacidad de construir, atribuir valores y reflexionar a partir del significado de lo que se lee en una amplia gama de tipos de texto, continuos y discontinuos, asociados comunmente con las distintas situaciones que pueden darse tanto dentro como fuera del centro educativo”* (OCDE, 2009). PISA en su informe 2009 plantea que *comprender* implica el acto de construir significado por parte de lector que va desde entender el significado de los términos hasta captar en profundidad la diferente temáticas de los textos. Por otra parte el término *utilizar* se refiere a aplicar la información extraída de un texto a una situación concreta o a un cambio de ideas o generación de conocimiento. Asimismo cuando plantea el uso del término *reflexión*, el informe sugiere la relación que el lector hace de

lo que lee con sus pensamientos y experiencias, *“pueden utilizar el texto para arrojar luz sobre algo de su propia vida; o pueden emitir juicios sobre el texto en sí, basándose en marcos de referencia externos”* (OCDE, 2012). Por otra parte el individuo necesita constantemente evaluar si el texto al que se está enfrentando es el correcto para aquello que necesita y si la información que el mismo le brinda es la pertinente. También debe considerar la veracidad, la fiabilidad y cuál es la orientación que el texto pudiera tener. La *implicancia* supone la motivación por la cual se lee el texto, la que puede abarcar un amplio espectro: desde cumplir una tarea determinada hasta el placer por la lectura o un interés general. De esa manera se puede apreciar el diferente rol que puede cumplir la lectura en la vida de los individuos. Es importante comprender estas diferencias para obtener una visión completa de las competencias lectoras.

Un referente en el tema es Daniel Cassany quien enmarcado en una concepción sociocultural de la lectura señala que *“leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia una tradición unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades propias de cada comunidad. No basta con saber descodificar las palabras o con poder hacer las inferencias necesarias. Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina cómo lo utilizan el autor y los lectores, qué funciones desarrolla, cómo se presenta el autor en la prosa, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse, como se citan las referencias bibliográficas, etc.”* (CASSANY, 2006) Aquí se puede observar la relevancia del contexto y de la comunidad en la que se está inserto, así como el rol del autor de los textos pero también el del lector que interpreta e interactúa con los mismos. Cassany también señala que la tecnología proporciona una forma de lectura en la que es necesario saber seleccionar lo que se busca, siendo que los nuevos formatos exigen mayor atención en la selección y evaluación de lo que se lee (CASSANY, 2006).

Desde otra mirada, con énfasis en la importancia de la lectura para la generación de conocimiento Ceretta indica que *“Las competencias lectoras pasan por el dominio de la lectura por parte del individuo y abarcan la comprensión, análisis, evaluación y la capacidad para comunicar y reflexionar sobre lo que se lee contribuyendo de esta forma a la generación de conocimiento”* (CERETTA, 2010). Encontramos en esta definición elementos comunes con los autores mencionados anteriormente donde el foco de la misma está puesto en los elementos de análisis, comprensión y reflexión sobre lo que se lee. Al mismo tiempo la autora aborda la nueva dimensión que cobra la lectura en el entorno digital señalando que se hace necesario replantearse si el marco teórico tradicional es el adecuado para hacer frente al nuevo contexto donde surgen nuevas alfabetizaciones, que requieren, no sólo el dominio de lo escrito, sino y especialmente de lo visual. *“El individuo debe estar preparado para hacer frente a esta nueva estructura de organización de la información y desarrollar competencias que le permitan seleccionar y evaluar lo que lee”* (CERETTA, 2010).

Solé (2012) analiza la competencia lectora desde su relación con el aprendizaje estableciendo que la apropiación y el uso de la lectura constituyen un proceso a lo largo de toda la vida, al mismo tiempo establece que no existe una única forma de leer. Señala que se debe *“Entender la lectura como una competencia compleja, en la que confluyen componentes emocionales, cognitivos y metacognitivos, estratégicos y automáticos, individuales y sociales, cuyo aprendizaje requiere de intervenciones específicas a lo largo de la escolaridad, es necesario para afrontar de manera realista y desprovista de ingenuidades simplificadoras el reto de formar ciudadanos lectores, capaces de utilizar la lectura para sus propósitos”* (SOLÉ, 2012). Se introduce aquí el componente emocional el cual no se visualizaba, al menos de forma explícita, en las definiciones anteriores. Asimismo destaca la figura del lector en tanto ciudadano, el cual requiere cierta formación. En cuanto a las competencias lectoras en entornos digitales la autora señala que debido a la informatización del texto impreso se da lugar a una nueva forma de ser lector, quien construye su

propia ruta de lectura y no se limita a seguir la que fue determinada por otros.

Doležalová destaca la cualidad de la competencia lectora como competencia transversal que abarca todos los aspectos de la persona, en tanto ser individual y social. Además de la comprensión de textos, ya abordada en los párrafos anteriores, se señala la posibilidad de participar del proceso creativo de textos por parte del lector generando una relación positiva con la lectura. *“Reading literacy is an important transversal competence for private, professional and public life. It is considered as a means of development of personality and society as a whole. We perceive it as a broad and varied set of knowledge, skills and attitudes in the area of work with text information. (...) The priority is knowledge of the essence of the new concept of reading literacy (it is not just about an understanding of text, but also about thinking about the text, its evaluation and creative processing of text information, learning from text, evoking a positive relationship to reading)”* (DOLEZALOVÁ, 2015)

En consonancia con los conceptos planteados anteriormente Delgadova reafirma el aspecto sociocultural de la lectura, su foco en la decodificación, comprensión de textos y análisis crítico de los mismos. *“The definition of reading literacy changes to reflect changes in society, the economy, culture and education. Therefore, it cannot be regarded as a simple skill of reading, decoding and comprehension. The current perception of reading literacy involves understanding of not only explicit but also implicit meanings of the read text.”* (DELGADOVA, 2015). También la autora expresa que en los nuevos contextos digitales la búsqueda de información se realiza en forma más rápida y eficiente adaptándose a las necesidades de cada individuo.

Cuadro 1 – Definiciones de competencias lectoras.

Definición	Núcleo del concepto	Propósito / finalidad	Relación con CI	Entorno digital
PISA (2009) / OCDE (2012)	Capacidad de comprender, utilizar y reflexionar sobre los textos escritos. Capacidad de construir, atribuir valores y reflexionar a partir del significado	Alcanzar objetivos propios de cada individuo, desarrollar el conocimiento, participar en sociedad	Evaluar el texto, su pertinencia, veracidad y fiabilidad.	Amplia gama de tipos de texto, continuos y discontinuos.  Buscar, evaluar e integrar información de textos electrónicos múltiples.
Prado Aragonés (2004)	Desarrollo de habilidades para la lectura, comprensión de la información, expresión y elaboración	Capacidad de autonomía y autogestión en el proceso de aprendizaje.	Dominio de estrategias para la búsqueda, selección, organización y tratamiento de la información	Conocimiento de nuevos códigos multimedia en interacción con códigos lingüísticos tradicionales. Formatos hipertextuales
Cassany 2006	Práctica cultural que requiere del conocimiento de las tradiciones, hábitos y prácticas comunicativas de una comunidad		Elaboración de referencias bibliográficas. Necesidad de saber seleccionar lo que se busca.	La tecnología proporciona nuevas formas de lectura. Los nuevos formatos exigen mayor atención en la selección y evaluación de lo que se lee.
Ceretta 2010	Comprensión, análisis, evaluación y capacidad para comunicar y reflexionar	Contribuir a la generación de conocimiento	El individuo debe estar preparado para hacer frente a esta nueva estructura de organización de la información y desarrollar competencias que le permitan seleccionar y evaluar lo que lee	Necesidad de replantearse el marco teórico tradicional de lectura para hacer frente a las nuevas alfabetizaciones, que requieren del dominio de lo visual.
Solé, Isabel (2012)		Formar ciudadanos lectores, capaces de utilizar la lectura para sus propósitos		Informatización del texto impreso. El lector construye su propio texto, navega.
Doležalová, 2015	Comprensión del texto, su evaluación y procesamiento.	Competencia transversal importante para la vida privada, profesional y pública. Un medio de desarrollo de la personalidad y de la sociedad		
Delgadova, 2015	Comprender los significados implícitos en el texto	Procesar información obtenida, crear nuevo conocimiento. Reflejar cambios en la sociedad, en la economía, en la cultura y en la educación		El entorno digital hace que la búsqueda de información sea más rápida y eficiente

Fuente: Elaboración propia

A continuación se presentan las definiciones en un cuadro que segmenta las mismas según el núcleo básico del concepto; su propósito y su contemplación de las competencias en entornos digitales. Si bien puede parecer reduccionista, es una forma de facilitar un primer acercamiento al análisis.

## ELEMENTOS DE LA LECTURA EN AMBIENTES DIGITALES

Sin lugar a dudas la lectura en entornos digitales adquiere nuevas dimensiones que merecen su atención. En el cuadro 1 se observaron algunos elementos al respecto, pero la notoriedad que ha generado el tema en los últimos tiempos ha dado lugar a varios estudios específicos sobre el mismo.

En primer lugar señalaremos el cambio de la lectura exclusivamente lineal y en papel con la aparición del hipertexto. Esto genera nuevas posibilidades al lector en cuanto a los recorridos de lectura, ofreciendo alternativas de elección entre diferentes caminos según sus intereses, provocando una actitud más activa del mismo (CORDÓN GARCÍA, 2010). Si bien se reconoce la ventaja que otorga la posibilidad de elección por parte del lector del camino a recorrer en su lectura, también es importante tener en cuenta que esta dinámica puede generar frustraciones en los casos que el lector 'se pierda' o no pueda volver a un punto anterior.

Otro elemento de relevancia lo constituye la aparición de nuevos soportes de lectura que los individuos deberán aprender a utilizar, pero también implican por parte de los mismos un conocimiento básico sobre otros elementos como: "*la lógica cultural del mundo de internet basada en la producción y circulación global de informaciones, en la generación de conocimiento a escala planetaria, en nuevas formas de interacción humana*" (SACRISTÁN, 2013).

Los nuevos soportes mencionados traen consigo la posibilidad de reproducción de diversos formatos de lectura, tal es el caso de los formatos multimedia, los que requieren nuevas formas de decodificación y apropiación por parte del lector, alterando las modalidades de lectura (CHARTIER, 2000). Al respecto Contín indica que la lectura requiere nuevas estrategias lectoras, debido a que en el libro impreso las frases se daban de manera secuencial

y lineal pero en los textos mediáticos (prensa, publicidad comic, televisión) la lectura se basa en la integración e interpretación simultánea de diversos códigos, siguiendo un orden multilineal y multisecuencial (CONTÍN, 2000 apud PRADO ARAGONÉS, 2004).

En el marco de esta lectura de diversos formatos se sitúa también la lectura iconográfica, o lectura de imágenes, cada vez más extendidos en su uso. Es necesario que los individuos sean capaces de identificar estas imágenes, puedan buscarlas y acceder a ellas, interpreten su significado en forma crítica, las utilicen con eficacia comprendiendo las implicancias legales, sociales, económicas y éticas respecto a la creación, acceso y uso de las mismas (ACRL, 2011).

Por su parte Chartier (2005) señala varios aspectos en los que la lectura y la escritura sufren cambios en el mundo digital:

- editorialización de la web marcada por la lectura fragmentaria y menos lineal
- lectura social que es comentada y compartida a través de las redes sociales
- lectura conectada porque se encuentra alojada en la red
- cambios en los dispositivos de lectura (nuevos soportes)
- cambios en el mercado del libro (economía digital)

Los aspectos señalados por Chartier superan las primeras apreciaciones centradas en aspectos específicos de la lectura, como ser la lectura hipertextual, para abordar elementos del contexto global en el que se enmarcan estos cambios, incluyendo como variables de la lectura en la era digital el mercado editorial, las posibilidades de software y hardware, los soportes, entre otros.

Los cambios producidos requieren de una formación de individuos que puedan hacer frente a los mismos, para ello es necesario formarlos con destrezas que les permitan leer y escribir textos con múltiples códigos y lenguajes (PRADO ARAGONÉS, 2004).

Los elementos antes mencionados son solo algunos de los aspectos que deben tenerse en cuenta en futuros estudios sobre competencias lectoras, debido a que la forma de leer ha sido transformada por los medios digitales y cada vez más los individuos y las comunidades utilizan estos medios.

### **RELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS EN INFORMACIÓN Y COMPETENCIAS LECTORAS**

Algunos autores han incursionado en el estudio de la relación entre competencias lectoras y competencias en información, desde el área de la Ciencia de la Información Ceretta y Marzal plantean a la adquisición de competencias en información como forma de fortalecer las competencias lectoras. *“Se parte de la hipótesis de que la adquisición de competencias en información contribuye al mejoramiento de las competencias lectoras, a través del buen manejo de los recursos de información, aplicando criterios de calidad para la selección, evaluación y apropiación de los mismos, en sus más diversos soportes”* (CERETTA; MARZAL, 2013). Desde este enfoque un mejor manejo de recursos de información favorece el desarrollo de competencias lectoras. En otro estudio realizado por Cuevas sobre las competencias lectoras en el marco de las pruebas PISA, desde el análisis de la alfabetización en información la autora concluye que a mayor preparación en competencia lectora (de acuerdo con los parámetros de PISA) se pueden inferir mayores posibilidades de desarrollo informacional. (CUEVAS VIVES, 2005).

Desde el área de la lengua y la educación Cassany indica que: *“Leer y escribir hoy es teclear una palabra en la casilla de un motor de búsqueda y revisar miles de resultados”* (CASSANY, 2013). En esta afirmación se puede encontrar una clara conexión entre la lectura y las competencias en información desde un ejemplo muy concreto y muy presente en nuestros días. En este caso la búsqueda de información (aspecto clave en las definiciones de competencias en información vistas anteriormente) es el punto de partida donde las competencias lectoras (y de escritura, agrega el autor) empiezan a relacionarse hasta confundirse debido a que en la mente del individuo estos procesos terminan ocurriendo al

mismo tiempo; mientras que escribe la sentencia de búsqueda, lee los resultados arrojados y analiza las posibilidades obtenidas.

A partir de la sistematización de definiciones presentada se pueden encontrar otros puntos de encuentro entre las competencias en información y competencias lectoras. Por ejemplo Prado Aragonés incluye entre los elementos que debe reunir un lector competente el dominio de estrategias de búsqueda, selección, organización y tratamiento de la información. Estos constituyen elementos clave en las concepciones de competencias en información vistas antes.

Desde los programas internacionales de las pruebas PISA también se pueden encontrar espacios de encuentro, si bien estas pruebas suelen estar enfocadas en aspectos de lectura como uno de sus fines principales, cuando detalla el dominio de las competencias lectoras establece como parte del proceso lector la obtención de información y su evaluación (OCDE, 2010). Se puede observar, una vez más como en el marco de las competencias lectoras se incluyen elementos de las competencias en información.

En cuanto al elemento relacionado a la capacidad de seleccionar la información que se lee varios autores tienen en cuenta este aspecto al momento de señalar los requerimientos de las competencias lectoras (CASSANY, 2006. PRADO ARAGONÉS, 2004. CERETTA, 2010). Es en este espacio donde resulta complejo establecer límites o relaciones de exclusión entre competencias en información y competencias lectoras, porque solo a través de la lectura se podrán encontrar elementos para la valoración y así seleccionar la información obtenida.

A modo de muestra se pudieron observar una serie de puntos de convergencia entre ambas competencias en un estudio que no busca obtener resultados por contraposición sino identificar puntos de encuentros para un abordaje integral del tema que contemple los diferentes aspectos involucrados.



## CONCLUSIONES

La finalidad de este trabajo es identificar los espacios de convergencia entre competencias lectoras y competencias en información. En primer lugar cabe destacar que no es posible establecer una primacía de una competencia sobre otra o cuál es la antecesora, sino que se pudieron identificar lugares comunes donde éstas se encuentran y retroalimentan.

A partir de la sistematización de definiciones se identifican éstos lugares comunes, donde muchas veces es difícil determinar dónde comienza una y termina la otra, tal es el caso mencionado antes cuando se habla de selección y evaluación como parte de las competencias lectoras y luego estos aspectos constituyen una parte medular de las competencias en información. En estos casos no nos interesa discutir si debe haber una relación excluyente, sino que nos parece más valioso identificar este punto de convergencia y conocer cómo aborda cada enfoque este aspecto.

En relación a las disciplinas involucradas se pueden reconocer, desde este análisis, varias de ellas como ser: la educación, la lingüística, la ciencia de la información. Esto no quita que puedan existir otras, pero un estudio aparte merecería el análisis de los enfoques de cada una respecto al tema. Lo que sí se puede señalar son algunos matices según el área disciplinar, por ejemplo desde la educación las competencias lectoras tienen un escenario de aula mientras que en el área de la Ciencia de la Información se las vincula a una destreza para el buen uso de la información obtenida. Estos son algunos casos a modo de ejemplo pero en un estudio más profundo se podrán encontrar otros.

La información actualmente se presenta en diversos formatos, en este caso resulta difuso identificar hasta donde entran en juego las competencias en información y hasta donde las competencias lectoras. Por un lado, los individuos deben estar formados en competencias en información para acceder a la información en sus diferentes formatos, poder desarrollar estrategias de búsqueda acordes a cada caso. Con esto nos referimos a que no es lo mismo buscar información textual, que buscar

imágenes o videos, por otro lado, los individuos, también deben ser capaces de decodificar los mensajes en sus diferentes formatos, para lo que requerirán competencias lectoras determinadas. Al mismo tiempo, durante la lectura de la información encontrada se realizan procesos de evaluación de la misma visualizándose nuevamente las competencias lectoras y competencias en información en una situación de fronteras difusas.

Sin lugar a dudas ambas competencias son fundamentales para el desarrollo de los individuos en la sociedad actual, pero además constituyen herramientas que permiten a las personas conocer el mundo que los rodea e interpretar la información obtenida con sentido crítico, posicionándolos en un lugar de privilegio para una mayor inserción social y el aporte a la generación de nuevo conocimiento.

La complejidad del tema abordado implica que los individuos deban recibir una formación específica para el desarrollo de ambas competencias. A partir de este estudio se obtiene un amplio mapa de los elementos constitutivos de cada una lo que permite visualizar posibles aspectos a abordar en un plan de formación de competencias lectoras y competencias en información.

---

## REFERENCIAS

- ASSOCIATION OF COLLEGE & RESEARCH LIBRARIES - ACRL. *Visual literacy competency standards for higher education*. 2011. Disponible en: <<http://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy>> Acceso en: 31 jan. 2017.
- BELLUZZO, R. C. Competências na Era Digital: desafios tangíveis para bibliotecários e educadores. *Educação Temática Digital*, v. 6, n. 2, p. 30-50, nov. 2008. Disponible en: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/772>>. Acceso en: 31 jan. 2017.
- CABRERA CASTIGLIONI, M. *La promoción de competencias en información a través de plataformas virtuales: el caso del entorno virtual de aprendizaje en la Universidad de la República*. Montevideo: Universidad de la República. Facultad de Información y Comunicación. 2015. Disponible en: <<https://www.colibri.udelar.edu.uy/handle/123456789/5231>>. Acceso en: 10 fev. 2017.
- CASSANY, D. *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama, 2006.

- \_\_\_\_\_. Aprender a leer en la red: recursos para leer. In: SACRISTÁN, A. *Sociedad del conocimiento, tecnología y educación*. Madrid: Morata, 2013. P. 225-242.
- CASTELLS, M. *La sociedad red: La era de la información: economía, sociedad y cultural*. Madrid: Alianza, 1999.
- CERETTA, M. *La promoción de la lectura y la alfabetización en información* : pautas generales para la construcción de un modelo de formación de usuarios de la información en el marco del Plan Nacional de Lectura de Uruguay. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid, 2010. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/10016/9158>>. Acceso en: 10 feb. 2017.
- \_\_\_\_\_. MARZAL, M. Desarrollo de competencias en información: otra modalidad para fortalecer las competencias lectoras. *Ciência da Informação*, v. 40 n. 3, 2013. Disponible en: <<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1295/1473>>. Acceso en: 31 jan. 2017.
- CHARTIER, R. *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Lenguas y lecturas en el mundo digital*. In: \_\_\_\_\_. *El presente del pasado: escritura de la historia, historia de lo escrito*. México: Universidad Iberoamericana, 2005. P. 195-220.
- CORDÓN GARCÍA, J. A. De la lectura ensimismada a la lectura colaborativa: nuevas topologías de la lectura en el entorno digital. In: AGUSTÍN LACRUZ, M. C.; GÓMEZ DÍAZ, R. (Ed.). *Polisemias visuales: aproximaciones a la alfabetización visual en la sociedad intercultural*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2010. P. 39-84.
- CORNELLA, A. *Como sobrevivir a la infoxicación: transcripción de la conferencia del acto de entrega de títulos de los programas de formación de postgrado del año académico 1999/2000*. 2002. Disponible en: <[http://www.infonomia.com/img/pdf/sobrevivir\\_infoxicacion.pdf](http://www.infonomia.com/img/pdf/sobrevivir_infoxicacion.pdf)> Acceso en: 09 feb. 2017
- CUEVAS, A; VIVES, J. La competencia lectora en el estudio PISA: un análisis desde la alfabetización en información. *Anales de Documentación*, n. 8, 2005. Disponible en: <<http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1541/1601>> Acceso en: 31 jan. 2017.
- DELGADOVA, E. Reading literacy as one of the most significant academic competencies for the university students. In: INTERNATIONAL CONFERENCE OF THE SPANISH ASSOCIATION OF LANGUAGE AND LITERATURE EDUCATION, PROCEDIA - SOCIAL AND BEHAVIORAL SCIENCES, 2015. *Electronic proceedings...* 2015.
- DÍAZ BARRIGA, A. El enfoque de competencias en educación: ¿una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles Educativos*, v. 28, n.111, p. 7-36, 2006. Disponible en: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>>. Acceso en: 31 jan. 2017.
- DOLEZALOVÁ, J. Competencies of teachers and student teachers for the development of reading literacy. In: ICEEPSY INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION & EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 5., 2015, Hamburgo. *Electronic proceedings...* [S.l.: s.n.], 2015. P. 519-525.
- MARZAL, M. A. Evolución conceptual de alfabetización en información desde la alfabetización múltiple en su perspectiva educativa y bibliotecaria. *Investigación Bibliotecológica*, v. 23, n. 47, p. 129- 160, 2009.
- MASUDA, Y. *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*. Madrid: Fundesco-Tecnos, 1984.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO - OCDE. *Pisa 2009 assessment framework: key competencies in reading, Mathematics and Science*. Paris, 2009. Disponible en: <[www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf)>. Acceso en: 31 jan. 2017.
- \_\_\_\_\_. *PISA 2009 Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos: informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, 2010. Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a>> Acceso en: 31 jan. 2017.
- \_\_\_\_\_. *Informe PISA 2009: estudiantes en internet: tecnologías y rendimiento digitales*. Madrid: Santillana, 2012. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1787/9788468012001-es>>. Acceso en: 19 abr. 2017.
- PERRENOUD, P.; NORESTE, E.; SÁEZ, J. C. *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen, 1999.
- PINTO, M. et al. La producción científica internacional sobre competencias informacionales e informáticas: tendencias e interrelaciones: información, cultura y sociedad. Argentina: [s.n.], 2011. Disponible en: <<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ics/article/view/646>>. Acceso en: 31 jan. 2017.
- PRADO ARAGONÉS, J. La lectura en la era de la información: Hacia un nuevo concepto de competencia lectora. *Puertas a la lectura*, v.17, p. 128-134, 2004. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1071319.pdf>>. Acceso en: 31 jan. 2017.
- SACRISTÁN, A. *Sociedad del conocimiento, tecnología y educación*. Madrid: Morata, 2013.
- SOLÉ, I. Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 59, 2012. Disponible en: <<http://rieoei.org/RIE59.pdf#page=45>>. Acceso en: 31 jan. 2017.
- TOBÓN, S. *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. México: Universidad Autónoma de Guadalajara, 2008. Disponible en: <<http://es.scribd.com/doc/48449880/1-1-tobon-LA-FORMACION-BASADA-EN-COMPETENCIAS-EN-LA-EDUCACION-SUPERIOR-LECTURA-2#scribd>>. Acceso en: 31 jan. 2017.

# Competência em informação aplicada aos discentes da Faculdade Unb Planaltina: desafios e integração das ações bibliotecária e docente

## **Rafael Barcelos Santos**

Mestre em Ciência da Informação da Universidade de Brasília (UnB) – Brasília, DF. Bibliotecário/Documentalista na Universidade de Brasília (UnB) – Brasília, DF – Brasil.  
<http://lattes.cnpq.br/3287172319360606>  
*E-mail:* rafaelsantos@unb.br

## **Elmira Luzia Melo Soares Simeão**

Doutora em Ciência da Informação pela Universidade de Brasília (UnB) – Brasília, DF. Diretora e professora da Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília (UnB) – Brasília, DF – Brasil.  
<http://lattes.cnpq.br/7033301273963724>  
*E-mail:* elmira@unb.br

## **Fernanda Regina Nascimento**

Doutora em Energia na Agricultura pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) – SP, com estágio doutoral no Institut Bodenkund, na Universität Freiburg (Uni Freiburg) – Alemanha. Professora da Universidade de Brasília, Campus Planaltina/DF (UnB) – Brasília, DF – Brasil.  
<http://lattes.cnpq.br/7278488470882520>  
*E-mail:* fernascimento@unb.br

Submetido em: 20/03/2017. Aprovado em: 26/07/2017. Publicado em: 10/11/2017.

## **RESUMO**

O artigo aborda a competência em informação (Colnfo) enquanto disciplina conectada a programas de formação institucional. Com um estudo de caso, a pesquisa de natureza qualitativa e descritiva relata as experiências e as ações bibliotecária e docente no âmbito da disciplina Tópicos Especiais em Biblioteconomia e Ciência da Informação: Competência em Informação para a Iniciação Científica, ofertada no câmpus da Faculdade UnB Planaltina/FUP, como parte integrante do Programa de Formação para a Colnfo da Universidade de Brasília (UnB). Apresenta os principais conteúdos direcionados para o desenvolvimento da Colnfo nos discentes de graduação dos cursos da FUP, tendo como base as demandas e as necessidades informacionais dessa comunidade acadêmica. Como resultado, demonstra a abrangência da disciplina ministrada no decorrer de cinco semestres ininterruptos. Conclui que a disciplina é estratégica na FUP, visto que o Plano Político Pedagógico Institucional do câmpus está em consonância com os princípios da Colnfo.

**Palavras-chave:** Competência em Informação. Colnfo. Faculdade UnB Planaltina. Ações bibliotecária e docente. Programa de formação.

## **Information competence applied to students of Unb College Planaltina: challenges and integration of library and teacher actions**

### **ABSTRACT**

*The article approaches the Information Literacy (ColInfo) as a discipline. Though the case study method, the qualitative and descriptive research reports the experiences and actions of the librarian and teacher in the scope of the discipline Tópicos Especiais em Biblioteconomia e Ciência da Informação: Competência em Informação para a iniciação científica, offered in the campus of the Faculdade UnB Planaltina/FUP, as an integral part of the ColInfo training program of the Universidade de Brasília (UnB). It presents the main contents directed to the development of ColInfo in undergraduate students of the FUP courses, based on the demands and the informational needs of this academic community. As a result, it demonstrates the coverage of the discipline taught over in five uninterrupted semesters. It concludes that the discipline is strategic in the FUP, because the Institutional Pedagogical Political Plan of the campus is in consonance with the principles of ColInfo.*

**Keywords:** Information Literacy. ColInfo. Faculdade UnB Planaltina. Actions of Librarian and teacher. Training program.

## **Competencia en Información aplicada a los discentes de la Facultad Unb Planaltina: desafíos e integración de las acciones bibliotecaria y docente**

### **RESUMEN**

*El artículo aborda la competencia en información (ColInfo) como disciplina conectada a programas de formación institucional. Con un estudio de caso, la investigación de naturaleza cualitativa y descriptiva relata las experiencias y las acciones bibliotecarias y docentes en el ámbito de la disciplina. Temas Especiales en Biblioteconomía y Ciencia de la Información: Competencia en Información para la Iniciación Científica, ofrecida en el campus de la Facultad UnB Planaltina / FUP, como parte integrante del Programa de Formación para la ColInfo de la Universidad de Brasília (UnB). Presenta los principales contenidos dirigidos al desarrollo de ColInfo en los discentes de graduación de los cursos de la FUP, teniendo como base las demandas y las necesidades informacionales de esa comunidad académica. Como resultado, demuestra el alcance de la disciplina impartida en el transcurso de cinco semestres ininterrumpidos. Concluye que la disciplina es estratégica en la FUP, ya que el Plan Político Pedagógico Institucional del campus está en consonancia con los principios de ColInfo.*

**Palabras clave:** Competencia informacional. ColInfo. Facultad UnB Planaltina. Acciones bibliotecarias y docentes. Programa de formación.

## INTRODUÇÃO

O panorama da atual sociedade da informação é marcado pela facilidade de criação e disseminação das informações tanto nos ambientes tradicionais quanto naqueles permeados pelas modernas tecnologias da informação e comunicação. No entanto, o fenômeno do crescimento exponencial das informações pode ocasionar a formação de barreiras capazes de evitar o desenvolvimento pleno dos indivíduos nas esferas pessoal, acadêmica e profissional. Nesse prisma, as seguintes problemáticas podem ser elencadas: a falsa sensação de ter o conhecimento sobre os diversos assuntos diante do contato superficial com as informações divulgadas nos canais de comunicação; a capacidade de pensamento e reflexão ser realizada por terceiros; o individualismo materializado pela ausência de diálogo, de respeito às diversidades de inúmeras naturezas e de colaboração no processo de construção do conhecimento; o uso inadequado dos recursos tecnológicos disponíveis; as ações serem realizadas em discordância com os princípios éticos, morais e da racionalidade.

Diante dessa conjuntura, torna-se imprescindível que os cidadãos tenham uma postura diferenciada no âmbito da dinâmica de geração, comunicação e uso das informações. Trata-se do desenvolvimento da competência em informação (CoInfo), ou seja, a capacidade do indivíduo de mobilizar e integrar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que permitam o uso inteligente das informações disponíveis e, conseqüentemente, garantir a participação ativa nos espaços tecnológicos e informacionais.

No âmbito das atividades de ensino, pesquisa e extensão das universidades, a CoInfo apresenta-se como fator estratégico na formação dos discentes. Salienta-se a educação voltada para a prática de pesquisa, permitindo que os educandos não sejam meros receptores e reprodutores das informações recuperadas, mas que possam participar efetivamente na produção de conhecimentos científicos e tecnológicos inovadores. Para tanto, é necessário que ocorra uma transformação na própria filosofia

de ensino em todos os níveis, a fim de preparar os cidadãos para lidarem com os desafios complexos da sociedade contemporânea. Desse modo, os discentes estarão conscientes do seu papel ao ingressar nas universidades, sobretudo no que tange à responsabilidade de gerar conhecimentos que contribuam para a construção de uma nação justa, solidária e ambientalmente sustentável.

No Brasil, já existem iniciativas que tentam incorporar as práticas de CoInfo com o trabalho bibliotecário em bibliotecas universitárias. Neste artigo, destacamos as iniciativas da Universidade Federal do Ceará (UFC) e também da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Com a mesma metodologia e abordagem desenvolvidas na Universidade de Brasília, também foram feitas reuniões de apresentação do modelo, com um debate construtivo entre professores do curso de Biblioteconomia e os bibliotecários das instituições interessadas na proposta. Além das ponderações sobre a compatibilidade das atividades com a rotina já existente nas instituições, os bibliotecários destacaram a importância do tema na atualidade de suas instituições e também reforçaram o compromisso da carreira com as práticas de pesquisa.

## O PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM COINFO NA UNIVERSIDADE

A Faculdade de Ciência da Informação e a Biblioteca Central da Universidade de Brasília (BCE), buscando ampliar o modelo de treinamento para a prática de pesquisa com o uso de materiais disponibilizados na BCE, iniciaram o Programa de formação em CoInfo. O trabalho tem o apoio do Decanato de Ensino de Graduação (DEG) e o objetivo de auxiliar os alunos no uso da documentação adequada às suas atividades e também orientar sobre normalização e comunicação científica.

A atividade é acompanhada por uma equipe de bibliotecários da BCE e setoriais, do setor de referência das bibliotecas, e conta com o apoio de professores que lidam com as temáticas de metodologia, normalização e iniciação científica nos cursos de graduação, mas o maior objetivo é o desenvolvimento de metodologia mais ampla que

contribua na formação dos alunos. A competência em informação é importante no ambiente acadêmico, pois ajuda na formação integral dos indivíduos, preparando-os para os desafios do uso da informação em redes (numa lógica hipertextual), integradas a um espaço de múltiplas opções em termos de formatos e tipologias documentais.

Nesta proposta, está prevista a realização de diversos eventos, cursos de formação e a oferta de disciplinas para calouros. Neste momento, bibliotecários e docentes discutem um trabalho integrado à sala de aula com a colaboração dos professores de cada unidade acadêmica da UnB. O objetivo é introduzir em algumas disciplinas dos currículos da graduação os módulos de capacitação de CoInfo, com informações sobre produção científica e aporte teórico para aprimoramento. Com a colaboração dos professores, será possível uma pesquisa mais ampla dentro do contexto acadêmico para a capacitação de alunos em larga escala, observando especificidades dos cursos.

Na unidade de Planaltina, ressalta-se que foram detectadas algumas fragilidades na graduação, principalmente no que se refere a conteúdos sobre as normas da ABNT para elaboração dos trabalhos científicos. No entanto, atualmente, já tramita a discussão de certos ajustes no Projeto Pedagógico dos Cursos (PPCs). O objetivo é que a disciplina de CoInfo se transforme em obrigatória para todos os cursos de graduação da FUP, criando futuramente a disciplina de CoInfo2. Além da importância dos conteúdos da disciplina, torna-se imprescindível sua inserção na grade curricular de cada curso.

No contexto de abrangência da CoInfo, pode-se compreendê-la como fenômeno, processo ou disciplina. Esta investigação concentra-se nas iniciativas realizadas no âmbito da disciplina intitulada Tópicos Especiais em Biblioteconomia e Ciência da Informação: Competência em Informação para a Iniciação Científica, ofertada no câmpus UnB Planaltina/FUP, como parte integrante do Programa de Formação para a Competência em Informação (CoInfo).

O trabalho é coordenado por grupos de pesquisa integrados à ciência da informação, em interação com outras áreas do conhecimento.

Apesar de as iniciativas serem embrionárias, o objetivo desta pesquisa é demonstrar as experiências e as ações que são realizadas na disciplina supracitada para o desenvolvimento da CoInfo nos discentes de graduação da Faculdade UnB Planaltina/FUP, além de fomentar a realização de estudos e debates futuros sobre a dimensão prática da CoInfo numa perspectiva institucional.

Assim, desde que a disciplina começou a ser oferecida na FUP em turmas de 40 vagas, foram capacitados 136 alunos de diversos cursos, não somente da unidade FUP, mas de todas as unidades da universidade, considerando o espaço temporal de agosto de 2014 a dezembro de 2016. A disciplina sempre foi aberta para todos os cursos. Verifica-se também que o número de alunos inscritos na disciplina vem crescendo vertiginosamente a cada semestre. Nesse prisma, é importante destacar que a unidade de Planaltina conta, atualmente, com 1.210 alunos, distribuídos em quatro cursos de graduação, conforme a seguir: Curso de Ciências Naturais Diurno (216); Curso de Ciências Naturais Noturno (210); Curso de Gestão do Agronegócio (296); Curso de Gestão Ambiental (272) e Curso de Licenciatura em Educação do Campo (216). Além de 115 professores efetivos, atuantes em diversas áreas do conhecimento (SIGRA, 2017).

É de extrema importância registrar que a FUP está estruturada em cinco grandes áreas do conhecimento, que são: Área de Ciências Sociais Aplicadas e Tecnologia; Área de Ciências da Vida e da Terra; Área de Exatas; Área de Ciências Sociais e Humanas; e Educação e Linguagem, o que a diferencia de todas as outras unidades da UnB que são estruturadas por departamentos. Portanto, nesse tipo de estrutura, o professor não está restrito ao seu departamento, mas sim disponível para atender às demandas pertinentes de toda a unidade. O professor, por exemplo, pode ser demandado em vários cursos.

## **TÓPICOS ESPECIAIS EM BIBLIOTECONOMIA E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**

Com amplo programa de conteúdos na área de comunicação científica e pesquisa, a disciplina Tópicos Especiais em Biblioteconomia e Ciência da Informação: Competência em Informação para a Iniciação Científica, em sua primeira versão, apresenta material embrionário para o desenvolvimento do programa de formação em pesquisa da BCE e Setoriais, com o apoio das unidades acadêmicas. Em consonância com as atividades já desenvolvidas pela BCE, os conteúdos estimulam nos alunos aspectos importantes, destacados na literatura (BELLUZZO, 2003; BENITO MORALES, 2006; SIMEÃO, 2006; ROSETTO, 2013):

- competência instrumental: capacidade para compreender e usar as ferramentas disponibilizadas pelas bibliotecas; notadamente a BCE/UnB e os repositórios institucionais;
- 1. competência de recursos: habilidade para compreender o conteúdo, o formato, os métodos de localização e acesso de recursos informacionais, observando aspectos normativos e estratégias de uso;
- 2. competência científica: capacidade de compreender a ciência, o domínio e uso de conhecimentos científicos e seus desdobramentos e aplicações em diferentes esferas da sociedade.
- 3. competência investigadora: capacidade de compreender e usar as ferramentas baseadas nas tecnologias da informação relevantes ao trabalho de pesquisa; notadamente para a iniciação científica;
- 4. competência editorial: habilidade para dar forma e publicar eletronicamente pesquisas e ideias, em formato impresso e multimídia usando a TIC e redes.

Na condução da proposta, é possível criar um espaço de reflexão, discussão e compartilhamento de experiências e práticas sobre a competência em informação e sua articulação com as redes de conhecimento colaborativo desenvolvidas por

pesquisadores e profissionais da Universidade de Brasília. É fundamental também a integração com os currículos e atividades dos cursos, para que os alunos tenham formação ampla com habilidades técnicas e perspectiva de pesquisa integrada ao Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), que tem uma função mais estratégica e ampla, e ao Projeto Pedagógico dos Cursos (PPCs) da UnB, cuja função é mais específica e operacional.

Os estímulos à prática de pesquisa promovem a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de um perfil mais autônomo na aprendizagem durante a graduação, focado em aspectos que instiguem a participação em futuras práticas científicas nos moldes da comunicação extensiva e em rede (SIMEÃO; MIRANDA, 2003).

### **A FACULDADE UNB PLANALTINA-DF**

A Faculdade UnB Planaltina/FUP, localizada no Distrito Federal-DF, foi inaugurada no dia 16 de maio de 2006, como resultado das ações estratégicas de expansão da Universidade de Brasília (UnB). Atualmente, a FUP possui quatro cursos de graduação (Ciências Naturais; Licenciatura em Educação do Campo; Gestão do Agronegócio e Gestão Ambiental) e cinco cursos de pós-graduação (Ciências Ambientais; Ciências de Materiais; Ensino de Ciências; Gestão Pública e Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural).

Dentre os seus princípios norteadores, a FUP tem a responsabilidade de proporcionar formação profissional comprometida e alinhada com a realidade de Planaltina-DF, a fim de preservar e valorizar a cultura da região; identificar os seus problemas socioeconômicos e apresentar as possíveis soluções. (FACULDADE UNB PLANALTINA, 2016). Corroborando tais princípios norteadores, visando uma formação completa de cidadãos para a vida, tem-se também o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), cujo papel é mais estratégico e amplo, e o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPCs), cujo papel é mais específico e com conteúdos norteadores em uma abordagem transdisciplinar e interdisciplinar por curso.

De acordo com o Plano Político Pedagógico Institucional da FUP (PPPI/FUP), a sua missão envolve os seguintes elementos: “a formação em perspectiva emancipatória; a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade; o diálogo com a sociedade; o incentivo ao trabalho coletivo e a sustentabilidade.” (FACULDADE UnB Planaltina, 2012, p.8-11). Não obstante, é possível constatar que esses elementos estão intimamente relacionados com a filosofia do conceito de CoInfo. Os indivíduos competentes em informação são capazes de tomar as decisões e resolver os problemas de maneira planejada e adequada, sem negligenciar o trabalho cooperativo e em rede; a ampliação do olhar científico em uma perspectiva inter e transdisciplinar; o comprometimento com o desenvolvimento da sociedade da informação e o equilíbrio entre a ação humana e a preservação ambiental.

O PPPI da FUP também aborda o perfil dos egressos da referida instituição acadêmica. Do mesmo modo, nota-se a concepção de uma formação profissional de nível superior construída em consonância com a CoInfo, visto que considera os seguintes atributos profissionais: a competência científica; a busca pelo aprendizado contínuo; a sensibilidade para compreender os problemas de determinada cultura; o uso adequado dos recursos tecnológicos disponíveis; o trabalho em equipe e o desenvolvimento de uma ética planetária, capaz de considerar e respeitar a multiplicidade de ideias e pensamentos nos diferentes espaços informacionais (FACULDADE UnB PLANALTINA, 2012, p.12).

Na perspectiva de criação da FUP e do seu compromisso na formação de profissionais com senso crítico, reflexivo e humanista, vislumbra-se a possibilidade de inserção da CoInfo como fator estratégico na ambiência acadêmica, propiciando a multiplicação de discentes capazes de dominar o processo de busca, recuperação e produção das informações científicas e tecnológicas relevantes para a sociedade.

No entanto, torna-se imprescindível o trabalho colaborativo entre os atores da comunidade acadêmica (docentes, discentes e técnicos),

bem como a criação de parcerias com as demais instituições/unidades de pesquisa. (SANTOS; SIMEÃO; BELLUZZO, 2014).

## **A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO (CoInfo)**

A CoInfo pode ser compreendida como a mobilização e a integração de conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitam o uso inteligente das informações registradas nos variados suportes. O uso inteligente das informações permite a atuação crítica e ativa dos sujeitos nos diversos setores da sociedade da informação. Vale lembrar também que a conceituação é baseada nas três dimensões da competência apresentadas por Durand (2000): conhecimentos (saber) no domínio cognitivo; habilidades (saber fazer) no domínio psicomotor e atitudes (querer fazer) no domínio afetivo. O desenvolvimento harmônico dessas três dimensões está vinculado com o aprendizado e, conseqüentemente, com o desempenho das pessoas e organizações.

A gênese e o desenvolvimento da CoInfo podem ser contemplados a partir do estudo histórico-conceitual de Behrens (1994). Nesse prisma, verifica-se que a CoInfo transcende a mera aquisição das habilidades necessárias para utilizar os recursos informacionais e tecnológicos disponíveis, visto que envolve a capacidade do sujeito de assimilar e compreender as informações para transformar determinada realidade social, tendo como base os aspectos éticos, de igualdade e de sustentabilidade.

O relatório apresentado pela American Library Association (ALA) é um marco importante para a ampla disseminação da filosofia da CoInfo nos diferentes países do globo, inserindo o aprender a aprender como princípio fundamental para ser competente em informação (ALA, 1989).

Desse modo, observa-se que a CoInfo está intimamente relacionada com a aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos cidadãos.

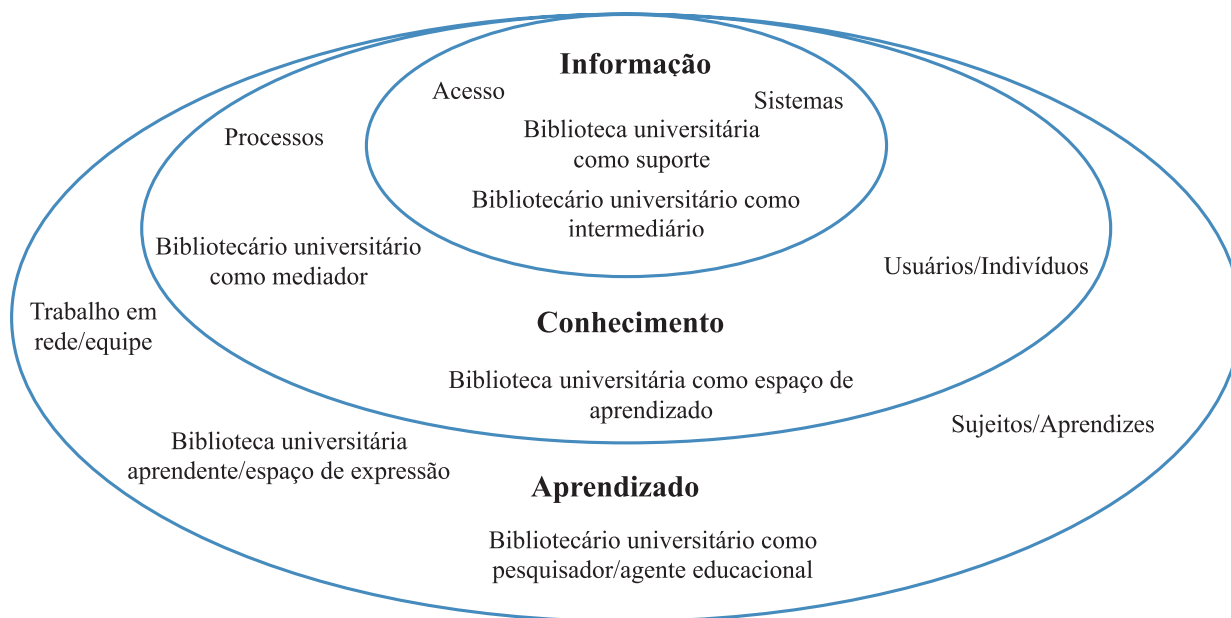


Na perspectiva das ações colaborativas entre os diferentes profissionais do setor educacional, Mata, Casarin e Marza (2016, p.293) acrescentam que os programas de CoInfo, integrados aos currículos, podem contribuir significativamente para o processo de ensino-aprendizagem.

A partir do processo evolutivo da CoInfo, Dudziak (2003, p.30) destaca três concepções para o movimento: a concepção da informação (ênfase na

tecnologia da informação); a concepção cognitiva (ênfase nos processos cognitivos) e a concepção da inteligência (ênfase no aprendizado). É possível estender e adaptar para o ambiente universitário os diferentes níveis de complexidade da CoInfo identificados por Dudziak (2003, p.30), conforme aponta a figura 1:

Figura 1 – As três concepções da competência em informação (CoInfo).



Fonte: Adaptado de Dudziak (2003, p.31), 2016.

Com base na figura 1, a CoInfo pode ser compreendida como fenômeno, processo ou disciplina.

Na perspectiva da CoInfo enquanto **fenômeno**, Bruce (1999, p.35) destaca a experiência dos indivíduos adquirida através da interação com algum objeto. Para tanto, Bruce (1999, p.43, tradução nossa) elenca as sete maneiras distintas de interagir com a informação e, quando combinadas, representam o fenômeno de CoInfo. As sete faces da CoInfo são representadas pelos seguintes elementos: as tecnologias da informação e comunicação; as

fontes de informação; o processo de informação; o controle de informação; a construção do conhecimento; a extensão do conhecimento e a sabedoria.

Enquanto **processo**, a CoInfo pode ser entendida como um conjunto de atributos que são adquiridos e aprimorados pelos indivíduos ao longo da vida, a fim de possibilitar o uso adequado das informações disponíveis. De modo análogo, Lucca e Vitorino (2015) complementam que a CoInfo é desenvolvida em fases ou estágios, envolvendo: o reconhecimento da necessidade de informação; a capacidade de

buscar as informações para preencher determinada lacuna no estado de conhecimento; saber avaliar o conteúdo encontrado de acordo com a necessidade apresentada e o uso efetivo da informação para a trajetória de vida.

Enquanto **disciplina**, a CoInfo adquire uma dimensão que está além do mero desenvolvimento de atributos para manipular as informações em situações particulares. Desse modo, a abordagem considera a atuação ativa e abrangente do sujeito na sociedade da informação. Johnston e Webber (2006, p.113) preconizam a CoInfo como uma disciplina emergente e de relevância social, conduzindo os indivíduos “ao uso racional e ético da informação.” (JOHNSTON; WEBBER, 2003, tradução nossa). Trata-se, assim, de uma atividade socializada. Na perspectiva disciplinar, Mata, Casarin e Marza (2016, p.296) complementam que a CoInfo é compreendida como uma área do conhecimento dedicada ao seu aprofundamento teórico e investigativo, viabilizando o desenvolvimento de metodologias específicas de análise, modelos pedagógicos, indicadores e padrões. Como exemplo, podem-se mencionar os padrões e indicadores definidos pela IFLA (2007) e, no contexto brasileiro, por Belluzzo (2007).

Nesse prisma, destacam-se as seguintes habilidades propostas pela Association of College and Research Libraries (ACRL, 2000) no âmbito do desenvolvimento da CoInfo no ensino superior: determinar a natureza e o nível da necessidade de informação; acessar a informação eficaz e eficientemente; avaliar a informação e as suas fontes de forma crítica, incorporando-a aos conhecimentos básicos e ao seu sistema de valores; utilizar a informação eficazmente para um propósito específico; compreender as questões econômicas, legais e sociais que rodeiam o uso da informação. Para a aplicação e compreensão da CoInfo, a ACRL (2015) publicou o documento intitulado *Framework for Information Literacy for Higher Education*. Esse documento assenta nas seguintes ideias: a autoridade é construída e contextual; a criação da informação é um processo; a informação tem valor; a pesquisa como investigação e a comunidade acadêmica como diálogo (SANCHES, 2016, p.77).

## A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO ENQUANTO DISCIPLINA DA FACULDADE UNB PLANALTINA/FUP

O Programa de Formação para a CoInfo é uma iniciativa embrionária, construída pela Biblioteca Central e Faculdade de Ciência da Informação, direcionada ao desenvolvimento da CoInfo nos discentes de graduação dos quatro câmpus da Universidade de Brasília (UnB): Darcy Ribeiro; Faculdade UnB Ceilândia; Faculdade UnB Gama; e Faculdade UnB Planaltina. Para tanto, o programa conta com o apoio da Biblioteca Central (BCE) do câmpus Darcy Ribeiro, das Bibliotecas Setoriais dos demais câmpus, das unidades acadêmicas e do curso de Biblioteconomia.

O êxito do programa depende do envolvimento e comprometimento da comunidade acadêmica com uma educação voltada para a CoInfo, o que deve agregar valor aos atuais currículos. Nesse prisma, torna-se imprescindível o trabalho cooperativo entre o bibliotecário universitário e o docente, a fim de adotar as práticas que atendam às necessidades dos discentes no contexto de cada um dos câmpus e na sinergia criada entre a CoInfo e a proposta pedagógica de cada curso. As propostas surgem em formato de treinamento (mais esporádico) e integradas às disciplinas, notadamente as de cunho metodológico. Destacam-se, nesse bojo, as disciplinas de conclusão de curso, as disciplinas com o objetivo de ensino das práticas de pesquisa e metodologia científica.

Na perspectiva do Programa de Formação para a CoInfo e das necessidades dos discentes de graduação da FUP, acredita-se que o formato de disciplina é a alternativa mais viável para o desenvolvimento das ações concernentes à temática. Dentre as necessidades apresentadas, destaca-se o aprendizado sobre os aspectos básicos que compõem o trabalho de conclusão de curso (TCC) ou o relatório científico final, tais como: o domínio da redação científica; a estrutura dos trabalhos acadêmicos; a elaboração de citações e referências e a redação de resumos. Acrescentam-se, também, as questões associadas à localização das informações científicas e tecnológicas que contribuem para o embasamento teórico de determinado estudo.

Essa prática treina o aluno no uso de bases de dados especializadas.

Diante dessa conjuntura, a disciplina de Tópicos Especiais em Biblioteconomia e Ciência da Informação: Competência em Informação para a Iniciação Científica, ofertada na FUP, tem a finalidade de capacitar os discentes de graduação para a prática de pesquisa, sendo capazes de buscar, localizar, avaliar e usar as informações disponíveis.

Ressalta-se, também, que o uso das informações deve ser realizado de maneira inteligente, possibilitando que o discente não seja mero receptor e reproduzidor das informações recuperadas, mas que possa produzir os conhecimentos relevantes para a sociedade e, mais especificamente, para a comunidade de Planaltina-DF. Desse modo, a educação para a CoInfo proporciona a formação de discentes protagonistas nas ações de geração, comunicação e uso das informações. Nessa perspectiva, é preciso também discutir questões mais amplas como a responsabilidade social e o uso ético da informação.

No âmbito da disciplina, os conteúdos podem ser divididos da seguinte maneira:

- **Módulo 1 – O panorama do Movimento de Competência em Informação (CoInfo):** aborda a origem e o desenvolvimento do Movimento de CoInfo na sociedade da informação. Para tanto, busca estimular o pensamento crítico e reflexivo dos discentes em relação aos benefícios decorrentes do uso inteligente das informações nas esferas pessoal, coletiva, acadêmica e profissional. Diante da abrangência e relevância do movimento, a aula introdutória, por exemplo, demonstra que a CoInfo não se restringe à elaboração dos trabalhos de conclusão de curso/relatórios finais, mas envolve o aprendizado ativo e ao longo da vida. Nesse sentido, diversas temáticas são tratadas: uso ético e responsável da informação; a prática de pesquisa; os termos que representam o Movimento de Information Literacy no Brasil e as tentativas de conceituá-lo; a consciência dos discentes quanto ao ambiente acadêmico e a necessidade de produzir

informações científicas e tecnológicas relevantes para o desenvolvimento da sociedade.

- **Módulo 2 – Competência instrumental:** trata do uso adequado dos produtos e serviços informacionais das bibliotecas Central e Setoriais. Os discentes são instigados a refletir sobre o papel das bibliotecas ao longo da história. As temáticas envolvem o uso das bases de dados e das bibliotecas digitais; as normas de uso do espaço físico da biblioteca e do serviço de empréstimo; os acervos das Bibliotecas Central e Setoriais; o manuseio adequado das obras para garantir a sua preservação. A aula reserva um espaço para que os discentes comentem suas experiências com bibliotecas.
- **Módulo 3 – Competência de recursos:** apresentam os conceitos que envolvem a biblioteconomia e a ciência da informação, tais como: dado; informação; conhecimento; documento; ciclo informacional; paradigma; preservação; comunicação científica; dentre outros. A aula enfatiza as habilidades para compreender o conteúdo, o formato, os métodos de localização e acesso de recursos informacionais, sem negligenciar os aspectos normativos e as estratégias de uso. Os discentes devem compreender como a informação é socialmente situada e produzida no contexto da comunicação científica e acadêmica.
- **Módulo 4 – Normalização:** as aulas são destinadas às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), visto que são utilizadas como padrão na FUP. Os discentes aprendem as seguintes normas: NBR 6023 para referências; NBR 6028 para a elaboração de resumos; NBR 10520 para citação em documentos; e NBR 14724 para a estruturação e apresentação de trabalhos acadêmicos.
- **Módulo 5 – A prática de pesquisa:** a aula trata das estratégias de busca e do uso dos operadores booleanos em diversas bases. Os discentes aprendem a combinar as palavras-chave com os operadores AND, OR e NOT. Busca-se, também, uma reflexão quanto aos resultados recuperados com a utilização de cada operador. O momento permite identificar os principais

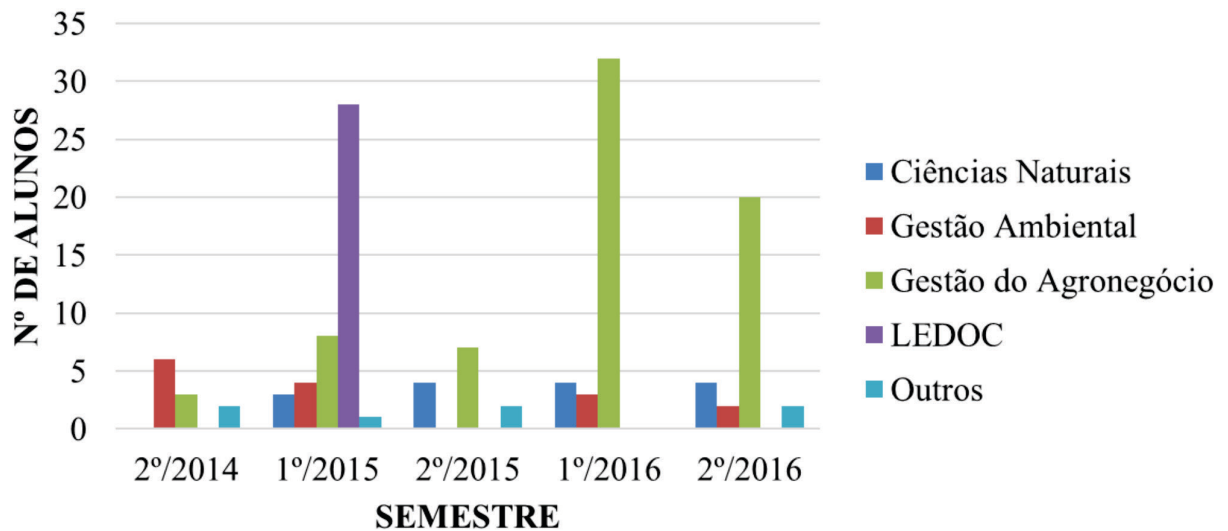
temas de pesquisa que são trabalhados na FUP.

- **Módulo 6 – Avaliação:** os discentes fazem uma prova com enfoque nas normas da ABNT, devido às reais necessidades identificadas na FUP. Todavia, também existem questões referentes à filosofia do conceito de CoInfo. Os trabalhos de fixação dos conteúdos são divididos em três tipos. No primeiro, os discentes devem escolher determinado trabalho científico; analisar conforme as normas da ABNT e apresentar para a turma através do uso de slides. No segundo,

devem escolher determinada base de dados relacionada com os cursos da FUP e verificar as suas características. No terceiro, devem produzir um folder, apresentando o aprendizado adquirido ao longo da disciplina.

Os dados coletados ao longo de cinco semestres ininterruptos possibilitaram verificar a abrangência e a evolução da disciplina na FUP, conforme demonstra o gráfico 1:

Gráfico 1 – Abrangência e evolução da disciplina na Faculdade UnB Planaltina (FUP).



Fonte: Elaborado pelos autores, 2016.

Conforme o gráfico 1, a disciplina de CoInfo iniciou-se no 2º semestre de 2014 com quantitativo reduzido de discentes. Dentre os motivos, destaca-se a gênese de uma disciplina nova e que ainda precisava ser conhecida pela comunidade acadêmica. No 1º/2015, a disciplina obteve crescimento significativo na quantidade de discentes por cursos, sobressaindo o curso de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc). O período é caracterizado pela oferta da disciplina em dois turnos: o diurno aberto para todos os cursos; e o noturno para alcançar as particularidades do curso de Ledoc, visto que possui grade horária bastante intensa, com uma fase na ambiência da universidade e outra nas comunidades rurais.

No 2º/2015, houve diminuição considerável na quantidade de discentes matriculados. Dentre os motivos, pode-se mencionar a transferência da disciplina para a sexta-feira à tarde, como a única possibilidade de ofertá-la no período em questão. No 1º/2016, a disciplina volta a adquirir quantitativo significativo de discentes, principalmente entre aqueles do curso de Gestão do Agronegócio.

A estratégia utilizada foi ofertar a disciplina na segunda-feira à tarde para alcançar o máximo de discentes possíveis, visto que diversas pesquisas de campo são realizadas na sexta-feira.

No 2º/2016, a disciplina adquire uma fase de equilíbrio, representada pela quantidade intermediária de discentes matriculados.

À luz do gráfico 1, constata-se a necessidade de elaborar estratégias de divulgação da disciplina para os discentes dos cursos de Gestão Ambiental e Ciências Naturais, visto que foi possível alcançar quantidade considerável de matrículas entre aqueles dos cursos de Ledoc e Gestão do Agronegócio. Conforme demonstrado, devido à intensidade da grade horária do curso de Ledoc, a disciplina somente foi ofertada no período 1º/2015, tornando necessário repensar a melhor forma de inseri-la na realidade desses discentes. Nesse sentido, observa-se a necessidade de contratação de mais bibliotecários e do envolvimento de mais professores para atender às demandas apresentadas. Os “outros” representam os discentes de cursos distintos da FUP matriculados na disciplina, ou seja, aqueles que integram os outros câmpus da UnB. Na concepção da disciplina, a matrícula dos discentes de outros cursos é relevante para o aprendizado, visto que os discentes da FUP podem compreender a realidade de outras áreas quanto ao processo de produção e comunicação do conhecimento científico.

## METODOLOGIA

A investigação de natureza qualitativa apresenta os relatos de experiência do bibliotecário, do docente e dos discentes na disciplina de Tópicos Especiais em Biblioteconomia e Ciência da Informação: Competência em Informação para a iniciação científica, da Universidade de Brasília (UnB), no câmpus da Faculdade UnB Planaltina/FUP. O objetivo da pesquisa foi descritivo. Esse tipo de pesquisa possui como intuito a descrição das características de determinada população ou fenômeno, assim como busca estabelecer relações entre variáveis e fatos (CERVO: BERVIAN, 2002, p.66; TRIVIÑOS, 1987).

O método utilizado foi o estudo de caso, caracterizado como uma proposta de cunho empírico que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real (YIN, 2005, p.32).

## RELATOS DE EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA

Na sequência, são apresentadas, respectivamente, as percepções do bibliotecário, do docente e dos discentes no âmbito das experiências vivenciadas na disciplina. Nos relatos de experiência dos discentes, adotou-se o critério de selecionar os discursos que incorporavam distintos elementos, a fim de obter uma visão abrangente referente ao caso estudado.

**Bibliotecário:** “A disciplina de CoInfo ampliou as minhas possibilidades de atuação enquanto bibliotecário, não se restringindo ao ambiente físico da biblioteca universitária. O contato mais aproximado com os discentes e os docentes permitiu identificar, com maior nitidez, as demandas e necessidades informacionais da comunidade acadêmica FUP. Desse modo, tive a oportunidade de preparar os conteúdos que estimulassem nos discentes de graduação o interesse pela prática de pesquisa, além de demonstrar os benefícios decorrentes do uso inteligente das informações disponíveis. Quando os discentes percebem que também podem produzir o conhecimento científico e tecnológico com qualidade, a universidade adquire um novo sentido para eles. Não obstante, acredito que o desenvolvimento da CoInfo nos discentes viabiliza o “fazer universidade”, ou seja, a formação e a multiplicação de sujeitos que buscam usufruir das inúmeras oportunidades que o ambiente universitário possa oferecer.”

“O retorno dos discentes é gratificante, aumentando o meu interesse pelo aprendizado de novas práticas de CoInfo que podem ser desenvolvidas no contexto da ambiência. Dentre os fatores de sucesso, não poderia deixar de mencionar: a mobilização dos discentes para que a disciplina seja obrigatória no currículo; a demanda dos discentes de pós-graduação que necessitam adquirir os conhecimentos integrantes da disciplina; as homenagens que recebi dos discentes em suas formaturas pelo trabalho realizado; a presença dos discentes de outros cursos do câmpus Darcy Ribeiro; o fortalecimento da relação entre bibliotecário, docente e discente para alcançar um objetivo comum: a CoInfo.”

**Do cente:** “... Há tempos, alguns professores da FUP sentiam a dificuldade dos alunos que participavam de projetos tanto de pesquisa como de extensão, para escrever artigos e trabalhos científicos.

Foi a partir dessa constatação que conhecemos o programa de CoInfo, da UnB/câmpus Darcy Ribeiro, e verificamos que nossa demanda era

também a demanda de outras unidades da universidade. Para tanto, iniciaram-se as reuniões para verificarmos as possibilidades.”

“O passo seguinte foi implementar a disciplina na Faculdade UnB Planaltina/FUP em agosto de 2014 e, desde então, oferecemos a disciplina para todos os cursos de graduação. Já foram cinco semestres ininterruptos e, assim, nessa parceria professor/bibliotecário, podemos afirmar que o retorno tem sido excelente, não só dos alunos que fizeram a disciplina, mas também de outros professores que vem percebendo a melhora no desempenho dos alunos, no que se refere à apresentação de trabalhos dentro das normas da ABNT e à qualidade dos trabalhos produzidos, tanto para a apresentação em congressos, como trabalhos apresentados em sala de aula, entre outros.”

“No entanto, outro ponto importante que vale ressaltar é que quase todos os discentes que passaram pela disciplina conseguiram internalizar o propósito da mesma, entender que o conteúdo apreendido será um diferencial na sua vida profissional, pois foram estimulados para a busca da informação com qualidade para a produção e multiplicação de conteúdos mais significativos e consistentes.

Além disso, através das observações e dos dados coletados sobre a disciplina, pode-se verificar que as turmas vêm crescendo a cada semestre e que os meios de divulgação são, basicamente, os próprios alunos egressos da disciplina. Atualmente, tem surgido a demanda para mais de uma turma na graduação, e também uma turma na pós-graduação. Porém, ainda não temos professores e bibliotecários suficientes para atender a tais demandas.”

“Com a grande aceitação da disciplina entre os alunos e o apoio da Direção da unidade, futuramente estamos vislumbrando a possibilidade de criarmos a disciplina de CoInfo 2. O objetivo é o aprofundamento do conhecimento na área e o estímulo à pesquisa para a retenção de alunos em programas de pós-graduação, além da melhoria na qualidade de trabalhos científicos para publicação em periódicos de nível nacional e internacional.

Dessa forma, nossa pretensão é que essas duas disciplinas (CoInfo 1 e 2) se tornem obrigatórias para todos os cursos da FUP em breve.”

**Discentes:** “Gostaria de agradecer pela paciência e exemplar dedicação na elaboração e exposição de cada aula e atividade. Esta foi uma disciplina que contribuiu na vida acadêmica de cada aluno, em especial na minha. Por meio da disciplina, obtive um olhar mais crítico quanto à formatação e organização de trabalhos acadêmicos, além de perceber a importância de realizar uma boa pesquisa bibliográfica, afinal, essa é a base de todo trabalho acadêmico. Desejo que a sua dedicação em exercer a profissão, da forma mais eficiente possível, possa servir de inspiração para outros bibliotecários.”

“A disciplina é de extrema importância para todos os cursos da universidade. Acredito ainda que deveria ser uma disciplina obrigatória na grade curricular. Neste segundo semestre, começarei a escrever o meu relatório de estágio e tenho a certeza que utilizarei tudo o que foi apresentado em aula durante esse processo. Agradeço por todo o conhecimento transmitido, fazendo jus a um dos princípios da competência em informação: não guardar o conhecimento para si, mas compartilhar com as pessoas.”

“A disciplina foi fundamental e contribuiu, grandemente, na elaboração do meu projeto de pesquisa. As aulas foram decisivas para a estruturação do meu trabalho, pois me trouxeram clareza quanto aos padrões da linguagem científica. Como este universo linguístico é repleto de detalhes, todas as aulas foram ricas em aprendizagem. Em cada aula, fui surpreendida com uma nova regra, trazendo a autopercepção de erros que cometia pela falta de conhecimento das normas. Por fim, não poderia deixar de destacar que o ritmo compassado na transmissão do conteúdo também foi essencial para o processo de aprendizagem.”

“A disciplina contribuiu bastante na realização do meu relatório de conclusão de curso. Minhas dúvidas foram todas sanadas no que diz respeito às normas da ABNT (meu maior pesadelo como acadêmica).

A didática da aula é excelente: as atividades aplicadas logo após a apresentação de cada tema cumprem o papel de treinar e, assim, entender cada conteúdo.

A apresentação final é bastante interessante! Analisar o trabalho de outra pessoa e identificar possíveis erros e acertos em relação às normas da ABNT é a prova que consegui construir o meu conhecimento em um tema que antes me dava pavor. Apliquei o aprendizado da disciplina ajudando a formatação de trabalhos de conhecidos. Enfim, só tenho elogios quanto à disciplina, visto que é útil em qualquer situação.”

“Gostei muito da disciplina, pois nela foram sanadas dúvidas que tive ao longo de toda a faculdade como, por exemplo, o uso adequado das normas da ABNT e a pesquisa dos artigos científicos nas bases de dados.”

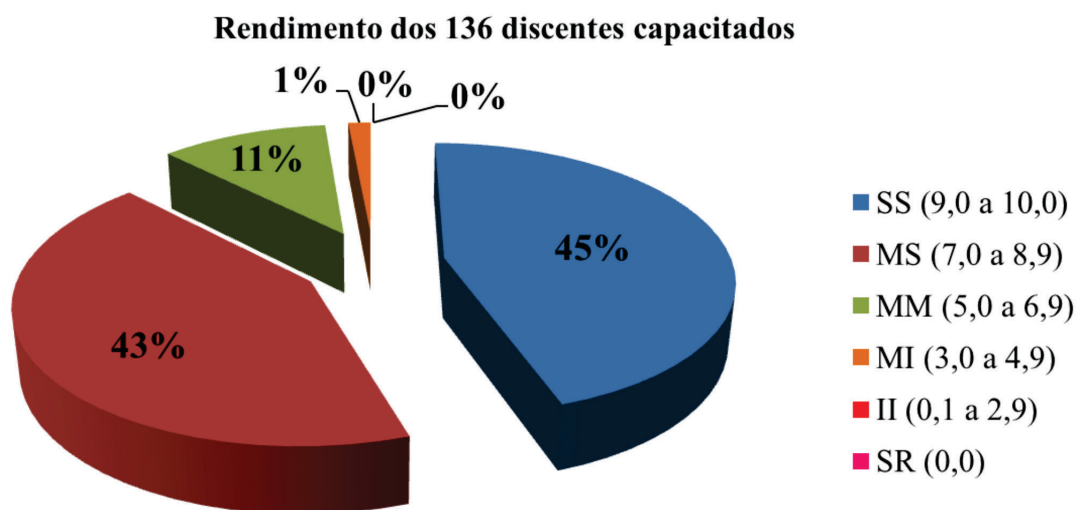
“Tudo que aprendi na disciplina é bastante útil. Aplico, diariamente, o aprendizado nas demais aulas. Recomendei aos meus colegas para fazerem a disciplina no próximo semestre.”

## RESULTADOS

À luz dos relatos de experiência obtidos, verifica-se que o trabalho conjunto e cooperativo entre os docentes, discentes e bibliotecários viabiliza o desenvolvimento da CoInfo na ambiência acadêmica. Em uma perspectiva disciplinar, os conteúdos transmitidos transcendem o mero aprendizado das normas de elaboração dos trabalhos acadêmicos, estimulando nos discentes a atuação crítica e consciente diante do processo de busca, recuperação e produção das informações científicas e tecnológicas. Não obstante, o aprendizado adquirido pode ser aplicado em quaisquer espaços informacionais, tendo como alicerce o uso ético e responsável da informação para transformar determinada realidade social.

Em relação ao aprendizado dos módulos da disciplina ministrada por cinco semestres ininterruptos na FUP, o gráfico 2 apresenta o rendimento final dos 136 discentes que participaram do processo de capacitação:

Gráfico 2 – Rendimento dos 136 discentes capacitados na disciplina da FUP nos anos de 2014 a 2016.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

De acordo com o gráfico 2, o rendimento dos 136 discentes na disciplina da FUP está distribuído da seguinte maneira: 45% com superior; 43% com médio superior; 11% com médio e 1% com médio inferior (passível de reprovação). Constata-se também a ausência de discentes com o rendimento inferior ou sem rendimento. Esses resultados demonstram que os discentes conseguiram cumprir com os objetivos da disciplina em sua maioria, destacando o consenso nos relatos de experiência quanto à relevância da temática no âmbito pessoal, coletivo, acadêmico e profissional. Para os propósitos de multiplicação, observa-se nos relatos dos discentes a tendência de alinhar o bom rendimento adquirido com a ação de ensinar àqueles que não cursaram a disciplina, além das recomendações para efetuar a matrícula no semestre subsequente.

Diante da dinâmica de acumulação e renovação contínua de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o desenvolvimento da CoInfo, não foram detectados relatos negativos quanto à experiência na disciplina ou sugestões de melhorias ao longo dos cinco semestres de existência na Unidade FUP. No entanto, torna-se imprescindível que a disciplina continue flexível para acompanhar as exigências da atual sociedade da informação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências bibliotecária e docente na disciplina de formação para a CoInfo demonstram a relevância da temática para o ambiente universitário. Apesar de as ações serem embrionárias, constata-se a melhora significativa dos trabalhos científicos produzidos pelos discentes de graduação que cursaram a disciplina na FUP. Nesse prisma, o aprendizado adquirido não se restringe ao ambiente acadêmico, mas envolve todo o fazer dos discentes na sociedade da informação. No momento que os discentes encontram o verdadeiro significado dos conteúdos ministrados, verifica-se uma conscientização quanto aos benefícios decorrentes do uso ético e responsável das informações. Consequentemente, os discentes ficam motivados para compartilhar os conhecimentos com aqueles que não tiveram a oportunidade de cursar a disciplina. Desse modo, busca-se formar e multiplicar sujeitos críticos,

conscientes e responsáveis quanto ao seu papel social. A CoInfo é uma disciplina estratégica para a FUP, visto que a filosofia da temática está em consonância com o Plano Político Pedagógico Institucional do câmpus.

À luz da CoInfo, as ações bibliotecária e docente buscam a inserção da biblioteca universitária no centro do processo de ensino e aprendizado. O impacto da disciplina e o reconhecimento da comunidade FUP já podem ser contemplados. Além das leituras, exercícios e práticas de pesquisa, destaca-se no trabalho o planejamento de questões motivadoras construídas pelo Núcleo Pedagógico que se amplia na FUP (BCE, setoriais e unidades acadêmicas) com permanente avaliação dos resultados obtidos nas ações de formação. Essas questões motivadoras devem refletir assuntos das carreiras e currículos envolvidos, situando a profissão como *locus* responsável para solução de problemas reais em contexto social explícito. Considerando a consulta a diversos materiais (textos, vídeos, tutoriais, etc.) e a participação nas aulas presenciais para a fundamentação teórica e desenvolvimento de atividades práticas, torna-se relevante ter o apoio de tutores e a ampliação da participação docente.

---

## REFERÊNCIAS

- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). *Report of the Presidential Committee on Information Literacy: final report*. Chicago, 1989. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/nili/ilit1st.html>>. Acesso em: 7 dez. 2016.
- ASSOCIATION COLLEGE FOR RESEARCH LIBRARIES (ACRL). *Information Literacy Competency Standards for higher education*. 2000. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>>. Acesso em: 18 dez. 2016.
- BEHRENS, S. J. A conceptual analysis and historical overview of information literacy. *College & Research Libraries*, v.55, n.4, p.309-323, 1994.
- BELLUZZO, R. C. B. *Construção de mapas: desenvolvendo competências em informação e comunicação*. Bauru: Cá entre nós, 2007.



- \_\_\_\_\_. *Relatório final apresentado ao Programa de Pós-Doutorado em Gestão Escolar*. Araraquara: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 2003.
- BENITO MORALES, Félix. Qué es la alfabetización informacional? *Pinakes: la revista de las bibliotecas escolares de Extremadura*, v.4, n.3, p11-14, 2006. Disponível em: <<http://pinakes.educarex.es/numero3/articulo5.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2016.
- BRUCE, C. S. Workplace experiences of Information Literacy. *International Journal of Information Management*, v.19, n.1, p.33-47, 1999. Disponível em: <<http://www.personal.kent.edu/~wjrobert/images/WorkplaceInfoLit.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P.A. *Metodologia científica*. 5 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- COELHO, M. M. *Competência informacional no ambiente de trabalho: percepção do bibliotecário de órgão público*. 2008. 238 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação)-Instituto de Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/7935>>. Acesso em: 14 dez. 2016.
- DUDZIAK, E. A. Information Literacy: princípios, filosofia e prática. *Ciência da Informação*, Brasília, v.32, n.1, p.23-35, jan./abr., 2003. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/view/123/104>>. Acesso em: 2 dez. 2016.
- DURAND, T. L'Alchimie de la competence. *Revue Française de Gestion*, número spécial, 2000. Disponível em: <<http://www.cmi-strategies.fr/wp-content/uploads/2012/05/Thomas-Durand-Alchimie-de-la-competence-RFG-2006.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2016.
- FACULDADE UnB PLANALTINA. *Homepage*. Disponível em: <<http://www.fup.unb.br>>. Acesso em: 10 dez. 2016.
- FACULDADE UnB PLANALTINA. *Projeto Político Pedagógico Institucional da Faculdade UnB Planaltina*. Versão aprovada na 66ª reunião do Conselho da FUP 2012.
- Disponível em: <[http://fup.unb.br/wp-content/uploads/2016/07/PPPI\\_FUP.pdf](http://fup.unb.br/wp-content/uploads/2016/07/PPPI_FUP.pdf)>. Acesso em: 7 dez. 2016.
- INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATION (IFLA). *Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente*. Disponível em: <<http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-pt.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2016.
- JOHNSTON, B.; WEBBER, S. As we may think: Information Literacy as a discipline for the information age. *Research Strategies*, v.20, n.1, p.108-121, 2006. Disponível em: <[ftp://ftp.inf.puc-rio.br/pub/docs/FomularioSolicitacoes/Johnston\\_As-we-may-think-Information-literacy-as-a-discipline-for-the-information-age\\_2005.pdf](ftp://ftp.inf.puc-rio.br/pub/docs/FomularioSolicitacoes/Johnston_As-we-may-think-Information-literacy-as-a-discipline-for-the-information-age_2005.pdf)>. Acesso em: 19 dez. 2016.
- \_\_\_\_\_. Information Literacy in higher education: a review and case study. *Studies in Higher Education*, v.28, n.3, p.335-352, 2003. Disponível em: <<http://strathprints.strath.ac.uk/3205/>>. Acesso em: 19 dez. 2016.
- LUCCA, D. M. de; VITORINO, E. V. O desenvolvimento da Competência Informacional dos idosos: um olhar para as necessidades informacionais desses indivíduos. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (ENANCIB): informação, memória e patrimônio: do documento às redes, 26 a 30 de outubro de 2015, João Pessoa. *Anais... João Pessoa: ANCIB*, 2015. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/enancib2015/enancib2015/paper/viewFile/2812/10666>>. Acesso em: 10 dez. 2016.
- MATA, M. L.; CASARIN, H. C. S.; MARZA, M. A. Da educação de usuários à Competência em Informação: perspectivas conceituais. In: ALVES, F. M. M.; CORRÊA, E. C. D.; LUCAS, E. R. O. (Orgs.). *Competência em Informação: políticas públicas, teoria e prática*. Salvador: EDUFBA, 2016.
- ROSETTO, M. Competência em Informação e competência científica – um estudo de caso apoiado em construção metodológica qualitativa. In: XXV CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, Florianópolis, 7 a 10 de julho, 2013. *Anais... Florianópolis: CBBB*, 2013. Disponível em: <<https://portal.febab.org.br/anais/article/view/1510/1511>>. Acesso em: 2 maio 2017.
- SANCHES, T. Políticas públicas para a literacia de informação em Portugal: reflexão sobre o panorama atual e perspectivas de futuro. In: ALVES, F. M. M.; CORRÊA, E. C. D.; LUCAS, E. R. O. (Orgs.). *Competência em Informação: políticas públicas, teoria e prática*. Salvador: EDUFBA, 2016.
- SANTOS, R. B.; SIMEÃO, E. L. M. S.; BELLUZZO, R. C. B. Competência em Informação (CoInfo) no bibliotecário protagonista: estudo do perfil da Rede de Bibliotecas de Pesquisa do MCTIC à luz do Diagrama Belluzzo. *Inclusão Social*, Brasília, v.8, n.1, p.89-100, jul./dez., 2014. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/3025/2767>>. Acesso em: 12 dez. 2016.
- SISTEMA DE INFORMAÇÕES ACADÊMICAS DE GRADUAÇÃO (SIGRA). Disponibilizado pela Secretaria da Faculdade UnB Planaltina. Acesso em: 2 maio 2017.
- SIMEÃO, Elmira. *Comunicação extensiva e informação em rede*. Departamento de Ciência da Informação: Universidade de Brasília, 2006.
- \_\_\_\_\_. MIRANDA, A. Comunicação extensiva e a linguagem plástica dos documentos em rede. In: MEDLEG, Georgete R.; LEITE, Ilza. (Orgs.). *Representação e Organização do Conhecimento: Série estudos avançados em Ciência da Informação*. Brasília: UnB/CID, 2003.
- TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

# Mujeres en la Web 2.0: propuestas para su inclusión digital

## **Patricia Hernández-Salazar**

Doutora em Ciências de la Información pela Universidad Complutense de Madrid – Madrid, Espanha.  
Professora e Coordenadora do Posgrado en Bibliotecología y Estudios de la Información da Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Investigadora do Instituto de Investigaciones Bibliotecólogas y de la Información da Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.  
[http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/bibliotecologia/2/?page\\_id=139](http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/bibliotecologia/2/?page_id=139)  
*E-mail:* phs75599@servidor.unam.mx

## **Ma. del Carmen Hernández-Salazar**

Doutora en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid.  
Professora da Universidad Intercontinental e Universidad Victoria. Docente y Asesora en línea en la Universidad Abierta y a Distancia de México y la Universidad Tecnológica de México.  
<http://morgridge.du.edu/staff-members/maria-del-carmen-salazar/>  
*E-mail:* hscarmen@gmail.com

Submetido em: 16/03/2017. Aprobado em: 26/07/2017. Publicado em: 10/11/20177.

## **RESUMEN**

El presente artículo persigue dos objetivos principales: identificar el papel que juegan las mujeres en el entorno digital Web 2.0, y a la vista de esta situación proponer alternativas para regularla y apoyar en la formación de habilidades digitales. Para cubrir estos objetivos el documento está conformado por cinco apartados: Feminismo, en el que se presenta un panorama de este movimiento y su importancia como detonador para el uso de Internet y la Web 2.0; Tecnologías de información y comunicación y problemas de género, se describen tres herramientas tecnológicas Internet, la WWW y la Web 2.0 para relacionarlas con el uso por mujeres; Consumo y creación femenina en la Web 2.0, se toca la prevalencia al acceso de sitios y redes se argumenta la poca producción de las mujeres en estos espacios virtuales; Propuestas para la inclusión digital de género, aparecen estrategias para regular la presencia de la perspectiva de género en las TIC y la formación en el desarrollo de habilidades para promover la generación de contenidos por parte de las mujeres; y un apartado de Conclusiones.

**Palabras clave:** Mujeres. Web 2.0. Creación de contenidos. Habilidades digitales para mujeres.

## **Mulheres na Web 2.0: propostas para sua inclusão digital**

### **RESUMO**

*O presente artigo persegue dois objetivos principais: identificar o papel que as mulheres desempenham no ambiente digital Web 2.0 e, em vista dessa situação, propor alternativas para regulá-lo e apoiar a formação de habilidades digitais. Para cobrir esses objetivos, o documento é composto por cinco seções: o feminismo, que apresenta uma visão geral desse movimento e sua importância como detonador para o uso da Internet e da Web 2.0; Tecnologias de informação e comunicação e questões de gênero, três ferramentas tecnológicas são descritas Internet, WWW e Web 2.0 para relacioná-las ao uso por mulheres; O consumo ea criação de mulheres na Web 2.0, afetando a prevalência de acesso a sites e redes argumenta a baixa produção de mulheres nesses espaços virtuais, As propostas de inclusão digital de gênero incluem estratégias para regular a presença da perspectiva de gênero nas TIC e treinamento no desenvolvimento de habilidades para promover a geração de conteúdo pelas mulheres; e uma seção de Conclusões.*

**Palavras chave:** Mulheres; Web 2.0; Criação de conteúdos; Competências digitais para mulheres.

## **Women on the Web 2.0: digital inclusion proposals**

### **ABSTRACT**

*The present article has two main objectives to identify the role of women in the digital environment Web 2.0, and in view of this situation propose alternatives to regulate and support the formation of digital skills. To cover these objectives the document is made up of five sections: Feminism, which presents an overview of this movement and its importance as a detonator for the use of the Internet and Web 2.0; Information and communication technologies and gender issues, three technological tools are described Internet, the WWW and Web 2.0 and relate them to the use by women; Consumption and female creation in Web 2.0, touching the prevalence of access to sites and networks arguing the low production of women in these virtual spaces; Proposals for digital inclusion include strategies to regulate the presence of a gender perspective in ICTs and the training in digital skills to promote the generation of content by women; and some Conclusions.*

**Keywords:** Women. Web 2.0. Content creation. Digital skills for women.

*“La igualdad de género no es sólo la meta, significa alcanzar otras metas dentro de una agenda global”*

**Phumzile Mlambo-Ngcuka**

## INTRODUCCIÓN

En 1989 Tim Berners-Lee propone la creación del espacio tecnológico denominado World Wide Web (W<sup>3</sup>) o simplemente *La Web*, para resolver un problema de pérdida, organización y acceso a la información, creado por la incompatibilidad de las plataformas en las que estaba almacenada la información, esto volvía muy tortuoso el camino para buscar información. Diseñó un hipertexto que permitiera conectar múltiples recursos, para posteriormente buscarlos y recuperarlos de una manera ágil. Toda vez que este sistema hipertextual de navegación se implementó se vieron sus cualidades, como una herramienta de búsqueda muy potente.

Posteriormente Tim O'Reilly crea la Web 2.0, esta herramienta además de permitir el acceso a una infinidad de recursos, adiciona la posibilidad de generar contenidos en forma colaborativa. Se privilegia la interacción entre las personas de todas las latitudes para generar nuevas ideas y socializarlas: comparten, escriben, editan, comentan y obtienen un producto colectivo, que es comunicado de forma inmediata.

Diversas comunidades ya están en esta ruta de crear y recrear productos con las herramientas Web 2.0, sin embargo, existen comunidades que por su desarrollo histórico, cultural y social no han podido integrarse del todo, tal es el caso de las mujeres, quienes dentro de las instancias de planeación internacional se han considerado como comunidades vulnerables, lo que se evidencia con el análisis del feminismo y la perspectiva de género. Surgen las siguientes interrogantes: ¿las mujeres tienen acceso a la Web 2.0? ¿solamente buscan y recuperan/consumen lo que allí se encuentra? ¿están integradas a la nueva forma de generación de contenidos promovida por la Web 2.0?

Para dar respuesta a estos cuestionamientos (y otros que seguramente surgirán en el camino) el presente artículo tiene por objetivos identificar el papel que

juegan las mujeres en el entorno digital Web 2.0, y proponer alternativas de regulación y apoyo en la formación de habilidades digitales dirigidas a mujeres.

## FEMINISMO

Los temas de tecnologías y mujeres se han abordado desde los años setenta, en general adosados al movimiento feminista, por lo que se requiere examinar la evolución de este movimiento y la percepción de ser el ideal que ha promovido el acceso de las mujeres a las tecnologías en general y en especial a las de información y comunicación (TIC).

El origen del feminismo puede ubicarse en diferentes momentos, aquí se retoma la idea de la mujer como par intelectual del hombre, cuyas aptitudes para leer, comprender y escribir son totalmente equiparables. Precisamente la adecuada explotación de las TIC tiene una relación directa con procesos mentales que conllevan dichas aptitudes. De acuerdo con esto se consideran tres grandes momentos históricos del feminismo.

## PRIMERAS PENSADORAS

En el SXV surge un debate para rebatir las ideas de la época, que establecían la superioridad del hombre sobre la mujer, denominado *querelle des femmes* (la querrela de las mujeres), la elección del término no es casuística una querrela es tanto un sentimiento doloroso como una disputa o discordia (*Diccionario de la Lengua Española*. Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=Une2Fv2>. Consulta: 8 de noviembre, 2016). Esta disputa se origina ante la misoginia que prevalecía en esa época, y para contrarrestar el poder que ejercía el hombre apoyado en la familia y la religión. La mujer era vista como un ser estereotipado con una moral cuestionable, se asociaba con la idea religiosa de impureza, tentación, y pecado, y con una capacidad intelectual nula o para no ser extremista mínima. El grupo letrado femenino, generó diversos textos en su defensa, para demostrar la capacidad intelectual de las mujeres y tratar de abatir la opresión que los hombres ejercían sobre las mujeres. Este grupo estuvo conformado por mujeres de un nivel socioeconómico de medio a alto, hijas o esposas de hombres intelectuales.

El argumento básico fue que la diferencia entre hombres y mujeres era por una formación cultural y aceptación social de dicha formación, y que esta supuesta diferencia agravaba la condición femenina, de lo que deriva la idea de género; otra aportación significativa fue que la humanidad se concibiera en forma genérica. Cabe aclarar que estas pensadoras no se visualizaron como feministas, emplearon el término como forma lingüística, y su intención no fue ser un movimiento transformador de la situación social prevaleciente, sin embargo, sus escritos, las ideas y conceptos vertidos en ellos, se consideran como el primer marco teórico feminista. (Kelly, 1982. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/3173479> Consulta: 10 de febrero, 2017). Este debate duró casi 300 años, y la contraparte inglesa lo denominó *the woman question*.

En esta etapa sobresalen al menos dos características que condicionan a las mujeres para poder participar social, política y culturalmente: su formación en lectura y escritura suficiente para comprender los textos, asimilarlos y posteriormente rebatirlos con argumentos fundamentados y bien escritos; y una posición económica suficiente para haber adquirido dicha formación.

## LAS SUFRAGISTAS

Este ya es un movimiento político social organizado, de corte jurídico, creado por grupos de mujeres que buscaban el derecho al voto, la posibilidad de elegir a los sujetos que dirigen los asuntos políticos, económicos y sociales de un país y que representarían a los ciudadanos. Si bien se desarrolla a mediados del siglo XIX, las causas que lo originan comienzan con la Revolución Francesa, acaecida en el SXVIII. Al inicio de esta Revolución se publica la Declaración de los Derechos de los Hombres y los Ciudadanos, aprobada en 1789 por la Asamblea Nacional de Francia, en este documento se establecen 17 artículos entre los que destacan:

1. Los hombres nacieron y permanecen libres y con igualdad de derechos [...] 11. La libre comunicación de ideas y opiniones es uno de los más preciados derechos de los hombres. Cada ciudadano puede hablar, escribir e imprimir con libertad, [...] 15. La Sociedad tiene el derecho de requerir de cada agente público cuentas de su administración. (Disponible en: <http://www.hrcr.org/docs/frenchdec.html> Consulta: 8 de enero, 2017)

Se evidencia la igualdad entre todos los ciudadanos de un país, para ser libres y tener los mismos derechos, para expresarse y pedir cuentas a los políticos, sin embargo, se hace una división por género, los derechos de las mujeres se subordinaban a lo que determinarían los hombres, esto creó un gran descontento femenino lo que culminó con el movimiento de las mujeres sufragistas. Es posible inferir que el derecho al voto implicaba el acceso a la información que les permitiera decidir, con lo que se refuerza la limitante de género en ámbitos intelectuales, en este caso de orden político.

El artículo 11 incide en la libre comunicación de ideas y opiniones, para lograr esto resulta imprescindible contar con los conocimientos y aptitudes para ejercer las funciones arriba citadas, el habla y la escritura, las cuales se desarrollan sólo mediante la educación, tan alejada de las mujeres en esa época (y nos atrevemos a afirmar que en pleno siglo XXI también).

Las sufragistas sientan las bases del feminismo, puesto que durante este movimiento aparece ya el término francés *féminisme*, al cual se le da la connotación de emancipación de las mujeres y sus luchas, la intención fue cambiar la situación de las mujeres (Offen, 1988, pp. 126-128). Al igual que en el periodo anterior las activistas pertenecieron a la clase media, en este caso obrera, con un nivel educativo que les permitió exigir y esgrimir argumentos para lograr el voto, y los privilegios que venían aparejados, derecho a: la familia, asistencia a escuelas superiores, reforma moral, e independencia económica. Esta corriente continúa hasta principios del siglo XX en diversos países como el Reino Unido, Estados Unidos de América y algunos de América Latina como Argentina. A pesar que se ganó el derecho, siguió la discriminación, por ejemplo, en el Reino Unido se logró en 1918, en ese entonces para ejercer el voto activo<sup>1</sup> se exigía que fueran *mayores de treinta años (para el pasivo<sup>2</sup>, mayores de veintiuno) y estar casadas con un hombre con derecho a voto, ser cabeza de familia o poseer un título universitario* (Rodríguez Palol, 2008, p. 1175. Disponible en: <http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/9086> Consulta: 22 de febrero, 2017).

<sup>1</sup> Es el voto ejercido directamente durante elecciones públicas.

<sup>2</sup> Se refiere a la posibilidad de postularse como candidato, sin poder ejercer el voto.

*Época contemporánea.* Comienza en la década de los sesenta, con el desarrollo de diversos eventos cuyo tema nuclear fue el empoderamiento de las mujeres y el aumento de la conciencia en asuntos o problemas de género. Se persiguen diversos ideales: aumento en la igualdad en todos los niveles tanto en la vida privada (educativa, familiar), como pública (escolar, política, económico/laboral, social); liberación de la mujer; y denuncia de cualquier forma de violencia. Se reiteran las características de privilegio, nivel socioeconómico y educativo alto, sin éstas es difícil que se generen proclamas y argumentos válidos para la sociedad en general. A partir del gran desarrollo que las TIC han tenido, a partir de 1990, ha sobresalido de manera constante el problema del acceso y la falta de presencia femenina en la producción de contenidos.

## **TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN Y PROBLEMAS DE GÉNERO**

Del examen del desarrollo histórico del feminismo, podemos derivar una primera situación problemática, la carga social que las mujeres tienen que remontar para lograr la igualdad, cuyo primer estadio debiera ser la paridad intelectual, la cual remite a cuestiones de acceso a la educación o formación que promueva los procesos cognitivos necesarios para leer, entender lo escrito, asimilarlo, acomodarlo en su cadena de conocimientos, transformarlo y comunicarlo.

Las formas de crear, registrar y comunicar ideas se ha transformado a partir de los grandes avances en las tecnologías que las soportan y difunden, la computación y las telecomunicaciones, fusionadas en las denominada TIC. Al principio fue Internet, se crea a finales de la década de los sesenta del siglo pasado, por iniciativa de instituciones de educación superior, su nombre corresponde a la abreviatura de los términos Interconnected Networks, lo que da idea exacta de su esencia, integrar datos, conectar redes de datos, programas y equipos informáticos para lograr un primer nivel de intercambio de información. Cabe la pregunta ¿por qué un primer nivel? Si bien transformó la generación, registro, y almacenamiento

de datos, su transferencia y compartición resultaba complicada por la diversidad de plataformas que se utilizaban y su incompatibilidad.

Problema que Tim Berners-Lee y Robert Cailliau enfrentan al interior del Consejo Europeo para la Investigación Nuclear (CERN, por las siglas de Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire), y que resuelven con la creación de un sistema denominado World Wide Web (WWW) a principios de los noventa, su objetivo fue que:

Los textos estén enlazados juntos de tal manera que se pueda ir de un concepto a otro para encontrar la información que uno quiera. La red de enlaces es llamada red. La red no necesita ser jerárquica, y por lo tanto no es necesario “trepar un árbol” y recorrer todo el camino otra vez antes de bajar a un diferente tema que esté relacionado.. [...] Los textos son conocidos como nodos. El proceso de acción de nodo en nodo es llamado navegación. Los nodos no necesitan estar en la misma máquina: los enlaces pueden tener puntos a través de los límites de las máquinas. (Berners-Lee, Cailliau, 1990, p. 3 Disponible en: <http://www.w3.org/Proposal.html> Consulta: 13 de diciembre, 2016)

Además de los textos se pudieron enlazar imágenes, figuras, películas, sonido, y animación, lo que se llama hipermedia, como ampliación de la idea de hipertexto, es decir, direcciones, o espacios digitales con el fin de intercambiar la información contenida en ella.

La W<sup>3</sup> (como también se conoce) representa un segundo nivel en el desarrollo de las TIC, ya que permite una cabal interconexión e intercambio de información, su principal característica fue:

[...] provee una infraestructura básica para acceder a información. Todas las clases de herramientas de indización, búsqueda, filtrado y análisis [...] aplicadas para todos los dominios de datos (Berners-Lee, Cailliau, Groff, & Pollermann, 1992, p. 53. Disponible en: [http://www.emeraldgroupublishing.com/products/backfiles/pdf/backfiles\\_sample\\_5.pdf](http://www.emeraldgroupublishing.com/products/backfiles/pdf/backfiles_sample_5.pdf) Consulta: 15 de diciembre 2016).

Es una herramienta poderosa para buscar y recuperar información y lograr un acceso casi universal a todo tipo de datos, ¿por qué el casi? Entran aquí dos aspectos básicos para que esto se logre, es indispensable contar con la infraestructura

tecnológica (elemento socioeconómico) y la formación para lograrlo (elemento educativo). Promueve en mayor medida el consumo de información y en muy bajo nivel la creación, ya que la generación, organización y control de la información lo realizan grupos de expertos: especialistas de la información, ingenieros y expertos que apoyan en la elaboración de los contenidos.

El último estadio de las TIC que se tocará es la Web 2.0, espacio electrónico creado por Tim O'Reilly en el inicio del siglo XXI, el propio O'Reilly (2005) explica sus principios, aquí se retoman los que más conciernen:

1. La Web como plataforma en la que se integra además de la información interconectada, servicios de información. Se crean motores de búsqueda, dirigidos por programas manejadores de bases de datos.
2. Aprovechamiento de la inteligencia colectiva. Se afianza la idea de la WWW de reunir el conocimiento colectivo sin restricciones, sólo que ahora este conocimiento es un producto colectivo. Este principio representa una de las principales características de la Web 2.0, como plataforma para que cualquier usuario/persona genere contenidos de forma colaborativa (o no) y sean comunicados directamente.
3. Los datos son la próxima inteligencia interna. Nadie y todos son los dueños de los datos, nadie porque la intención de servicio permea en todos los interesados en crear contenidos y todos porque la mayor parte de la información es de acceso libre.
4. Enriquecimiento con las experiencias de los usuarios. Diseño de aplicaciones integrales que cuentan con interfaces accesibles, que permiten la interactividad, el trabajo colaborativo, la cooperación, la discusión y la posibilidad de crear redes, lo que aumenta los productos y servicios de manera exponencial. Sobresale la importancia de los usuarios como creadores de contenidos, y no sólo como consumidores de información. (O'Reilly, 2005)

Con este recorrido sucinto se pueden apreciar las

grandes posibilidades que potencialmente ofrece la Web 2.0 a las mujeres: posibilidad de promover cambios (tan buscados por las mujeres), lograr su emancipación e igualdad, y su visibilización, de aquí el marcado interés de estas comunidades por vincularlas a sus movimientos. Desde las primeras décadas del feminismo contemporáneo, se crearon redes de comunicación, primero de forma personal, luego mediante las TIC.

El proyecto inicial de red electrónica fue el Programa Apoyo a Redes de Mujeres, y se desarrolló como una subsección de la Asociación para el Progreso de las Comunicaciones (APC)<sup>3</sup>, en 1992. La APCPARM integra representantes institucionales (organizaciones de mujeres), redes de medios, o individuales (personal de organizaciones o redes), la condición es que todas:

[...] son activistas; ya sea desde el punto de vista político o personal: estas mujeres trabajan, a través de acciones (ya sea concientización, capacitación, cabildeo, trabajo de campañas, organización de talleres o a través de la escritura) para exponer las injusticias a las que se enfrenta la gente (y en la mayoría de los casos específicamente las mujeres) y la lucha que lideran para corregir dichas injusticias. Muchos de los miembros trabajan en áreas tales como derechos humanos, derechos de la salud y reproducción de las mujeres, violencia contra las mujeres, las mujeres y los conflictos armados y el fortalecimiento económico de la mujer. (Disponible en: <https://www.apc.org/node/10355> Consulta: 10 de diciembre, 2016)

La línea temática es la misma que en los primeros años del activismo feminista, y las intenciones también, sólo que ahora en un ambiente electrónico. El camino para su creación fue difícil, se requirió de apoyo de las instancias ya integradas a la APC que no veían la utilidad de crear este programa, opinaban

---

<sup>3</sup> Asociación sin fines de lucro creada en 1990, con alcance nacional, regional y mundial, que reúne varias redes internacionales cuya vocación es *asegurar que internet sirva a los intereses y necesidades de la sociedad civil global*. Cabe destacar que la APC cuenta con un programa denominado Políticas de Información y Comunicación que promueve el establecimiento de políticas emanadas de las instancias pertinentes en cada país, con el fin de evitar las hegemonías de Estados Unidos de América o de países europeos en materia de acceso a la información. (Disponible en: <https://www.apc.org/es/es/about/history> Consulta: 10 de diciembre, 2016)

que la marginación no iba a disminuir por la apropiación del espacio tecnológico. Este programa se vio ampliamente favorecido con la visibilidad que tuvo la APC durante el evento internacional que evidenció la importancia de las TIC como base para el empoderamiento de las mujeres, la Cuarta Conferencia Mundial sobre Mujeres, realizada en Beijing China, en septiembre de 1995, promovida por la sección de Mujeres de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, United Nations-UN). En este evento se dieron cita representantes de 189 naciones y asistieron alrededor de 30,000 personas, como producto se elaboró el documento *Beijing Declaration and Platform for Action*, en diferentes partes del documento aparecen alusiones al acceso igualitario a la: ciencia, tecnología, información, y comunicación. Integra 12 *áreas críticas*, con varios objetivos y acciones estratégicas cada uno, sobresale lo expresado en el área crítica J. Mujeres y los medios, allí aparece la estrategia 237, que establece:

Las mujeres deberían empoderarse al enriquecer sus habilidades, conocimiento y acceso a la tecnología de información. Esto fortalecerá su habilidad para combatir las representaciones negativas de mujeres que existen a nivel internacional y enfrentar las situaciones de abuso del poder [...] La mayoría de mujeres, especialmente en países desarrollados, no son capaces de acceder efectivamente a las carreteras de información electrónica y por lo tanto no pueden establecer redes que les provean alternativas de recursos de información. (Disponible en: <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20E.pdf> Consulta: 24 de noviembre, 2016, p. 99)

Para resolver esta situación problemática, recomiendan varias acciones dirigidas a los gobiernos, en las que aparece una marcada intención de:

- (f) Alentar y reconocer las redes de medios de mujeres, incluidas las redes electrónicas u otras nuevas tecnologías de comunicación, como medio para la disseminación de información e intercambio de puntos de vista [...]
- (a) Alentar el desarrollo de programas educativos y de entrenamiento para mujeres con el fin de producir información para los medios masivos de comunicación, incluyendo financiamiento [...] para el uso de nuevas tecnologías de comunicación, espacios cibernéticos y satélite [...] (Disponible en: <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20E.pdf> Consulta: 24 de noviembre, 2016, p. 100 y 101)

Estas citas ponen de relieve que para la ONU la relación entre las mujeres y las TIC es una prioridad. Esta primera declaración ha tenido seguimientos cada cinco años, en Beijing+15 se encontró que si bien ha aumentado la actuación de las mujeres en los medios, el uso intensivo de TIC no se ha alcanzado por los siguientes obstáculos:

- Es difícil obtener datos estadísticos sobre el tema, porque los datos no se presentan por indicadores de género.
- Aumento de imágenes negativas, degradantes y violentas de las mujeres. Con la agravante de una difusión masiva.
- Inequidad en el acceso a las TIC. Originada por varias causas: analfabetismo (escritura y lectura); carencia de infraestructura tecnológica; inseguridad; falta de contenidos que promuevan los beneficios de la explotación de estas herramientas; y barreras lingüísticas. (Disponible en: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N09/637/20/PDF/N0963720.pdf?OpenElement> Consulta: 12 de enero, 2017).

No es casual la falta de estadísticas de género, esto posibilita que la preocupación no sea tan grande como para abatir las desigualdades, aunque ya existe la filial ONU MUJERES, que ha intentado apoyar la recopilación de datos de género no se ha logrado cubrir este rezago informativo.

Los problemas de acceso a las TIC crearon un fenómeno denominado brecha digital<sup>4</sup>, las condiciones de desigualdad de género acrecentó el problema y apareció la brecha de género, que marca la diferencia de uso de las TIC entre hombres y mujeres, además de aspectos como infraestructura y educación, se considera el problema social de percibir estas herramientas electrónicas como dominio masculino, sobretodo la producción, organización y administración de los productos y servicios, lo que no está muy alejado de la realidad,

<sup>4</sup> Se refiere a la imposibilidad de acceder a las tecnologías de información y comunicación, las causas están relacionadas con aspectos educativos (falta de habilidades digitales) y socioeconómicos (carencia de infraestructura tecnológica) y puede ser de corte personal o institucional y de nivel nacional o regional.



por el estigma ancestral de la incapacidad intelectual para entenderlos, las mujeres que las explotan intensivamente son vistas como masculinizadas, de hecho carreras relacionadas con programación, computación, robótica y mecatrónica tienen una baja presencia femenina. La brecha de género está íntimamente asociada con los siguientes factores: alfabetización, el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura, que desembocan en la carencia de habilidades digitales; nivel máximo de estudios, entre más estudios mayor uso; profesión; nivel cultural; nivel socio-económico; edad; y actividad principal. Esto refuerza las características que promueven la marginación de género. (Rodríguez Gallardo, 2008)

Pero ¿qué está pasando en la Web 2.0? Si con Internet aparecen problemas de uso efectivo, la Web 2.0 los acrecienta, si no es posible o no se quiere acceder, menos se crearán contenidos en forma interactiva y colaborativa desde y para la plataforma tecnológica. Existe poca información sobre la situación del uso de herramientas electrónicas en redes desde una perspectiva de género, algunos estudios demuestran diferencias de acuerdo con las siguientes variables:

- Acceso. A nivel mundial continua la prevalencia de un mayor uso de Internet por los hombres, 51.1 contra un 44.9 de mujeres.
- La brecha de género ha aumentado de 11% en 2013 a 12.2% en 2016. Varía de acuerdo con las regiones, la más alta es en África que subió de 20.7% a 23.0%, en América es la menor tasa, sin embargo también aumentó de 0.4% a 1.8%, en Asia, Europa y los Estados Independientes de la Commonwealth disminuyó. (*ICT facts and figures 2016*. Disponible en: <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/ICTFactsFigures2016.pdf>) Consulta: 12 de febrero, 2017)
- Tiempo de conexión. Las mujeres permanecen menos tiempo.
- Tipo de uso: hombres: descarga de música, películas y software, ocio, creación de contenidos (páginas, sitios), operaciones bancarias; mujeres: educación, salud o servicios públicos.
- Habilidades digitales: mayores en los hombres.

- Tipo de actividad. El estrato que menos las usa son los jubilados y las amas de casa.

Como es posible observar el uso de Internet presenta una diferencia no tan marcada entre hombres y mujeres, lo que se proyecta al uso de la Web 2.0. Habrá que precisar el uso que les dan las mujeres, simplemente consumen lo que existe o están entrando de lleno a la creación de contenidos a pesar de la brecha de género.

## CONSUMO Y CREACIÓN FEMENINA EN LA WEB 2.0

La plataforma Web 2.0 puede utilizarse de dos maneras principales, para acceder a recursos, productos y servicios o para generar contenidos. Cabe precisar el sentido de contenido, se entiende como cualquier entidad que se integra a un espacio dentro de la Web 2.0, puede ser de naturaleza variada: texto, imagen, sonido, video, o la combinación de ellos. La búsqueda y recuperación de alguna de estas entidades se considera consumo, y el diseño, elaboración o incorporación de entidades como creación de contenidos.

Es posible generar tipologías de acuerdo con el contexto temático o el tipo de uso que se tiene en mente al crearlo o consumirlo, tenemos entonces tantos tipos de contenidos como temas o eventuales utilidades existan, las tipologías estarán determinadas por los sujetos que los generen o consuman. Por ejemplo, el mapa de la ciudad de El Cairo, puede generarse y usarse con fines de aprendizaje o turísticos. A continuación trataremos de establecer si las mujeres consumen o crean contenidos.

Cuando hablamos de consumo femenino de información en la Web 2.0 es fácil pensar que las mujeres estamos ávidas de información y de proporcionar esa información, si bien no existe gran producción, sí la diseminamos. Según la historia, a las mujeres siempre se les ha dosificado la información pues en el mundo masculino nunca consideró conveniente proporcionarles ese poder, por lo que siempre ha sido más difícil para ellas obtenerla, tuvo que recurrir a estrategias como disfrazarse de hombre o recluirse a un convento para obtenerla a través de la educación que era exclusiva para los hombres.

Algunas estadísticas muestran que actualmente las mujeres en el rango de edad de la adolescencia, ocupan más tiempo usando las redes sociales que los hombres; las preferencias varían también por género, las mujeres las usan como medio de comunicación. (*Género y uso de las TIC*, 2012, p. 52).

La Web 2.0 ha posibilitado que las mujeres accedan a la información si bien con los mismos problemas de género, pueden tener acceso sin tanta censura pues se convierten en usuarias.

Uno de los casos para ejemplificar lo anterior es el uso de las redes sociales como el Facebook, las mujeres las usan más, 76% mujeres contra 66% hombres, también crean más posts (394 contra 254), poseen una o dos cuentas y se informan del quehacer de sus amigos y familiares, se comunican dando un me gusta, ya sea con un emoticon o fotografía y pocas veces publican opiniones sobre algún tema (Disponible en: <https://www.brandwatch.com/es/2016/03/redes-sociales-hombres-mujeres/> Consulta: 3 de enero, 2017). En el Facebook las mujeres pertenecen a diferentes grupos según sus afinidades y características, ya sea por edad, por interés temático, salud, tips para afrontar momentos específicos de la vida (embarazo, expatriado, lactancia, entre otros).

WhatsApp es otra red social muy usada por las mujeres para conocer gente, socializar o acompañar actividades escolares o de recreación de los hijos. Esta red ha sido muy popular entre género femenino por su facilidad de acceso, con sólo tener un teléfono inteligente se logra la comunicación y participación. Es un espacio en el que es posible considerar su actividad como creadora de contenidos, circunscritos al grupo.

Otra herramienta utilizada por mujeres en la Web 2.0 son los Blogs, en este caso las mujeres se suscriben para seguir y leer lo que el autor o autora escriben, convirtiéndose en fieles seguidoras. Casi nunca publican comentarios, las preferencias son moda, viajes, preparación de comida y decoración de interiores.

En las redes sociales se torna complejo identificar categóricamente el consumo o la creación de contenidos, si bien es cierto que las mujeres no aportan comentarios, es importante destacar que surgen *l@s Blogger*, personas que escriben sobre cierto tema y que gracias a sus seguidores crean tendencias y preferencias sobretodo en la moda, en este rubro las mujeres son las que más escriben y logran posicionarse mundialmente, lo que no sucede en otros temas. Incluso en países como Alemania entre adolescentes las mujeres son el mayor porcentaje de creadoras de blogs, sólo que los weblogs más leídos son los de los hombres, esto por el tipo de información que contienen, periodística o temas de interés social, otro factor puede ser la alianza masculina, ¿para qué leer blogs de mujeres si sólo hablan de moda, familia y salud?, temas resueltos para ellos. Surge la pregunta ¿por qué las mujeres no escriben sobre estos temas? (Carstensen, 2009). Una posible respuesta es por el miedo a la descalificación social y cultural, lo que deriva en su poca participación en medios masivos de comunicación.

Existen mujeres que han creados blogs con la finalidad de posicionar a la mujer y apuestan por estos sitios web, les enseñan a usar las tecnologías (*Iliana Crudu (Elena-Nicoleta*. Disponible en: <https://www.facebook.com/elenanicoletacy>; Consulta 10 de diciembre, 2016). En muchos casos estas mujeres tienen detrás una asociación o red de mujeres (*Girlsgoit*. Disponible en: <http://girlsgoit.org/>; *Womenteck: Asociación Mujer y Tecnología*. Disponible en: <http://www.womenteck.org/> Consulta: 22 de diciembre, 2016). También existen mujeres que además de tener su blog, editan, producen y dirigen su propia página web, Sthepanie Falla Aroche es un ejemplo de las pocas mujeres que en su blog, 120 segundos, escribe artículos sobre temas sociales y de formación en habilidades empresariales para mujeres, es co-editora de *Maestros del Web*. (Disponible en: <http://www.120segundos.com/> Consulta: 20 de enero, 2017)

En lo referente a los portales que alojan video, audio y fotografía, debemos comenzar con Instagram, las mujeres han repuntado en su uso, si bien al principio se suscribían para seguir tendencias de viajes y moda, actualmente son usuarias activas de otros temas. Del total de usuarios, las mujeres son más del 50%, no sólo dan el me gusta, crean sus propias fotografías. Este es un fenómeno a tomar en cuenta, con fotografías se atreven a publicar lo creado por ellas, pueden medir la aceptación y su popularidad con los me gusta que reciben y a la vez tienen la posibilidad de conocer gente. Las preferencias también son moda, belleza, viajes y decoración, las empresas ya utilizan este medio para hacer publicidad y están aprovechando la creatividad femenina de bloggeras que están poco a poco entrando al mundo de la creatividad tecnológica. En el caso de Instagram no sólo son consumidoras, también son creadoras de contenidos.

YouTube es otro de los sitios web que las mujeres están usando más, con un 46 % pues acceden para mirar sus programas de televisión favoritos, ya sea porque no los vieron en vivo o porque quieren volver a verlos. En cuanto a los temas preferidos son moda, maquillaje y cocina. Aparece una buena cantidad de videos generados por mujeres, y algunas series de comedia con enfoque de género, como *47 Secrets to A Younger You* creado por Laura Frenzer y Rohana Kenin (Disponible en: [www.47secretstoayoungeryou.com](http://www.47secretstoayoungeryou.com) Consulta: 4 de febrero, 2017), aunque sigue siendo un mercado laboral muy peleado por los hombres.

La aplicación Twitter con 140 caracteres dice mucho, también es una de las preferidas de las mujeres pues hay más del 60 % de usuarias. En esta red social la comunicación es a través de seguidores y seguidos y no existe la necesidad de mantener ningún contacto con las personas que sigues. Las mujeres usan Twitter, publican poco y cuando lo hacen es hablando sobre algo o sea no se limitan a reenviar información, algunas estadísticas muestran que los contenidos o respuestas sólo son creados por el 10% de la totalidad de usuarios (Piskorski, 2010). Aquí los temas varían tanto como por cada uno de los intereses que ellas tienen.

La Wikipedia resulta una herramienta interesante de analizar, la producción de artículos por mujeres es muy baja, de hecho existe la brecha de género en Wikipedia:

[...] se refiere a la poca cantidad de mujeres que editan páginas y artículos en comparación con la gran cantidad de varones que lo hacen, [...] de cada 100 editores, 91 de ellos son varones. De los 82 bibliotecarios o administradores que tenemos en la Wikipedia en español, solamente 8 son mujeres. La representación de mujeres en Wikipedia tiene una brecha de género mucho más alta que cualquier otra. (Bordoy, Disponible en: <http://www.wikimedia.org.ar/2015/07/08/a-que-llamamos-brecha-de-genero-en-wp/> Consulta: 7 de julio, 2016)

Esto genera un problema de falta de neutralidad, uno de los principios fundamentales de la Wikipedia. A manera de ejemplo, analicemos el número de biografías de mujeres publicadas, en 2016, en español de un total de 915, sólo hubo 189 (20.66%), en inglés desciende a 16.01%, para el alemán disminuye más con sólo 12.01%. (*Wikidata Human Gender Indicators (WHGI)*). Disponible en: <http://wikimujeres.wiki/2016/03/04/brecha-de-genero-en-la-wikipedia-una-manera-facil-de-comprobarlo/> Consulta: 2 de junio, 2016).

Otra aplicación son los juegos en línea, una de las empresas que produce este tipo de recurso Zynga nos dice que el 60% de usuarias (consumidoras) son mujeres, y aquí las usuarias son mayores de 55 años, porcentaje que seguramente disminuye en términos de producción. (*Mashable*). Disponible en: <http://mashable.com/2012/07/04/men-women-social-media/#WqBihZlB0kqi> Consulta: 11 de febrero, 2017).

El perfil de creadores digitales coincide con todas las características de las mujeres que han tratado de transformar su vida y la de otras mediante el uso de las TIC, estratificación socioeconómica alta, niveles educativo y cultural medio (a mayor nivel educativo menor producción de contenidos), que se traducen en habilidades de lectura (comprensión), escritura (gramática, sintaxis, ortografía), para adquirir programas o equipo, y digitales suficientes, a las cuales se le agregan género masculino y de raza blanca, los aspectos raciales y étnicos aparecen aquí con un gran énfasis. (Schradie, 2011)

Lo anterior nos permite establecer que la producción digital está aparejada con aspectos de democracia, diversidad e inclusión, lo que se traduce en una democracia digital. Las variables que inciden en la posibilidad de producir son: lugar de acceso, frecuencia de uso, infraestructura tecnológica disponible, y actividad laboral o profesional (Schradie, 2011).

Aunque no pareciera, existe gran actividad de mujeres en el entorno Web 2.0, sin embargo, además de los aspectos presentados en el párrafo anterior, están latentes problemas de género no resueltos planteados por el movimiento feminista: falta impulsar más la participación de las mujeres; disminuir o evitar del todo la presentación de imágenes estereotipadas de las mujeres, la asocian con aspectos sexuales, pornográficos, y de falta de intelecto; y los requerimientos para pertenecer a una red son sexistas, pues se tiene que elegir género al inscribirse.

## **PROPUESTAS PARA LA INCLUSIÓN DIGITAL DE GÉNERO**

Una constante en el discurso actual de los movimientos sobre el empoderamiento femenino, promovida desde asociaciones o instituciones privadas hasta entidades internacionales como la ONU, es la apropiación de las TIC para apoyar la emancipación femenina y promover las transformaciones educativas, económicas, sociales y culturales que se están requiriendo.

Como ya quedó asentado, el uso de Internet en especial de la Web 2.0 varía de hombres a mujeres, existe una mayor tendencia al consumo que a la creación femenina, ¿qué hacer para revertir esta tendencia? ¿deben ser esfuerzos personales o institucionales? ¿los gobiernos deben participar? Para dar respuesta a estas interrogantes, a continuación se presentan algunas estrategias de solución.

**Incidir en la aplicación de los programas gubernamentales educativos y en la legislación que regula la equidad e inclusión digital de género.** Integrar en cada sitio creado por mujeres o que ofrece información para mujeres, una opción que contenga

los documentos regulatorios locales, nacionales, regionales e internacionales. Producir sitios que compilen este tipo de información y que promuevan la discusión alrededor de los mismos. Es cierto que existen algunas experiencias al respecto, sin embargo, son poco accesibles, tal vez por una mala indización o carencia de los metadatos adecuados. Contar con información oportuna y accesible permite analizarla, entenderla, crear propuestas, argumentarlas y vigilar su cabal aplicación.

**Promover la formación docente con perspectivas de género.** A nivel mundial, en los planes de desarrollo educativos de muchos países ya se contempla la perspectiva de género (equidad e igualdad), en la práctica no se logra pues muchas veces los profesores no fueron formados en esta perspectiva. Se propone la utilización de un lenguaje neutro, no sexista, para abatir la fuerte carga masculina que prevalece. Esto se deberá considerar en todos los niveles educativos, tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en la elaboración de medios y recursos didácticos, en cualquier soporte, con especial énfasis en los desarrollados en la Web 2.0 cuyo alcance es mayor. El estadio previo será propiciar que las profesoras utilicen las TIC para realizar sus actividades de docencia.

**Crear conciencia sobre el sexismo imperante en la Web 2.0.** Atender al principio de neutralidad en el que se basa Wikipedia, diseñar sitios y servicios sin el manejo de lenguaje genérico en masculino y las imágenes estereotipadas de las mujeres, en caso de identificar alguna de estas prácticas, denunciarla. Esto lleva a establecer sitios en los que se indiquen los procedimientos formales o informales para hacerlo, independientemente que se regulen, se intenta formar agentes de igualdad en TIC. Cabe recordar que las palabras en masculino es una forma de desaparecer a la mujer o de no integrarla a la sociedad, en este caso dentro del mundo virtual.

**Realizar estudios cualitativos en comunidades femeninas.** Para determinar dos conjuntos de características, por una parte, las razones por las que siguen privilegiando la formación profesional humanística o social, y no la vinculada con el área

científica o tecnológica. Estos estudios permitirán establecer las prácticas culturales, sociales y familiares que pueden ser elementos inhibitorios para escoger carreras estigmatizadas por ser para hombres. Y por la otra, identificar sus necesidades tecnológicas para situaciones específicas, esto permitirá diseñar programas de formación en habilidades digitales acordes a cada comunidad, ubicada dentro de un contexto geográfico, educativo, económico, social y cultural específico, además de formar en el cómo explotar las TIC (proceso), se debe interiorizar el qué (contenidos) y el para qué (objetivos de uso).

**Implementar sitios o servicios web para formar a mujeres en el uso de TIC.** Que compilen y enlacen sitios, o recursos en redes, ya sea individuales o de instituciones (privadas, públicas, ONG's) cuyo objetivo sea propiciar, ampliar y apoyar el desarrollo de las habilidades digitales que permiten formar mujeres tecnológicas. Por ejemplo, una de los enlaces pudiera ser Technovation, es una red mundial de empresarios, educadores y guías cuyo objetivo es *enseñar a niñas ubicadas en cualquier parte del mundo las habilidades que necesitan para cambiar el mundo con la tecnología* (Disponible en: <http://technovationchallenge.org/> Consulta: 13 de enero, 2017), entre sus actividades está auspiciar concursos para elaborar proyectos tecnológicos novedosos. Estas plataformas promoverán de forma transversal y constante el empoderamiento de las mujeres y el aumento de su autoestima, y fomentarán el debate sobre la creación de contenidos.

**Generar sitios y manuales para explotar las TIC y en especial la Web 2.0.** Los sitios contendrán cursos, talleres, o actividades de formación en habilidades digitales, tanto los sitios como los manuales se diseñarán desde un enfoque de género, atendiendo a sus requerimientos, características e intereses.

**Producir sitios, herramientas, recursos electrónicos que compilen datos factuales sobre aspectos femeninos.** Ya en el documento *Beijing Declaration and Platform for Action* aparecía como estrategia para apoyar el empoderamiento de las mujeres c) *Facilitar la compilación de un directorio de mujeres expertas en medios*, se amplía la cobertura a todas las áreas necesarias, y hasta el momento (como se ha apuntado

en reiteradas ocasiones) no existen directorios, anuarios o recursos que aporten datos estadísticos confiables y consistentes, para elaborar diagnósticos que muestren la verdadera brecha digital de género.

**Reglamentar sobre la perspectiva de género en bibliotecas y centros de información.** Actualmente en la mayoría de Reglamentos no existe algún artículo que hable sobre género y la equidad digital, se requiere acudir a las instancias pertinentes para integrarlos en la normatividad bibliotecaria, local, nacional, regional e internacional.

**Impactar en la educación bibliotecológica.** Formar a nuestros futuros especialistas de la información con perspectivas de género, mediante la integración de contenidos transversales. Para los egresados diseñar programas de actualización tales que les permitan visualizar la pertinencia de planear espacios que promuevan la adquisición de las habilidades digitales necesarias para enfrentar los retos tecnológicos y promover la creación de contenidos.

Estas propuestas abarcan todos los órdenes de intervención, sujetos, instituciones públicas y privadas, asociaciones civiles, organizaciones no gubernamentales, entre otras, es necesario enfatizar el papel que jugamos los especialistas de la información como agentes de cambio tecnológico, se debe lograr la apropiación de las mujeres de las diferentes herramientas que ofrece la Web 2.0: promover, impulsar, diseñar e implantar las estrategias pertinentes.

## CONCLUSIONES

El feminismo ha marcado la pauta sobre la condición de la mujer y los problemas de género. Desde la *querelle des femmes* hasta la actualidad han pasado más de 400 años y la imagen estereotipada de seres inferiores moral e intelectualmente sigue vigente. Ahora potenciada por las redes virtuales. El elemento que puede resolver esta problemática es la educación, entre mayor educación tengan mayores posibilidades de enfrentar la marginación. Esta educación debe integrar la perspectiva de género para evitar el sexismo.

Los espacios digitales como Internet y la Web 2.0 hacen propicia la posibilidad de establecer redes femeninas de intercambio, interacción, colaboración y apoyo, si bien ya tienen mayor acceso, su principal uso es el consumo de información, se requiere impulsar su participación activa como creadoras de contenidos.

Es posible percibir que existe un problema de brecha de género, si bien en muchos países se tienen documentos formales que promueven de dicho la igualdad de oportunidades para acceder a recursos de la Web 2.0, de hecho siguen las grandes limitantes.

Se empiezan a visibilizar las buenas prácticas de producción de contenidos digitales, desde la perspectiva de género pero todavía de manera muy aislada.

Cada cual está trabajando en su propio espacio, se debe fomentar la convergencia de intereses comunes, redes que logren la interacción entre los diferentes grupos de mujeres y una adecuada comunicación.

Las propuestas aquí presentadas abarcan esfuerzos tanto personales como institucionales, a nivel local, nacional, regional e internacional, lo más importante es empezar ya, conjuntar voluntades y realizar acciones para derribar los atavismos culturales y sociales que han propiciado la desigualdad y la brecha de género.

---

## REFERENCIAS

ASOCIACIÓN PARA EL PROGRESO DE LAS COMUNICACIONES. Disponible en: <https://www.apc.org/node/10355> Consulta: 10 de diciembre, 2016.

Berners-Lee, T.; Cailliau, R. *WorldWideWeb: Proposal for a HyperText Project*. 1990. Disponible en: <http://www.w3.org/Proposal.html> Consulta: 13 de diciembre, 2016.

\_\_\_\_\_. Cailliau, R.; GROFF, J.F.; POLLERMANN, B. World-Wide Web: The information universe. *Electronic Networking*, v. 2, n. 1, p. 52-58, 1992. Disponible en: [http://www.emeraldgroupublishing.com/products/backfiles/pdf/backfiles\\_sample\\_5.pdf](http://www.emeraldgroupublishing.com/products/backfiles/pdf/backfiles_sample_5.pdf) Consulta: 15 de diciembre, 2016.

BORDOY, G. *¿A qué llamamos brecha de género en Wikipedia?* Disponible en: <http://www.wikimedia.org.ar/2015/07/08/a-que-llamamos-brecha-de-genero-en-wp/> Consulta: 7 de julio, 2016

BRANDWATCH. *¿Quiénes son más activos en las redes sociales : los hombres o las mujeres?* Disponible en: <https://www.brandwatch.com/es/2016/03/redes-sociales-hombres-mujeres/> Consulta: 3 de enero, 2017.

CARSTENSEN, T. Gender trouble in Web 2.0: Gender Relations in Social Networks Sites, Wikis and Weblogs. *International Journal of Gender, Science and Technology*. Disponible en: <http://genderandset.open.ac.uk> Consulta: 12 de octubre, 2016.

*Diccionario de la lengua española. Querrela*. Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=Une2Fv2>. Consulta: 8 de noviembre, 2016.

Género y uso de las TIC. *Telos Cuadernos de comunicación e innovación*, v. 92, 2012.

*Human Constitutional Rights Documents. Declaration of the Rights of Man and of the Citizen*. Disponible en: <http://www.hrcr.org/docs/frenchdec.html> Consulta: 8 de enero, 2017.

INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION UNION. *ICT facts and figures 2016* Disponible en: <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/ICTFactsFigures2016.pdf9> Consulta: 12 de febrero, 2017.

KELLY, J. Early Feminist Theory and the “Querelle des Femmes”, 1400-1789. *Signs*, v.8, n.1, p. 4-28, 1982. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/3173479> Consulta: 10 de febrero, 2017.

*Mashable*. Women Win Facebook, Twitter, Zynga; Men Get LinkedIn, Reddit. Disponible en: <http://mashable.com/2012/07/04/men-women-social-media/#WqBihZlB0kqi> Consulta: 11 de febrero, 2017

OFFEN, K. Feminism: A Comparative Historical Approach. *Signs*, v.14, n.1, p. 119-157, 1988. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/3174664> Consulta: 25 de enero del 2017.

O'REILLY, T. *What is Web 2.0*. Disponible en <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html> Consulta 20 de noviembre, 2016.

Piskorski, M. J., Chen, D., HEIL, B., y Smith, a. Twitter, *Harvard Business School Case*, p. 710-455, 2010.

RODRÍGUEZ GALLARDO, A. *Lectura, tecnologías de la información y género*. México : UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, 2008.

Rodríguez Palol, M. E. La lucha por los derechos de las mujeres en el siglo XIX. Escenarios, teorías, movimientos y acciones relevantes en el ámbito angloamericano. En: F. Ansuátegui Roig and J. Rodríguez Uribe, coords., *Historia de los derechos fundamentales. Siglo XIX*, Tomo III, Vol. I, Libro II. Madrid: Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas de la Universidad Carlos III de Madrid: Dykinson, 2008. pp. 1154-1219. Disponible en: <http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/9086> Consulta: 22 de febrero, 2017.

SCHRADIE, J. The digital production gap: The digital divide and Web 2.0 collide. *Poetics*, n. 39, p. 145-168, 2011. Doi: 10.1016/j.poetic.2011.02.003.

UNITED NATIONS. Economic and Social Council. Commission on the Status of Women. *Review of the implementation of the Beijing Declaration and Platform for Action, the outcomes of the twenty-third special session of the General Assembly and its contribution to shaping a gender perspective towards the full realization of the Millennium Development Goals Report of the Secretary-General Summary*. Disponible en: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N09/637/20/PDF/N0963720.pdf?OpenElement> Consulta: 12 de enero del 2017.

UNITED NATIONS ENTITY FOR GENDER EQUITY AND THE EMPOWERMENT OF WOMEN. Beijing Declaration and Platform for Action. Disponible en: <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20E.pdf> Consulta: 24 de noviembre, 2016.

*Wikidata Human Gender Indicators (WHGI)*. Disponible en: <http://wikimujeres.wiki/2016/03/04/brecha-de-genero-en-la-wikipedia-una-manera-facil-de-comprobarlo/> Consulta: 2 de junio, 2016.

FRENZER, L., KENIN, R. *47 Secrets to A younger you*. Disponible en: <http://www.47secretstoayoungeryou.com/> Consulta: 4 de febrero, 2017.

*Fundación Mujeres*. Disponible en: <http://www.fundacionmujeres.es/> Consulta: 7 de mayo, 2016.

*Girlsgoit*. Disponible en: <http://girlsgoit.org/> Consulta: 22 de diciembre, 2016.

*Iliana Crudu (Elena-Nicoleta)*. Disponible en: <https://www.facebook.com/elenanicoletacy> Consulta: 10 de diciembre, 2016.

*Mujeres Net: Periodismo, Género, Feminismo*. Disponible en: <http://www.mujeresnet.info/> Consulta: 12 de diciembre, 2016.

ONU MUJERES. Disponible en: <http://www.unwomen.org/> Consulta: 3 de febrero, 2017.

*Technovation*. Disponible en: <http://technovationchallenge.org/> Consulta: 13 de enero, 2017.

*Womenteck: Asociación Mujer y Tecnología*. Disponible en: <http://www.womenteck.org/> Consulta: 22 de diciembre, 2016.

*Women 2.0*. Disponible en: <http://women2.com/stories> Consulta: 25 de enero, 2017.

*120 segundos*. Disponible en: <http://www.120segundos.com/> Consulta: 20 de enero, 2017.

# Curación de contenidos desde bibliotecas: competencias, herramientas y aplicaciones

## Pablo Parra Valero

Doutor em Documentación, Archivos y Bibliotecas en el entorno digital, pela Universidad Carlos III de Madrid (UC3M) – Espanha. Professor da Universidad Complutense de Madrid (UCM) - Madrid, Espanha. Diretor da Biblioteca Municipal Ricardo León de Galapagar – Madrid, Espanha.

<http://www.directorioexit.info/consulta.php?directorio=exit&campo=ID&texto=2056>

*E-mail:* pablo.parra@ucm.es

pablo.parra@ayuntamientodegalapagar.com

Submetido em: 20/03/2017. Aprovado em: 15/05/2017. Publicado em: 10/11/2017.

## RESUMEN

Inmersos en la Era del Big Data tenemos hoy a nuestra libre disposición gran cantidad de información en diferentes formatos y procedentes de sitios web, repositorios, blogs, bases de datos, archivos digitalizados y fuentes documentales de todo tipo, lo que supone un gran desafío para la gestión y el análisis de la información que aplicamos día a día en nuestros ámbito personal y laboral. Ante la dificultad de organizar y optimizar todo ese caudal de datos, surge la figura del *content curator* (curador de contenidos) como un intermediario del conocimiento que discrimina la “basura informacional” y facilita calidad en la web a través del desarrollo de competencias infocomunicacionales en búsqueda, selección, caracterización y difusión de contenidos. Los entornos virtuales extienden y complementan de manera permanente los servicios de la biblioteca en el tiempo y en el espacio por lo que es necesario pensar en actividades y contenidos propiamente digitales que permitan captar la confianza de nuevos usuarios y reforzar sus capacidades y competencias operacionales, informacionales y de comunicación a través de la nueva generación de aplicaciones tecnológicas surgidas en los últimos años. A partir de esta premisa, se analiza el origen y las características básicas de este nuevo perfil profesional, así como las propuestas y funcionalidades relacionadas con la curación de contenidos más utilizadas en bibliotecas públicas y educativas.

**Palabras clave:** Curador de contenidos. Curación de contenidos. Bibliotecas. Competencias informacionales.



## **Curadoria de conteúdos a partir de bibliotecas: competências, ferramentas e aplicações**

### **RESUMO**

*Imerso na Era do Big Data, temos à nossa disposição uma grande quantidade de informações em diferentes formatos e em sites, repositórios, blogs, bancos de dados, arquivos digitalizados e fontes documentais de todos os tipos, o que representa um grande desafio para a gestão e análise das informações que aplicamos dia a dia em nosso escopo pessoal e laboral. Dada a dificuldade de organizar e otimizar todos esses dados, o curador de conteúdos (curador de conteúdo) surge como um intermediário do conhecimento que discrimina o “desperdício informacional” e facilita a qualidade na web através do desenvolvimento de habilidades de comunicação em busca, seleção, caracterização e disseminação de conteúdo. Os ambientes virtuais ampliam e complementam permanentemente os serviços de biblioteca no tempo e no espaço, por isso é necessário pensar sobre atividades e conteúdos digitais que permitem capturar a confiança dos novos usuários e fortalecer suas capacidades e competências operacionais e informativas e comunicação através da nova geração de aplicações tecnológicas que emergiram nos últimos anos. A partir desta premissa, analisamos a origem e as características básicas deste novo perfil profissional, bem como as propostas e funcionalidades relacionadas à cura dos conteúdos mais utilizados nas bibliotecas públicas e educacionais.*

**Palavras-chave:** Curador de conteúdos. Curadoria de conteúdo. Bibliotecas. Competências informacionais.

## **Content curation from libraries: competencies, tools and applications**

### **ABSTRACT**

*In the Age of Big Data we have at our disposal a great amount of information in different formats and from websites, repositories, blogs, databases, digitized files and documentary sources of all kinds, which presents a great challenge for the management and the analysis of the information that we apply day by day in our personal and labor scope. Given the difficulty of organizing and optimizing all this data flow, the content curator emerges as an intermediary of knowledge that discriminates against “informational waste” and facilitates quality on the web through search, selection and dissemination of content. Virtual environments permanently extend and complement the library’s services in time and space so it is necessary to think of activities and contents that are digital in order to capture the confidence of new users and reinforce their operational and informational capacities and competences through the new generation of technological applications that have emerged in recent years. From this premise, we analyze the origin and basic characteristics of this new professional profile, as well as the proposals and functionalities related.*

**Keywords:** Content curator. Content curation. Libraries. Informational competencies.

## INTRODUCCIÓN

José Ortega y Gasset (1883-1955), uno de los filósofos y ensayistas españoles más importantes del siglo pasado, ejerció una notable influencia no solo en los autores de la Generación del 27 sino también en los bibliotecarios de toda una generación. En su obra “Misión del bibliotecario” reflexionaba sobre la función que debía ejercer este profesional, determinando su futuro con gran poder visionario. El texto corresponde al discurso inaugural que José Ortega y Gasset leyó en el Segundo Congreso Internacional de Bibliotecarios de la *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA), celebrado en el Paraninfo de la Universidad Complutense de Madrid, el 20 de mayo de 1935.

En su alocución se dedica a explicar la génesis y evolución del profesional que trabaja en las bibliotecas para finalmente plantear las tareas que a partir del siglo XX se iban a encomendar a los bibliotecarios. Además, advierte sobre “los más graves atributos negativos” que comenzaban a percibirse ya en los años 30 en torno al libro. La primera amenaza es la existencia de demasiados libros. La mera orientación en la bibliografía de un asunto representa para cada autor un esfuerzo considerable que “le lleva a leer de prisa, a leer mal y, además, le deja con una impresión de impotencia y fracaso, a la postre de escepticismo hacia su propia obra. En segundo lugar, Ortega y Gasset destaca que “no solo hay demasiados libros, sino que constantemente se producen en abundancia torrencial. Muchos de ellos son inútiles o estúpidos, constituyendo su presencia o conservación un lastre más para la humanidad”. Ante esta situación, el filósofo vaticina que el bibliotecario del porvenir tendrá “que dirigir al lector no especializado por la *selva selvaggia* de los libros y ser el médico, el higienista de sus lecturas (Ortega y Gasset, 1967).

Un rol muy parecido es el que asigna el periodista, novelista, ensayista y poeta estadounidense Christopher Morley a Roger Mifflin, uno de los protagonistas de su primera novela “Parnassus on Wheels” publicada en 1917. La obra, traducida y editada en castellano por la editorial Periférica bajo

el título de “La librería ambulante”, da un giro inesperado cuando entra en escena el personaje de Roger Mifflin, un librero que quiere vender el carramato que emplea como librería ambulante para trasladarse a descansar a Brooklyn. Dos años más tarde, en 1919 apareció su continuación “La librería encantada en la que el entrañable Roger Mifflin se autodefine no sólo como un vendedor de libros sino también como un especialista en ajustar cada libro a una necesidad humana.

*“Entre nosotros: no existe tal cosa como un ‘buen libro’, en un sentido abstracto. Un libro es ‘bueno’ sólo cuando encuentra un apetito humano o refuta un error. Un libro que para mí es bueno a usted podría parecerle una porquería. Mi gran placer es prescribir libros para todos los pacientes que vengan hasta aquí deseosos de contarme sus síntomas. Algunas personas han permitido que sus facultades lectoras hayan decaído tanto que lo único que puedo hacer es colgarles un letrero que diga Post Mortem. Aun así, muchos tienen todavía la posibilidad de recibir tratamiento. No hay nadie más agradecido que un hombre a quien le has recomendado el libro que su alma necesitaba sin saberlo”.*

Aunque la idea de usar los libros para ayudar a la gente es tan antigua como la propia escritura, según el Oxford English Dictionary, el término biblioterapia aparece por primera vez en esta novela de Christopher Morley. Otros consideran que el primer uso del término está fechado en el artículo “A Literacy Clinic” publicado en 1916 por Samuel McChrod Crothers en la revista *The Atlantic Monthly*. El autor del texto habla del doctor Bangster que considera la biblioterapia como una nueva ciencia y que se dedica a recetar libros a quien los pueda necesitar por ser un estimulante, un tranquilizante, un irritante o un soporífero. El fenómeno de la biblioterapia comenzó a extenderse tras la Primera Guerra Mundial, sobre todo en Estados Unidos, con varias iniciativas que recomendaban libros a los soldados con estrés postraumático y actualmente ha derivado en un tipo de terapia cognitiva de baja intensidad que puede ayudar en casos leves de depresión o trastornos de ansiedad y que también se aplica en hospitales, prisiones, asilos, enfermos crónicos, etc. (Caldin, 2001).

Mientras que el periodista y escritor Christopher Morley otorga a los libreros la capacidad de jugar un papel muy útil en la reconstrucción de la salud del mundo, Ortega Gasset va más allá puesto que su preocupación radicaba en que los lectores tuvieran que combatir contra la “selva” de los libros y entonces el bibliotecario tendría que guiarlos para no perderse entre ellos, lo que hoy es también válido en este inmenso mar de información que crece constantemente. De ahí que en la disciplina hayan surgido los programas de desarrollo de habilidades informativas o alfabetización en información que se orientan a la búsqueda, la recuperación y el uso de la información en diferentes lenguajes, especialidades y formatos (Ramírez, 2016).

En 2009, casi 75 años después del texto *Misión del bibliotecario* del filósofo español, surge el concepto de *content curator* o curador de contenidos en el campo del marketing. El primero en acuñar el término fue Rohit Bhargava al proponer un nuevo perfil profesional dedicado a recopilar y ordenar la información referente a una compañía. Después, el periodista y fundador del *Influential Marketing Group* Steven Rosenbaum desarrolló el concepto en su libro “Curation Nation: How to Win in a World Where Consumers Are Creators”. Ambos son los principales evangelistas de la *content curation* (Díaz, 2015). Diferentes autores consideran que el *content curator* es un término novedoso, en cambio, otros comparan su función con el trabajo que bibliotecarios y documentalistas desempeñan desde hace muchos años, negando la existencia de una nueva especialización profesional. Sea como fuere, lo cierto es que tanto la noción orteguiana de bibliotecario como médico e higienista y la del profesional de la información como *content curator* ahondan en el mismo papel de hacer comprensible la sobreabundancia de información que nos rodea. Lo que varía es el medio y el contexto en el que se produce.

En España los primeros en publicar un libro sobre el tema fueron Javier Guallar y Javier Leiva que en su obra “El content curator. Guía básica para el nuevo profesional de internet” abordaban la controversia

suscitada por el uso de la traducción al español<sup>1</sup> y la falta de consenso a la hora de utilizar una terminología que satisficiera a todos, así como otras cuestiones derivadas de la asimilación de esta especialización por parte de profesionales de otras áreas como el marketing o los medios de comunicación. Según Guallar y Leiva (2013) la *content curation* es el “sistema llevado a cabo por un especialista (el content curator) para una organización o a título individual, consistente en la búsqueda, selección, caracterización y difusión continua del contenido más relevante de diversas fuentes de información en la web sobre un tema (o temas) y ámbito (o ámbitos) específicos, para una audiencia determinada, en la web (tendencia mayoritaria) o en otros contextos (p. e., en una organización), ofreciendo un valor añadido y estableciendo con ello una vinculación con la audiencia/usuarios de la misma”. Por tanto, estaríamos ante un proceso documental distinto a la agregación de contenidos, la difusión selectiva de la información o la recomendación social.

En la actualidad, vivimos una eclosión de la información sin precedentes. Dos investigaciones realizadas por Manyika y otros expertos del McKinsey Global Institute y por Andrew McAfee y Erik Brynjolfsson de la Harvard Business Review revelaron que durante el año 2012 se generaron alrededor de 2,5 exabytes<sup>2</sup> de información diarios, cifra que se dobla aproximadamente cada 40 meses y que el 90% de los datos existentes en todo el planeta se había generado tan solo en los últimos dos años (Monleón, 2015). La mayoría de estos datos proceden de redes sociales (Twitter cuenta con 500 millones de seguidores y en Facebook se conectan 699 millones de personas al día), teléfonos móviles (7 millones en todo el mundo), sistemas de telemedición, fotografías, vídeos, emails, etc. (Paredes, 2015)

Según predicen los expertos, en un futuro próximo el contenido de la web se duplicará cada 72 horas y el análisis por separado de un algoritmo ya no será

<sup>1</sup> Otras traducciones de *content curator* que se han utilizado son: comisario digital, intermediario del conocimiento, responsable de contenidos, filtrador de contenidos o curador digital.

<sup>2</sup> Un exabyte equivale a  $10^{18}$  bytes

suficiente para encontrar lo que estamos buscando por lo que tendrá que surgir un nuevo profesional cuyo trabajo no es crear más contenido, sino dar sentido a todo el contenido que otros están creando. El futuro de la web social será impulsado por estos encargados de asumir este papel o curadores de contenidos que se encargarán de recopilar y compartir los mejores contenidos en línea para que otros consuman y asuman el papel de editores ciudadanos, publicando recopilaciones valiosas de contenidos creados por otros y proporcionando utilidad, orden y valor añadido (Bhargava, 2009).

Ante tal magnitud de volumen de datos que crece a ritmo incomprensible, es necesario prepararse para contratar o reciclar personal, pues las empresas u organizaciones carecen de personas capacitadas en Big Data. Además, se proyecta que para el 2018 se necesitarán, sólo en Estados Unidos, entre 140.000 y 190.000 nuevos expertos en métodos estadísticos y tecnologías de análisis de datos (Camargo-Vega; Camargo-Ortega; Joyanes, 2015)

En este contexto actual condicionado por la gran cantidad de datos que se generan cada día, según el “Estudio de perfiles profesionales más demandados en el ámbito de los contenidos digitales en España 2012-2017”, es imprescindible la intervención de un profesional, el *content curator* que sería el encargado de filtrar esos datos, ordenarlos y facilitarlos a otras personas para que hagan uso de dicha información. Esta investigación promovida por la Fundación de Tecnologías de la Información, en colaboración con la Asociación de Empresas de Electrónica, Tecnologías de la Información, Telecomunicaciones y Contenidos Digitales de España (AMETIC), subvencionado por el Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) y el Fondo Social Europeo; tenía como objeto la identificación y definición de los perfiles profesionales más demandados en el ámbito de los contenidos digitales en España durante los últimos cinco años.

De los resultados obtenidos de acuerdo a las entrevistas realizadas a más de cuarenta expertos, se desprende que el *content curator* es aquel profesional que se encarga de la búsqueda, agrupación y

organización de información que será compartida externa e internamente, sirviendo de intermediario crítico, ya que discernirá según la importancia de los datos.

En cierta medida guarda un gran parecido con el periodista digital, puesto que éste también realiza una criba de la información que recoge y comparte. Esta nueva figura cobra especial importancia en los cursos de formación abierta, especialmente en los conocidos como MOOCs o *Massive Open Online Courses* donde desempeñan una función de dinamizadores de los contenidos compartidos por los alumnos.

La palabra *curator* tiene una primera acepción de cuidador. Además de este significado se ha venido utilizando tradicionalmente en el mundo del arte y de los museos, vinculada a la actividad de seleccionar obras de arte o piezas museísticas. En este sector los *curator* serían aquellos profesionales que preparan una selección o colección de obras para una exposición sobre un determinado tema o artista. Y esa es la intención con la que Rohit Bhargava aplicó en 2009 el término a los contenidos de internet en su propuesta de un nuevo profesional, el *content curator* (Guallar y Leiva, 2013). El creador de esa denominación afirma en su texto fundamental que el profesional más cercano al rol del *content curator* sería el bibliotecario 2.0, puesto que desde hace tiempo utiliza los medios sociales para localizar y organizar información y se está erigiendo en el portavoz de una nueva generación de bibliotecarios que ha reinventado su profesión, convirtiéndola en una de las más importantes del futuro.

Sin embargo, según se deduce del trabajo realizado por Guallar (2016) en el que analiza el uso de la curación de contenidos por bibliotecas en plataformas de medios sociales como Pinterest, Scoop.it, Paper.li, Flipboard, Storify, Milq, List.ly, Facebook y Twitter, con variados ejemplos de uso por parte de bibliotecas, existe escasa bibliografía sobre el tema y su aplicación, salvo alguna excepción, se está orientando a la simple difusión del fondo sin aportar valor o contextualización. Por tanto, es hora de que los bibliotecarios nos

tomemos más en serio la curación de contenidos (Martínez, 2017) que debe canalizarse como una oportunidad no solo para únicamente informar, sino para conectar y establecer vínculos con la audiencia con nuevas herramientas y productos. Un buen ejemplo, serían las nuevas guías temáticas publicadas en diversos tipos de plataformas que permiten mayor dinamismo, flexibilidad y un alto grado de segmentación (Guallar, 2014).

## MATERIAL Y MÉTODOS

Apartir del citado “Estudio de perfiles profesionales más demandados en el ámbito de los contenidos digitales en España 2012-2017” y con el fin de detectar

cuales son las competencias infocomunicacionales que deberán manejar los bibliotecarios del siglo XXI, se analizan las habilidades de los 43 perfiles genéricos identificados.

La aplicación de la curación de contenidos en bibliotecas se ha orientado hacia la recolección conjunta de datos, los servicios de referencia, el asesoramiento a lectores, el desarrollo de la colección, el archivo de datos y la difusión de información. La biblioteca es “content curator” cuando emplea herramientas participativas para la recepción de información, su posterior filtrado, revisión, reelaboración y difusión mediante redes y medios sociales.

Tabla 1 – Ficha y competencias del *content curator*

<b>PERFIL</b>	<b>Content Curator / Responsable de contenidos</b>
<b>SECTOR</b>	Todos los sectores de la Industria de Contenidos Digitales
<b>ÁREA DE TRABAJO</b>	Negocio / Estrategia y Gestión de Negocio
<b>FORMACIÓN RELACIONADA</b>	- Grado en Periodismo - Grado en Biblioteconomía y Documentación
<b>OTROS CONOCIMIENTOS</b>	Conocimientos sobre Web 2.0; Conocimientos sobre gestión de contenidos digitales; Manejo de herramientas informáticas de gestión de contenidos; Conocimientos sobre <i>Social Media</i> y redes sociales; Conocimientos de <i>marketing online</i> ; Conocimientos sobre <i>PLEs (Personal Learning Environments)</i> ; Conocimientos de <i>storytelling</i> ; Manejo de herramientas analíticas web; Nivel medio de inglés.
<b>COMPETENCIAS Y HABILIDADES</b>	Proactividad; Capacidad de trabajo en equipo; Habilidades comunicativas; Capacidad de adaptación a entornos cambiantes; Capacidad de análisis; Creatividad.
<b>FUNCIONES Y TAREAS</b>	Búsqueda y agrupación de información; Adaptación de la información al canal por el que será difundida; Identificación de nuevas fuentes de datos; Servir de intermediario crítico del conocimiento; Asesorar a otros miembros de la empresa sobre la información de mayor relevancia.
<b>RELACIONES CON OTROS PUESTOS O PERFILES</b>	- <i>Community Manager / Gestor o responsable de comunidades</i> - Especialista en <i>Marketing Online</i> - <i>Content Editor</i> - <i>Communications / Global Marketing Strategy Manager</i> - <i>Digital Strat Manager</i>
<b>EMPLEABILIDAD</b>	- Perfil <i>senior</i> - Se comienza a demandar en la actualidad

Fuente: Estudio de Perfiles Profesionales más demandados en el ámbito de los Contenidos Digitales en España 2012 – 2017. Disponible en: [http://ametic.es/sites/default/files/pafet\\_vii\\_perfiles\\_profesionales\\_cd\\_fti-rooter\\_1.pdf](http://ametic.es/sites/default/files/pafet_vii_perfiles_profesionales_cd_fti-rooter_1.pdf). Acceso en: 1-5-2017

La biblioteca es curadora de contenidos cuando establece procedimientos para el proceso de la agregación, revisión y promoción de la información que considera de interés para sus usuarios (Merlo, 2014).

En el proceso de curación se pueden diferenciar diversas fases que se siguen de forma cíclica.

Tabla 2 – Acciones por fase de curación de contenidos.

Búsqueda	Evaluación	Colección	Difusión
Definir estrategia de búsqueda y tema.	Evaluar la fuente del contenido (autores, institución, número de lecturas, opiniones de los lectores).	Creación de los metadatos	Compartir en redes sociales, Blogs, Wikis.
Configurar las fuentes de información		Etiquetar los recursos seleccionados, crear notas, comentarios, resúmenes, según corresponda.	Crear publicaciones frecuentes (scoop.it, paper.li, etc)
Acceder con frecuencia a las fuentes	Evaluar la significación de la información con respecto a la temática.	Almacenar la información en carpetas, espacios de almacenamiento en internet, etc.	Socializar en las plataformas de formación como Moodle
Utilizar diferentes buscadores	Evaluar el la fecha de publicación		Difundir por correo electrónico
Utilizar Lectores RSS	Evaluar el tiempo estimado de usabilidad.		
	Evaluar el tamaño		

Fuente: (Avello, 2015)

Por su parte Guallar y Leiva han desarrollado una metodología propia basada en las 4S's (Search, Select, Sense making, Share). Existen múltiples productos para aplicar la *content curation*. Cada uno proporciona una ayuda diferente y, en mayor o menor medida, todos permiten sintetizar la información y ahorrar tiempo.

Para analizar cuáles de estas herramientas se están utilizando en bibliotecas públicas y bibliotecas educativas (tanto escolares como universitarias) y de qué manera se está realizando, se plantea la elaboración de un ejercicio práctico de curación de contenidos sobre la propia *content curation* en bibliotecas.

El método seguido para esta investigación se basa en el planteamiento de las curaciones de contenidos de Javier Guallar, aunque en el caso de estudio que nos ocupa solamente serían las dos primeras fases: búsqueda y selección.

Por ejemplo, el modelo que elaboró el *Digital Curation Centre* se compone de ocho acciones: conceptualización, creación y recepción, valoración y selección, conversión, preservación, almacenamiento, acceso y uso, y transformación. Según Avello Martínez (2015) estas ocho fases propuestas quedan reducidas a la mitad.

Para la búsqueda del uso de herramientas de curación de contenidos en bibliotecas públicas y bibliotecas educativas (escolares y universitarias) se trataba de localizar la mayor variedad posible de información pertinente y actual. Como metodología de trabajo se utilizó en primer lugar el sistema de alertas de Google durante un periodo de dos meses e introduciendo un total de 18 ecuaciones de búsqueda, fruto de la combinación de las expresiones "*content curator*" o "*content curation*" con "*public library*", "*school library*" y "*university library*" tanto en inglés como en español y portugués. Sin embargo, el exceso de "ruido" procedente de fuentes de todo tipo, por un lado, y el escaso número de resultados hallados para el objeto de nuestra investigación, por otro; provocó el uso de otras herramientas para la búsqueda de contenidos, como Feedly a través de la cual se siguieron 12 fuentes relacionadas con la etiqueta *#content curation*.

Finalmente, aplicando la fórmula de combinación basada en la complementariedad de sistemas planteada por Guallar (2015), se hizo uso de la

aplicación Hootsuite para monitorear contenidos de Twitter a través de búsquedas, listas y perfiles concretos de expertos sobre la materia.

Figura 1 – Método de trabajo como *content curator* de Javier Guallar. Fuente: (Guallar, 2015)



## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como consecuencia del análisis realizado, se observa que las seis habilidades asociadas al *content curator* (proactividad, comunicación, trabajo en equipo, adaptación a entornos cambiantes, análisis y creatividad) se encuentran entre las competencias más demandadas en España para todos aquellos profesionales que trabajan en ambientes digitales, destacando por encima de todas, las habilidades comunicativas tanto escritas como habladas (gráfico 1).

También resulta llamativo observar como en los entornos virtuales las competencias relacionadas con la gestión, la planificación y la organización pierden protagonismo (gráfico 2).

Vinculadas con las propias competencias del *content curator* se recopilaron un total de ochenta herramientas que habitualmente se utilizan en la curación de contenidos y que aparecen en la tabla 3.

Gráfico 1 – Habilidades en entornos digitales más demandadas (Elaboración propia)



Gráfico 2 – Competencias en entornos digitales menos demandadas





Tabla 3 – Herramientas y productos utilizados por los *content curators*

HERRAMIENTAS PARA LA CURACIÓN DE CONTENIDOS		
1. Addict-o-matic	28. Iflow	55. Ready 4 Social
2. Alltop	29. If This, Then That	56. RebelMouse
3. Buffer	30. IndividUrls	57. Scoop.it
4. Bundlr	31. Instapaper	58. Scoopinion
5. Buzzstream	32. Juxtapost	59. SEMrush
6. BuzzSumo	33. Kapost	60. Sniply
7. Canva	34. Klout	61. Sprout Social
8. Clipzine	35. Learnist	62. Spundge
9. ContentGems	36. LinkedIN	63. Storify
10. Curata	37. Meddle	64. Stumble Upon
11. CurationSoft	38. Medium	65. Symbaloo
12. Delicious	39. Milq	66. Talkwalker Alerts
13. Digg	40. Netvibes	67. Themeefy
14. Diigo	41. Newsle	68. Thinglink
15. Dragdis	42. Nimble	69. Traackr
16. DrumUp	43. Paper.li	70. Trap.It
17. elink	44. Pearltrees	71. Triberr
18. Evernote	45. Pinterest	72. Tumblr
19. Everpost	46. Pocket	73. Tweetdeck
20. Facebook	47. Portent	74. Twingly
21. Feedly	48. Post Planner	75. Twitter
22. Flipboard	49. Prismatic	76. Viralheat
23. Google +	50. Protopage	77. Waywire Enterprise
24. Google Alerts	51. PublisThis	78. Wordpress
25. Google Play Kiosco	52. Pulse	79. Zemanta
26. HeadSlinger	53. Quora	80. Zite
27. Hootsuite	54. Readlist	

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, de entre el medio millar de fuentes revisadas y procedentes de la fase inicial de búsqueda del propio método de la *content curation*, se eligieron cincuenta resultados como posibles situaciones de aplicación de curación de contenidos en bibliotecas públicas o educativas. Para esta segunda fase de selección, nos apoyamos en el etiquetado de Delicious, mediante el empleo de varias *tags* por documento. Por último, tras analizar con detenimiento los resultados almacenados, se realizó una nueva criba de la que quedó tan solo un 10% de ejemplos que destacan por su innovación bibliotecaria, entendida como el resultado de la creatividad aplicada a un producto o servicio, cambiándolo de forma completa o creando uno nuevo (Gallo, 2008). A continuación se presentan los cinco casos de buenas prácticas de uso de estas aplicaciones en bibliotecas:

### “MADE WITH THE BRITISH LIBRARY”: EL PANEL DE PINTEREST

Herramienta versátil que goza de gran popularidad en bibliotecas por las múltiples posibilidades que ofrece y por su capacidad para la curación de contenidos, por permitir conectar a las personas o por ayudarnos a identificar los materiales que podrían faltar en los sitios web. Se trata de un canal de comunicación perfecto para difundir la experiencia lectora desde la óptica de los usuarios de la biblioteca. Los tableros de *Pinterest* permiten agrupar las fotos por temas, añadir descripciones, realizar recomendaciones de libros y vincularlos con el catálogo o con contenidos digitales de la web. A través de esta herramienta, por ejemplo, la British Library promueve el uso comunitario de los recursos bibliotecarios invitando a sus

usuarios a crear negocios maravillosos y productos innovadores. Cuenta con cerca de 231.000 seguidores y su panel ofrece una selección de imágenes y videos con las personas que se han inspirado en la British Library para crear algo nuevo, así como la posibilidad de seguir a estos “makers” a medida que usan la colección de la biblioteca para crear nuevas investigaciones, arte, productos o negocios.

## **UNIVERSO ABIERTO: EL BLOG DE LA BIBLIOTECA DE TRADUCCIÓN Y DOCUMENTACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA**

El blog es una de las herramientas con más potencial para realizar curación de contenidos. Su utilización en bibliotecas cada vez es mayor puesto que permite promover y compartir cualquier tipo de información, recursos, noticias, eventos, etc. Existen diferentes plataformas, que en función del objetivo marcado, pueden resultar más o menos adecuadas. Uno de los reconocidos en España es el Blog de la Biblioteca de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca que surge en octubre de 2008 con la idea de convertirse en un referente entre los profesionales de las bibliotecas y la documentación en general. En 2011 recibió 270.000 visitas al año mientras que en 2016 consultaron el blog más de un millón de personas. Tiene publicados cerca de tres mil post y cada mes se visitan 77.790 páginas en Universo Abierto. Actualmente está incluido entre los 500.000 sitios web más populares de todo el mundo y la clave del éxito radica en la metodología propia de trabajo desarrollada desde la biblioteca. A través de las herramientas de gestión de referencia se compila, organiza y difunde la información por diferentes canales. Feedly, Flipboard o Scop-it son algunas de las aplicaciones que utilizan para la curación de contenidos.

## **LAS REVISTAS EN FLIPBOARD DE LA BIBLIOTECA MUNICIPAL DE MUSKIZ (VIZCAYA)**

Flipboard es un agregador de noticias usada por millones de personas que permite leer, recopilar, recomendar y compartir artículos sobre cualquier tema. De esta manera, la biblioteca puede impulsar la creación de revistas personalizadas e invitar a participar en la inclusión de contenidos a quien lo desee, es decir, la biblioteca no monopoliza la curación de contenidos, al contrario, la comparte activamente, consciente de que necesita ayuda (Juárez, 2015). Fernando Juárez responsable de la Biblioteca Municipal de Muskiz (Vizcaya), visionario, pionero e innovador en tantas cuestiones relacionadas con el sector, aplicó esta herramienta para contribuir a tejer la memoria de esta pequeña localidad de 7.612 habitantes. En la actualidad, la Biblioteca Municipal de Muskiz cuenta con siete revistas dedicadas a diferentes temas: selección de lecturas, el escritor Terry Pratchett, el ecosistema autóctono, los ferrones y los mineros, el Castillo de Muñatones y noticias sobre el municipio.

## **EMARTIBD: AVENTURAS EN INFOLANDIA. EL BLOG DE EVELIO MARTÍNEZ**

Evelio Martínez es biólogo, documentalista y bibliotecario en Biblioteques de Barcelona. Conocido como uno de los autores pioneros en España sobre el tema hace cinco años impartió el taller “Nuevo perfil profesional: el *content curator*” con el propósito de mostrar su importancia, analizar el perfil del curador de contenidos, y presentar la curación de contenidos como una oportunidad de futuro para los bibliotecarios-documentalistas. Aunque su introducción en la disciplina fue por la vía de la divulgación más que por la práctica profesional, en la actualidad desarrolla diversos proyectos sobre aplicación de curación de contenidos en bibliotecas públicas. Desde febrero de 2016 aborda en su blog temas relacionados con la información y su gestión (bibliotecas y aspectos relacionados, curación de contenidos, psicología de la información, sociedad de la información,...).

Figura 2 – Panel de *Pinterest* de la British Library<sup>3</sup>

# Made with the British Library

Many people use the British Library's resources to create wonderful businesses and innovative products. Here is a selection of some of our favourites which will hope you will find beautiful and inspiring!

<http://www.bl.uk/made-with-the-british-library/>

58 Pines 230,9k Seguidores

- Taller
- Inspiracional
- Eventos
- Joyas
- Negocio
- Londres
- Librería británica

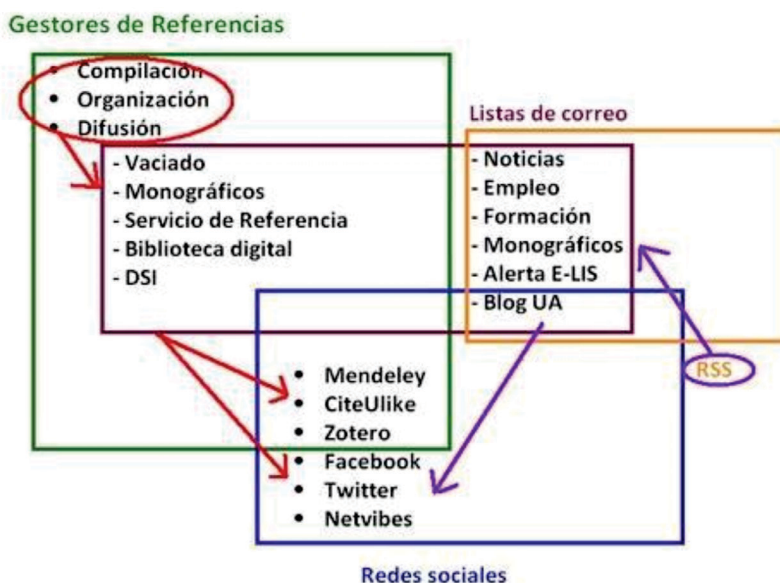


Luxury homewares and home



Figura 3 – Esquema de Trabajo, Flujos de Información y Visibilidad de la Biblioteca de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca. Fuente: Julio Sánchez Arévalo<sup>4</sup>.

## Canales utilizados por la biblioteca



<sup>3</sup> Disponible en: <https://es.pinterest.com/britishlibrary/made-with-the-british-library/>. Acceso en: 1-5-2017

<sup>4</sup> Disponible en: <https://universoabierto.org/2016/12/06/esquema-de-flujos-de-trabajo/>. Acceso en: 1-5-2017

Figura 4 – Revistas creadas en Flipboard por la Biblioteca Municipal de Muskiz<sup>5</sup>

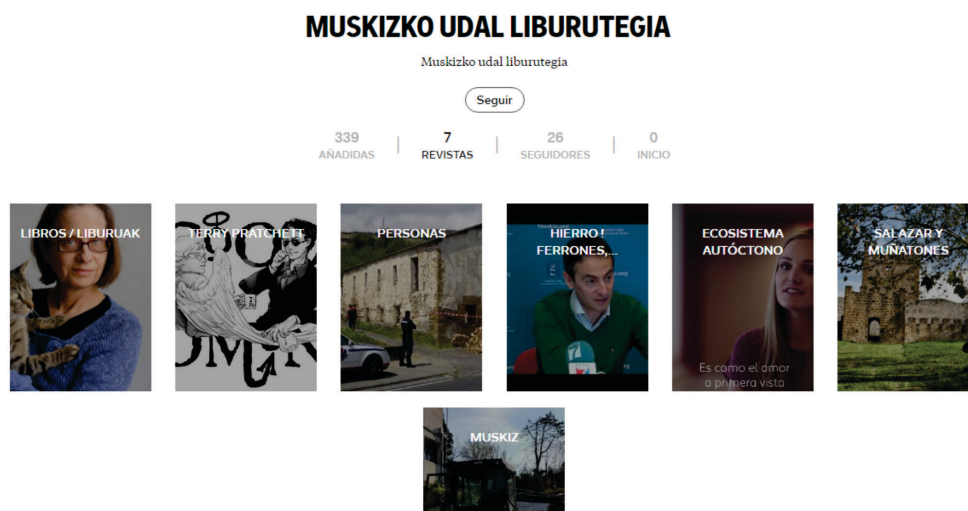


Figura 5 – Blog de Evelio Martínez<sup>6</sup>

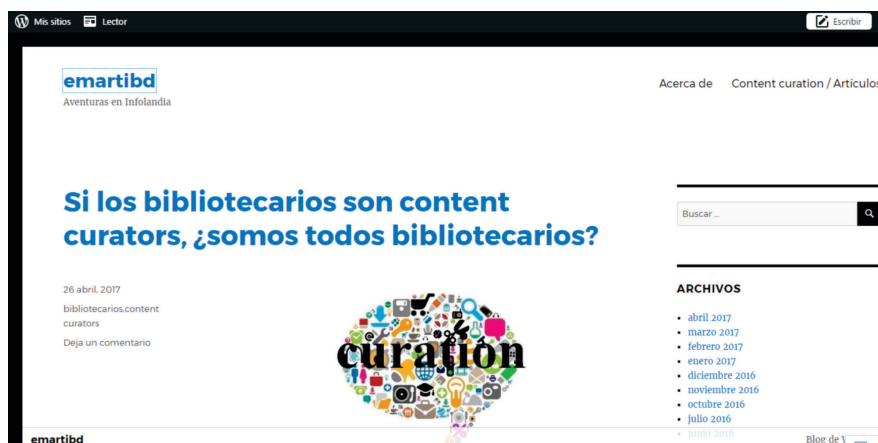
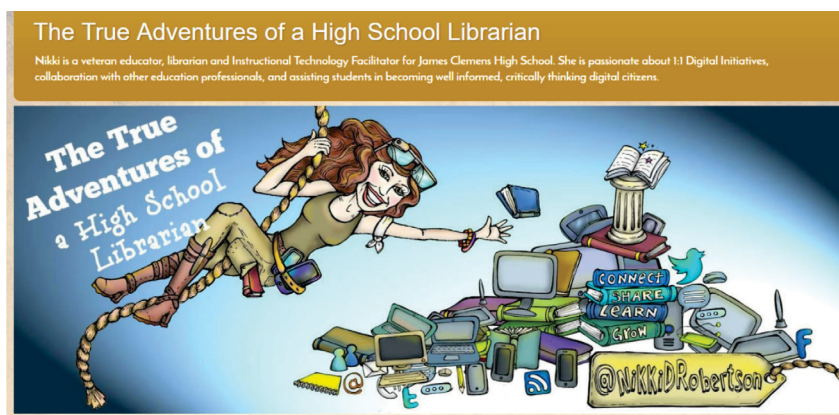


Figura 6 – Blog de Nikki Robertson<sup>7</sup>



<sup>5</sup> Disponible en: <https://flipboard.com/@muskizliburu>. Acceso en: 1-5-2017

<sup>6</sup> Disponible en: <https://emartibd.wordpress.com/>. Acceso en: 1-5-2017

<sup>7</sup> Disponible en: <http://www.nikkidrobertson.com/>. Acceso en: 1-5-2017

## “TRUE ADVENTURES OF A HIGH SCHOOL LIBRARIAN”. EL SCOOP.IT<sup>8</sup> DE NIKKI ROBERTSON

Scoop.it es una herramienta específica de *content curation* que se aplica fundamentalmente en bibliotecas escolares y universitarias. La cuenta de Nikki Robertson en esta plataforma representa un excelente ejemplo de la labor que se puede desarrollar desde las bibliotecas de colegios e institutos. Su contenido versa sobre novedades e innovación en el campo de las bibliotecas escolares, aspectos derivados de su labor docente y como bibliotecaria en el *James Clemens High School* de Madison (Alabama, Estados Unidos), o de su función como moderadora del Twitter chat de la *Curation of Alabama School Library Association information*. Según se autodefine en su blog *True adventures of a High School Librarian*, Robertson es una apasionada defensora de las iniciativas digitales y de la colaboración entre profesionales de la educación para ayudar a los estudiantes a convertirse en ciudadanos alfabetizados en información y de pensamiento crítico.

## CONCLUSIONES

Casi ocho años después de que Rohit Bhargava utilizara por primera vez el término *content curator* para referirse a un nuevo perfil profesional interdisciplinar cuya figura más aproximada era el bibliotecario 2.0 por su capacidad para indexar contenidos, probar nuevas herramientas de búsqueda, ayudar a las personas a localizar y organizar información y, en definitiva, reinventar una profesión con un prometedor futuro; existe confusión y cierto desconocimiento entre los profesionales que trabajan en bibliotecas públicas y educativas españolas y que competencias deben adquirir. Y en el día a día, salvo contadas excepciones, no se practica la curación de contenidos como tal, sino que se están empleando algunas de las muchas herramientas que los *content curators* aplican en las diferentes fases

del proceso, para realizar otros cometidos como son fundamentalmente el compartir y difundir información, desaprovechando el potencial de estas herramientas. Así vemos como en los últimos años cada vez hay más bibliotecas que utilizan plataformas como Facebook, Twitter o incluso *Pinterest* para mostrar las actividades y las novedades de la colección, obviando que se pueden realizar un uso más original e innovador de las mismas.

Sucedió algo similar no hace muchos años con el paso de la formación de usuarios tradicional a la alfabetización en información, por lo que no debemos olvidar que la curación de contenidos no es una habilidad reservada únicamente a bibliotecarios o educadores del siglo XXI, sino a estudiantes y usuarios de todo tipo que necesitarán adquirir las competencias infocomunicacionales necesarias para aprender a localizar, filtrar y evaluar contenidos en la web.

---

<sup>8</sup> Disponible en: <http://www.scoop.it/u/nikki-robertson>. Acceso en: 1-5-2017

## REFERENCIAS

AVELLO MARTÍNEZ, R. *La curación de contenidos como nueva tarea docente*. Blog CUED, 26 ene. 2015. Disponible en:

<<http://blogcued.blogspot.com.es/2015/01/la-curacion-de-contenidos-como-nueva.html>>. Acceso em: 01 maio 2017.

BHARGAVA, Rohit. Manifesto for the content curator: the next big social media job of the future. *Influential Marketing Blog*, v. 30, n. 9, p. 9, 2009.

CALDIN, C. F. A leitura como função terapêutica: biblioterapia. *Encontros Bibli*, v. 6, n. 12, p. 32-44, 2001.

CAMARGO-VEGA, J. J.; CAMARGO-ORTEGA, J. F.; JOYANES AGUILAR, L. Knowing the big data. *Facultad de Ingeniería*, v. 24, n. 38, p. 63-77, 2015.

DÍAZ ARIAS, R. Curaduría periodística, una forma de reconstruir el espacio público. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, v. 21, p. 61-80, 2015.

GALLO LEÓN, J. P. Innovación en los servicios de bibliotecas públicas orientadas al usuario: el caso de la Biblioteca Regional de Murcia. *El Profesional de la Información*, v. 17, n. 2, p. 144-154, 2008.

GUALLAR, J. *Content curation en la biblioteca: hacia la nueva guía temática: los content curators*. 7 jul. 2014. Disponible en: <<http://www.loscontentcurators.com/content-curation-en-la-biblioteca-hacia-la-nueva-guia-tematica/>> Acceso em: 01 maio 2017.

\_\_\_\_\_. *Mi sistema de trabajo como content curator: fases, herramientas y ejemplos: los content curators*. 12 jun. 2015. Disponible en: <<http://www.loscontentcurators.com/mi-sistema-de-trabajo-como-content-curator-fases-herramientas-y-ejemplos>>. Acceso em: 01 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Curación de contenidos en bibliotecas mediante plataformas social media. *Anuario ThinkEPI*, v. 10, p. 142-151, 2016.

\_\_\_\_\_. LEIVA AGUILERA, J. *El content curator: guía básica para el nuevo profesional de internet*. Barcelona: UOC, 2013.

JUÁREZ URQUIJO, F. *Biblioteca pública: mientras llega el futuro*. Barcelona: UOC, 2015.

MARTÍNEZ CAÑADAS, E. Bibliotecarios: ¿apostamos en serio por la curación de contenidos?. *Emartibd*, 2 mar. 2017. Disponible en: <<https://emartibd.wordpress.com/2017/03/02/bibliotecarios-apostamos-en-serio-por-la-curacion-de-contenido>>. Acceso em: 01 maio 2017.

MERLO VEGA, J. A. *La biblioteca como "community manager" y "content curator"(1/2)*. Biblioblog, 22 mar. 2014. Disponible en:

<<https://biblioblog.org/2014/03/22/biblioteca-comunidades-contenidos>>. Acceso em: 01 maio 2017.

MONLEÓN GETINO, A. El impacto del big-data en la Sociedad de la Información: significado y utilidad. *Historia y Comunicación Social*, v. 20, n. 2, p.427-445, 2015.

ORTEGA Y GASSET, J. *Misión del bibliotecario*. Madrid: Revista de Occidente, 1967.

PAREDES MORENO, A. Big data: estado de la cuestión. *International Journal of Information Systems and Software Engineering for Big Companies*, v. 2, n. 1, p. 38-59, 2015.

RAMÍREZ LEYVA, E. M. Encouraging reading for pleasure and the comprehensive training for readers. *Investigación Bibliotecológica*, v. 30, n. 69, p. 93-116, 2016.

# Políticas e práticas de desenvolvimento de programas de competência informacional em bibliotecas universitárias espanholas

## **Renata Braz Gonçalves**

Pós-Doutorado pela Universidad Complutense de Madrid (UCM) - Espanha. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) – Pelotas, Rio Grande do Sul – Brasil. Professora da Universidade Federal do Rio Grande (Furg) - Rio Grande, RS – Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/4835688442057088>

E-mail: [renatas.braz@gmail.com](mailto:renatas.braz@gmail.com)

## **Aurora Cuevas-Cerveró**

Pós-Doutorado pela Universidade de Brasília (UnB) - Brasília, DF - Brasil. Doutora en Documentación pela Universidad Carlos III de Madrid (UC3M), Espanha. Personal Docente Investigador da Universidad Complutense de Madrid (UCM) – Madrid, Espanha.

<http://lattes.cnpq.br/9152981469958239>

E-mail: [macuevas@ccinf.ucm.es](mailto:macuevas@ccinf.ucm.es)

Submetido em: 20/03/2017. Aprovado em: 15/05/2017. Publicado em: 10/11/20177.

## **RESUMO**

Apresenta resultados de investigação sobre o desenvolvimento de programas de formação em competências informacionais nas universidades espanholas. Foram adotados como técnica de coleta de dados a análise documental de páginas de bibliotecas de 75 universidades, entrevistas e aplicação de questionários com profissionais de 21 instituições, além de observação direta. Os dados textuais coletados, as entrevistas transcritas e os registros das observações foram analisados a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2003). Constatou-se que, com o apoio e incentivo da Rebiun, grande parte das universidades espanholas iniciou o processo formação em competência informacional a partir da iniciativa das bibliotecas e dos bibliotecários em conjunto com outras unidades. Percebe-se que, embora haja programas de destaque por sua abrangência, estes ainda são uma minoria, refletindo heterogeneidade em relação à modalidade de aplicação (presencial ou a distância), públicos (alunos de graduação, pós-graduação, docentes e técnicos administrativos), forma (disciplinas inteiras obrigatórias, cursos de extensão optativos, palestras dentro de disciplinas, etc.). Contudo, conclui-se que essa prática está presente na agenda das equipes e que a cada dia tem se consolidado mais no conjunto dessas bibliotecas.

**Palavras-chave:** Competência em informação. Alfabetização informacional. Bibliotecas universitárias. Rebiun.

## ***Policies and practices for the development of informational competence programs in Spanish university libraries***

### **ABSTRACT**

*It presents research results on the development of training programs in informational skills in Spanish universities. The documentary analysis of the pages of libraries of 75 universities, interviews and application of questionnaires with professionals from 21 institutions, as well as direct observation, were adopted as data collection technique. The textual data collected, the interviews transcribed and the records of the observations were analyzed from the content analysis proposed by Bardin (2003). It was found that, with the support and encouragement of Rebiun, a large part of the Spanish universities started the process of training in informational competence from the initiative of libraries and librarians in conjunction with other units. It is noticed that, although there are prominent programs for their comprehensiveness, they are still a minority, reflecting heterogeneity in relation to the modality of application (presence or distance), public (undergraduate students, postgraduate students, teachers and administrative technicians), form (compulsory whole subjects, optional extension courses, lectures within disciplines, etc.). However, it is concluded that this practice is present in the agenda of the teams and that every day has consolidated more in the set of these libraries.*

**Keywords:** *Information competence. Information literacy. University libraries. Rebiun.*

## ***Políticas y prácticas de desarrollo de programas de competencia informacional en bibliotecas universitárias españolas***

### **RESUMEN**

*Presentamos resultados de una investigación que ha pretendido conocer cómo son desarrollados los programas de formación en competencias informacionales en las Universidades españolas. La técnica de recogida de datos adoptada fue el análisis documental de las páginas de bibliotecas de 75 universidades, entrevistas y aplicación de cuestionarios con profesionales de 21 Instituciones, además de la observación directa. Los datos textuales recolectados, las entrevistas transcritas y los registros de observación fueron estudiados a partir del análisis de contenido propuesto por Bardein (2003). Se constató que, con el apoyo e incentivo de Rebiun, gran parte de las universidades españolas inició el proceso de formación en competencias informacionales a partir de la iniciativa de las bibliotecas y los bibliotecários em colaboración com otras unidades. Se percibe que, aunque haya programas que destaquen por su alcance, estos aún son una minoría, reflejando una gran diversidad en relación a las modalidades de aplicación (presencial o a distancia), públicos (alunos de graduación, postgraduación, docentes y técnicos administrativos), forma (disciplinas enteras obligatorias, cursos de extensión optativos, conferencias dentro de las disciplinas, entre otros). Se concluye que la práctica Alfin está presente em la agenda de los equipos y que cada día se consolida más en el conjunto de esas bibliotecas*

**Palabras-clave:** *Competencias en información. Alfabetización informacional. Bibliotecas universitárias. Rebiun.*



## INTRODUÇÃO

Consideramos programa de formação em competência informacional o conjunto de ações formativas sistematizadas que tem por objetivo formar indivíduos capazes de saber que tipo de informação necessitam, além de saber como localizá-la, avaliá-la e comunicá-la de maneira ética. É fato que os bibliotecários têm sido uns dos principais responsáveis pela divulgação e promoção da competência informacional nas instituições educacionais; prova disso é que as principais normas e diretrizes em nível mundial são promovidas e difundidas por associações de bibliotecas e bibliotecários, dentre as quais sintetizamos o conjunto de iniciativas nas ações da International Federation of Library Associations and Institutions (Ifla). Para realizar tal feito, esses bibliotecários precisam estar capacitados, ou seja, precisam possuir sua própria competência em informação, tanto na condição de usuários quanto na condição de profissionais, sabendo planejar, organizar e avaliar programas e ações que visem a promoção dessa competência. Contudo, verificamos que muitos bibliotecários brasileiros enfrentam o paradoxo de dever atuar com essa especificidade no exercício de sua profissão e, em grande parte dos casos, não ter recebido formação para desenvolver suas próprias competências.

Ao analisar a abordagem realizada nas disciplinas de alfabetização informacional/competência informacional nos cursos de Biblioteconomia no Brasil e Informação e Documentação na Espanha, os autores Mata, Silva e Marzal (2016) concluem que, na Espanha, a inserção da disciplina de Alfabetización informacional está presente em 42% dos 12 cursos existentes. Já no Brasil, embora o tema da competência informacional seja recomendado em documentos oficiais, poucos cursos seguem a recomendação, pois somente 26% dos 39 cursos existentes possuem disciplinas específicas sobre o tema.

Em relação ao contexto brasileiro, podemos inferir que a escassez de cursos de formação que contemplem a competência informacional em seus currículos se traduz na timidez dos bibliotecários em promover programas dessa natureza nas bibliotecas em que atuam.

Dados que confirmam essa afirmativa são evidenciados na investigação realizada em colaboração entre pesquisadores do Brasil e Espanha (ALVES; CASARIN; FERNANDÉZ-MOLINA, 2016), os quais avaliaram páginas de bibliotecas de universidades consideradas como as 10 melhores do Brasil, com o intuito de verificar as ações empreendidas para prevenir e combater o plágio. Os resultados dessa pesquisa demonstram que mais da metade das unidades analisadas apresenta apenas informação básica sobre formação em competências informacionais, mas não mencionam ações efetivas para preparar o indivíduo para o uso ético da informação, uma das competências informacionais a serem desenvolvidas junto à comunidade universitária.

Apesar de algumas iniciativas isoladas e recentes, como a experiência realizada na universidade de Brasília através do Programa de formação para o desenvolvimento da Competência em Informação (Coinfo) nos discentes de graduação da Faculdade UnB Planaltina/Fup (UNIVERSIDADE COMPLUTENSE, 2014), quando falamos de competência informacional no Brasil, de maneira geral, podemos dizer que ainda estamos em uma etapa de diagnóstico, sendo necessário realizar pesquisas que busquem potencializar a criação de programas de formação em competências informacionais nesse contexto.

O presente texto apresenta resultados de investigação motivada pela necessidade de saber como em outros países, nesse caso, na Espanha, estão sendo realizados programas de formação em competências informacionais nas universidades, ou, como denominam naquele país, programas de Alfabetización Informacional (Alfin). Tivemos como objeto de estudo os procedimentos e práticas de criação e desenvolvimento de programas de competência informacional em bibliotecas universitárias espanholas, a fim de contribuir para a elaboração de programas similares em bibliotecas brasileiras. Assim, a investigação buscou responder às seguintes questões:

1. Quais são os fundamentos teóricos das políticas e programas nacionais, regionais e locais de promoção da competência informacional no referido país?
2. Como acontece a implementação de políticas, programas e práticas de promoção da competência informacional em bibliotecas universitárias espanholas?
3. Existe trabalho colaborativo entre essas bibliotecas? Como se estabelecem as redes?

Para responder a tais questões, o trabalho foi desenvolvido em diferentes etapas, as quais são descritas na seguinte seção.

## MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa se caracteriza como de abordagem quali-quantitativa, tendo utilizado como técnica de coleta de dados a análise documental, a observação indireta e entrevistas estruturadas. Como método de análise, utilizou a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2003). No âmbito da análise documental, foram analisados a legislação nacional, diretrizes, normativas e modelos internacionais para a formação em Alfin. O acesso a esses documentos se deu através das universidades, fornecimento pelas próprias bibliotecas e por acesso à internet.

Durante o levantamento bibliográfico nos deparamos com o material produzido pela Rede de Bibliotecas Universitárias Espanholas (Rebiun) que é uma comissão setorial da Conferência de Reitores das Universidades Espanholas (Crue) desde 1998, criada pela iniciativa de um grupo de diretores de bibliotecas universitárias. A Rebiun é formada pelas bibliotecas de 75 universidades membros da Crue (50 públicas e 25 privadas) e pelo Conselho superior de Investigações Científicas (CSIC).

Consultamos todas as páginas das 75 bibliotecas no período de janeiro a maio de 2016. Nessas páginas procuramos identificar as bibliotecas, os programas de formação em Alfin/CI2 e os planos de formação. É importante salientar que das 75 bibliotecas analisadas, 69 apresentavam alguma informação em sua página sobre formação em competências ou

formação de usuários (como assim denominaram). Contudo, apenas 16 disponibilizavam em sua página o plano de formação de usuários.

Passamos à segunda etapa, que foi a realização de entrevistas com profissionais que atuam nesses programas. Com o desenvolvimento das entrevistas recebemos indicações dos próprios profissionais e também encontramos em bibliografias relatos de experiências realizadas por instituições que não disponibilizavam o plano na página, mas que consideramos que poderiam acrescentar contribuições ao nosso trabalho.

Logo, ampliamos a coleta para 21 instituições, quais sejam: Universidad de Alcalá de Henares, Universitat de Barcelona, Universidad de Cádiz, Universidad de Cantabria, Universidad Carlos III de Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Colegio Universitario de Estudios Financieros, Universidad de Córdoba, Universidad de Granada, Universidad de Jaén, Universidad de La Laguna, Universidad de Málaga, Universitat Politecnica de Catalunya, Universidad de Sevilla, Universidad Loyola Andalucía, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad Pablo de Olavide, Universidad Rey Juan Carlos, Universitat de València, Universitat Oberta de Catalunya, y Universidad de Valladolid. Em alguns casos, não foi possível entrevistar pessoalmente os responsáveis pelos programas, e assim foi enviado um questionário que continha as mesmas perguntas do roteiro de entrevista.

Após o término da coleta, passamos à transcrição das entrevistas e à análise dos dados, de acordo com a metodologia para análise de conteúdo proposta por Bardin (2003).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram categorizados considerando questões determinadas a priori, as quais foram elencadas na introdução deste artigo. Apresentamos primeiramente os fundamentos teóricos para as políticas e programas nacionais para a formação em competências informacionais.

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA AS POLÍTICAS E PROGRAMAS NACIONAIS

Uribe Tirado e Pinto (2015) elaboraram uma revisão bibliográfica sobre o que foi publicado em espanhol e português sobre a interrelação entre alfabetização informacional-competências informacionais e políticas nacionais a partir de mais de 1700 registros albergados no Wiki-Repositório Alfin/Iberoamérica (<http://alfiniberoamerica.wikispaces.com>), e observaram que há uma quantidade muito reduzida de documentos (especialmente artigos e conferências) que tenham abordado esta relação nos mais de 25 anos de trabalho sobre a temática Alfin-Coinfo nos países iberoamericanos.

Como fundamentos teóricos para as políticas e programas nacionais, regionais e locais de promoção da competência informacional no âmbito das bibliotecas universitárias, vimos intensa apropriação das normativas estabelecidas pela Ifla e Unesco, e também pelo Sconul. Contudo, o referencial usado mais intensivamente, ainda corresponde às diretrizes e materiais produzidos pela Rebiun, os quais muitas vezes estão disponibilizados nas páginas das próprias bibliotecas universitárias, que os utilizam para a divulgação de suas atividades de Alfin.

A Rede de Bibliotecas Universitárias Espanholas (Rebiun) tem como missão: Liderar, coordenar e dar directrices a las bibliotecas universitarias y científicas potenciando la cooperación y la realización de proyectos conjuntos para dar respuesta a los nuevos retos que las universidades tienen planteados en los ámbitos del aprendizaje, la docencia, la investigación y la formación a lo largo de la vida (REBIUN, 2015).

Seu plano estratégico prevê uma atuação em quatro linhas, que são:

**Línea 1:** Mejorar la organización, la comunicación y el liderazgo de Rebiun.

**Línea 2:** Dar soporte a la docencia, aprendizaje e investigación y gestión.

**Línea 3:** Potenciar el desarrollo y el uso de la Biblioteca digital 2.0, Internet y las redes sociales.

**Línea 4:** Construir y ofrecer un catálogo de servicios y productos colaborativos de calidad de Rebiun. Calidad en las bibliotecas universitarias

Podemos observar na linha 2 o trabalho mais direcionado à alfabetização em informação, pois segundo a Rebiun, a linha 2:

trabaja en una gran variedad de temas: la integración de las competencias informáticas e informacionales en los estudios de grado (CI2), desarrollando y mejorando la integración del modelo CRAI, recopilando nuevos servicios para las bibliotecas universitarias, promoviendo políticas de acceso abierto y implementando servicios en el campo de la propiedad intelectual. (REBIUN, 2016).

Creemos que a Rebiun tem exercido mais do que o papel de apoiador e difusor, mas de elemento protagonista na promoção das competências informacionais no âmbito das bibliotecas universitárias espanholas. É correto afirmar que sintetiza o conjunto dessas bibliotecas e, nesse caso, essa formação em rede tem feito toda a diferença. Se compararmos com o Brasil, por exemplo, onde não temos uma organização com essas características, embora exista a Comissão Brasileira de Bibliotecas Universitárias, cremos que ainda falta muito para chegar no nível de organização que apresenta atualmente a Rebiun. Assim, essa rede passa a ser também um modelo de inovação para a promoção da Alfin nas bibliotecas universitárias espanholas.

Vale salientar que as práticas de promoção da competência informacional em bibliotecas universitárias espanholas, ainda que estejam fundamentadas pelas diretrizes da Rebiun, acontecem de modo heterogêneo, diferindo não só nos conteúdos abordados, como no público atendido, mesmo que o principal público sejam alunos de graduação. Encontramos ações destinadas a professores, técnicos e estudantes de todos os níveis, e ainda, por exemplo, instituições que direcionam as ações somente a estudantes de pós-graduação.

De acordo com os depoimentos dos profissionais entrevistados, bem como da documentação analisada, é evidente que a instituição do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES)<sup>1</sup> foi um fator motivador para a implementação dessas ações, que, na maioria dos casos, partiu de iniciativa isolada das equipes das bibliotecas. Mas, todos os depoimentos destacaram o fato de terem buscado parcerias com a gestão superior das instituições e com coordenações de curso. Ficou evidente na pesquisa que o apoio institucional é fator imprescindível na execução desse tipo de atividade, e que também é necessária à colaboração de outros setores, ou seja, o setor de bibliotecas isoladamente não consegue implementar e fazer funcionar de maneira efetiva esse tipo de programa.

## **POLÍTICAS, PROGRAMAS E PRÁTICAS DE PROMOÇÃO DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL EM BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS ESPANHOLAS**

No que se refere à implementação de políticas, programas e práticas de promoção da competência informacional em bibliotecas universitárias espanholas, podemos dizer que as bibliotecas universitárias espanholas nas últimas duas décadas passaram por um processo evolutivo que parte de uma formação de usuários, que consistia basicamente em treinamento para o uso dos recursos bibliográficos e outros recursos presentes na própria biblioteca e que, agora, avança para programas planejados, estruturados, normatizados e integrados de formação em competências informacionais. Isso ocorre concomitantemente à implementação do Espaço Europeu de Ensino Superior, que prevê uma nova forma de ensino universitário no qual o centro deixa de ser o conteúdo e passa a ser o estudante.

---

<sup>1</sup> Resultado da vontade política de 48 países que implementam reformas no ensino superior com base em valores-chave comuns, adaptam os seus sistemas de ensino superior tornando-os mais compatíveis e reforçando os seus mecanismos de garantia de qualidade. Para todos esses países, o objetivo principal é aumentar a mobilidade do pessoal e dos estudantes e facilitar a empregabilidade. Para mais informações, ver: <http://www.ehea.info/>

Nessa perspectiva, o aluno deve ser mais autônomo e independente, e para isso necessita cada vez mais desenvolver competências para o uso e comunicação da informação.

Assim, cabe salientar que as implementações de programas de competências informacionais desenvolvidos na Espanha trazem consigo uma tradição de formação de usuários e um desafio, uma vez que exigem dos bibliotecários uma nova maneira de pensar e agir em relação à formação de estudantes. Também se enfatiza que embora a maioria das universidades possuam ações de promoção de Alfin, essa situação não ocorre em sua totalidade. Uribe-Tirado (2012) elaborara uma classificação para caracterizar através de níveis de incorporação e comprometimento das bibliotecas universitárias em relação à aplicação de ações que visem à promoção da competência informacional. Os autores definiram quatro níveis, os quais podem ser identificados como: a) comprometidas; b) em crescimento; c) iniciando; d) desconhecedoras.

De acordo com o autor, as instituições comprometidas são aquelas que possuem um programa estruturado de alfabetização informacional - nível 2, ou seja, a que apresenta: cursos originados na biblioteca para formação em competência informacional que abrangem o instrumental + aprendizagem para toda a vida + pensamento crítico; e cursos/módulos específicos imersos oficialmente nos currículos de distintos cursos de graduação para formar de maneira transversal e disciplinar nessas competências.

As instituições em crescimento seriam as que apresentam a alfabetização informacional - nível 1, as quais desenvolveriam: cursos a partir da biblioteca para formação em competência informacional que abrangem o instrumental + aprendizagem para toda a vida + pensamento crítico.

Já as instituições que estão iniciando se caracterizariam pela formação de usuários - nível 1, que compreenderia: capacitação em serviços gerais da biblioteca e alguns cursos, muito instrumentais, para a busca de informação: utilização de catálogos/bases de dados, ainda que se comece a analisar a necessidade de mudança desta formação tradicional e a trabalhar com as demais competências.

As instituições desconhecedoras são definidas pelo autor como formação de usuários - nível 2, cuja atividade se resume à capacitação de usuários para uso do catálogo sem a presença de nenhum tipo de formação-capacitação.

Ao analisar 76 páginas Web de bibliotecas de 76 universidades espanholas, Uribe- Tirado e Pinto (2014) verificaram que apenas 10 universidades estariam caracterizadas como comprometidas, 19 estariam em crescimento, 29 estariam iniciando e 18 universidades seriam desconhecedoras.

Observamos na presente pesquisa que em 2016 o número de universidades desconhecedoras diminuiu, uma vez que, ao analisarmos as 75 páginas das bibliotecas de universidades afiliadas à Rebiun, apenas 6 resumiam suas atividades de uso de catálogo, bem como identificamos 16 planos de formação com ênfase na promoção do desenvolvimento de competências informacionais, o que também mostra aumento significativo de instituições comprometidas.

Quadro 1 – Formação de equipes e ano de implementação dos planos de formação em competências informacionais formalizados (Continua)

INSTITUIÇÃO	ANO DE IMPLEMENTAÇÃO	EQUIPE QUE ATUOU NA IMPLEMENTAÇÃO
Colégio Universitario de Estudios Financieros	2016	Duas pessoas da biblioteca e um estudante de práticas
Universidad de Alcalá de Henares	2008	Consenso entre bibliotecários, iniciativa de uma bibliotecária
Universitat de Barcelona	---	Grupo de trabalho de formação de usuários
Universidad de Cádiz	2009-2010	Bibliotecários formadores e a seção de Informação e referência da biblioteca
Universidad de Cantabria	2010	Um pouco por impulso da diretora da biblioteca e um responsável de cada umas das bibliotecas sucursais, totalizando 10 pessoas.
Universidad Carlos III de Madrid	2008	Grupo estratégico coordenador de apoio a docência, bibliotecários temáticos, uma pessoa de recursos eletrônicos, uma pessoa de atenção ao usuário, e vice-reitoria de estratégia e educação digital com parceria com o Departamento de Biblioteconomia e documentação.
Universidad de Castilla la Mancha	2008-2009	Equipe diretiva da Biblioteca Universitária e alguns subdiretores da Biblioteca voluntários para iniciar a implementação do projeto. Foi fundamental a participação da unidade de Tecnologias de Informação e Comunicação da universidade.
Universidad Complutense de Madrid	---	Responsáveis pelas bibliotecas, chefes de processos de informação especializada, diretora da biblioteca de ciências econômicas.
Universidad de Córdoba	2011	Grupo de formação da Biblioteca e os bibliotecários especializados por áreas.
Universidad de Granada	2006-2008	O primeiro plano foi elaborado pelo colega Cristóbal Pasadas, especialista em ALFIN. Posteriormente sofreu uma série atualizações e replanejamentos que ficaram a cargo do Grupo de Melhora de Usuários, os quais adaptaram as mudanças sucedidas na universidade com a implantação do Espaço Europeu de Educação Superior.
Universidad de Jaén	2009-2011	Um Grupo de Trabalho com pessoal da biblioteca que se constituiu especialmente para sua elaboração.
Universidad de La Laguna	2006	A iniciativa veio da então subdiretora de serviços e atual diretora da biblioteca, Carmen Julia Hernández, que levou o projeto desde o início e continua a fazê-lo atualmente. Em um primeiro momento, contou com a colaboração da bibliotecária, responsável da biblioteca de Ciências da informação para o desenho e implementação do curso piloto para estudantes de jornalismo, e em seguida reuniu uma equipe que foi responsável pelo desenvolvimento do curso para estendê-lo a todos os estudantes ingressantes.

(Continua)

Quadro 1 – Formação de equipes e ano de implementação dos planos de formação em competências informacionais formalizados (Conclusão)

INSTITUIÇÃO	ANO DE IMPLEMENTAÇÃO	EQUIPE QUE ATUOU NA IMPLEMENTAÇÃO
Universidad de Málaga	2006-2011	Equipe da biblioteca
Universidad Nacional de Educación a Distancia	2005	Equipe da biblioteca e Curso de Psicologia
Universitat Oberta de Catalunya	2006	Equipe da biblioteca
Universidad Pablo de Olavide	2010	A equipe da biblioteca: a direção da biblioteca, a coordenadora de serviço Audiovisual e apoio de aprendizagem e pesquisa e o responsável informação e formação de usuários.
Universitat Politècnica de Catalunya	2008-2009	Bibliotecários de cada biblioteca mais bibliotecários de serviços gerais
Universidad Rey Juan Carlos	2008	Um bibliotecário de cada biblioteca
Universidad de Sevilla	2008	Bibliotecários e docentes
Universitat de València	2014	Equipe de bibliotecários
Universidad de Valladolid	2014	Principalmente a Biblioteca ainda que retroalimentada pelas propostas de professores e alunos realizadas por distintas vias.

Fonte: Dados da pesquisa

No quadro 1, podemos ver os anos de implementação dos planos de formação de cada instituição investigada, bem como quem foram os atores nesse processo, a partir das informações prestadas pelos entrevistados.

Diante do conjunto de dados, verificamos que os planos de formação em competências informacionais tiveram sua primeira implementação entre 2005 e 2016. Contudo salientamos que antes dessa formalização, na maioria dos casos, ações de formação de usuários já eram realizadas bem antes, como por exemplo, treinamentos de usuários para uso de determinadas bases de dados, para elaboração de projetos, etc., demonstrando que a trajetória de trabalho com formação de usuários é mais longa do que a se pode inferir apenas através dos planos formalizados.

Das instituições entrevistadas, apenas cinco necessitaram de alteração de espaço físico para implementação das ações: Universidad de Cádiz, Universidad de Granada, Universidad Pablo de Olavide, Universidad de Sevilla e Universitat de València.

A maioria das instituições utilizou os espaços já existentes nas próprias bibliotecas e/ou ainda salas de informática utilizadas pelos cursos de graduação ou pós-graduação. Na maioria dos casos, o número de pessoas que trabalham atualmente com formação é maior do que quando da implementação do serviço, correspondendo a uma média de 10 pessoas atuando. Porém, esse número está relacionado com o tamanho da instituição, por exemplo, o Colegio Universitario de Estudios Financieros possui uma equipe formada por dois bibliotecários e um estagiário, já a Universidade Carlos III de Madrid conta com 42 bibliotecários.

De acordo com os respondentes, as mudanças mais significativas que sucederam depois da implementação dos programas de formação são inúmeras, como maior visibilidade da biblioteca, colaboração mais estreita com professores e principalmente melhora na qualidade dos trabalhos dos alunos.

Os depoimentos que seguem sintetizam essa afirmativa: “La visibilidad de la biblioteca aumentó así como la satisfacción general de alumnos y docentes. El apoyo que reciben los alumnos por parte de los bibliotecarios es ahora muy más intenso y efectivo”. (UNIVERSIDAD DE SEVILLA, 2016).

“Mejor conocimiento y formación del alumnado, mayor utilización de los recursos de la Biblioteca y participación activa, y con gran motivación, por parte del personal de la Biblioteca”. (UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA, 2016)

De maneira geral, os bibliotecários avaliam positivamente seus programas e destacam a motivação das equipes como um dos pontos mais positivos, ainda que algumas universidades indiquem que a participação de suas diferentes bibliotecas não é homogênea, ou seja, dentro da universidade pode haver bibliotecas com programas avançados e outras que não possuem nenhum programa de formação em competências informacionais. A Universidade Complutense de Madrid não possuía um plano específico para toda a universidade, mas, segundo seu diretor, cada centro faz da sua maneira e cada biblioteca faz suas próprias atividades.

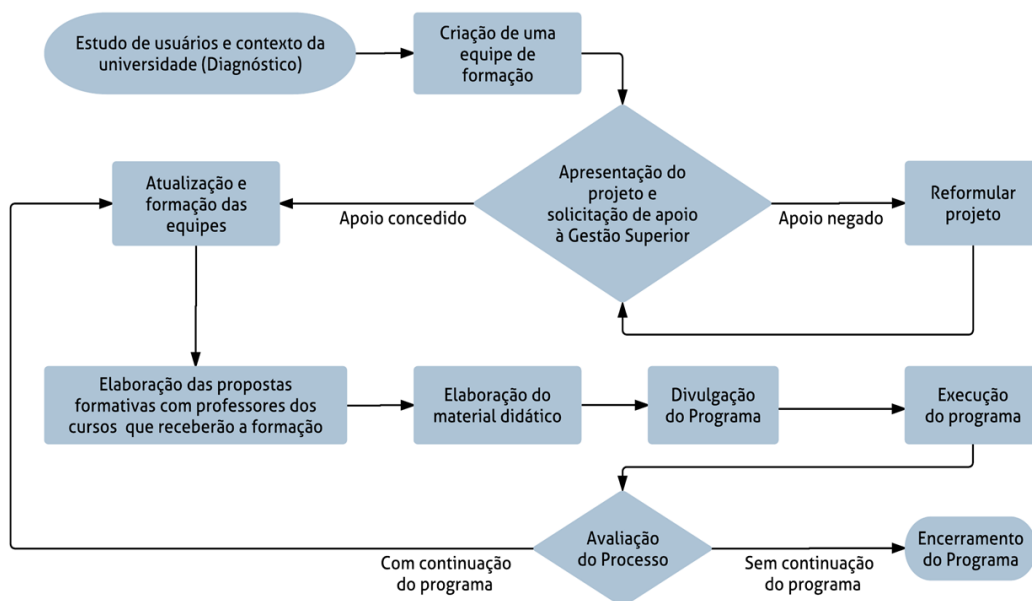
De acordo com o diretor, nosso entrevistado, “Siguen haciendo actividades como se lo tuviera” (UNIVERSIDADE COMPLUTENSE DE MADRID, 2016).

No que se refere ao formato de aplicação dos planos, observamos heterogeneidade em relação à modalidade de aplicação (presencial ou a distância), públicos (alunos de graduação, pós-graduação, docentes e técnicos administrativos), forma (disciplinas inteiras obrigatórias, cursos de extensão optativos, palestras dentro de disciplinas, etc.).

Identificamos como modelos espanhóis inovadores de avaliação e promoção da competência informacional os projetos desenvolvidos pelas universidades de La Laguna, Carlos III e Pompeu Fabra, que desenvolvem em quase totalidade dos cursos de formação de maneira integrada, ou seja, com reconhecimento de créditos para os cursos de graduação.

A partir da análise dos depoimentos, bem como dos planos, foi possível inferir o que poderia ser um fluxo ideal para a implementação de um programa de formação em competências informacionais em bibliotecas universitárias, que buscamos explicitar com a elaboração da figura 1, a seguir.

Figura 1 - Fluxograma para implementação de Programa de Formação em Competência Informacional em Biblioteca Universitária



Fonte: Dados da pesquisa

Percebemos que nesse processo é fundamental a elaboração de um diagnóstico inicial a fim de saber quais as características e necessidades do público que receberá a formação. A constituição de uma equipe de formação é outro ponto crucial, pois de acordo com os investigados, sem uma equipe motivada e preparada não há êxito nesse tipo de trabalho. Constituída a equipe de formação, é necessário elaborar e apresentar o projeto à gestão superior, a fim de receber desta o apoio tanto político como de disponibilização de recursos para que o projeto seja efetivado.

Tendo recebido o apoio institucional, deverão ser constituídas as equipes que serão compostas por um número maior de participantes do que a equipe inicial que pensou o projeto. As equipes receberão formação e atuarão diretamente com os professores e unidades educacionais para a elaboração de propostas formativas que atendam às necessidades específicas dos diferentes públicos. Na sequência, será elaborado o material didático, com a divulgação e execução do programa. O ciclo se encerra com a avaliação, que poderá ser realizada em diferentes etapas (início, meio e final de cada atividade e/ou curso) e modalidades (por parte de usuários, equipe, professores, autoavaliação).

### **AS REDES DE COLABORAÇÃO E OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO**

Observamos, durante a investigação, a existência de trabalhos desenvolvidos por distintas redes de bibliotecas que não necessariamente pertenciam à mesma universidade. Além do trabalho colaborativo desenvolvido pela Rebiun, que contempla quase a totalidade de bibliotecas espanholas, identificamos redes de bibliotecas que compartilham interesses relacionados com a sua posição geográfica ou ainda por projetos relacionados a um tema específico.

Destacamos três redes que se organizam por aproximação geográfica, que são o Consorcio de Bibliotecas Universitárias de Andalucía, o Consorcio de Bibliotecas Universitarias de Cataluña e o Consorcio de Universidades de la Comunidad de Madrid y de la UNED para la Cooperación Bibliotecaria.

O **Consorcio de Bibliotecas Universitárias de Andalucía** ([www.cbua.es](http://www.cbua.es)) é composto pelas seguintes universidades: Universidad de Almería, Universidad de Cádiz, Universidad de Córdoba, Universidad de Granada, Universidad de Huelva, Universidad de Jaén, Universidad de Málaga, Universidad de Sevilla, Universidad Internacional de Andalucía, Universidad Pablo de Olavide. Foi constituído oficialmente em 2001, quando os reitores das universidades assinaram o convênio que regula a sua criação. Após quase uma década de trabalho, em 2009 os estatutos foram modificados e o CBUA foi definido como uma entidade de direito público como pessoa jurídica própria para o cumprimento dos seus fins.

O **Consorci de Biblioteques Universitàries de Catalunya** ([www.csuc.cat/es/bibliotecas-cbuc](http://www.csuc.cat/es/bibliotecas-cbuc)) integra a Generalitat de Catalunya e dez universidades catalãs, são elas: Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya, Universitat Pompeu Fabra, Universitat de Lleida, Universitat de Girona, Universidade Rovira i Virgili, Universitat Oberta de Catalunya e La Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya. Nesse consórcio, as bibliotecas compartilham serviços acadêmicos, científicos, bibliotecários, de transferência de conhecimento e de gestão das entidades consorciadas.

O **Consorcio de Universidades de la Comunidad de Madrid y de la UNED para la Cooperación Bibliotecaria**, também conhecido como **Consorcio Madroño** ([www.consorciomadrono.es/](http://www.consorciomadrono.es/)), é formado pelas seguintes instituições: Universidad de Alcalá, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Carlos III de Madrid, Universidad Politécnica de Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad Rey Juan Carlos y I Fundación para el conocimiento Madrimasd. Tem por objetivo fundamental melhorar a qualidade dos serviços bibliotecários através da cooperação entre as bibliotecas.



Como exemplo de rede de colaboração por objetivo comum destacamos a **Rede UNICI2** (<http://www.unici2.org/>) que surge dentro do contexto da Rebiun por iniciativa da biblioteca da Universidade de La Laguna, que propõe às bibliotecas universitárias de Zaragoza e Santiago de Compostela a assinatura de um convênio de colaboração para desenvolver um modelo comum de curso de iniciação em formação de competências informacionais para alunos de primeiro ano de graduação. Posteriormente se incorporaram as universidades de Alicante, Huelva e Vigo. Os resultados desse trabalho em colaboração para a promoção das competências informacionais têm sido muito positivos e podem ser consultados na página do convênio.

Com caráter um pouco diferenciado, uma vez que é promovido pela Subdirección General de Coordinación Bibliotecaria, do Ministério de Cultura Espanhol, a iniciativa **ALFINRED.ORG** (<http://www.alfared.org/>) merece destaque pois constitui-se em web específica sobre o tema de alfabetização informacional e reúne informações sobre o tema aplicadas a todos tipos de bibliotecas. Os objetivos do “Fóro Alfinred” são: criar uma comunidade virtual para o estudo, a investigação, a promoção e a posta em prática de serviços de alfabetização informacional; disponibilizar a comunidade profissional e aos cidadão informações, tutoriais, comentários e propostas de melhora da capacidade de informar-se; intensificar a presença das bibliotecas nas políticas de alfabetização informacional e aprendizagem permanente.

A partir da análise dessas redes, observamos que há uma cultura de colaboração entre bibliotecas de diferentes universidades espanholas, o que favorece a criação de novos produtos e serviços, uma avaliação conjunta e o fortalecimento das ações já existentes através da troca de informações e do compartilhamento de recursos. Fato que favorece o aumento de ações de qualidade no âmbito da alfabetização informacional nessas universidades.

## CONCLUSÃO

Podemos verificar que as bibliotecas universitárias espanholas sofrem com algumas dificuldades que são similares às das bibliotecas universitárias brasileiras, como falta de pessoal e redução de recursos. Contudo, no que se refere à formação em competências informacionais, encontram-se em um patamar de qualidade bem mais elevado.

Os dados levantados na investigação nos permitem concluir que os programas de formação em competências informacionais são uma realidade na maioria das bibliotecas universitárias espanholas desde meados dos anos 2000, configurando essas bibliotecas em instituições com mais de uma década de experiência nessa prática.

Vimos que a maioria dos programas de Alfin são fruto da iniciativa das bibliotecas, e que, em alguns casos, são iniciativa conjunta entre as mesmas e as unidades educacionais (faculdades, departamentos e/ou cursos) ou ainda com vice-rectorados, o que no Brasil equivaleria às pró-reitorias, porém sempre executados com o apoio de no mínimo um desses órgãos.

Assim, torna-se evidente que um setor de bibliotecas, sem o apoio de outros setores, não consegue viabilizar um programa de formação em competências informacionais.

É fato que todos os entrevistados identificaram mudanças positivas no que se refere à implementação desses programas em suas bibliotecas, e essa melhora se resume em fatores extrínsecos à biblioteca, como melhora da qualidade dos trabalhos acadêmicos, como intrínsecos tendo em vista a maior visibilidade da biblioteca e seus serviços, a maior motivação das equipes para o trabalho e a realização de parcerias com professores.

Acreditamos que as bibliotecas universitárias brasileiras têm condições de desenvolver projetos com características semelhantes aos das bibliotecas espanholas, e para tal é necessário que as equipes conheçam e compreendam a importância desse tipo de ação.

## AGRADECIMENTOS

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Brasil, pelo financiamento.

Departamento de Biblioteconomía y Documentación da Facultad de Ciencias de la Documentación da Universidad Complutense de Madrid, pela acolhida e supervisão.

Todas as universidades citadas no texto pela receptividade e colaboração para a realização desta pesquisa.

---

## REFERÊNCIAS

ALVES, A. M.; CASARIN, H. C.S.; FERNANDÉZ-MOLINA, J.C. Uso ético da informação e combate ao plágio: olhares para as bibliotecas universitárias brasileiras. *Informação & Sociedade: Estudos*, vol. 26 (1), 2016. p 115-130.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). *Presidential Committee on Information Literacy*: final report. Chicago: ACRL, 1989. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>>. Acesso em 23 jul. 2014

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (ACRL)/ALA. *Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la Educación Superior*. Tradução de Cristóbal Pasadas Ureña et al. 2000. Disponível em: <<http://www.aab.es/pdfs/baab60/60a6.pdf>> . Acesso em 13 fev. 2014.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Ed. rev. ampl. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRUCE, C. S. Las siete caras de la alfabetización en información en la enseñanza superior. *Anales de Documentación*, n.6, p. 289-294, 2003. Trabalho original de 1997. Disponível em: <<http://revistas.um.es/index.php/analesdoc/article/viewFile/3761/3661>>. Acesso em 18 set. 2013.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2009. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v.1)

CUEVAS CERVERO, A. 2016. *Digital Inclusion: From Connectivity to the Development of Information Culture*. Handbook of Research on Comparative Approaches to the Digital Age Revolution in Europe and the Americas. IGI Global. pp.40-95.

CUEVAS-CERVERÓ, A. Alfabetização em informação e educação a distancia: uma relação necessária. In: Ronaldo Nunes Linhares; Simone Lucena; Andrea Versuti. (Org.). *As redes sociais e seu Impacto na cultura e na educação do século XXI*. Fortaleza: Edições UFC,, 2012, p. 85-112.

CUEVAS-CERVERÓ, A.; GARCIA-MORENO, M. A. .Ideias, um modelo de avaliação para inclusão digital y alfabetización informacional orientado a salud. *El Profesional de la Información*, v. 19, p. 1-12, 2010.

DECLARAÇÃO de Maceió sobre a Competência em Informação. GT do Seminário Competência em Informação: cenários e tendências. In: Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação, 24, 2011. Disponível em: <<http://www.cfb.org.br/UserFiles/File/Declaracao%20de%20Maceio%20sobre%20Competencia%20em%20Informacao.pdf>> .Acesso em 22 ago. 2012.

GÓMEZ HERNÁNDEZ, J. A. Alfabetización informacional: Cuestiones básicas. *Anuario ThinkEPI 2007*, Barcelona, Espanha, v.1, p.43-50, 2007. <<http://eprints.rclis.org/handle/10760/8743>>. Acesso em 16 set. 2013.

GÓMEZ HERNÁNDEZ, J. A.; BENITO MORALES, F. De la formación de usuarios a la alfabetización informacional: Propuestas para enseñarlas habilidades de información. *Scire: Representación y Organización del Conocimiento*, v.7, n.2, p. 53-83. 2001. Disponível em: <<http://ibersid.eu/ojs/index.php/scire/article/view/1150/1132>>. Acesso em 06 jun. 2014.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, C. J. (2010). Un plan de formación en competencias de información a través de aulas virtuales: análisis de una experiencia con alumnado universitario. *R. de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, Barcelona, Vol. 7, n.º 2. Disponível em: <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-herandez/v7n2-herandez>> . Acesso em 30 jun. 2014.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). *Declaração de Alexandria sobre competência informacional e aprendizado ao longo da vida*. 2005. Disponível em: <<http://archive.ifa.org/III/wsis/BeaconInfSoc-pt.html>>. Acesso em 22 ago. 2012.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). *Information Literacy Section*. 2012. Disponível em: <<http://www.ifa.org/en/information-literacy>>. Acesso em 21 ago. 2012.

MATA, M.L.; SILVA CASARIN, H.C. y MARZAL, M.A. A competência informacional como disciplina curricular na formação de bibliotecários na Espanha e no Brasil. *Anales de Documentación*, 2016, vol. 19, nº 2. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.6018/analesdoc.19.2.222171>.

PINTO, M. et al. Information literacy life cycle and its standards and models: A view from Ibero-America. *Journal of Librarianship and Information Science*, p. 0961000616654750, 2016.

PINTO, M., Ponjuán, G., FERNÁNDEZ, M.; SALES, D. (2016). Information literacy life cycle and its standards and models: A view from Ibero-America. *Journal of Librarianship and Information Science*, 0961000616654750.

SCONUL Working Group on Information Literacy. *The SCONUL seven pillars of information literacy: core model for education higher*, 2011. Disponível em: <<http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf>>. Acesso em 30 nov. 2014.

SCONUL Working Group on Information Literacy. *The SCONUL seven pillars of information literacy: core model for higher education*, 2011. Disponível em: <<http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf>>. Acesso em 30 nov. 2014.

SILVA, A. B. M. et al. Espaço Europeu de Ensino Superior e a literacia informacional: conceitos e objectivos de um projecto de pesquisa aplicada em Ciência da Informação. *Páginas a & b: arquivos e bibliotecas*, série 2, n. 1, p. 103-123, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10216/26362>>. Acesso em 06 jul. 2014.

SIMEÃO, E. et al. Projeto ALFINBRASIL: modelo piloto para a promoção de competências em informação nas oficinas de capacitação dos usuários da Biblioteca Nacional de Brasília. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 24., 2011. *Anais...* Maceió: FEBAB, 2011.

SIMEÃO, E.L.M.S. y BELLUZZO, R.C.B. *Competência em informação: teoria e prática*. Brasília: Universidade de Brasília, 2015. Disponível em: [Consulta: 10 mar. 2016].

SOUZA, C. D.; FILIPPO, D.; SANZ CASADO, E. (2015) *Perfiles de especialización de la producción científica de las universidades de Brasil y España*. In Desafíos y oportunidades de las Ciencias de la Información y la Documentación en la era digital: actas del VII Encuentro Ibérico EDICIC 2015 (Madrid, 16 y 17 de noviembre de 2015). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. ISBN 978-84-608-3330-7

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Carta de Marília*. In: Seminário de Competência em Informação, 3., 2014, Marília. *Anais eletrônicos...* Marília: UNESP, 2014. Disponível em: [http://www.lti.pro.br/userfiles/downloads/CARTA\\_de\\_Marilia.pdf](http://www.lti.pro.br/userfiles/downloads/CARTA_de_Marilia.pdf). Acesso em: 02 maio 2016.

UNIVERSIDAD Complutense de Madrid; Universidade de Brasília. *Projecto ALFINBRASIL*. Disponível em: <<http://alfinbrasil.org/>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

URIBE TIRADO, A.. La alfabetización informacional en las bibliotecas universitarias de Brasil: visualización de los niveles de incorporación desde la información publicada en sus sitios web. *Perspect. ciênc. inf.*, Belo Horizonte , v. 17, n. 1, p. 134-152, Mar. 2012 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-99362012000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362012000100008&lng=en&nrm=iso)>. access on 30 Mar. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-99362012000100008>.

URIBE-TIRADO, A.; PINTO, M. *Reconocimiento y posibilidades de la alfabetización informacional en políticas de educación, universitarias y de TIC con influencia en Iberoamérica.*, 2015 In: Redes de conocimiento e competência em informação. Interfaces da gestão, mediação e uso da informação. Editora Interciencia (Brasil), pp. 1-15. [Book chapter]





[www.ibict.br](http://www.ibict.br)



UnB



Ministério da  
Ciência, Tecnologia  
e Inovação

