

COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO E POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

**Elmira Simeão
Aurora Cuevas-Cerveró
Rodrigo Botelho
José-Antonio Gómez-Hernández
(coords.)**

**ESTUDOS
HISPANO-
BRASILEIROS**

Volumen 2



UNIVERSIDAD DE
MURCIA



**Elmira Simeño
Aurora Cuevas-Cerveró
Rodrigo Botelho
José-Antonio Gómez-Hernández
(coords.)**

**Competencias en Información y
Políticas para
Educación Superior:
Estudios Hispano-Brasileños
Volumen 2**

Madrid, España

2019

**Rector**

Márcia Abrahão Moura

Vice – Rector

Enrique Huelva

Decanato Pós-graduação

Decano: Adalene Moreira Silva

Facultad de Ciência da Informação

Diretor: Renato Tarciso Barbosa de Sousa

Programa de Pós-Graduação em**Ciência da Informação**

Coordenador: João de Melo Maricato

**Rector**

José Luján Alcaraz

Facultad de Comunicación y**Documentación**

Decano Pedro Hellín Ortuño

Departamento de Información y Documentación

Director: César San Nicolás Romera

**Rector**

Joaquín Goyache Goñi

Facultad de Ciencias de la**Documentación**

Decano: José Luis Gonzalo Sánchez-Molero

Departamento de Biblioteconomía y**Documentación**

Directora: María Teresa Fernández Bajón



Competencias en Información y Políticas para Educación Superior:

Estudios Hispano-Brasileños V.2

Coordinación

**Elmira Simeão
Aurora Cuevas-Cerveró
Rodrigo Botelho
José-Antonio Gómez-Hernández**

**Madrid, España
Universidad Complutense de Madrid
2019**

© Los respectivos autores.

© De la presente edición: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias de la Documentación
<http://documentacion.ucm.es/>



Los textos e imágenes publicados en esta obra están sujetos –excepto a una licencia de Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual (BY-NC-SA) v.3.0 España de Creative Commons. La obra se puede copiar, reproducir, distribuir, remezclar, transformar o comunicar públicamente en cualquier medio o formato, siempre que se cite al autor y a la fuente (UCM. Universidad Complutense de Madrid), y siempre que la obra derivada quede sujeta a la misma licencia y que se haga sin fines comerciales o ánimo de lucro. La licencia completa se puede consultar en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/>

Consejo Editorial e Normativo

Denise Bacellar Nunes
Elmira Simeão

Diagramación

Pablo Parra Valero
Denise Bacellar Nunes

Revisión

Denise Bacellar Nunes
Caroline Botelho Teixeira

Capa

Pablo Parra Valero

Consejo Editorial y Científico

Dr. Rodrigo Botelho
Dra. Renata Braz
Dra. Aurora Cuevas Cerveró
Dr. José-Antonio Gómez Hernández
Dr. José Luis Gonzalo Sánchez-Molero
Dra. Regina Belluzzo
Dra. Gladys Ceretta
Dr. Murilo Cunha
Dra. Maria Teresa Fernández Bajón
Dr. Andrés Fernández Ramos
Dra. Isa Freire
Dra. Catalina Guerrero Romera
Dr. Manuel Hernández Pedreño
Dra. Patricia Hernández Salazar
Dr. Pedro Hellín Ortuño
Dra. Cecilia Leite
Dr. Ronaldo Linhares
Dr. Antonio Miranda
Dr. Jorge Morato
Dra. Lúcia Oliveira
Dra. Brasilina Passarelli
Dra. Cynthia Roncaglio
Dra. Elmira Simeão
Dr. Fernando Ramos Simón
Dra. Sonia Sánchez Cuadrado
Dr. Emir Suaiden
Dra. Marta Valentim
Dr. Pablo Parra Valero
Dra. Virginia Villaplana Ruiz

Competencias en Información y Políticas para Educación Superior: Estudios Hispano-Brasileños / Elmira Simeão, Aurora Cuevas-Cerveró, Rodrigo Botelho, José-Antonio Gómez-Hernández, coordinación. – Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Documentación, 2019. 155, p. V.2.

Con una bibliografía.

Selección de artículos presentados originalmente en el VII Seminario Hispano Brasileño de investigación en Información, Documentación y Sociedad.

ISBN 978-84-09-16795-1

1. Competencia informacional. 2. Ciencias de la Información. Simeão, Elmira, (coord.). II. Cuevas-Cerveró, Aurora (coord.). III. Rodrigo Botelho (coord.). IV. Gómez-Hernández, José-Antonio (coord.). V. VII Seminario Hispano Brasileño de investigación en información, documentación y sociedad (7.: Madrid/ Murcia, ES: 2018).

Sumario

Presentación.....	7
Apresentação.....	9
Capítulo 1	11
Alfabetización Mediática e Informacional para una cultura de paz	
Ana Dolores Barrero Tiscar	
Capítulo 2	26
Competências Conversacionais: uma jornada de aprendizado transformacional pelo mundo das redações jornalísticas, com base na metodologia da “Teoria Fundamentada Dos Dados”	
Gentil José de Lucena Filho & Ana Cristina Carneiro dos Santos	
Capítulo 3.....	39
Análisis del rendimiento de la inversión en revistas electrónicas a través de su impacto en la producción científica de las universidades.....	
Andrés Fernández-Ramos, Blanca Rodríguez Bravo, Ángela Díez Díez, María Luisa Alvite Díez, María Antonia Morán Suárez, Lourdes Santos de Paz & Josefa Gallego Lorenzo	
Capítulo 4	60
A organização, o tratamento e a comunicação da informação e de documentos na produção científica brasileira sobre arquivos e Arquivologia dos programas de pós-graduação em Ciência da Informação.....	
Angélica Alves da Cunha Marques	
Capítulo 5	72
Compreendendo os conceitos de empatia à partir de uma experiência pragmática em Competência em Informação (Coinfo): o Programa Jovens Talentos para a ciência da Universidade de Brasília – Unb.....	
Denise Bacellar Nunes	
Capítulo 6	85
A Competência em Informação Digital na Ciência da Informação de países Ibero Americanos: análise de artigos científicos	
Elisa Cristina Delfini Corrêa, Jessica Glienke David & Danielle Borges Pereira	
Capítulo 7.....	101
Un Lazo Imprescindible: Alfabetización Informacional-Investigación	
Gerardo Sánchez Cruz & Judith Licea de Arenas	
Capítulo 8	113
Biblioteconomia e Direito Autoral: considerações curriculares	
Jaciara Januario, Lúdia Oliveira & Cássia Furtado	
Capítulo 9	128
Accesibilidad informacional y diversidad funcional en el contexto universitario: el caso de la Universidad Complutense de Madrid	
Aurora Cuevas-Cerveró, Pedro Razquín Zazpe, Pablo Parra Valero, Cristina Barrios Martínez & José Antonio Gómez Hernández	
Capítulo 10.....	143
Los rankings de universidades: una perspectiva bibliotecológica.....	
Denise Marín Castellanos	

Presentación

**Elmira Simeão, Aurora Cuevas-Cerveró, Rodrigo Botelho y
José Antonio Gómez-Hernández**

Este libro forma parte del VII Seminario Hispano Brasileño de Investigación de en Información, Documentación y Sociedad, un evento con una trayectoria intensa que involucra grupos de investigación y especialistas de diferentes países donde se discuten temas actuales de Ciencias de la Información en total armonía con todas las áreas afines. Durante la programación científica y técnica y en las actividades de investigación y divulgación científica del Seminario no falta motivación para que especialistas de diferentes campos se acerquen, busquen compartir sus inquietudes y emprendan un trabajo cooperativo en Hispanoamérica.

Como hay diversidad y complejidad, los resultados revelan que la investigación actual produce estudios que involucran más y más interlocuciones. Este diálogo se expande con los años y se hace más necesario. No hay mejor oportunidad que las que nos ponen cara a cara en los debates originados en los encuentros, mesas redondas e incluso el café al final de la jornada.

Los problemas más complejos aparecen en las comunicaciones y son un reflejo de nuestra sociedad actual, el resultado de la apropiación y también la sofisticación del aparato tecnológico (siempre en sospecha) y la intervención de grupos con múltiples intereses. Pero en este escenario también hay acciones positivas como la expansión de la agenda humanista y de sostenibilidad, el compromiso de muchos países, acordado en la agenda permanente de la ONU, la UNESCO y la IFLA. Esta agenda ha recibido especial atención de los investigadores hispanos y se presenta en diferentes investigaciones demarcadas en proyectos de extensión institucional llevados a cabo por universidades e institutos de investigación. La política pública hace señas al compromiso, aunque esto aún no se evidencie en las estadísticas y los datos investigados.

Las innovaciones metodológicas y la necesidad de otros temas también se amplían en el debate sobre alfabetización informacional (ALFIN), competencia digital y prácticas de investigación, centrándose principalmente en las instituciones educativas. La gran cantidad de trabajos presentados en el Seminario aumentó el número de mesas temáticas, dando más visibilidad a los procesos técnicos en el área de Museología, Archivología e Historia y al impacto social del trabajo realizado en instituciones públicas y privadas. En la agenda de los investigadores, además de la teoría y la discusión para una actualización y reconfiguración de la memoria y el patrimonio documental, también desde lo "digital", la disposición para un diálogo permanente con los espacios de trabajo garantiza un resultado fructífero. La agenda técnica se convierte en un arsenal de investigación que revela que la solución para la preservación de la memoria y las colecciones no puede olvidarse y su actualización depende de estos momentos.

Desde 2012 hasta ahora cientos de artículos han sido evaluados y publicados. En noviembre de 2018, en su séptima edición, se ha conseguido un evento internacional sólido, llegando a una madurez que mantiene compromisos con una agenda internacional más allá del contexto de la investigación, reforzando los lazos diplomáticos y el afecto que debería componer toda la actividad humana. El seminario asegura el acercamiento entre culturas de países de Europa, América Latina, América Central y América del Norte, y algunos países de África. Indirectamente, se promueve la amistad y la solidaridad entre todos. Una buena señal para que, en tiempos difíciles, este diálogo continúe.

Apresentação

**Elmira Simeão, Aurora Cuevas-Cerveró, Rodrigo Botelho e
José Antonio Gómez-Hernández**

Esse livro é parte da realização do VII Seminário Hispano Brasileiro de Investigação em Informação, Documentação e Sociedade, evento com intensa trajetória envolvendo grupos de pesquisas e especialistas de diversos países. Lá sempre são discutidos temas atuais da (s) Ciência da Informação em plena sincronia com áreas afins durante toda a programação científica e técnica. Nas atividades de pesquisa e divulgação científica não falta motivação para que especialistas de diferentes campos fiquem mais próximos, procurando compartilhar suas questões e empreender trabalhos cooperativos na hispano américa.

Como há diversidade e complexidade, os resultados revelam que a pesquisa atual é relatada por estudos que envolvem mais e mais interlocuções. Esse diálogo se amplia com o passar dos anos e se torna mais necessário. Não há oportunidade melhor do que aquelas que nos colocam frente a frente nos debates ocasionados por eventos, mesas redondas e até no cafezinho do final da jornada.

Problemas mais complexos aparecem nas comunicações, e são um reflexo de nossa sociedade atual, resultado da apropriação e também sofisticação do aparato tecnológico (sempre em suspeita) e da intervenção de grupos com interesses múltiplos. Mas nesse cenário há também ações positivas como a ampliação da agenda humanista e de sustentabilidade, compromisso de muitos países, pactuado em agenda permanente da ONU, UNESCO e IFLA. Essa agenda tem merecido atenção especial dos pesquisadores do Hispano e se apresenta em diferentes investigações demarcadas em projetos de extensão institucionais conduzidos por universidades e institutos de pesquisa. As políticas públicas acenam para o compromisso, embora isso ainda não se legitime nas estatísticas e dados investigados.

Ampliam-se também as novidades metodológicas e a necessidade de outros temas no debate sobre Competência em Informação (CoInfo), Competência Digital e Práticas de

Pesquisa, com foco nas instituições de ensino, prioritariamente. A grande quantidade de trabalhos ampliou também o número de mesas temáticas dando mais visibilidade aos processos técnicos da área de museologia, arquivologia e história, o impacto social do trabalho realizado nas instituições públicas e privadas. Na agenda dos pesquisadores, além da teoria e da discussão para uma atualização e reconfiguração da memória e do patrimônio documental, também a partir do “digital”, a disposição para um permanente diálogo com os espaços laborais garantem um resultado frutífero. A agenda técnica se transforma em um arsenal para a pesquisa revelando que a solução para a preservação da memória e do acervo não pode ser esquecida e sua atualização depende desses momentos.

De 2012 até agora foram centenas de trabalhos avaliados e publicados. Em 2018 chega-se a uma maturidade de um evento internacional robusto, na sétima edição, e que mantém compromissos com uma agenda internacional para além do contexto da pesquisa, reforçando laços diplomáticos e o afeto que deve compor toda atividade humana. O Seminário garante a aproximação entre culturas de países da Europa, América Latina, América Central e América do Norte, e de alguns países da África. Indiretamente promove-se a amizade e a solidariedade entre todos. Um bom sinal para que, em tempos difíceis, esse diálogo permaneça.

Capítulo 1

Alfabetización Mediática e Informacional para una cultura de paz

Ana Dolores Barrero Tiscar

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual se enfrenta a constantes procesos de transformación y cambios sociales, económicos, políticos, tecnológicos, etc., que afectan al mundo en su conjunto. En la mayoría de las ocasiones, estos problemas y cambios generan desigualdades, desequilibrios e injusticias que pueden desembocar en conflictos violentos y amenazar la seguridad y estabilidad de las sociedades democráticas.

Para poder afrontar estas situaciones es necesaria la existencia de una ciudadanía global que sea capaz de vivir en sociedades cada vez más heterogéneas, multiculturales, complejas y en constante cambio. Así como, la defensa de los derechos humanos, promoción del desarrollo sostenible y de una cultura de paz.

Para el pleno desarrollo de una cultura de paz es imprescindible el acceso y uso adecuado de la información, que va a permitir a los ciudadanos conocer y comprender las distintas realidades –cercana y distante- y los problemas del mundo del que forman parte. Contribuyendo, de esta manera, a tomar conciencia de estas situaciones, ponerse en el lugar del otro y actuar e implicarse para la solución de los problemas.

Un uso no adecuado de la información puede contribuir a fomentar la intolerancia, los prejuicios, la discriminación, etc. instalando una cultura de violencia e intransigencia en la sociedad. Agravando, de este modo, problemas ya existentes. Por el contrario, el uso ético de la información puede contribuir, de manera determinante, a la promoción de una cultura de paz.

En este sentido, la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) tiene un papel crucial en llevar a cabo esta misión dotando a las personas de nuevos conceptos, conocimientos, habilidades y competencias para acceder y gestionar la información de forma adecuada y ética,

y, de esta manera, contribuir a que desarrollen actitudes y valores que promuevan una “ciudadanía global” informada que comprenda la realidad social en la que vive; sensibilizada ante los problemas del mundo del que forman parte; y promover actitudes democráticas, de empatía, solidaridad, tolerancia, respeto y generosidad. Favoreciendo con ello el desarrollo de sociedades más justas, más equitativas, más democráticas, más tolerantes y en paz.

2. PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS:

El objetivo de este trabajo es poner de manifiesto la importancia de la bibliotecas AMI en el desarrollo de una cultura de paz.

En julio de 1989, en el Congreso Internacional “La Paz en la Mente de los Hombres” celebrado en el corazón de África, en Yamoussoukro (Costa de Marfil), la UNESCO expone por primera vez el concepto de “cultura de paz”, que constituye una nueva visión de la paz, entendida más allá de la ausencia de guerra. En este Congreso se aprueba la “Declaración de Yamoussoukro” donde se define, también por primera vez, el concepto de cultura de paz:

El Congreso invita a los Estados, a las organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales, a las comunidades científicas, educativas y culturales del mundo y a todos los individuos a: a) contribuir a la construcción de una nueva concepción de la paz, mediante el desarrollo de una cultura de la paz, fundada en los valores universales del respeto a la vida, la libertad, la justicia, la solidaridad, la tolerancia, los derechos humanos y la igualdad entre hombres y mujeres.

A partir del Congreso de Yamoussoukro la UNESCO lidera un importante movimiento, a nivel mundial, en pro de una cultura de paz que llega a su grado máximo de concreción con la aprobación en 1999 de la “Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz”, por la Asamblea General de las Naciones Unidas. En esta Declaración se sientan las bases conceptuales de la cultura de paz, así como las directrices y medidas para su desarrollo.

El 13 de septiembre de 1999 los 187 países presentes en la Asamblea General de las Naciones Unidas expresaron unánimemente (Mayor Zaragoza, 2001, p.15):

su profunda preocupación por la persistencia y la proliferación de la violencia y los conflictos en diversas partes del mundo” reconociendo “la necesidad de eliminar todas las formas de discriminación e intolerancia, incluidas las basadas en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión pública o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la propiedad, las discapacidades, el nacimiento u otra condición...

La Declaración de 1999 establece que:

la cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida, al ser humano y su dignidad. Que pone en primer plano los derechos humanos, el rechazo a la violencia en todas sus formas y la adhesión a los principios de libertad, justicia, solidaridad y tolerancia, así como la comprensión entre los pueblos, los colectivos y las personas.

La educación y la información son dos de las principales herramientas que establece Programa de Acción para la promoción de una cultura de paz:

1. Fomentando la educación en valores y actitudes que favorezcan la cultura de paz, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos.
2. Promoviendo el uso adecuado y ético de la información para una mayor comprensión, tolerancia y solidaridad entre todas las personas y todos los pueblos.

El desarrollo de una cultura de paz está vinculado plenamente a la garantía de la libre circulación de información en todos los niveles y la promoción del acceso a ella, como se expone en la “Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz”. Una de las ocho áreas de acción para promover una cultura de paz consiste en apoyar la comunicación participativa y la libre circulación de la información y la comunicación.

Todas las personas tienen el derecho del acceso a la información, por tanto, a recibirla y que se le proporcione la adquisición de competencias básicas que le permitan un desarrollo personal integral, ejercer una ciudadanía activa y responsable, incorporarse a la vida social de

manera satisfactoria que contribuya a generar procesos sociales basados en la confianza, la solidaridad, la justicia social y el respeto mutuo y ayude a pensar, de una forma nueva, las relaciones humanas (Tuvilla Rayo, 2006).

La información –el acceso, uso ético y difusión- es esencial en la promoción de una cultura de paz. Y la AMI va a contribuir a dotar a las personas de nuevos conceptos, conocimientos y competencias para acceder y gestionar la información de forma adecuada y de esta manera continuar el aprendizaje a lo largo de toda la vida que les permita ejercer como ciudadanos libres y responsables, que comprendan la realidad social en la que viven y sensibilizados ante los problemas del mundo del que forman parte, y se comprometan para solucionarlos. Así como, al desarrollo de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que les permita resolver los conflictos por medios pacíficos y en un espíritu de alteridad, tolerancia, respeto por la dignidad humana y no discriminación.

Por este motivo, la AMI para una cultura de paz no puede limitarse únicamente a la localización y evaluación de la información o al uso eficiente de las herramientas digitales, ya que adquiere una nueva dimensión, en la que el uso adecuado y ético de la información va a contribuir a adquirir y cambiar actitudes en uno mismo, con los demás y el entorno.

Una de las tareas más importantes de la AMI es el de contribuir a generar conductas para el uso de la información de forma ética, que ponga en primer plano el respeto a la dignidad de las personas. Y debe hacerlo adhiriéndose a los principios éticos de la Sociedad del Conocimiento que se inspiran en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y que incluyen el derecho al acceso universal a la información pública y la libertad de expresión, el derecho a participar en la vida cultural y el derecho a la vida privada.

En este sentido, la AMI tiene como objetivo desarrollar una serie de capacidades para:

- Poder buscar, evaluar, crear y usar de manera ética la información.
- Despertar el sentido de la responsabilidad con respecto a las consecuencias, tanto individuales como colectivas, del uso no ético de la información.
- Reconocer la relevancia del uso ético de la información en la vida diaria.

- Reconocer la diversidad de culturas de información con sus valores y tradiciones propias.
- Reflexionar en el uso de la información en un contexto de libertad, justicia, igualdad y pluralismo cultural.
- Tomar decisiones informadas.
- Incentivar el pensamiento reflexivo.
- Identificar usos no éticos de la información.

Los cuatro pilares del aprendizaje del Informe Jacques Delors “La educación encierra un tesoro”, deben ser también los cuatro pilares que orienten a la AMI para la promoción de una cultura de paz:

- Aprender a conocer: dominar los instrumentos necesarios para comprender, conocer, descubrir... Es decir, "aprender a aprender" para vivir con dignidad.
- Aprender a hacer: poner en práctica los conocimientos y las competencias adquiridas.
- Aprender a vivir juntos: comprender de los demás y conocer las distintas realidades, con el fin de solucionar los conflictos de manera pacífica.
- Aprender a ser: Desarrollo integral de cada persona para ser libre, autónoma y comprometida con su entorno -la comunidad donde vive-, con la humanidad y con el planeta.

Para cumplir estas funciones, se tienen que desarrollar programas y crear modelos AMI.

Modelo AMI para una cultura de paz

A continuación se va a desarrollar un modelo para la promoción de una cultura de paz a través de la Alfabetización Mediática e Informativa.

Un modelo AMI enfocado a la promoción de la cultura de paz, tiene que tener en cuenta la adquisición de competencias para:

1. Respetar la vida y la dignidad de las personas.
2. Resolver de forma pacífica los conflictos, mediante el diálogo y la negociación y rechazar la violencia en todas sus formas (directa, estructural y cultural)
3. Participación democrática.
4. Defender y promover los derechos humanos.
5. Conocer el entorno.
6. Respetar la diversidad cultural, étnica, religiosa, sexual, etc.
7. Respetar y preservar el medio ambiente.
8. Desarrollar actitudes de tolerancia, solidaridad y comprensión.
9. Compartir con los demás.
10. Poseer juicio crítico y ético propio.

Objetivos, normas e indicadores

Objetivos

El objetivo principal debe consistir en favorecer la transición desde una cultura de imposición, fuerza, violencia y guerra a una cultura de diálogo, entendimiento, tolerancia y paz.

1. Forjar una convivencia basada en la conciliación, la tolerancia, la generosidad, el diálogo y el rechazo toda forma de violencia, opresión e imposición.
2. Potenciar la adquisición de valores, actitudes y comportamientos basados en el respeto a la vida y a los derechos humanos.

3. Superar el miedo a lo desconocido y los obstáculos que dificultan las relaciones interculturales y la convivencia plural y pacífica.
4. Entender la complejidad del mundo en el que se vive, y desarrollar una actitud crítica, comprometida y responsable.
5. Suscitar la conciencia de los derechos y deberes.
6. Promover el debate, la reflexión y el análisis.

Cada uno de los objetivos va a justificar la promoción de la cultura de paz mediante la AMI.

Objetivos	Justificación
Forjar una convivencia basada en la conciliación, la tolerancia, la generosidad, el diálogo y el rechazo toda forma de violencia, opresión e imposición.	La Alfabetización Mediática e Informacional para la promoción de la cultura de paz facilita la comprensión, el entendimiento y la tolerancia, necesarios para el arreglo pacífico de conflictos, al respeto y entendimiento mutuo.
Potenciar la adquisición de valores, actitudes y comportamientos basados en el respeto a la vida y a los derechos humanos.	La Alfabetización Mediática e Informacional en la promoción de la cultura de paz, va a favorecer una ciudadanía más justa, solidaria, comprensiva, generosa y respetuosa.
Superar el miedo a lo desconocido y los obstáculos que dificultan las relaciones interculturales y la convivencia plural y pacífica.	La Alfabetización Mediática e Informacional capacita para relacionarse e interactuar con personas de otros lugares, razas, etnias, culturas, contribuyendo a las

	relaciones interculturales y, por tanto, a la eliminación de todas las formas de discriminación racial, xenofobia e intolerancia. Así como la comprensión hacia minorías étnicas y religiosas.
Entender la complejidad del mundo en el que se vive, y desarrollar una actitud crítica, comprometida y responsable.	La promoción de la cultura de paz, mediante la Alfabetización Mediática e Informacional, hace posible conocer los problemas sociales, tanto de la sociedad en la que se vive como la en el resto de países, favoreciendo su implicación y compromiso para cambiarlos.
Suscitar la conciencia de los derechos y deberes.	Una persona que usa la información de forma adecuada, es consciente de sus propios derechos y de su responsabilidad como ciudadano, tanto a nivel local como global.
Promover el debate, la reflexión y el análisis.	La gestión de la información adecuadamente contribuye a pensar, reflexionar, seguir sus propias convicciones, no actuar al dictado de nadie, y participar de manera activa en la sociedad. Por tanto, al desarrollo de una ciudadanía crítica y, por tanto, a la promoción de la democracia.

Tabla 1. Objetivos y justificación de la promoción de la cultura de paz

Objetivos y normas.

Objetivos	Normas
Forjar una convivencia basada en la conciliación, la tolerancia, la generosidad,	Norma 1: La persona valora y reconoce la importancia de la convivencia pacífica

el diálogo y el rechazo toda forma de violencia, opresión e imposición.	entre las personas y entre los pueblos, como un bien común para todos. Rechaza la imposición, el uso de la fuerza y la violencia, y desarrolla una actitud dialogante, de negociación, acuerdo.
Potenciar la adquisición de valores, actitudes y comportamientos basados en el respeto a la vida y a los derechos humanos.	Norma 2: La persona conoce y defiende el cumplimiento de todos los derechos humanos, rechazando y denunciando su violación. Y actúa según unos valores y actitudes de respeto a la vida.
Superar el miedo a lo desconocido y los obstáculos que dificultan las relaciones interculturales y la convivencia plural y pacífica.	Norma 3: La persona comprende y se relaciona con otras personas de diferentes lugares, culturas, razas y religiones. Es capaz de interactuar, reconociendo y respetando la identidad, la diversidad y el pluralismo, y rechaza cualquier tipo de discriminación e intolerancia.
Entender la complejidad del mundo en el que se vive, y desarrollar una actitud crítica, comprometida y responsable.	Norma 4: La persona, a través del uso adecuado de la información, identifica y comprende los problemas de la sociedad en la que vive y la realidad de otros lugares, conoce el alcance, los afronta, comprometiéndose para cambiarlos.
Suscitar la conciencia de los derechos y deberes.	Norma 5: La persona identifica los derechos y deberes como ciudadano, los valora y adopta una actitud positiva y responsable.
Promover el debate, la reflexión y el análisis.	Norma 6: La persona analiza, de manera independiente, las distintas situaciones, reflexiona, habla sobre ellas y tiene un juicio crítico propio.

Tabla 2. Relación entre los objetivos y las normas en el modelo AMI para la promoción de la cultura de paz

Normas e indicadores.

Normas	Indicadores
Norma 1: La persona valora y reconoce la importancia de la convivencia pacífica entre las personas y entre los pueblos, como un bien común para todos. Rechaza la imposición, el uso de la fuerza y la violencia, y desarrolla una actitud dialogante, de negociación, acuerdo, etc.	Indicador 1: Valora la importancia de la información para la convivencia pacífica y democrática. Indicador 2: Entiende la trascendencia de la información en prevención y resolución de conflictos, y la consolidación de la paz. Indicador 3: Fomenta el diálogo y la conversación, como los mejores caminos para resolver los conflictos. Indicador 4: Elabora y comparte recursos que permitan comprender y valorar la importancia de vivir en una cultura de paz.
Norma 2: La persona conoce y defiende el cumplimiento de todos los derechos humanos, rechazando y denunciando su violación. Y actúa según unos valores y actitudes de respeto a la vida.	Indicador 1: Utiliza distintas fuentes de información para conocer en profundidad todos los derechos humanos y comprende la trascendencia de exigirlos, defenderlos, promocionarlos y cumplirlos. Indicador 2: Localiza y selecciona los recursos adecuados para identificar la violación de los derechos humanos. Indicador 3: Obtiene y difunde imágenes, vídeos, documentos para denunciar el incumplimiento y violación de los derechos humanos. Indicador 4: Adquiere una serie de valores, actitudes y comportamientos a través de la información y el conocimiento.
Norma 3: La persona comprende y se relaciona con otras personas de diferentes	Indicador 1: Está capacitado para generar conocimiento de forma colectiva, entre

lugares, culturas, razas y religiones. Es capaz de interactuar, reconociendo y respetando la identidad, la diversidad y el pluralismo, y rechaza cualquier tipo de discriminación e intolerancia.	personas de diferentes lugares, que permita conocer y respetar las distintas culturas, religiones, etnias y tradiciones. Indicador 2: Entiende y respeta las perspectivas multiculturales en el uso de la información. Indicador 3: Identifica las implicaciones que puede tener la información para las distintas creencias. Indicador 4: Comunica con claridad Defiende y valora la interculturalidad e interreligiosidad.
Norma 4: La persona, a través del uso adecuado de la información, identifica y comprende los problemas de la sociedad en la que vive y la realidad de otros lugares, conoce el alcance, los afronta, comprometiéndose para cambiarlos.	Indicador 1: Accede a distintas fuentes y medios para informarse en profundidad sobre los problemas. Indicador 2: Usa los recursos informativos para dar a conocer los problemas y concienciar sobre ellos. Indicador 3: Selecciona la información más adecuada para colaborar de manera activa en la solución de los problemas y en la toma de decisiones. Indicador 4: Utiliza las aplicaciones tecnológicas para crear medios de participación ciudadana.
Norma 5: La persona identifica los derechos y deberes como ciudadano, los valora y adopta una actitud positiva y responsable.	Indicador 1: Utiliza ética y eficientemente la información para cumplir sus obligaciones como ciudadano. Indicador 2: Está capacitado para utilizar la información en la implicación de los asuntos públicos, a nivel local y global.

	Indicador 3: Aporta iniciativas para la mejora de las actuaciones gubernamentales. Indicador 4: Utiliza la información para participar en el desarrollo de la democracia. Indicador 5: Usa y difunde la información y utiliza las tecnologías responsablemente.
Norma 6: La persona analiza, de manera independiente, las distintas situaciones, reflexiona, habla sobre ellas y tiene un juicio crítico propio.	Indicador 1: Participa en las discusiones y debates a través de las herramientas tecnológicas, acatando las normas establecidas. Indicador 2: Aplica el raciocinio para incorporar o rechazar otros argumentos. Indicador 3: Utiliza distintas fuentes de información y herramientas tecnológicas para comprender las diferentes situaciones y asuntos. Indicador 4: Tiene pensamiento y juicio propio y actúa según su criterio.

Tabla 3. Relación entre las normas e indicadores en el modelo AMI para la promoción de la cultura de paz

3. CONCLUSIONES

Tras la elaboración de este trabajo puede deducirse que la AMI tiene un papel fundamental en la formación de ciudadanos libres, responsables, respetuosos con las diferencias y la dignidad de todos los seres humanos y capaces resolver conflictos de manera pacífica. Es decir, de favorecer la transición desde una cultura de imposición, violencia y guerra a una cultura de entendimiento, diálogo y paz.

Se exponen a continuación una serie de conclusiones a las que se ha llegado:

1. La paz no es sólo la ausencia de guerra, sino que está relacionada directamente con la creación de las condiciones para la satisfacción de las necesidades humanas (desarrollo, democracia, derechos humanos y desarme). La Alfabetización Mediática e Informacional va a contribuir, de forma determinante, a favorecer el desarrollo de esas situaciones.
2. La paz sigue siendo una de las deudas pendientes de la Humanidad. Y, por tanto, uno de los grandes retos de las instituciones educativas y organizaciones que trabajan en temas de paz. Y va a ser mediante la utilización adecuada de la información, como van a contribuir de una manera más efectiva a la difusión y construcción de una cultura de paz.
3. La promoción de una cultura de paz es fundamental para poder eliminar los enormes desequilibrios y desigualdades que existen en el mundo: económicas, ecológicas, de género, culturales, de acceso a la información y a las tecnologías, a la sanidad, a la educación, etc.).
4. El acceso, intercambio y uso ético de la información es un elemento clave para el desarrollo de la cultura de paz.
5. La Alfabetización Mediática e Informacional es el elemento que va a hacer posible que la información se utilice de manera ética para que los ciudadanos formen parte en la sociedad como ciudadanos plenos -con plenos derechos y deberes-, contribuyendo al desarrollo de la democracia genuina y produciendo el cambio social tan necesario.
6. La Alfabetización Mediática e Informacional juega un papel esencial en la consecución de las metas que determinan la finalidad de la educación para la paz: informar, formar y transformar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Capurro, R. (2004). "Ética de la información: un intento de ubicación". *Códice: revista de la Facultad de Sistemas de Información y Documentación*. Universidad de la Salle, Bogotá (vol. 1, 2). Disponible en: <http://www.capurro.de/colombia.htm> [Consultado: 22-08-2018]
- Comunidad Baratz (2017). Las 5 leyes de la alfabetización mediática e informacional. Disponible en: <http://www.comunidadbaratz.com/blog/las-5-leyes-de-la-alfabetizacion-mediatica-e-informacional/> [Consultado: 15-09-2018]
- IFLA. Sección de Servicios Bibliotecarios para Poblaciones Multiculturales. Comunidades multiculturales: directrices para el Servicio Bibliotecario. La Haya: IFLA, 2009. Disponible en: <http://www.ifla.org/files/assets/library-services-to-multicultural-populations/publications/multicultural-communities-es.pdf> [Consultado: 12-09-2018]
- Mayor Zaragoza, F. (2001). "La cultura de paz: un nuevo contrato global". En: *El contrato global. I Encuentro Internacional sobre Cultura de Paz*. Madrid, 11-13 de diciembre de 2000. México: Centro Internacional para la Cultura Democrática, pp. 15-19.
- NACIONES UNIDAS (1999). Declaración y Programa de Acción para una Cultura de Paz. Nueva York: Naciones Unidas. Disponible en: http://www.fund-culturadepaz.org/spa/DOCUMENTOS/DECLARACIONES,%20RESOLUCIONES/Declaracion_CulturadPaz.pdf [Consultado: 26-08-2018]
- Pérez López, A. y Gómez Narváez, M. (2009). "La biblioteca escolar recurso imprescindible para la alfabetización informacional y en los media", *I Congreso Internacional de Comunicación y Educación Divulgativas*. Granada, 18-20 de mayo de 2009.
- San José Montano, B. (2013). "Los cibervoluntarios, el empoderamiento y las bibliotecas". *Boletín de SEDIC*, 67. Disponible en: <https://clip.sedic.es/article/los-cibervoluntarios-empoderamiento-las-bibliotecas/> [Consultado: 15-08-2018]
- Tuvilla Rayo, J. (2006). "La cultura de paz desde el enfoque de educación inclusiva". *I Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación y Cultura de Paz*. Cartagena de Indias, Colombia, del 20 al 24 de Noviembre de 2006.
- UNESCO (1989). "Declaración de Yamoussukro sobre la Paz en la Mente de los Hombres". *Congreso Internacional la Paz en la Mente de los Hombres: Yamoussukro*. Costa de Marfil, 1 de julio de 1989.
- UNESCO/ IFLA. Manifiesto UNESCO/IFLA sobre la Biblioteca Escolar. Disponible en: <https://soybibliotecario.blogspot.com/2017/01/manifiesto-unesco-ifla-biblioteca-escolar.html> [Consultado: 12-09-2018]

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, A. y Cheung, C. (2011) Alfabetización Mediática e Informacional: currículum para profesores. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099s.pdf> [Consultado: 26-08-2018]

Capítulo 2

Competências Conversacionais: uma jornada de aprendizado transformacional pelo mundo das redações jornalísticas, com base na metodologia da “Teoria Fundamentada Dos Dados”

Gentil José de Lucena Filho¹
Ana Cristina Carneiro dos Santos²

1. INTRODUÇÃO

Este estudo discorre sobre o desenvolvimento de uma pesquisa sobre “competências conversacionais em ambientes de redações jornalísticas”, realizada no âmbito do doutorado do Programa de Ciência da Informação da Universidade de Brasília, durante o período sanduíche na *Brunel University London*, entre 2017 e 2018. Teve como base a “Ontologia da Linguagem” – que compreende que os comportamentos humanos são significativamente impactados pela Linguagem em seus 3 domínios constitutivos (o pensar, o sentir e o querer) do Ser humano.

Na reflexão desenvolvida, a pesquisa investigou a importância das conversas, enquanto manifestação humana, e seu potencial de contribuição para a eficiência, eficácia e sustentabilidade das rotinas de produção da “notícia”, dando-lhes visibilidade formal, teórica, filosófica e metodologicamente fundamentadas.

Este trabalho discorre a respeito dos principais desafios e aprendizados obtidos durante o processo de extração, análise e tratamento dos dados originalmente disponíveis para o desenvolvimento da pesquisa.

2. TRAJETO METODOLÓGICO

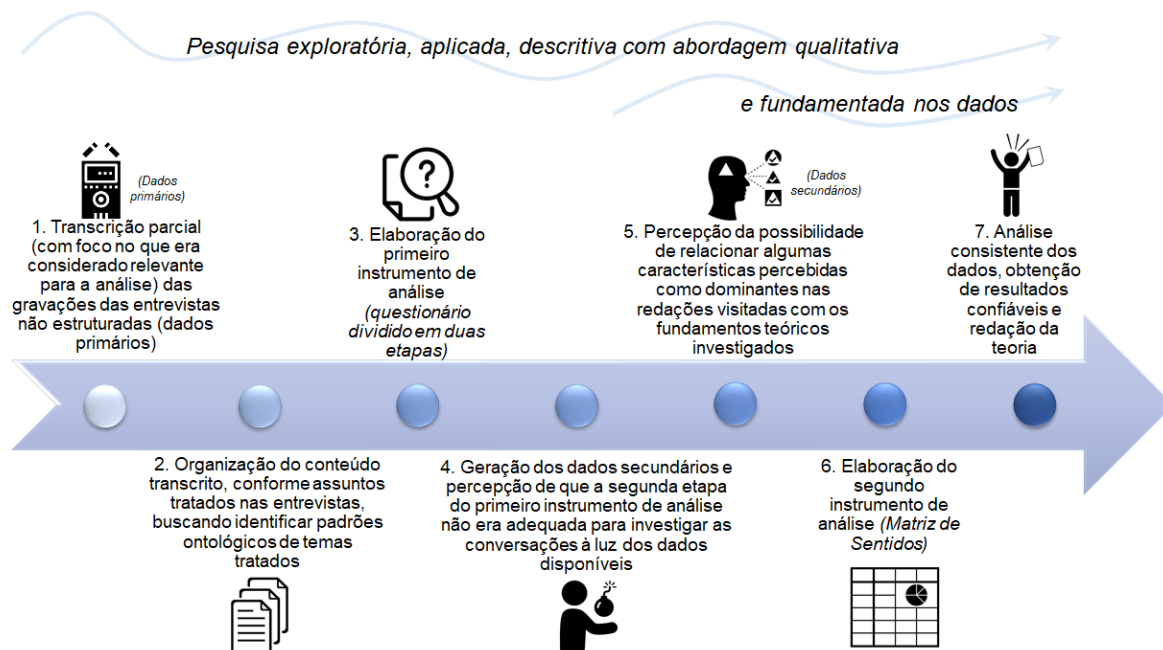
Inicialmente, o trajeto metodológico caracterizou-se como uma pesquisa exploratória, aplicada e descritiva com abordagem qualitativa. Todavia, no decorrer do trabalho, ao focalizar os dados e o campo de estudo, a pesquisa passou a ser considerada também metodológica, tendo como base a “Teoria Fundamentada nos Dados” (TFD).

¹ Universidade de Brasília.

² Universidade de Brasília.

A Figura 1 resume a trajetória metodológica e o passo a passo apresentado adiante.

Figura 1: Trajeto metodológico



Além de pesquisadas referências sobre conversas efetivas, na perspectiva da Ontologia da Linguagem, a pesquisa tinha como objetivo extrair e analisar trechos das gravações de entrevistas não estruturadas, realizadas com editores, subeditores, repórteres, chefes de redação e representantes das áreas de fotografia, design e tecnologia da informação, entre 2015 e 2017, em redações jornalísticas da Inglaterra, Costa Rica e Brasil.

A seguir, os principais passos da trajetória metodológica resumida na Figura 1:

1. Com a disponibilização das gravações, vieram também os desafios. O primeiro deles relacionava-se ao fato de que as entrevistas, em sua maioria, para além do fato constatado de que não sinalizaram qualquer processo sistemático de alinhamento de expectativas e de preparação prévia para sua realização, também não estavam transcritas. Logo, seria necessário, no mínimo, realizar uma transcrição das gravações das “entrevistas não estruturadas”, agora já também potencialmente consideradas como “dados primários”, em formato de textos ou *slides*. Pragmaticamente, este passo se desenvolveu com a “audição”, seguida de “escuta” dos áudios disponibilizados mediante os quais foram feitos os registros das falas dos entrevistados. Parte das gravações encontravam-se em inglês, parte em espanhol e uma outra parte em português.

2. O segundo desafio estava no fato de que as entrevistas originalmente gravadas, além de serem realizadas por pessoas diferentes, com interesses científicos diferentes, e tratarem de assuntos e enfoques diversos, de interesse de outro Projeto já em curso, não tinham por objetivo observar, e tampouco identificar “competências conversacionais” nas equipes / pessoas responsáveis pelo referido Projeto, ainda que este estivesse relacionado à observação de dinâmicas de funcionamento de equipes de redação em ambientes de redações jornalísticas. Somado a isso, como os ditos “dados primários” (na perspectiva de nossa pesquisa) não foram obtidos por meio de processos previamente sistematizados (e.g., com questionários ou entrevistas estruturadas), não havia nenhum parâmetro que permitisse a comparação entre as informações obtidas nas 5 (cinco) redações visitadas (BBC, Reuters, La Nación, Correio Braziliense e O Globo). Foi então, necessário realizar um trabalho de organização do conteúdo transcrito, de acordo com os assuntos discutidos durante as entrevistas, buscando identificar eventuais padrões (ontológicos) nas conversas de redação sobre os temas tratados. Foi só nesta etapa de transcrição ora descrita que tornou possível agrupar informações por tema, como também, observar e registrar certos pontos de convergências e divergências entre os diferentes ambientes de produção de notícia visitados.
3. Na sequência, conforme apresentado na Figura 2, foi desenvolvido um instrumento de análise de dados, composto de duas etapas. A primeira, responsável por selecionar os trechos (dados secundários) das gravações das entrevistas (dados primários) que apresentavam algum nível de “coordenação de ações” e cumprimento de compromissos entre as pessoas e equipes responsáveis pela produção da notícia, eixo central da pesquisa em andamento no já referido “Projeto anterior”. A segunda etapa do instrumento de análise – dividida em perguntas genéricas e específicas – correspondeu a um questionário, que deveria ser respondido por nós pesquisadores, autores deste artigo, com base nos trechos (dados secundários) oriundos da sua primeira etapa. Na perspectiva de nosso projeto, este sim, comprometido com a investigação sobre conversas / competências conversacionais em ambientes de redação jornalística, a ideia era que, tanto as perguntas genéricas quanto as perguntas específicas, conduzissem a aspectos diretamente relacionados aos fundamentos teóricos, filosóficos e metodológicos preconizados por nossa pesquisa. As perguntas genéricas buscavam informações relacionadas a fundamentos teóricos, tais como: o

falar e o escutar efetivo, confiança e resolução de conflitos. As perguntas específicas basearam-se na “tríade de compromissos – tarefa, relacionamento e identidade” (T-R-I), Kofman (2002, v. II) e Lucena (2012); no “ciclo de coordenação de ações”, Flores (1994, 1996, 2015) e Echeverría (1998 e 2002); “aprendizados de 1ª, 2ª e 3ª ordens”, Kofman (v. I, 2002); e no conceito de “conversas efetivas” em ambientes de redações jornalísticas, introduzidos neste artigo.

4. Ao final da transcrição parcial das gravações, da organização do conteúdo transcrito e da confecção do primeiro instrumento de análise, foi iniciada a aplicação do instrumento elaborado. Na sua primeira parte, denominada “Etapa I – Consolidação dos dados secundários”, foi realizada uma seleção de trechos (extração de dados secundários) das gravações das entrevistas (dados primários) que abordavam a realização de compromissos entre os responsáveis pela produção da notícia. Na sua segunda parte, denominada “Etapa II – Questionário”, perguntas genéricas e específicas foram aplicadas aos dados secundários consolidados (resultantes da Etapa I). Todavia, a utilização de dados primários, colhidos em pesquisa anterior ao estudo aqui abordado, levantados por observadores diferentes dos autores deste estudo e com preocupações diferentes das exploradas em nossa pesquisa, no tema das competências conversacionais, não permitiu a obtenção de respostas úteis ao roteiro de perguntas elaborado. Dessa forma, percebeu-se que o questionário presente na Etapa II do instrumento de análise não seria adequado para investigar, com algum nível de profundidade, as conversações em curso nas “redações” dos jornais investigados, à luz dos dados disponíveis.
5. Em contrapartida, essa mesma dificuldade foi o que nos conduziu a uma observação mais profunda dos dados secundários. Assim, a tentativa de responder a Etapa II do primeiro instrumento de análise, embora não tenha resultado em respostas úteis à pesquisa em curso, nos levou a perceber a possibilidade de caracterizar alguns trechos observados nas entrevistas, segundo temas e conversas típicas de ambientes de redações jornalísticas, bem como de competências conversacionais e outras distinções presentes no *framework* conversacional em que se baseia todo o trabalho de pesquisa realizado. O desafio de investigar dados e informações não sistematizados na tentativa de se encontrar o que se convencionou chamar de “achados primários”, na perspectiva da busca ontológica que se queria empreender,

terminou por sinalizar a possibilidade de criação de um novo método de análise, durante o próprio desenvolvimento do trabalho. Dessa forma, a pesquisa até então caracterizada como exploratória, aplicada e descritiva, passou a ser também metodológica e tomou novos rumos. A medida que os “casos” encontrados eram comparados, gradualmente surgia uma teoria. Nesse momento, fomos guiados pelas questões iniciais de nossa pesquisa e pelas lacunas que emergiam na teoria que estava sendo gerada (ICHIKAWA e SANTOS, 2001). Na perspectiva da TFD, tratava-se de uma “coleta seletiva de dados”, segundo Ichikawa e Santos (2001), ou, em outros termos, de uma “amostragem teórica”, segundo Gasque (2007).

Figura 2: Questionário. Primeiro Instrumento de Análise de Dados

a) (Em nível de Princípios e Diretrizes): Valores individuais / valores institucionais (retratados pelas equipes).

		Não observado	Sim	Não	Dúvidas
	Estão claros para todos, os princípios e diretrizes gerais estabelecidos pelo nosso “Jornal” (ou agência de notícia),				
T	No que se refere aos requisitos de nossa(s) Tarefa(s)?				
R	No que se refere às nossas Relações, entre nós mesmos e com nosso público?				
I	No que se refere a nossos Valores individuais e institucionais?				

b) (Em nível de Preparação): Apresentação, negociação e elaboração conjunta dos termos de acordo, tendo em vista, particularmente, os critérios de satisfação a serem observados no cumprimento dos compromissos assumidos.

		Não observado	Sim	Não	Dúvidas
T	No que se refere aos requisitos de nossa(s) Tarefa(s), todos se consideram <u>bem informados</u> em relação ao contexto em que se inserem os compromissos assumidos? Estão claros para todos os critérios de satisfação (ex.: tempo, prazo de entrega, qualidade de indicadores a serem observados) que deverão ser garantidos devido aos novos compromissos?				
R	No que se refere às nossas Relações, nossa rede relacional está bem conformada, para fins de realização / cumprimento de novos compromissos? Há algum ator-chave com quem, excepcionalmente, precisemos nos relacionar neste caso?				
I	Estamos todos alinhados em relação a Valores individuais e institucionais diante de novos compromissos?				

c) (Em nível de Execução): Realização ordinária das atividades necessárias para a execução das ações acordadas sem as quais não se cumprirão os compromissos assumidos.

		Não observado	Sim	Não	Dúvidas
T	No que se refere aos requisitos de nossa(s) Tarefa(s), todos se consideram <u>bem informados (e competentes)</u> em relação ao contexto em que se insere o compromisso em pauta? Estão claros para todos os critérios de satisfação (ex.: tempo, prazo de entrega, qualidade de indicadores a serem observados) que deverão ser garantidos ao assumirmos compromisso(s) com esta pauta?				
R	No que se refere às nossas Relações, nossa rede relacional está bem conformada, para fins de realização / cumprimento de novos compromissos que estamos em vias de assumir? Há algum ator-chave com quem, excepcionalmente, precisemos nos relacionar? Se tivermos que terceirizar a execução de alguma(s) parte(s) da Tarefa, sabemos a quem recorrer, a priori? Temos as condições necessárias para garantir com prontidão essa possibilidade?				
I	Estamos todos alinhados em relação ao que queremos que aconteça com a realização destes compromissos, de forma tal a garantirmos nossa integridade (coerência entre nossas intenções e ações) e dignidade na realização do mesmo? Estamos bem equipados em termos de competências individuais e de equipe?				

d) (Em nível de Reflexão): Avaliação conjunta realizada periodicamente, com vistas à identificação de espaços de aprendizagem observados na dinâmica da gestão de compromissos assumidos e realizados pelas equipes da redação). Nessa etapa, a pergunta básica é:

Os Resultados da(s) conversa(s) batem com Objetivos e Metas assumidos com o(s) compromisso(s) estabelecido(s) nas reuniões das equipes de redação?

() Sim (temos uma equipe conversacionalmente competente! Celebra!

() Não. Onde furou?

a) Na execução? (volta / aprendizado nível 1 / 1ª ordem)

b) Na preparação? (volta / aprendizado nível 2 / 2ª ordem)

c) Nos princípios / valores - modelos mentais? (volta / aprendizado nível 3 / 3ª ordem)

Etapa I – Consolidação dos dados secundários

Seleção de trechos (dados secundários) das gravações das entrevistas (dados primários) que abordam a realização de compromissos entre os responsáveis pela produção da notícia.

Jornal (Data da Visita)	Trechos (dados secundários) extraídos das gravações entrevistas (dados primários) sobre conversas realizados pelas equipes para produção da notícia
Jornal 1 (Data ...)	
Jornal N (Data...)	

Etapa II – Questionário aplicado nos dados secundários consolidados

1ª Parte: Perguntas Genéricas

	Não observado	Raras vezes	Algumas vezes	Frequentemente
Com que frequência foi observado o coordenador da reunião de pauta (ou de reunião similar) abrir espaço para a exposição de ideias/sugestões/comentários?				
Deu para observar se há clima de confiança e liberdade para a exposição de ideias e sugestões entre todos os participantes da reunião de pauta ou de outros espaços de conversas para produção da notícia?				
Poder-se-ia dizer que, quando observada, durante as reuniões de pauta ou reuniões similares, as exposições revelam algum padrão de exposição produtiva? (Por exemplo: (a) reconhecimento por parte do coordenador da reunião das contribuições / sugestões / ideias apresentadas ou (b) check de entendimento por parte do expositor se os demais compreenderam o que foi exposto).				
Poder-se-ia dizer que, quando observada, durante as reuniões de pauta ou reuniões similares, as indagações revelam algum padrão de indagação produtiva? (Por exemplo: reconhecimento por parte do grupo das contribuições / sugestões / ideias apresentadas).				
Foi observada a existência de situações de conflito entre Grupo e Coordenador de reunião?				
No caso de ocorrência de situações de conflito, elementos do Grupo revelam se sentir à vontade para expressar sua insatisfação para o Coordenador?				
Poder-se-ia dizer que, nos ambientes da redação observada, predomina um clima amigável, de boa vontade e de cooperação mútua na busca de soluções conjuntas de situações-problema?				

2ª Parte: Perguntas Específicas

Perguntas baseadas na triade T-R-I, no ciclo de coordenação de ações e no conceito de conversas efetivas em ambientes de redações jornalísticas trabalhado no artigo.

O roteiro, a seguir, visa observar as informações sobre as conversações das redes de compromissos responsáveis pela produção da notícia, podendo ser utilizado para orientar as conversas em reuniões de redações jornalísticas, buscando-se a sua efetividade (eficácia, eficiência e sustentabilidade).

1. Essas lacunas provocaram novas questões. Dentre elas, primeiramente, surgiu: como explicitar a relação entre os fundamentos teóricos investigados e o que resultava de nossas “observações” sobre os trechos (dados secundários) extraídos das gravações (dados primários) de diferentes ambientes de redações jornalísticas? Mais adiante, percebemos que esse tipo de questionamento era próprio da TFD, exemplo: “como categorizar os dados?” “Como eleger grupos de comparação por categoria?” “Como relacionar as categorias umas às outras e às suas propriedades?” Para ajudar a sanar essas questões, começamos a desenhar um “esquema” que ajudasse a analisar não a lógica e os conceitos oriundos da fundamentação teórica investigada, mas sim os resultados obtidos a partir de comparações entre os dados secundários extraídos de diferentes fontes de dados primários durante a “coleta seletiva de dados”. Surgiu, então, o segundo instrumento de análise, a “Matriz de Sentidos”. Essa matriz, Figura

3, representou um processo de análise ontológica de sentido (inicialmente focado na linguagem, mais especificamente, no “pensar”) e apresentou uma lista das principais características dominantes e comuns às redações visitadas, relacionando-as às principais variáveis dos fundamentos teóricos investigados. As comparações entre fenômenos, casos e conceitos, realizadas por meio da matriz, correspondem na TFD aos esforços de “categorização de dados”, Ichikawa e Santos (2001), ou, em outras palavras, na “codificação”, Gasque (2007).

2. A “Matriz de Sentidos” mostrou que é possível fazer uma avaliação da relação entre o fenômeno observado e as dimensões ontológicas das conversas, no que diz respeito a seus níveis de ação. A natureza fenomenológica da TFD, centrada na observação e análise dos dados que, naturalmente, vão surgindo à medida em que a investigação propriamente dita vai se desenrolando, nos pareceu muito sintonizada com a mesma observação que já vínhamos fazendo na caracterização das “conversas efetivas” que supúnhamos poder (queríamos) encontrar nas conversas realizadas em reuniões de equipes de redações jornalísticas. Assim, o último passo do trajeto metodológico resultou em uma análise consistente dos dados e na obtenção de resultados confiáveis. Dentre os esforços realizados nessa fase, ressalta-se: as relações entre as categorias dos dados investigados, a apresentação das descobertas e a descrição da teoria que emergiu. Esse processo corresponde à “saturação teórica”, Ichikawa e Santos (2001), ou, em outros termos, à “redação da teoria”, Gasque (2007).

Figura 3: Matriz de Sentidos - Segundo Instrumento de Análise de Dados

Características dominantes no processo de produção da notícia (extraídas e interpretadas dos dados secundários)	Ciclo de Coordenação de Ações (Princípios e Diretrizes, Preparação, Execução e Reflexão)	Triade (Tarefa, Relacionamento e Identidade)	Modelos Mentais (Aprendizados de 1ª, 2ª e 3ª Ordem)	Falar produtivo	Escutar efetivo
Realização de reuniões para combinar as pautas de notícias. Em alguns casos, mais de uma vez por dia.					
Dependência de atores (internos e externos à redação) com diferentes competências para cumprir as tarefas.					
Necessidade de apresentar resultado diariamente.					
Necessidade de diálogo constante entre os atores para a realização do processo de produção da notícia (busca, apuração, fotografia, edição e publicação).					
Necessidade de abertura para o novo, à medida que ideias, informações, críticas e soluções podem vir de qualquer parte e a qualquer momento – inclusive dos usuários finais da informação, dentre eles, leitores, ouvintes e telespectadores.					
Necessidade de constante aperfeiçoamento por parte dos profissionais da informação (especialmente, em tecnologias) e motivação para trabalhar e investir em ambientes de rápidas mudanças, altamente competitivos e que dependem de cooperação mútua entre as pessoas.					

Obs.: A matriz completa, com as descobertas realizadas e os conteúdos gerados durante a pesquisa, encontra-se em um artigo científico em fase de publicação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS E APRENDIZADOS

O trajeto metodológico apresentado neste artigo mostra que os resultados gerados ao final da pesquisa não foram como os inicialmente previstos por nós, autores deste artigo. Desde os primeiros contatos com os dados disponibilizados, percebemos que estávamos nos relacionando com um processo intuitivo e que exigia novos tipos de aprendizado. De acordo com Senge (2009), aprender não significa adquirir mais informações, mas sim expandir a capacidade de criar resultados. Nesse sentido, a abertura para “escutar” os dados e desenvolver novas distinções sobre “como” e “desde onde” observá-los, foi fundamental para trabalhar com a TFD que nos propiciou vários aprendizados, em vários níveis, em plena sintonia com a natureza ontológica da aprendizagem transformacional que, há anos, vimos perseguindo por meio da observação atenta aos processos ou dinâmicas de funcionamento de “organismos” humanos, sejam estes, pessoas ou organizações.

Do ponto de vista de aprendizagem, esses processos ou dinâmicas de funcionamento de pessoas ou “organizações humanas” se referem não só à aprendizagem individual, mas, também, à “aprendizagem organizacional” e à “criação e produção do conhecimento”. Em particular, se referem à interação entre pessoas, seres humanos, no âmbito organizacional.

Nesse contexto, as “janelas de possibilidades” de aprendizagem, abertas para observação, a partir das distinções providas pela TFD utilizada neste trabalho, tais como “coleta seletiva de dados” (ICHIKAWA E SANTOS, 2001), “amostragem teórica” (GASQUE, 2007), nos permitiu observar e acompanhar nossos próprios processos de aprendizagem, em vários níveis de profundidade: desde os “aprenderes” mais superficiais ancorados no “aprender a conhecer” e “aprender a fazer”, até os níveis mais profundos como “aprender a conviver” e “aprender a ser”, conforme apontados no livro “Educação: um Tesouro a Descobrir”, editado no Brasil pela UNESCO (2010), e também conhecido como “Relatório Delors”³ (1999). Foi exatamente com base nesses níveis de aprendizagem, às vezes referidos como “pilares de aprendizagem da UNESCO”, que

³ Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. Nesse Relatório, se explora uma interessante discussão dos processos de aprendizagem com base em quatro pilares: “aprender a conhecer” (adquirir instrumentos de compreensão), “aprender a fazer” (para poder agir sobre o meio envolvente), “aprender a viver juntos” (ou aprender a conviver, explorando a cooperação como base para a interação entre pessoas e organizações em todas as atividades humanas) e, finalmente, o “aprender a ser” (este último, já em um nível mais profundo, integrativo de todos os anteriores).

situamos nossos processos de aprendizagem ao longo dessa jornada de investigação sobre o que passa, em nível fenomenológico, nas dinâmicas conversacionais presentes nos ambientes das redações jornalísticas observadas em nossa pesquisa. Foi a esses processos que buscamos aludir com a expressão “Jornada de Aprendizado Transformacional” no título deste artigo.

Especificamente, estivemos atentos a observar: que tipo de “mecanismo”, ou de “ações”, são necessárias para promover nas organizações – neste caso, os ambientes das redações jornalísticas observadas – esses tipos e níveis de aprendizagem? Como dar conta das interações humanas não estruturadas, do ponto de vista conversacional, ali observadas? Como coordenar ações em estruturas aparentemente inflexíveis e, mais que isso, “imprevisíveis”, dadas as dinâmicas e o impacto do uso das novas tecnologias da informação já hoje presentes e cada vez mais dominantes em ambientes das redações jornalísticas? Como isso tem se apresentado e afetado as conversações nesses ambientes, seja em suas interações internas em equipe, seja em suas interações externas, com o mundo que as rodeia? Que novos processos de aprendizagem precisamos “aprender a aprender” para transitar e produzir, com eficiência, eficácia e sustentabilidade, essas novas transformações tão necessárias?

Foi com muita alegria e prazer que empreendemos essa Jornada. Nela pudemos resgatar um verdadeiro “prazer em aprender”, observando-nos a nós mesmos, por um lado.

Por outro lado, também pudemos observar interações humanas, a partir de fragmentos de conversações entre outros seres humanos em ambientes organizacionais característicos. Infelizmente, não nos foi possível identificar a presença desse tipo de “prazer em aprender” nesses grupos de pessoas / ambientes que, se por um lado, se ocupam em desenhar e desenvolver pautas de, ou para, “redação da notícia”, por outro lado, são necessariamente “pautados” pelos fatos e acontecimentos que vêm de fora! (O caso de atentados de terrorismo, brevemente comentado numa das entrevistas com jornalistas da BBC, à época do levantamento dos “dados primários” da pesquisa, ilustra bem esse tipo de ocorrência! Nessa ocasião, alertas e preocupações com atos de terrorismo em Londres estavam bem em evidência na mídia, nacional e internacional!).

E para arrematar esse tema de resgate do “prazer em aprender” em nós pesquisadores envolvidos nessa Jornada, apontamos o descobrimento da TFD como base

metodológica não só para ancorar o que já estávamos descobrindo como, também, para guiar nossos passos metodológicos na investigação que se seguiria dali para a frente!

A aplicação do método desenvolvido por Glaser e Strauss (1967) exige comportamentos humanos tais “abertura, persistência, habilidade e sensibilidade do pesquisador para perceber as categorias que emergem dos dados, separar o que é pertinente do que não é para a pesquisa, decidir com quais situações trabalhar, perceber o momento da saturação teórica e reconhecer *insights* em direção da descoberta da teoria” (ICHIKAWA e SANTOS, 2001; BANDEIRA-DE-MELLO e CUNHA, 2003). Ou seja, comportamentos típicos, necessários em situações de aprendizagem, seja por indivíduos, seja por “organismos humanos” mais complexos (caso dos ambientes de “redações jornalísticas” observadas nesta pesquisa).

Foi realmente um prazer ver isso acontecer! Ali vimos as tais janelas de possibilidades para aprendizagem nas várias frentes: novos conhecimentos (aprender a conhecer), novas habilidades (aprender a fazer), novas atitudes e valores (aprender a ser e aprender conviver), e aprender a aprender (novas experiências). Estávamos mais uma vez confrontados com o que em algum momento chamamos⁴ de uma nova “ontologia de competências” necessária para aprender no mundo contemporâneo. A essa “ontologia”, denominamos “Ontologia C.H.A.V.E.”, para fazer jus aos vários tipos de aprenderes envolvidos (Conhecimento, Habilidades, Atitudes, Valores e Experiência)!

Na base de tudo isso, está a nossa crença de que as conversas são ontologicamente constitutivas do ser humano e de seus artefatos. E, também, ao mesmo tempo, são “tecnologias sociais” a partir das quais se constituem os relacionamentos das/nas organizações humanas, em qualquer nível (grupos, famílias, empresas, comunidades, etc.), inclusive em ambientes de “redações jornalísticas”. É por esse motivo que as denominamos de “tecnontologias sociais” (LUCENA et al., 2012). É nesse binômio complementar dessas duas perspectivas – tecnológica e ontológica – que se assenta, ao nosso ver, o verdadeiro espaço gerador de “aprendizagem transformacional”.

Estamos diante do encontro de dois “discursos históricos”: o humano, ou ontológico, imanente e intrínseco à própria existência humana; e o tecnológico, insofismável e inexorável em sua evolução.

⁴ Trabalho não publicado de um dos autores (Gentil Lucena), à frente de seu laboratório na Universidade, o LabCon – Laboratório de pesquisas sobre conversas nas organizações. (www.labconbrasil.com)

Acreditamos que, com essas tecnontologias – as conversas nas organizações – é possível resgatar entre outras coisas a “beleza da Vida” potencialmente presentes nos relacionamentos humanos em ambientes organizacionais. Precisamos todos nos empenhar em aprender a aprender isso, a resgatar o prazer em aprender!!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDEIRA-DE-MELLO; CUNHA. “Operacionalizando o método da grounded theory nas pesquisas em estratégia: técnicas e procedimentos de análise com apoio do software atlas/ti”. Curitiba. 2003.

DELORS, J. et al. “Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2010.

ECHEVERRÍA, R. “Confiança viga mestra da empresa de futuro”. Instituto Ethos. São Paulo. Ano 3, nº 7, 2002.

ECHEVERRÍA, R. “El ciclo de la promesa: es labón básico de coordinación de acciones”. Newfield Consulting. 1998.

ECHEVERRÍA, R. “Ontología dellenguaje”. 4. ed. Santiago, Chile: Dolmen Ediciones, 1997.

FLORES, F. “Conversaciones para la acción”. Inculcando una cultura de compromiso em nuestras relaciones de trabajo. Bogotá: Lemoine Editores, 2015.

FLORES, F. “Creando organizaciones para el futuro”. 4. ed. Santiago, Chile: DolmenEdiciones, 1996.

FLORES, F. “Promesas, confianza e identidad publica”. Santiago de Chile: Redcom Chile S. A., 1994.

GASQUE, K. “Teoria Fundamentada: nova perspectiva à pesquisa exploratória”. In: Suzana Pinheiro Machado Mueller. (Org.). Métodos para a pesquisa em Ciência da Informação. Brasília: Thesaurus, 2007, p. 83-118.

GLASER, B.; STRAUSS, A. “The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research”. New York: Aldine de Gruyter, 1967. 271 p.

ICHIKAWA, E.Y; SANTOS, L. W. “Apresentando a grounded theory: uma nova perspectiva de abordagem qualitativa na pesquisa organizacional. In: Encontro anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração”, 25., 2001, Campinas. Anais... Campinas: ANPAD, 2001.

KOFMAN, F. “Metamanagement: a nova consciência dos negócios”. Edition. São Paulo: Antakarana Cultura Arte Ciência/Willis Harman House, 3 volumes. 2002.

LUCENA FILHO, G. J.; CAMPOS, R. P; OLIVEIRA, S. C.; MORALES, M. “A technontological framework to conversations for km: conception and potential applications”. In 9th International Conference on Intellectual Capital, Knowledge Management & Organisational Learning – ICICKM, Colômbia. 2012.

SENGE, Peter. “A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende”. 25ª. Ed. São Paulo: Best Seller, 2009.

Capítulo 3

Análisis del rendimiento de la inversión en revistas electrónicas a través de su impacto en la producción científica de las universidades

Andrés Fernández-Ramos
Blanca Rodríguez Bravo
Ángela Díez Díez
María Luisa Alvite Díez
María Antonia Morán Suárez
Lourdes Santos de Paz
Josefa Gallego Lorenzo

1. INTRODUCCIÓN

La provisión de información es una de las infraestructuras esenciales en la cultura de la investigación. La ciencia tiene un carácter acumulativo y necesita de los conocimientos previos, recogidos en los diferentes documentos científicos, para poder generar nuevo conocimiento. Desde hace varias décadas, el formato digital ha ido suplantando al papel como soporte de la documentación científica, por lo que el acceso a estos recursos de información digitales, por parte de la comunidad investigadora, se ha convertido en un asunto de máxima prioridad en las universidades y en las políticas científicas nacionales e internacionales. En el caso de los investigadores, los recursos electrónicos potencian su productividad, pues les permiten acceder a más información, más rápida y cómodamente, ahorrando tiempo y esfuerzo, integrar recursos en sus artículos y explorar la investigación interdisciplinar (Luther, 2008). De hecho, vivimos en un mundo de inmediatez y los investigadores quieren acceder de la manera más fácil posible a los contenidos que descubren por diversas rutas y haciendo uso de diferentes plataformas.

Las bibliotecas han sido tradicionalmente las encargadas de la provisión del acceso a estos recursos digitales y, como ocurría con los documentos en papel, deben poder ofrecer una adecuada colección de contenidos a sus usuarios para facilitarles la realización de sus cometidos. Sin embargo, el aumento progresivo de los precios de los recursos electrónicos y la disminución en los presupuestos de las bibliotecas, debida principalmente a la reciente crisis económica, han generado serios problemas para que

éstas puedan ofrecer a sus usuarios las colecciones que necesitan para llevar a cabo sus labores docentes y de investigación (Guarria y Wang, 2011). Esta tendencia al alza del uso de los recursos electrónicos ha supuesto que los gastos de las bibliotecas destinados al pago de licencias de recursos electrónicos se hayan incrementado notablemente, siendo habitual hoy en día que la mayor parte del presupuesto de las bibliotecas universitarias se destine a la suscripción de recursos electrónicos (Dempsey et al., 2014). En España, el gasto en recursos electrónicos de las bibliotecas universitarias se situó en 56,7 millones de euros en 2008 y subió hasta los 77,6 millones de euros en 2016, según los datos estadísticos que ofrece Rebiun⁵.

Para poder hacer frente al elevado y creciente gasto en recursos electrónicos, muchas bibliotecas universitarias han decidido adquirir este tipo de recursos a través de consorcios bibliotecarios, optimizando sus presupuestos a partir de una adquisición colectiva. El principal modelo de adquisición consorciada ha sido el denominado *Big deal*. Se trata de un modelo dirigido especialmente a consorcios, a los que se ofrecen paquetes cerrados de un gran número de revistas electrónicas a precios muy atractivos, lo que tiene la ventaja de que se tiene acceso a muchas revistas, pero con el inconveniente de que la selección de las revistas las hace el editor o distribuidor de los paquetes (Frazier, 2001a; 2001b; Machovec, 2014). Este modelo, sin duda, ha representado una oportunidad de primer orden para aumentar la accesibilidad a la información científica, rompiendo la tendencia anterior de recortes continuos en las colecciones bibliotecarias de publicaciones periódicas. Resulta claro que las economías de escala que representan las contrataciones de paquetes de contenidos son muy notorias, lo cual no impide que la inversión en recursos electrónicos que las universidades realizan sea muy elevada (Machovec, 2015) y que las colecciones clónicas de las bibliotecas no se adapten a las necesidades diversas de las universidades (Armstrong y Tepper, 2017).

La evaluación de la colección ha sido siempre una actividad imprescindible para el desarrollo de las colecciones bibliotecarias. De hecho, se considera que una de las misiones principales de la biblioteca es la evaluación de sus colecciones para asegurar que cubren las necesidades del usuario y la misión educativa de la institución (Henry et al., 2008). A estas razones se suma, como afirma Agee (2005), el uso eficiente de los presupuestos. Una evaluación de la colección llevada a cabo correctamente puede

⁵Rebiun. Red de bibliotecas universitarias <http://www.rebiun.org>

identificar lagunas en la colección, proporcionar una imagen de la profundidad histórica y de la actualidad de esta colección y dejar en evidencia las principales carencias. Como ponen de manifiesto Borin y Yi (2011) en estos tiempos de restricciones económicas y presupuestarias es cada vez más importante justificar como se manejan y gastan los presupuestos dedicados a las colecciones. Asimismo, el paisaje cambiante de las colecciones, que es crecientemente digital, hace más importante cada vez acometer el trabajo de evaluación para poder incrementar el conocimiento que tenemos de la situación actual, y así poder entender y explicar los cambios en la colección a todos los actores implicados.

El formato electrónico facilita la obtención de datos de uso en mayor medida que las colecciones impresas. Las estadísticas de sesiones, consultas y descargas de contenidos electrónicos han permitido una aproximación a las necesidades y prioridades de los usuarios mucho más afinada desempeñando en ello un papel esencial la adquisición de *Big deals* que han permitido contrastar con rigor qué era lo que los usuarios demandaban. Sanville (2001), firme defensor de este modelo que dota a las bibliotecas de un volumen de contenidos nunca antes soñados, subrayaba el cambio de mentalidad en las bibliotecas del “sé lo que quieren mis usuarios” al “vamos a ver qué quieren mis usuarios”. Una vez constatadas las necesidades reales de los usuarios de las universidades a través principalmente de los datos de descargas, es imprescindible proceder a la evaluación de la colección electrónica.

Como Gorman y Miller (2001) apuntaban, las colecciones son ahora más variadas, menos estables y menos predecibles, pero también más sensibles, inmediatas y más guiadas por la demanda. De hecho, el panorama del negocio de las publicaciones científicas se ha complicado en los últimos años por el desarrollo de nuevos modelos de comunicación académica entre los que está jugando un papel decisivo el empuje de la ciencia abierta en todas sus manifestaciones (Borrego, 2017; Nicholas et al., 2017a). Las revistas en acceso abierto, las revistas híbridas, los contenidos y datos depositados en repositorios temáticos e institucionales y en las redes académicas, como *ResearchGate* y *Academia.edu*, o recolectadas por Google Académico desempeñan un papel cada vez más relevante en el acceso a la información científica. A estas aplicaciones podemos sumar el no desdeñable uso, pese a ser reciente, de plataformas piratas que dan acceso a los artículos de revistas suscritas en los paquetes de los principales proveedores de

información electrónica como *Sci-Hub* de la que se ha constatado un uso creciente (Nicholas et al., 2018).

Con el objetivo de optimizar recursos, resulta crítico ponderar el uso que se hace de los recursos suscritos y de los que se ofertan en acceso abierto a la hora de generar nuevo conocimiento. La situación descrita hace más necesario que nunca seguir indagando en el análisis de las descargas de artículos de las revistas electrónicas suministradas a través de los principales *Big deals* y, paralelamente, en la preferencia de estas revistas y los recursos en acceso abierto como *outlets* para la disseminación de la ciencia, así como en la utilización de las referencias que sustentan las publicaciones nuevas de los investigadores. El rendimiento de la información electrónica supone la interrelación entre las siguientes variables: cantidad y calidad de los contenidos ofertados, consumo realizado y coste, sin perder de vista el tiempo ahorrado por los investigadores en el acceso a los contenidos, la repercusión en su productividad científica y su incorporación a la docencia. Por tanto, resulta necesario obtener y analizar datos de uso y de rentabilidad como una herramienta imprescindible para la gestión y la toma de decisiones a la hora de conformar la colección de recursos electrónicos, en especial revistas, que las bibliotecas ofrezcan a sus usuarios.

2. ANTECEDENTES

El uso de los recursos electrónicos sigue una línea ascendente desde hace años, que se manifiesta en un numeroso conjunto de estudios sobre consumo de información realizados a nivel internacional, como por ejemplo el basado en los datos de Sconul 2008 sobre el uso de revistas electrónicas en 67 universidades del Reino Unido (CIBER, 2009), donde se observa que las descargas de recursos electrónicos se habían duplicado en tres años con una tasa de crecimiento anual del 21,7% entre el curso 2003/2004 y 2006/2007. En España existen abundantes estudios de usuarios en determinados ámbitos temáticos, siendo muchos menos los análisis globales sobre el consumo de información electrónica por parte de la comunidad científica española. Entre estos últimos se pueden destacar los trabajos realizados por Urbano (2004), Urbano et al. (2004), Borrego y Urbano (2007), Borrego et al. (2007, 2012), Borrego y Anglada (2016) y Ollé (2010) sobre el uso de las revistas electrónicas en el Consorcio de Bibliotecas de Cataluña, el trabajo de Merchán et al. (2016) centrado en la Universidad de Salamanca y los elaborados por miembros del equipo de este proyecto de investigación sobre el uso de las revistas electrónicas en las

universidades del noroeste de España (Rodríguez Bravo y Alvite Díez, 2006a, 2006b, 2011; Rodríguez Bravo et al., 2008, Rodríguez Bravo, Alvite Díez y Barrionuevo, 2012). En todos estos estudios se constata el crecimiento continuado en el consumo de información electrónica en las comunidades académicas. En lo referente al uso específico de las revistas electrónicas, se ha constatado un creciente uso de las revistas electrónicas en detrimento de las impresas (Arshad y Ammen, 2017; Tenopir et al., 2009; Dilek-Kayaoglu, 2008; Bar-Ilan y Fink 2005).

Los estudios a nivel internacional sobre el rendimiento de las revistas electrónicas se han centrado en dos líneas de investigación principales, ambas relacionadas: la utilización de las revistas (descargas y citas) y su contribución a la hora de mejorar la productividad y los ingresos de las universidades (retorno de la inversión).

En la primera línea de investigación, las publicaciones se agrupan en encuestas sobre el uso de las revistas electrónicas, como los trabajos de Rodríguez Bravo, Alvite Díez y Olea Merino (2015), Rodríguez Bravo, Alvite Díez y Barrionuevo (2012), Rodríguez Bravo et al. (2008), Tenopir et al. (2009), King et al. (2009), Deng (2010) o Zhang, Ye y Liu (2011); en el análisis de los datos de descargas de artículos de las revistas electrónicas, destacando los trabajos de Nicholas y Huntington (2006), Nicholas et al. (2008); en la citación de las revistas contratadas, entre las que cabe mencionar los estudios de Dewland (2011), Martin et al. (2016) y Belter y Kaske (2016); y los estudios que comparan la relación entre descargas y citación, como son las publicaciones de McDonald (2007), Singson, Thiyagarajan y Leeladharan (2016) y Gorraiz, Gumpenberger y Schlögl (2014).

Con respecto al retorno de la inversión, destacan los trabajos liderados por Tenopir (2009) y Tenopir et al. (2010) en los que se analiza el retorno de la inversión en recursos electrónicos estudiando la contribución de la biblioteca a la consecución de las metas de las instituciones académicas, cuantificando su repercusión en el éxito y posicionamiento de la universidad en su conjunto, y analizando los ingresos derivados de las subvenciones y contratos de transferencia del conocimiento concedidos. Otros trabajos, se centran específicamente en la relación entre la utilización de las revistas y la producción científica de los investigadores, entre los que cabe destacar los estudios de Boukacem-Zeghmouri

(2016), Jung et al. (2015), Rodríguez Bravo y Alvite Díez (2013) y Rodríguez Bravo et al (2012).

3. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Con el objetivo de profundizar en esta línea de investigación e indagar en la evaluación del rendimiento de la inversión en revistas electrónicas que hacen los consorcios de bibliotecas universitarias, se presentó un proyecto de investigación a la convocatoria 2017 de proyectos de I+D+I del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, convocada por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad. Dicho proyecto, titulado “Análisis del rendimiento de la inversión en revistas electrónicas a través de su impacto en la producción científica de las universidades. Los consorcios bibliotecarios” (CSO2017-87956-R), finalmente obtuvo un informe favorable y fue aprobado para ser desarrollado en tres años.

3.1. Objetivos del proyecto

Los objetivos del proyecto, a nivel general, consisten en analizar el rendimiento de las revistas electrónicas suscritas por dos consorcios españoles de bibliotecas universitarias, el de Galicia y el de Castilla y León, en función de la relación entre el coste de las revistas, las estadísticas de descargas de los artículos de dichas revistas y su citación en las publicaciones de los investigadores de las universidades incluidas en el estudio. Para ello, se tendrán en cuenta las descargas de artículos en el periodo 2011 a 2015 y la producción científica de las universidades incluidas en el estudio recogida en la base de datos Scopus en el periodo 2011-2017. Este objetivo general, se concretaría en los siguientes objetivos específicos:

- Analizar el uso que se hace de las revistas electrónicas contratadas por los consorcios bibliotecarios a partir de su inclusión en las referencias bibliográficas contenidas en la producción científica de mayor calidad de sus investigadores.
- Analizar el uso que se hace de las revistas electrónicas contratadas por los consorcios bibliotecarios a partir de los datos sobre las descargas de sus artículos.

- Indagar en las diferencias y similitudes de los investigadores de las distintas universidades y disciplinas con respecto a las pautas de citación de recursos electrónicos.
- Indagar en las diferencias y similitudes de los investigadores de las distintas universidades y disciplinas con respecto a las descargas de recursos electrónicos.
- Contrastar la correspondencia entre artículos descargados y artículos citados, así como el paralelismo entre revistas prioritarias de consulta y revistas preferidas para la publicación científica en las comunidades académicas objeto de estudio.
- Analizar la evolución de la producción científica y de las pautas de citación en las áreas temáticas que realizan un uso más intensivo de los contenidos de los paquetes de revistas contratados.
- Evaluar la relevancia de las revistas en acceso abierto en el conjunto de los títulos más citados.
- Averiguar la presencia en repositorios institucionales de los artículos citados en la producción científica de los investigadores.
- Calcular el retorno de la inversión efectuada en revistas electrónicas relacionando las variables de coste de las suscripciones con su citación en la producción científica de los investigadores.
- Estudiar la rentabilidad de la suscripción de revistas electrónicos en los consorcios bibliotecarios valorando la evolución de su uso y del coste de las revistas en el periodo de tiempo analizado.
- Propugnar líneas de actuación a seguir en la conformación de colecciones de revistas electrónicas en bibliotecas universitarias en función de su utilización por parte de las comunidades a la que sirven, considerando especial atención a la producción científica de los investigadores.

3.2. Equipo de investigación

El equipo de investigación del proyecto tiene carácter multidisciplinar y está conformado por investigadores de diferentes universidades y ámbitos de especialización, aunque con prominencia del área de Biblioteconomía y Documentación. La investigadora principal del proyecto es Blanca Rodríguez Bravo, profesora del Área de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad de León, quien cuenta con una dilatada experiencia investigadora en el ámbito del consumo de información y el estudio del uso de las revistas

electrónicas. El resto del equipo está conformado por cinco doctores vinculados a esta área de conocimiento en la Universidad de León, tres en la Universidad de Salamanca y una en la Universidad Carlos III de Madrid. Asimismo, puesto que el proyecto contempla aspectos técnicos que requieren de avanzados conocimientos informáticos, forma parte del equipo una profesora del Departamento de Ingeniería Eléctrica y de Sistemas e Informática de la Universidad de León. También forma parte del grupo de investigación un profesor del Área de Economía Aplicada de la Universidad de Zaragoza, con amplia experiencia en análisis económicos, de retorno de la inversión y de producción científica. Además, figuran como colaboradores del proyecto una serie de profesionales bibliotecarios que pertenecen a las bibliotecas universitarias de los consorcios sobre los que realiza la investigación, estos son, Consorcio Bugalicia y Consorcio Bucle.

Este equipo de investigación cuenta con numerosas publicaciones previas relacionadas con el tema de este proyecto, destacándose los estudios realizados sobre hábitos de utilización de información electrónica (Rodríguez Bravo, 2011; Rodríguez Bravo, Alvite Díez y Olea, 2015; Gallego Lorenzo y González Pérez, 2009; Pinto y Fernández-Ramos, 2010); el uso de las revistas electrónicas observado a partir de los datos de descargas (Rodríguez Bravo y Alvite Díez, 2006a, 2006b; Rodríguez Bravo et al. 2008, 2012; Rodríguez Bravo, Alvite Díez y Barrionuevo, 2012); sobre rentabilidad de las suscripciones de revistas electrónicas (Rodríguez Bravo y Olea, 2010; Rodríguez Bravo y Alvite Díez, 2011 y Rodríguez Bravo et al., 2011); sobre el impacto del uso de las revistas en la producción científica (Rodríguez Bravo, 2013, Rodríguez Bravo, Melo y Costa, 2014; Rodríguez Bravo et al., 2012; Rodríguez Bravo y Alvite Díez, 2013) o sobre medición del impacto de la producción científica (Gómez-Sancho y Mancebon-Torrubia, 2009, 2010).

3.3. Metodología propuesta

Para poder cumplir los objetivos fijados se han propuesto una serie de etapas, en algunos casos simultáneas y en otros de forma consecutiva, que permitirán recoger los datos necesarios para trabajar, analizarlos, sintetizarlos y difundirlos. En líneas generales, se podrían resumir de la siguiente forma: la primera se centrará en la recopilación y normalización de los datos de suscripción, descargas y costes de las revistas electrónicas adquiridas en los consorcios; la segunda abordará la descarga de los datos de producción científica en Scopus de los investigadores de las universidades incluidas en el estudio, así

como en el análisis de las referencias utilizadas en esa producción científica; la tercera, una vez recopilada toda esta información, consistirá en el análisis de la información recogida en función de los parámetros e indicadores propuestos y a la síntesis de todos los resultados obtenidos. En base a ello se establecerán propuestas de actuación relativas a la conformación de colecciones de revistas electrónicas.

El estudio se centra en los consorcios bibliotecarios de Galicia (BUGALICIA) y Castilla y León (BUCLE) y en las universidades cuyas bibliotecas pertenecen a estos consorcios: tres en Galicia, que son la Universidad de Vigo, la Universidad de Santiago de Compostela y la Universidad de A Coruña; y cuatro en Castilla y León, que son la Universidad de Burgos, Universidad de León, Universidad de Salamanca y Universidad de Valladolid. Por otra parte, el análisis de los datos de descargas abarcará el periodo 2011 – 2015, mientras que el análisis de las citas se centrará en un periodo de tiempo dos años posterior, 2011-2017, puesto que desde que un investigador consulta un artículo hasta que lo cita en otro artículo hay un lapso de tiempo a tener en cuenta.

Las etapas propuestas en el proyecto de forma desarrollada serían las siguientes:

Etapas 1. Acopio de datos sobre descargas y costes.

Se recabará la información sobre las descargas de artículos de las revistas electrónicas suscritas en el periodo 2011 - 2015 que los proveedores proporcionan a los consorcios y a las bibliotecas universitarias, así como los datos de los costes de la suscripción a dichas revistas en ese periodo de tiempo.

Etapas 2. Acopio de datos sobre citación.

Se efectuará una búsqueda en Scopus para recuperar los artículos publicados en el periodo comprendido entre 2011 y 2017 por los investigadores adscritos a las 7 universidades mencionadas anteriormente. Estos registros, así como los registros de las referencias bibliográficas empleadas en dichos artículos, serán descargados en una base de datos.

Etapas 3. Normalización y codificación datos.

Los datos recogidos en las dos etapas anteriores serán normalizados y pasarán a formar parte de una única base de datos para que puedan ser analizados.

Etapas 4. Análisis de utilización de las revistas electrónicas: descargas.

Los datos sobre descargas serán analizados teniendo en cuenta los siguientes parámetros e indicadores:

- Disponibilidad (títulos accesibles por suministrador/institución; títulos accesibles por áreas de conocimiento; ratio títulos accesibles por personal docente-investigador; títulos accesibles recogidos en Scopus, desglosado por cuartiles y áreas de conocimiento).
- Descargas (datos de descargas globales de artículos, desglosados por institución/año; datos de descargas de artículos por suministrador/institución anualmente; datos de descargas de títulos desglosados por institución/año/área de conocimiento; ratio de artículos descargados/personal docente-investigador; núcleo de títulos por suministrador/institución; tasas de dispersión y concentración de descargas por suministrador/institución; identificación de títulos más descargados comunes a todas las universidades; identificación de los perfiles de descargas particulares de las instituciones y áreas de conocimiento).

Etapas 5. Análisis de utilización de las revistas electrónicas: citación.

Los datos sobre citación serán analizados teniendo en cuenta los siguientes parámetros e indicadores:

- Producción científica (producción de artículos según institución y área de conocimiento; producción en revistas suscritas, según institución y área de conocimiento).
- Análisis de citas (distribución de títulos más citados según institución y área temática; distribución de citas a revistas suscritas según proveedor y área temática; citas a revistas en acceso abierto; citas a recursos depositados en repositorios institucionales y temáticos).
- Relación entre descargas y uso en la producción científica (relación entre revistas descargadas y citadas, según proveedor y área de conocimiento; relación entre revistas descargadas y revistas de publicación, según proveedor y área de conocimiento).

Etapas 6. Análisis del rendimiento en términos de coste-utilización.

Los datos sobre coste y utilización serán analizados teniendo en cuenta los siguientes parámetros e indicadores:

- Costes (coste de los paquetes y su evolución; coste global por descarga; coste por título accesible; coste por título descargado; coste por título del núcleo; coste por título referenciado; coste de los títulos no utilizados).

- Rendimiento (evaluación de la rentabilidad en descargas de la inversión realizada; evaluación de la rentabilidad en citas de la inversión realizada; evaluación de la ganancia del modelo *Big Deal*, teniendo en cuenta títulos utilizados y no utilizados).

Etapas 7. Síntesis de resultados y propuestas de actuación.

Todos los resultados obtenidos de los análisis descritos anteriormente serán sintetizados para obtener una visión general de la utilización de las revistas electrónicas, en términos de descargas y citación, y su rendimiento en las bibliotecas universitarias, así como para conocer mejor el papel que juegan los recursos en acceso abierto en los procesos de comunicación científica. Esta información se utilizará para proponer líneas de actuación en lo referente a la suscripción de revistas electrónicas por parte de consorcios y bibliotecas universitarias.

4. RESULTADOS PRELIMINARES

En este apartado se muestran algunos de los resultados provisionales obtenidos durante los primeros meses de andadura del proyecto de investigación, agrupados en tres bloques principales, que se corresponden con la recogida y análisis descriptivo de datos sobre suscripciones, descargas y producción científica.

4.1. Suscripciones

Durante los primeros meses del proyecto se han recogido los datos de suscripciones y descargas de los principales paquetes de revistas contratados por las universidades de Castilla y León y de Galicia desde 2010 a 2015.

Con el fin de correlacionar el tamaño de las universidades con el consumo de información en las mismas, hemos acudido a la sede web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para conocer el número de alumnos⁶ y de personal docente investigador (PDI)⁷. El objetivo es poder contextualizar adecuadamente los datos de descargas agrupando las universidades por tamaño. Se recogen en la Tabla 1 los datos correspondientes a los cursos 2010-2011 y 2014-2015.

⁶ <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/estadisticas/alumnado.html>

⁷ <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/estadisticas/personal-universitario.html>

		PDI		Alumnos	
		2010-2011	2014-2015	2010-2011	2014-2015
Castilla y León	UBU	747	777	8609	7618
	ULE	920	883	13076	13559
	USAL	2469	2312	26217	24368
	UVA	2590	2260	24772	23917
Galicia	UDC	1551	1488	21052	18187
	USC	2335	2164	27621	23754
	UVI	1756	1631	21035	18889

Tabla 1. Datos PDI y alumnos

A continuación, se presentan los datos de los tres principales distribuidores multidisciplinares contratados por ambas comunidades autónomas, a saber, los proveedores de las editoriales Elsevier, Springer y Wiley. Asimismo, nos limitaremos a estudiar la evolución correspondiente a través de los datos de dos anualidades, 2011 y 2015. Los proveedores estudiados distribuyen un importante volumen de títulos de revistas en el conjunto de las instituciones consideradas en este trabajo. En la Tabla 2 puede observarse que la contratación de las suscripciones de títulos de las dos comunidades autónomas es diferente. También el sistema utilizado para ello. En Castilla y León, BUCLE, negocia precios con los suministradores, pero la contratación la realizan individualmente las cuatro universidades de la comunidad. En Galicia, el consorcio BUGalicia lleva la negociación con los proveedores y contrata los recursos para las tres universidades gallegas.

		SCIENCEDIRECT		SPRINGER		WILEY	
		2011	2015	2011	2015	2011	2015
Castilla y León	UBU	2478	2896	2718	3210	2148	2431
	ULE	2543	3280	2713	3200	2555	2555
	USAL	2542	3114	2718	3210	2150	2427
	UVA	2786	3180	2713	3200	2149	2424
Galicia	UDC	2090	2243	1203	1854	567	1422
	USC	2090	2243	1203	1854	567	1422

	UVI	2090	2243	1203	1854	567	1422
--	------------	------	------	------	------	-----	------

Tabla 2. Suscripciones por institución/suministrador

En las universidades de Castilla y León se aprecia en 2015 un aumento del número de títulos contratados en los tres proveedores. El número de títulos suscritos no coincide exactamente en estas cuatro instituciones, si bien las diferencias más notorias se observan en los títulos contratados en ScienceDirect, siendo el volumen de títulos contratados en Springer y Wiley bastante más parejo.

En el caso de las universidades gallegas disponen del mismo número de títulos suscritos en los años analizados, observándose en los tres proveedores un crecimiento entre 2011 y 2015. Este aumento de títulos suscritos puede considerarse leve en el caso de ScienceDirect (153 revistas) y notable en los casos de Springer (651 revistas) y de Wiley (855 revistas); la colección de títulos de este último proveedor casi se triplica entre 2011 y 2015 en el consorcio Bugalicia. El distribuidor preferente para las universidades gallegas, tanto en 2011 como en 2015, es ScienceDirect.

De los datos recogidos en la Tabla 2 se deduce una política de contratación de títulos más restrictiva en el consorcio gallego, frente al amplio volumen de revistas disponibles en las universidades castellanoleonesas. Por otro lado, es patente que el tamaño de las universidades no guarda relación con el volumen de títulos suscritos. El número de títulos suscritos es mayor en las universidades de Castilla y León que en las gallegas y se observa un incremento en todas ellas entre 2011 y 2015, especialmente significativo en el caso de Wiley en Galicia.

4.2. Descargas

En este apartado, se presentan los datos de descargas de artículos de los tres proveedores analizados en cada una de las universidades incluidas en el estudio durante los años 2011 y 2015.

SCIENCEDIRECT		SPRINGER		WILEY	
2011	2015	2011	2015	2011	2015

Castilla y León	UBU	58599	111520	6356	7866	9956	12436
	ULE	81461	198207	14868	15673	16901	17490
	USAL	152505	168402	29710	28950	38267	38300
	UVA	144912	111520	21053	26123	27564	27135
Galicia	UDC	80111	114006	14605	17578	10554	45631
	USC	272781	259636	43066	40100	41805	21495
	UVI	189575	211126	28137	32277	20823	65264

Tabla 3. Descargas por institución/suministrador

Como puede apreciarse en la Tabla 3, se ha producido un incremento de descargas entre los años estudiados con escasas excepciones, como son la Universidad de Santiago en la que se observa un descenso de descargas en los tres suministradores. Esta situación se observa, asimismo, en Valladolid en las descargas de ScienceDirect y menos significativamente en las de Wiley, y en Salamanca en las descargas de Springer. Los mayores incrementos de utilización de las revistas de estos suministradores se han observado en Burgos y León para el caso de Elsevier donde las descargas se han duplicado en este periodo, y en las universidades de A Coruña y Vigo por lo que se refiere a las revistas de Wiley. En este último caso el incremento de oferta de títulos suscritos puede ser la explicación. Como se ha constatado en estudios anteriores, ScienceDirect es el suministrador más utilizado en las universidades de estas comunidades, preferencia que es generalizable a otros entornos.

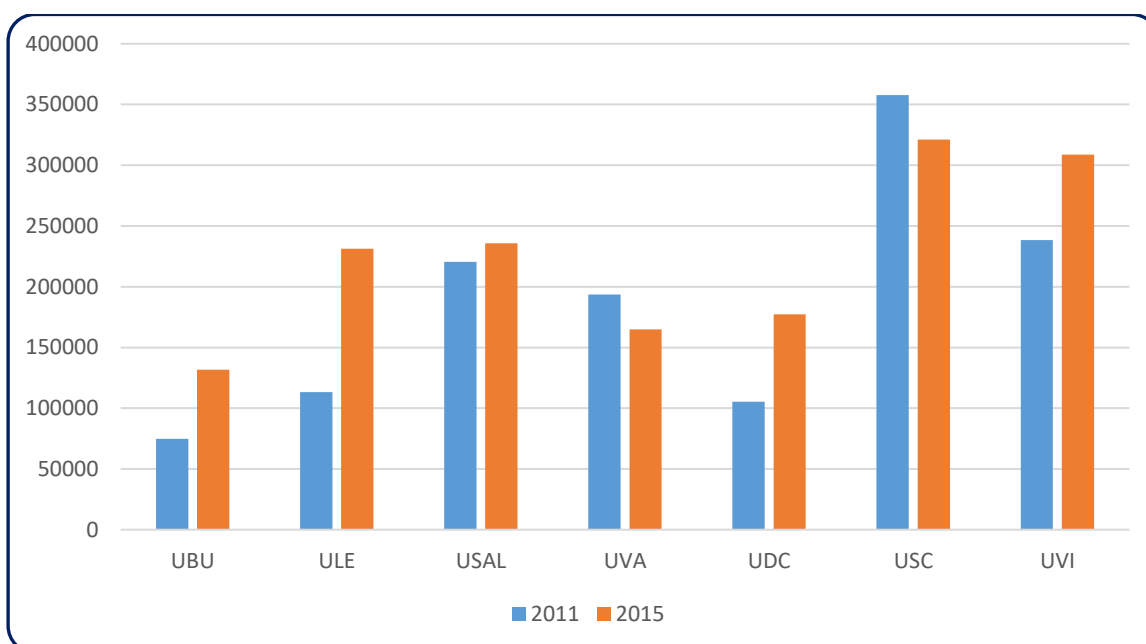


Figura 1. Descargas totales por institución

Si comparamos las descargas de universidades de tamaños similares observaremos que en el caso de las más grandes y, pese a los descensos habidos en el uso de estos suministradores en la Universidad de Santiago, su comunidad académica realiza un uso superior de estos recursos con respecto a las de Valladolid y Salamanca. Respecto a las universidades de tamaño mediano y pequeño observamos una mayor actividad en las universidades gallegas. Es reseñable el número de descargas de la Universidad de Vigo, que supera las de Valladolid y Salamanca en los tres suministradores en el año 2015, a pesar de que estas últimas son instituciones de tamaño superior. No obstante, conviene destacar que Burgos y León hacen un uso considerable de ScienceDirect, superior incluso al de la Universidad de A Coruña.

4.3. Producción científica

La producción científica de las siete universidades incluidas en el estudio recogida en Scopus durante el periodo 2010-2017 fue descargada en una base de datos creada *ad hoc*. En ella se recogieron los datos generales que ofrece Scopus de cada uno de los registros y se extrajeron las referencias bibliográficas de cada uno de esos registros. La finalidad de recoger esta última información es poder analizar esas referencias bibliográficas para averiguar qué tipo de publicaciones están citando, si se corresponden o no con los títulos suscritos por la universidad donde trabajan los investigadores, así como si están disponibles en acceso abierto.

El volumen de la producción científica descargada, un total de 53376 registros, puede observarse en la Figura 2. Ya se ha extraído la mayor parte de las referencias bibliográficas (cerca de un millón y medio) de esta producción científica, pero aún queda llevar a cabo la depuración y normalización de dichas referencias para poder relacionarla con la información de suscripciones y descargas.

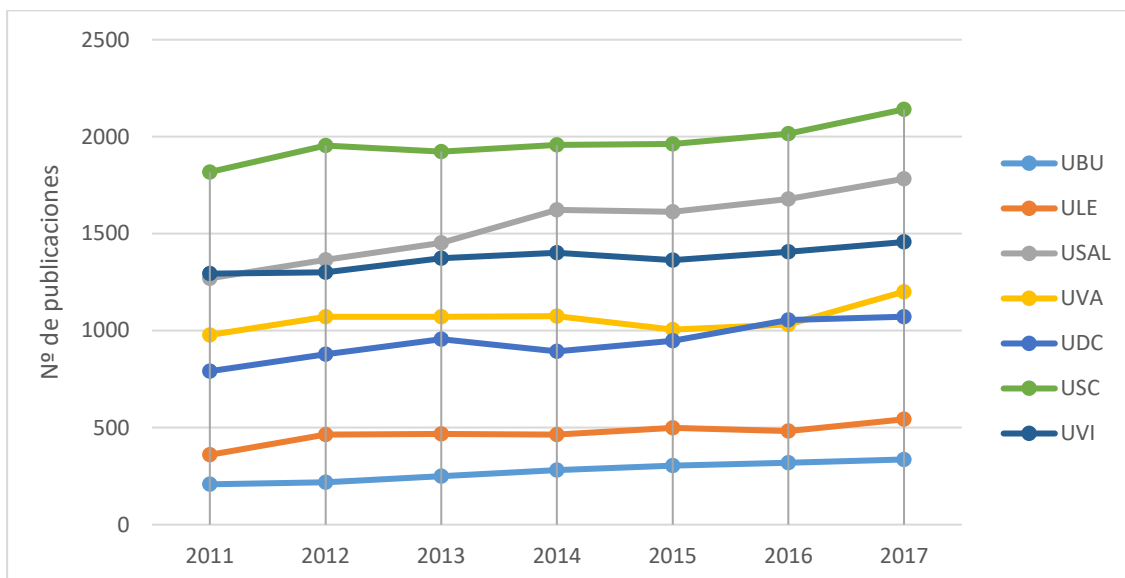


Figura 2. Producción científica en Scopus

Como puede apreciarse, la producción científica de las siete universidades incluidas en el estudio ha ido en aumento durante los siete años analizados, aunque no de una forma lineal. Asimismo, se observa que existen grandes diferencias entre la producción científica de unas y otras universidades analizadas, lo que en parte puede relacionarse con su tamaño. Así, podemos observar que las más productivas son Salamanca y Santiago de Compostela, que son de las que más personal docente e investigador tienen, y que las menos productivas son Burgos y León, que son las más pequeñas.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Los objetivos que nos hemos marcado en este proyecto de investigación son ambiciosos y pretenden aportar información relevante sobre el uso y la rentabilidad de las revistas electrónicas suscritas, a través de dos consorcios bibliotecarios, por las bibliotecas de las universidades públicas de Castilla y León y Galicia. Su principal novedad es que en dicho análisis se combinan diferentes aspectos relevantes, que en otros estudios sobre el tema se habían abordado de forma aislada. Así, además de la valoración del uso de las revistas a partir de las descargas realizadas, se tiene en cuenta el uso de las revistas a la hora de generar nuevo conocimiento científico, es decir, el uso de las revistas a partir de las referencias bibliográficas que hacen los investigadores cuando publican sus trabajos de investigación. La combinación de ambas variables, así como la estimación de costes y

del retorno de la inversión nos ofrecerá información de gran valor a la hora de tomar decisiones sobre qué revistas deben o no suscribirse, optimizando los gastos elevadísimos que las bibliotecas hacen en revistas electrónicas. El proyecto que se ha presentado en esta comunicación aún está en fase de desarrollo y únicamente se han mostrado algunos resultados preliminares. Se espera poder ir publicando más resultados a medida que la investigación avance.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agee, J. (2005). Collection evaluation: a foundation for collection development. *Collection Building*, 24(3), 82-85.
- Armstrong, K. & Tepper, T. (2017). Library Consortia and the CIC: Leveraging scale for collaborative success. *Serials Review*, 43(1), 28-33.
- Arshad, A. & Ameen, K. (2017). Scholarly communication in the age of Google: Exploring academics' use patterns of e-journals at the University of the Punjab. *The Electronic Library*, 35(1), 167-184.
- Bar-Ilan, J. & Fink, N. (2005). Preference for electronic format of scientific journals—A case study of the Science Library users at the Hebrew University. *Library & Information Science Research*, 27(3), 363-376.
- Belter, C. W.; Kaske, H. (2016). Using bibliometrics to demonstrate the value of library journal collections. *College & Research Libraries*, 77(4), 410-422.
- Borin, J. & Yi, H. (2011). Assessing an academic library collection through capacity and usage indicators: testing a multi-dimensional model. *Collection Building*, 30(3), 120-125.
- Borrego, A. (2017). Institutional repositories versus ResearchGate: The depositing habits of Spanish researchers. *Learned Publishing*, 30(3), 185-192.
- Borrego, A. & Anglada, L. (2016). Faculty information behaviour in the electronic environment: Attitudes towards searching, publishing and libraries. *New Library World*, 117(3/4), 173-185.
- Borrego, A. et al. (2012). Use and availability of scholarly journals in Catalan academic libraries. *Serials review*, 38(4), 243-249.
- Borrego, A. et al. (2007). Use and users of electronic journals at Catalan universities: the results of a survey. *Journal of Academic Librarianship*, 33(1), 67-75.
- Borrego, A. & Urbano, C. (2007). Analysis of the behaviour of the users of a package of electronic journals in the field of chemistry. *Journal of Documentation*, 63(2), 243-258.

- Boukacem-Zeghmouri, C., Bador, P., Lafouge, T. & Prost, H. (2016). Relationships between Consumption, Publication and Impact in French Universities in a value perspective: A Bibliometric Analysis. *Scientometrics*, 106(1), 263-280.
- CIBER. (2009). *E-Journals: their use, value and impact*. London: City University. <http://www.rin.ac.uk/our-work/communicating-and-disseminating-research/e-journals-theiruse-value-and-impact>
- Comisión Europea (2018). *Trends for open access to publications*. https://ec.europa.eu/info/open-science/open-science-monitor/trends-open-access-publications_en#what-information-is-available
- Dempsey, L., Malpas, C. & Lavoie, B. (2014). Collection Directions: The Evolution of Library Collections and Collecting. *Portal: Libraries and the Academy*, 14(3), 393-423.
- Dewland, J. C. (2011). A local citation analysis of a business school faculty: A comparison of the who, what, where, and when of their citations. *Journal of Business & Finance Librarianship*, 16(2), 145-158.
- Dilek-Kayaoglu, H. (2008). Use of electronic journals by faculty at Istanbul University, Turkey: the results of a survey. *The Journal of Academic Librarianship*, 34(3), 239-247.
- Deng, H. (2010). Emerging patterns and trends in utilizing electronic resources in a higher education environment: An empirical analysis. *New Library World*, 111(3/4), 87-103.
- Frazier, K. (2001a). The librarians' dilemma: contemplating the costs of the "big deal". *D-Lib Magazine*, 7(3). <http://www.dlib.org/dlib/march01/frazier/03frazier.html>
- Frazier, K. (2001b). To the Editor: letters in response to the opinion piece, The Librarians' Dilemma: Contemplating the Costs of the "Big Deal". *D-Lib Magazine*, 7(4). <http://www.dlib.org/dlib/april01/04letters.html>
- Gallego Lorenzo, J. & González Pérez, B. (2009). Las revistas de Economía y Empresa en la Universidad de León: uso y calidad. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 32(1), 85-97.
- Gómez-Sancho, J. M. & Mancebon-Torrubia, M. J. (2009). The evaluation of scientific production: towards a Neutral Impact Factor. *Scientometrics*, 81(2), 435-458.
- Gómez-Sancho, J. M. y Mancebón-Torrubia, M. J. (2010). A new approach to measuring scientific production in JCR journals and its application to Spanish public universities. *Scientometrics*, 85(1), 271-293.
- Gorman, M. & Miller, R. (2001). Collection evaluation: new measures for a new environment. *Advances in Librarianship*, 25, 67-96.
- Gorraiz, J., Gumpenberger, C. & Schlögl, C. (2014). Usage versus citation behaviours in four subject areas. *Scientometrics*, 101(2), 1077-1095.
- Guarria, C. & Wang, Z. (2011). The economic crisis and its effect on libraries, *New Library World*, 112(5/6), 199-214.

- Henry, E., Longstaff, R. & Van Kampen, F. (2008). Collection analysis outcomes in an academic library. *Collection Building*, 27(3), 113-117.
- Jung, Y. et al. (2015). Statistical relationships between journal use and research output at academic institutions in South Korea. *Scientometrics*, 103(3), 751-777.
- King, D. W., et al. (2009). Scholarly journal information-seeking and reading patterns of faculty at five US universities. *Learned Publishing*, 22(2), 126-144.
- Luther, J. (2008). *University investment in the library: what's the return?. A case study at the University of Illinois at Urbana-Champaign*. San Diego: Elsevier.
- Machovec, G. (2014). Consortia and the future of the Big Deal journal packages. *Journal of Library Administration*, 54(7), 629-636.
- Machovec, G. (2015). Consortial e-resource licensing: current trends and issues. *Journal of Library Administration*, 55(1), 69-78.
- Martin, V. et al. (2016). Analyzing Consortial "Big Deals" via a Cost-Per-Cited-Reference (CPCR) Metric. *Serials Review*, 42(4), 293-305.
- McDonald, J. D. (2007). Understanding online journal usage: A statistical analysis of citation and use. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58(1), 39-50.
- Merchán et al. (2016). Electronic Scientific Journals at the University of Salamanca: Perception and Use. In *Proceedings of the Fourth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 241-246). New York, NY, USA: ACM.
- Nicholas, D., Rodríguez-Bravo, B., Watkinson, A., Boukacem-Zeghmouri, C., Herman, E., Xu, J., Abdullah, A. & Świgoń, M. (2017a). Early career researchers and their publishing and authorship practices. *Learned Publishing*, 30(3), 205-217.
- Nicholas, D., Boukacem-Zeghmouri, C., Xu, J., Herman, E., Abdullah, A., Rodríguez Bravo, B., Świgoń, M., & Clark, D. (in press). Sci-Hub: the new and ultimate disruptor? View from the front. *Learned Publishing*.
- Nicholas, D. & Huntington, P. (2006). Electronic journals: are they used? *Interlending & Document Supply*, 34(2), 74-77.
- Nicholas, D. et al. (2008). Viewing and reading behaviour in a virtual environment: the full-text download and what can be read into it. *Aslib proceedings*, 60(3), 185-198.
- Ollé, C. (2010). *Impacte de les revistes electròniques sobre la conducta informativa del personal docent i investigador de les universitats catalanes*. Tesis doctoral de la Universidad de Barcelona.
- Pinto, M. & Fernández-Ramos, A. (2010). Spanish faculty preferences and usage of library services in the field of Science and Technology. *Portal: Libraries and the Academy*, 10(2), 215-239.

- Rodríguez Bravo, B. (2011). Tendencias en el consumo de revistas electrónicas en las universidades españolas. *Prisma.com*, 16. <http://revistas.ua.pt/index.php/prisma.com/article/view/1316>
- Rodríguez Bravo, B. (2013). Mediciones del valor de la información electrónica en las bibliotecas universitarias. *PontodeAcesso*, 7(1), 154 - 171.
- Rodríguez Bravo, B. & Alvite Díez, M. L. (2006a). The Use of Electronic Journals in Academic Libraries in Castilla and León (Spain). En: Brophy, P., Craven, J. & Markland, M. (eds.). *Libraries Without Walls 6: Evaluating the Distributed Delivery of Library Services*. London: Facet Publishing, pp. 125-137.
- Rodríguez Bravo, B. & Alvite Díez, M. L. (2006b). Uso de las revistas-e suministradas por Emerald en bibliotecas universitarias españolas (2002-2005). *El Profesional de la Información*, 15(6), 464-472.
- Rodríguez Bravo, B. & Alvite Díez, M. L. (2011). An Analysis of the Use of Electronic Journals in a Spanish Academic Context: Developments and Profitability. *Serials Review*, 37(3), 181-195.
- Rodríguez-Bravo, B. & Alvite-Díez, M^a L. (2013). Impact of the consumption of electronic contents on research productivity in the universities of Castile and Leon. *Library Collections, Acquisitions, & Technical Services*, 37, 85-106.
- Rodríguez-Bravo, B., Alvite-Díez, M^a L., & Barrionuevo-Almuzara, L. (2012). Trends and Models in the Consumption of Electronic Contents. An Analysis of the Journals Most Widely Used in Spanish Universities. *Journal of Academic Librarianship*, 38(1), 42-59.
- Rodríguez-Bravo, B., Alvite Díez, M^a L. & Olea Merino, I. (2015). La utilización de las revistas electrónicas en la universidad de León (España): hábitos de consumo y satisfacción de los investigadores. *Investigación Bibliotecológica*, 29(66), 17-55.
- Rodríguez Bravo, B., Alvite Díez, M^a L., Morán Suárez, M.A., & Barrionuevo Almuzara, L. (2008). Patterns of Use of Electronic Journals in Spanish University Libraries. *Serials Review*, 34(2), 115-128.
- Rodríguez Bravo, B., Alvite Díez, M^a L., Morán Suárez, M.A., & Marraud, G. (2012). Impacto de la contratación de colecciones de revistas-e en la productividad de la Universidad de Vigo. *El Profesional de la Información*, 21(6), 585-594.
- Rodríguez Bravo, B., Melo, L. B. & Costa, T. (2014). Impact of the Consumption of Electronic Contents on Research Productivity in Some Portuguese and Spanish Universities. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries (QQML)*, vol. 3, pp. 601-610.
- Sanville, T. J. (2001). A Method Out of the Madness: OhioLink's Collaborative Response to the Serial Crisis: Four Years Later Progress Report. *Serials*, 14(2), 163-177.
- Singson, M., Thiyagarajan, S. & Leeladharan, M. (2016). Relationship between electronic journal downloads and citations in library consortia. *Library Review*, 65(6/7), 429-444.

- Tenopir, C. et al. (2009). Electronic journals and changes in scholarly article seeking and Reading patterns. *Aslib proceedings*, 61(1), 5-32.
- Tenopir, C. et al. (2010). Measuring Value and Return on Investment of Academic Libraries. *Serials*, 23(3), 182-190.
- Urbano, C. (dir.). (2004). *Us de revistes electròniques de compra consorciada del CBUC (2000-2003). Informe realitzat per encàrrec del Consorci de Biblioteques Universitàries de Catalunya*.
<http://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/50/CBUCInformeUrbano.pdf?sequence=1>
- Urbano, C. et al. (2004). The use of consortially purchased electronic journals by the CBUC (2000-2003). *D-Lib Magazine*, 10(6).
<http://www.dlib.org/dlib/june04/anglada/06anglada.html>
- Zhang, L., Ye, P., & Liu, Q. (2011). A survey of the use of electronic resources at seven universities in Wuhan, China. *Program*, 45(1), 67-77.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada por el Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad 2017, convocada por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad y la Agencia Estatal de Investigación (CSO2017-87956-R) y por el Programa de subvenciones destinadas al apoyo de los grupos de investigación reconocidos de universidades públicas de Castilla y León a iniciar en 2018, convocada por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (LE028G18).

Capítulo 4

A organização, o tratamento e a comunicação da informação e de documentos na produção científica brasileira sobre arquivos e Arquivologia dos programas de pós-graduação em Ciência da Informação

Angélica Alves da Cunha Marques⁸

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O estudo histórico-epistemológico da Arquivologia que realizamos há alguns anos busca compreender a formação e a configuração dessa disciplina e do arquivista nos contextos internacionais e, mais particularmente, no brasileiro (Cunha, 2003; Marques, 2007; 2011). Os arquivos, objeto de estudo da Arquivologia, são tão antigos quanto o homem. A disciplina, por sua vez, começa a ser delineada como disciplina científica no século XVI (Fonseca, 2005), quando seus primeiros manuais, advindos de observações empíricas, são publicados para formalizar conhecimentos práticos a fim de garantir a sua transmissão e difusão em maior escala.

Quatro séculos depois, a Ciência da Informação é identificada como tal em meados do século XX e, como uma metaciência, é dedicada ao estudo da informação, sem a especificidade arquivística, que é o arquivo ou o documento de arquivo (Schmidt, 2015) ou, ainda, a informação orgânica registrada (Rousseau e Couture, 1998), conforme os diferentes posicionamentos dos estudiosos da Arquivologia.

Considerando a precedência histórica e as especificidades epistemológicas da Arquivologia em relação à Ciência da Informação, entendemos que as duas disciplinas não podem ser confundidas, embora as concepções sobre as relações entre as duas disciplinas sejam diversas no cenário internacional. Na França, por exemplo, a relação direta da Ciência da Informação se dá explicitamente com a Informática, no âmbito do *Institut des sciences de l'information et de leurs interactions (INS2I)* e, da Arquivologia,

⁸ Universidade de Brasília

implicitamente, com a História, no *Institut des sciences humaines et sociales (INSHS)* (Centre national de la recherche scientifique, 2018).

No Brasil, as relações entre a Ciência da Informação e a Arquivologia são classificadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (1984), em sua Tabela de Áreas do Conhecimento (TAC), que tem a Arquivologia como uma subárea da Ciência da Informação.

No âmbito teórico-epistemológico, a diversidade de concepções acerca dessas relações entre as duas disciplinas é ainda maior, variando entre autores que têm a Arquivologia como uma parte da Ciência da Informação (Gagnon-Arguin, 1992; Silva, Ribeiro, Ramos e Real, 1999; Pinheiro, 1999; Mariz, 2004) e aqueles que reconhecem a sua autonomia ou, pelo menos, as suas singularidades (Jardim e Fonseca, 1995; Silva, 1996; Fonseca, 2005; Marques, 2007; 2011), somente para citar alguns autores das duas áreas.

Considerando os dissensos sobre as relações entre a Arquivologia e a Ciência da Informação, novamente nos propomos a apresentar reflexões sobre as relações entre essas disciplinas. Nesse sentido, apresentamos alguns dos resultados da nossa pesquisa documental e bibliográfica e, especialmente sobre o mapeamento da produção científica sobre arquivos e Arquivologia nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciência da Informação brasileiros.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E REFERENCIAIS TEÓRICOS

Metodologicamente, a parte da pesquisa que aqui apresentamos partiu de uma consulta ao banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2016, com os filtros temáticos “arquivos”, “Arquivologia” e “arquivística”, conforme proposto por Fonseca (2004). Em seguida, as teses, as dissertações e os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) levantados foram analisados e selecionados, com a identificação daqueles arquivísticos (com temas de interesse direto dos arquivos e da Arquivologia), não arquivísticos (com temas de interesse de outras áreas) e afins (de temas de interesse da Arquivologia, mas não exclusivamente). Todas as

referências bibliográficas arquivísticas das pesquisas identificadas como arquivísticas na fase anterior, produzidas entre 1972 e 2012, foram mapeadas e analisadas para identificarmos os períodos, os autores, os títulos e os idiomas de publicação, considerando aquelas que agruparam pelo menos um por cento do total de ocorrências.

A fim de identificarmos quais dessas referências contemplavam a “organização”, o “tratamento” e a “comunicação” da informação e de documentos, utilizamos essas palavras (e suas variações linguísticas e correspondências semânticas) como filtros temáticos para analisarmos os resultados que aqui apresentamos.

Teoricamente, tivemos dois autores como referenciais: Michel Foucault (2005; 2008) e Pierre Bourdieu (1983; 2001). Foucault, em uma abordagem histórico-filosófica, tece suas reflexões acerca da constituição e circulação do discurso na correlação entre saber e poder. Sua abordagem comporta duas dimensões metodológicas complementares, das quais gostaríamos de destacar a primeira: 1) a *arqueologia dos saberes*, a qual delinea a forma das problematizações por meio da investigação do surgimento e da transformação dos saberes, explicitando o nível do discurso; e 2) a *genealogia*, voltada para as práticas que perpassam as relações de poder, isto é, o caráter estratégico dos discursos.

A *arqueologia do saber* nos remete a Bourdieu, que conjuga a formação histórica (*habitus*) com a formação do espaço conquistado pelas disciplinas (*campo científico*), regulado pelos movimentos do *capital científico*. Desse autor, gostaríamos de realçar os dois primeiros conceitos. O *habitus* articula o passado e o futuro ao contemplar reprodução de estruturas objetivas e objetivos de um projeto: como “transcendental histórico”, funciona como estrutura estruturada e produzida por toda uma série de aprendizagens comuns ou individuais (Bourdieu, 2001). Assim, dinamicamente, o *habitus*, funciona como elemento de coesão do grupo, alinhando e alinhando os avanços e os recuos teóricos das disciplinas ao longo do tempo, na constituição do *campo científico*.

O campo científico, por sua vez, é perpassado por uma lógica interna de funcionamento, na qual se “produz e supõe uma forma específica de interesse”, que diz respeito às práticas orientadas para a aquisição de autoridade científica (prestígio, reconhecimento, celebridade, etc). Dessa maneira, Bourdieu o concebe como um “espaço objetivo de um jogo onde compromissos científicos estão engajados” (Bourdieu, 1983, p. 123-124). Para o autor, o que está em jogo é o “poder de impor uma definição de ciência”:

a delimitação do campo dos problemas, dos métodos e das teorias científicas. Desse modo, ele afirma que o *campo científico* retoma, simultaneamente, a unidade existente na ciência e as diversas posições que as diferentes disciplinas ocupam no espaço, isto é, sua hierarquização. O que acontece no *campo* depende dessas posições e este pode ser descrito como um conjunto de campos locais (disciplinas), que têm interesses e princípios mínimos em comum.

Para Bourdieu, “Cada disciplina (como campo) é definida por um *nomos* [lógica] particular de visão e de divisão, um princípio de construção da realidade objetiva irreduzível àquele de outra disciplina” (Bourdieu, 2001, p. 103, tradução nossa). A disciplina é, assim, um campo relativamente estável e delimitado.

E é nesse sentido que compreendemos a Arquivologia como uma disciplina científica singular, diferente da Ciência da Informação e ambas compartilhando espaços no “campo da informação” (Marques, 2011).

3. OS ARQUIVOS E A ARQUIVOLOGIA NO BRASIL

A Arquivologia no Brasil é gestada, como no contexto internacional, a partir de demandas práticas voltadas para a organização de documentos produzidos, majoritariamente, pelo Estado. O Arquivo Nacional do Brasil foi criado em 1838, como “Arquivo Público do Império” e, já nos seus relatórios e regulamentos do século XIX, apresenta informações acerca da necessidade de formação do pessoal de arquivo e de criação de cursos que propiciassem essa formação.

Mesmo com várias iniciativas da instituição para a criação de cursos com este objetivo, nenhuma delas se concretiza até o final dos anos 1950 (Marques, 2007). Em 1959, Henri Boullier de Branche, arquivista francês, vem ao Brasil para ministrar alguns cursos e colaborar na organização de documentos custodiados pelo Arquivo Nacional. Ao final da sua estadia, ele apresenta um relatório técnico, no qual destaca diversas fragilidades dos arquivos brasileiros, como a necessidade de formação profissional. Segundo ele, essa fragilidade seria contornada com a oferta de cursos regulares para a formação de arquivistas (Boullier de Branche, 1975)⁹. A partir da sua constatação, é criado

⁹ A primeira edição desse relatório é de 1960.

o Curso Permanente de Arquivos (CPA) pelo Arquivo Nacional, que funciona nessa instituição de 1960 a 1977, formando especialistas e capacitando pessoal para o trabalho nos arquivos. Esse é, portanto, o primeiro curso regular para a formação de arquivistas no Brasil.

A Arquivologia no Brasil, concebida nos anos 1960 a partir do CPA, dá grandes passos no cenário brasileiro na década seguinte: em 1970, é publicado o Mensário do Arquivo Nacional (MAN), uma espécie de correio de notícias arquivísticas internacionais e nacionais; em 1971, é criada a Associação dos Arquivistas Brasileiros (AAB)¹⁰, que realiza o I Congresso Brasileiro de Arquivologia (CBA), quando é recomendada a definição de um currículo mínimo para os cursos de Arquivologia, que têm a sua criação em nível superior aprovada, no mesmo ano, pelo Conselho Federal de Educação (CFE); em 1974, é fixado o currículo mínimo e a duração para os cursos de Arquivologia em nível superior, pelo CFE; em 1976, é aprovado o quadro de professores do CPA e dos cursos avulsos do Arquivo Nacional; e, em 1977, o CPA é transferido para a Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado do Rio de Janeiro (FEFIERJ), atual Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), com a denominação de “Curso de Arquivologia”, inaugurando a conquista de espaços universitários para os outros quinze cursos que a partir daí seriam criados em várias universidades brasileiras.

Podemos observar que oito dos dezesseis cursos de graduação em Arquivologia estão vinculados administrativamente a um departamento, faculdade ou instituto de Ciência da Informação. Também é na Ciência da Informação que grande parte dos docentes desses cursos se titulou como mestres e doutores (Marques, 2007; Oliveira, 2014).

De forma semelhante, o CNPq vincula a Arquivologia à Ciência da Informação em sua TAC, diante de um objetivo prático dessa classificação (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 1984). Na grande área “Ciências Sociais Aplicadas”, a Ciência da Informação (no singular) é apresentada como uma área, subdividida em quatro subáreas: 1) Teoria da Informação (com as especialidades Teoria Geral da Informação; Processos da Comunicação; e Representação da Informação); 2) Biblioteconomia (com as especialidades Teoria da Classificação; Métodos Quantitativos, Bibliometria; Técnicas de Recuperação da Informação; e Processos de Disseminação da Informação); e 4) Arquivologia (com a especialidade Organização de Arquivos). A

¹⁰ A AAB funcionou por 44 anos, até a sua extinção em 2015.

Arquivologia é, então, contemplada como subárea da área Ciência da Informação, ainda que posteriormente já tenha sido sugerida a sua autonomia em relação a esta disciplina, em uma nova proposta de TAC, em 2005, que não foi aprovada e, conseqüentemente, não se concretizou (Marques, 2016).

Contudo, essas relações institucionais e institucionalizadas entre as duas disciplinas (nos vínculos acadêmico-institucionais dos cursos) e na classificação do CNPq, além da titulação dos docentes dos cursos em mestrados e doutorados de Ciência da Informação, não parecem ser aspectos suficientes – histórica e epistemologicamente – para considerar a Arquivologia como uma parte da Ciência da Informação, desconsiderando a sua trajetória e a sua identidade. Assim, julgamos pertinente iniciar um estudo epistemológico, começando pela análise das obras referenciadas na produção científica sobre arquivos e Arquivologia nos programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros.

4. A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE ARQUIVOS E ARQUIVOLOGIA NO BRASIL

O mapeamento da produção científica sobre arquivos e Arquivologia e as suas referências bibliográficas já foi contemplado em várias etapas da nossa pesquisa (Marques, 2011; Marques e Marques, 2014; Donato, 2017; Moreira, 2017; Marques, 2017). No último levantamento que realizamos, identificamos 470 teses, dissertações e TCCs com esses temas, produzidas em diversos programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros, entre 1972 e 2016, predominantemente naqueles de Ciência da Informação, que abrange 45% dessa produção (Marques, 2017).

O estudo das referências bibliográficas dessas pesquisas ainda é parcial: até o momento, o fizemos das pesquisas produzidas entre 1972 e 2012, o que contempla 253 (53%) pesquisas do nosso universo, que têm 22.924 referências bibliográficas (arquivísticas, não arquivísticas e afins). Desse total, 8.963 referências eram arquivísticas (39,09%).

Dessas 253 teses, dissertações e TCCs, 125 foram produzidas em programas de pós-graduação em Ciência da Informação, ou seja, quase 50% do total analisado. Nelas,

identificamos 5.148 referências arquivísticas (57% do total de referências bibliográficas identificadas como arquivísticas). Essas referências bibliográficas arquivísticas dizem respeito a obras publicadas predominantemente nas décadas de 1990 e de 2000, com 37,33% e 35,65 % do total, respectivamente. Esses resultados nos remetem a obras recentes que agregam, à teoria arquivística tradicional, desafios relacionados às tecnologias, aos suportes e aos formatos dos documentos contemporâneos.

Quanto aos autores, identificamos 1.392, dentre os quais se destacaram brasileiros (20,01%), canadenses (7,55%), norte-americanos (1,99%), portugueses (1,52%), espanhóis (1,45%) e franceses (1,37%). Dos autores brasileiros, observamos que professores/pesquisadores de cursos de Arquivologia (de graduação e de especialização) são os mais referenciados; dos canadenses, pesquisadores de Arquivologia também se destacam; dos portugueses, professores de cursos de Ciência da Informação; e dos norte-americanos e franceses, arquivistas. Temos quatro autorias institucionais, três brasileiras e uma internacional.

A predominância de autores brasileiros sinaliza a produção de obras de boa qualidade teórica no Brasil, sintonizadas aos principais avanços do pensamento arquivístico internacional, conforme já havíamos constatado nas análises anteriores (Marques e Rodrigues, 2009; Marques, 2011; Marques e Marques, 2014). A grande ocorrência de autores canadenses nos remete à relevância e à repercussão teórica da Arquivística Integrada no Brasil, proposta por esses autores, além das suas preocupações com a preservação dos documentos nos suportes contemporâneos. Desse modo, os pesquisadores brasileiros parecem acompanhar, mesmo que um pouco atrasados, a evolução das tendências históricas internacionais. A pouca ocorrência de autores australianos no nosso mapeamento nos indica o acompanhamento tardio do pensamento arquivístico internacional pelos pesquisadores brasileiros. Nos últimos anos, a Austrália tem avançado e contribuído para o desenvolvimento da teoria arquivística, sobretudo em relação aos desafios decorrentes da descontextualização da informação trazida pelos registros eletrônicos. Assim, a baixa frequência desses autores no universo pesquisado pode sinalizar algumas lacunas teóricas na Arquivologia brasileira.

Dos títulos, verificamos que cinco se destacam com mais de um por cento de ocorrências: dois de obras brasileiras (Bellotto, 2004; Camargo e Bellotto, 1996); um de obra norte-americana, traduzida para o português do Brasil (Schellenberg, 1974); um de

obra canadense, traduzida para o português de Portugal (Rousseau e Couture, 1998); e um de obra portuguesa (Silva, Ribeiro, Ramos e Real, 1999).

O destaque para obras em português também se reflete no idioma predominante de todas as referências: mais de 66% das referências bibliográficas arquivísticas analisadas estavam em português (66,21%), seguidas daquelas em inglês (16,09%), em espanhol (10,84%) e em francês (5,94%).

Conforme já havíamos refletido em outras etapas da pesquisa, entendemos que a predominância de autores brasileiros parece conjugar o reconhecimento da relevância das suas obras para a Arquivologia brasileira e a comodidade da leitura em português, considerando que nem todos os pesquisadores têm acesso a outros idiomas. Evidentemente, a circulação dessas obras em programas de pós-graduação corrobora a sua relevância para a pesquisa, imprescindível para os avanços da área (Marques, 2011).

Ao refinarmos nossos filtros temáticos e utilizarmos as palavras “organização”, “tratamento” e “comunicação” (e suas variações linguísticas e correspondências semânticas), chegamos a 152 referências bibliográficas. Desse total, 109 (71,71%) referências foram recuperadas com a palavra “organização”; 31 (20,39%) com a palavra “tratamento” e dez com “comunicação” (6,57%). Uma referência (0,65%) contemplava simultaneamente as duas primeiras palavras e outra referência (0,65%), as três palavras. As referências bibliográficas recuperadas com as palavras “organização” e “tratamento” contemplam a classificação de documentos (seus processos e produtos); as relações dessa função com as demais funções arquivísticas (identificação, avaliação, descrição e preservação) e com a gestão de documentos, da informação e do conhecimento, bem como a sua contribuição para a epistemologia da Arquivologia; a organização de documentos e do conhecimento arquivístico; o arranjo de documentos; e a organização de instituições arquivísticas e técnico-normativas; a gestão da informação, o tratamento e a organização de documentos, e a epistemologia da Arquivologia. As obras identificadas com a palavra “comunicação”, por sua vez, remetem à produção e à difusão do conhecimento arquivístico; à divulgação, à disseminação e à difusão de documentos (de políticas nesse sentido, inclusive); ao acesso às informações arquivísticas; e, novamente, a questões relacionadas à epistemologia da Arquivologia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o momento, temos evidentes vínculos institucionais e institucionalizados entre a Arquivologia e a Ciência da Informação, nas universidades e nas agências brasileiras de fomento à pesquisa. Temos, também, pistas das relações epistemológicas entre elas, uma vez que a Ciência da Informação dedica-se ao estudo da informação de forma ampla e, a Arquivologia, ao estudo do documento de arquivo, de forma mais específica.

Os resultados mais gerais ratificam as peculiaridades científicas da Arquivologia, com muitas referências a obras sobre os seus fundamentos, a sua terminologia e a organização de arquivos, seu objeto de estudo. Das cinco obras mais citadas, somente uma situa a Arquivologia como uma parte da Ciência da Informação (Silva, Ribeiro, Ramos e Real 1999). Os autores mais referenciados são pesquisadores e professores de Arquivologia ou arquivistas.

Um número significativo de pesquisas sobre arquivos e Arquivologia (253), referenciando obras arquivísticas de pesquisadores, professores e arquivistas, parece representar não somente a acumulação de capital científico, como a estruturação e o funcionamento de um campo específico: a Arquivologia como disciplina científica, com história, fundamentos teóricos e epistemológicos, mas ainda carente de reconhecimento de espaços institucionais que lhe dêem voz no Brasil.

Os resultados mais específicos contemplam referências bibliográficas em torno da organização, do tratamento e da comunicação da informação e de documentos que nos remetem tanto às especificidades epistemológicas, teóricas e metodológicas arquivísticas (os processos, os produtos e as relações da classificação com outras funções arquivísticas; a organização de documentos, do conhecimento e de instituições arquivísticas) como às interseções entre a Arquivologia e outras disciplinas, como a Ciência da Informação (gestão da informação e do conhecimento, principalmente). Já as referências bibliográficas recuperadas em torno da comunicação da informação e de documentos relacionam-se a questões mais particulares dos arquivos e da Arquivologia.

Entre especificidades e interfaces, as disciplinas se encontram, dialogam, disputam espaços e recursos e constroem alianças nos processos de gênese, organização, comunicação e disponibilização da informação, no âmbito do que denominamos “campo

da informação”. Contudo, reiteramos o nosso posicionamento acerca da identidade científica das disciplinas: esses (des)encontros, diálogos, disputas e alianças não podem sobrepor as duas disciplinas, tampouco submeter a identidade da Arquivologia à Ciência da Informação, ignorando os seus percursos históricos distintos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bellotto, H. L. (2004), *Arquivos permanentes: tratamento documental*, 2 ed., FGV, Rio de Janeiro.
- Boullier de Branche, H. (1975), *Relatório sobre o Arquivo Nacional do Brasil*, 2 ed.,: Ministério da Justiça e Arquivo Nacional, Rio de Janeiro.
- Bourdieu, P. (1983), “O campo científico”, in R. Ortiz, *Pierre Bourdieu: sociologia*. Ática, São Paulo, pp 122-155.
- Bourdieu, P. (2001), *Science de la science et réflexivité: Cours du Collège de France 2000-2001*, Raisons d’agir, Paris.
- Camargo, A. M. de A. and Bellotto, H. L. (1996), *Dicionário de Terminologia Arquivística*, Associação dos Arquivistas Brasileiros – Núcleo Regional de São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, São Paulo.
- Centre national de la recherche scientifique. (2018), “Présentation”, disponível em: <http://www.cnrs.fr/fr/organisme/presentation.htm> (acesso em 08 outubro 2018).
- Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico. (1984), *Áreas do Conhecimento: Classificação*, CNPq, Brasília.
- Cunha, A. A. da (2003), “A pesquisa em Arquivística no Brasil: um estudo da produção científica nos programas de pós-graduação e de iniciação científica e do papel das agências financiadoras”, 9 ed., in *Congresso de Iniciação Científica da UnB*, UnB Brasília.
- Donato, J. A. (2017), “Mapeamento de referências bibliográficas arquivísticas em dissertações e teses com temáticas na área (2012)”, 23 ed, in *Congresso de Iniciação Científica da UnB*, UnB Brasília.
- Fonseca, M. O. (2005), *Arquivologia e ciência da informação*, FGV, Rio de Janeiro.
- Foucault, M. (2005), *A arqueologia do saber*, 7 ed., Forense Universitária, Rio de Janeiro.

- Foucault, M. (2008), *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*, 16 ed., Loyola, São Paulo.
- Gagnon-Arguin, L. (1992), *L'Archivistique: son histoire, ses acteurs depuis 1960*, Presses Universitaires du Québec, Québec.
- Jardim, J. M. and Fonseca, M. O. (1995), "As relações entre a Arquivística e a Ciência da Informação", *INFORMARE*, vol. 1, n. 1, pp. 41-50.
- Mariz, A. C. A. (2004), "Relações interdisciplinares entre a Arquivística e a Ciência da Informação", *Cenário Arquivístico*, vol. 3, n. 1, pp. 29-36.
- Marques, A. A. da C. (2007), *Os Espaços e os Diálogos da Formação e Configuração da Arquivística como Disciplina no Brasil*, Universidade de Brasília, Brasília.
- Marques, A. A. da C. (2011), *Interlocações entre a Arquivologia nacional e a internacional no delineamento da disciplina no Brasil*, Universidade de Brasília, Brasília.
- Marques, A. A. da C. (2016), "Arquivologia e Ciência da Informação: de mãos dadas?" *Informação & Sociedade (UFPB. Online)*, vol. 26, pp. 169-184.
- Marques, A. A. da C. (2017), "A investigação científica em Arquivologia e a sua busca de identidade", *Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia*, vol. 12, pp. 77-89.
- Marques, A. A. da C. and Rodrigues, Georgete Medleg. (2009), "A Arquivística nos Encontros Nacionais de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB's): análise preliminar da influência do pensamento arquivístico internacional", in *ENANCIB*, 10ª ed., UFPB, João Pessoa.
- Marques, A. A. da C. and Marques, M. S. (2014), "A produção científica arquivística na Ciência da Informação: estudo das suas referências", in *Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação*, 15ª ed., UFMG, Belo Horizonte.
- Moreira, V. L. S. (2017), "Mapeamento de referências bibliográficas arquivísticas em dissertações e teses com temáticas na área (2009-2010)", in *Congresso de Iniciação Científica da UnB*, 23ª ed., UnB, Brasília.
- Oliveira, F. H. de. (2014), *A formação em Arquivologia nas universidades brasileiras: objetivos comuns e realidades particulares*, Universidade de Brasília, Brasília.
- Pinheiro, L. V. R. (1999), "Campo interdisciplinar da Ciência da Informação: fronteiras remotas e recentes", in L. V. R. Pinheiro (org.), *Ciência da Informação, Ciências Sociais e Interdisciplinaridade IBICT/DDI/DEP*, Brasília/Rio de Janeiro, pp. 155-182).

- Rousseau, J.-Y. and Couture, C. (1998), Os fundamentos da disciplina arquivística, Publicações Dom Quixote, Lisboa.
- Schellenberg, T. R. (1974), Documentos públicos e privados: arranjo e descrição, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.
- Schmidt, C. M. dos S. (2015), A construção do objeto científico na trajetória histórico-epistemológica da Arquivologia, ARQ-SP, São Paulo.
- Silva, A. M. da, Ribeiro, F., Ramos, J. and Real, M. (1999), Arquivística: teoria e prática de uma Ciência da Informação, Afrontamento, Porto.
- Silva, J. G. e. (1996). Socialização da informação arquivística: a viabilidade do enfoque participativo na transferência da informação, Universidade Federal do Rio de Janeiro Rio de Janeiro.

Capítulo 5

Compreendendo os conceitos de empatia à partir de uma experiência pragmática em Competência em Informação (Coinfo): o Programa Jovens Talentos para a ciência da Universidade de Brasília – Unb

Denise Bacellar Nunes¹¹

1. INTRODUÇÃO

No âmbito da formação em Competência em Informação - CoInfo, além do exercício de **aprender a conhecer** (quando se adquire instrumentos de compreensão), **aprender a fazer** (quando se adquire competências para a ação sobre o meio envolvente), **aprender a viver juntos** (cooperação com os outros em todas as atividades humana) e finalmente **aprender a ser** (conceito principal que integra todos os anteriores), esses desenvolvidos nas obras de Delors, 2003; Dudziak, 2008; Santos, 2018 destacam-se aspectos voltados para a formação integral dos indivíduos, preparando os para os desafios do uso da informação em redes, na lógica hipertextual, e em espaços de múltiplas opções, em termos de formatos e tipologias documentais. Ademais todo o processo engloba em si componentes subjetivos, que atuam como indicadores integrativos entre o formador e o fomanado em Coinfo, esses já conhecidos no processo de Comunicação Extensiva (Simeão, 2003; 2006), e da linguagem animaverbivocovisual (Cuevas-Ceveró; Simeão, 2014).

Um exemplo prático onde o indicador da experiência empática aparece no processo de CoInfo, tomou corpo a partir do ano 2012 através da iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), onde criaram um novo programa de incentivo à iniciação científica, o Jovens Talentos para a Ciência. O programa foi destinado aos estudantes de graduação de todas as áreas do conhecimento, recém

¹¹ Universidade de Brasília. E-mail: denisebacellar@unb.br

ingressos nas universidades federais e nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia.

O programa Jovens Talentos para a Ciência buscou, em seu projeto piloto, incentivar a aproximação de alunos ingressantes com a iniciação científica e tecnológica desde o primeiro semestre e teve como objetivo impulsionar a participação dos estudantes em programas de Iniciação Científica, de Iniciação à Docência (PIBID) ou no programa Ciência sem Fronteiras, além de se configurar como uma importante estratégia de acolhimento aos estudantes ingressantes. Na Universidade de Brasília não foi diferente, cerca de 200 bolsistas foram convocados para participar da primeira experiência de formação em CoInfo e essa integrou na prática alunos, professores e bibliotecários do serviço de referência da Biblioteca Central da UnB. (Simeão et al, 2015). Nesse contexto, observamos que a relação empática que envolveu formadores e formandos fizeram toda a diferença no processo de ensinagem em CoInfo.

Os trabalhos dos autores (Scarabucci 2018) (Santos 2018), que relatam a experiência prática em CoInfo, à partir das experiências vividas na UnB. Esses trabalhos destacam a existência do indicador empatia, mas esse aparece como sinônimo de interação Psicológica, Habilidades sociais, Habilidades atitudinais. Por hora, a empatia em seu termo literal não aparece nesses trabalhos, mas fica claro que ela está presente nas entrelinhas da experiência vivida pelos atores participantes. Tanto Santos (2018), como Scarabucci citam Miranda (2006 p.111) para significar a experiência empática, pois esse autor identificou as seguintes naturezas do conceito de competência: cognitiva (conhecimentos); social (habilidade) e psicológica (atitudes). Trata-se da capacidade do profissional de transformar o aprendizado adquirido em ação, sem negligenciar a influência do ambiente em que está inserido. Miranda (2006) também relata a dinâmica das naturezas cognitiva, social e psicológica que se estabelece no processo de interação entre o bibliotecário e nas ações educativas voltadas para o usuário em bibliotecas universitárias.

Foram os trabalhos de Simeão et al. (2015) e de Scarabucci (2018), que relataram, a partir de estudos avaliativos da prática experienciada de CoInfo na Universidade de Brasília os indicadores de competências e atitudes em CoInfo (Mata, Casarin 2010) que foram extraídas da experiência. Nesses trabalhos a empatia aparece como um elemento subjetivo da formação em CoInfo, componente esse oriundo e relacionado a interação

humana, as relações estabelecidas entre si, no que diz respeito a *anima* (alma, psiquê). No entanto, observa-se ao ler esses trabalhos uma lacuna, no que diz respeito ao conceito epistemológico de empatia, mesmo porque os objetivos desses estudos não eram a subjetividade. Os trabalhos supracitados abordavam a empatia em suas entrelinhas, mas não a definiam, não a localizavam como um conhecimento etimológico, epistemológico, gnóstico, axiomático, ético. O que se percebe que houve a priori uma impressão tácita do empático, e que essa impressão pode ser pessoal e até mesmo genérica. Portanto, existe uma urgência em conhecer e adequar os significados de empatia, essa palavra polissêmica, que está associada a postulados distintos em suas diversas abordagens e definições, quanto ao contexto da formação de pessoas, principalmente em CoInfo. A proposta principal deste artigo é a partir da experiência em CoInfo da UnB, refletir e mostrar alguns postulados da Psicologia no que diz respeito a multiplicidade do vocábulo empatia, oferecendo uma reflexão inicial sobre o bom uso do termo em trabalhos referentes e a *posteriori*.

2. DESENVOLVIMENTO

Mas o que é empatia? A palavra empatia tem origem grega, composta de dois radicais *em* - que remete a uma posição inferior aglutinada a palavra grega *pathos*, que pode remeter a paixão, excesso, catástrofe, passividade, sofrimento, assujeitamento, emoções e sentimento. Segundo Martins, (1994) a palavra *pathos*, tem origem judaica se refere a tradição da expiação, onde um bode é trazido para o convívio familiar, desenvolvendo ali uma relação afetiva através do convívio com esse animal, para depois sacrificá-lo em nome da expiação dos pecados, dando se aí a expressão bode expiatório. Nesse sentido a origem da empatia como um sentimento e expressão de sentimentos subjetivos pode remeter a origem no significado judaico e a *posteriori* cristão (religioso).

A **empatia** envolve em termos gerais três componentes: afetivo, cognitivo e reguladores de emoções. O componente afetivo baseia-se na partilha e na compreensão de estados emocionais de outros. O componente cognitivo refere-se à capacidade de deliberar sobre os estados mentais de outras pessoas. A regulação das emoções lida com o grau das respostas empáticas.

A empatia parte da perspectiva referencial que é pessoal a ela, ciente das próprias limitações, sem confundir a si mesmo com o outro. Nesse caso há na relação empática um

exercício pleno de alteridade (Levinás 2011). Em outras palavras, seria o exercício afetivo e cognitivo de buscar interagir percebendo a situação sendo vivida por outra pessoa (em primeira pessoa do singular), além da própria situação.

Alguns filósofos se dedicaram ao estudo da empatia, dentre as várias abordagens elegemos a dos filósofos alemães Theodor Lipps e Edith Stein que tiveram seus trabalhos reconhecidos entre séculos XXI e XX. Para Lipps (1892) a empatia "(...) indica a relação entre o artista e o espectador que projeta a si mesmo na obra de arte". Já Stein (2003) compreende a empatia como parâmetro para pensar as relações entre os indivíduos, na construção de um agir ético, e por isso a proposta da autora foi de investigar como a empatia pode ajudar nas relações entre os seres humanos de forma ética.

A empatia em seu bojo caracteriza-se por estado ou entendimento empático. O estado de empatia ou de entendimento empático, consiste em perceber corretamente o marco de referência interno do outro com os significados e componentes emocionais que contém, como se fosse a outra pessoa, em outras palavras, colocar-se no lugar do outro, porém sem perder nunca essa condição de “como se”. A empatia implica, por exemplo, em sentir a dor ou o prazer do outro como ele o sente e perceber suas causas como ele as percebe, porém sem perder nunca de vista que se trata da dor ou do prazer do outro. Se esta condição de “como se” está presente, nos encontramos diante de um caso de identificação e esta só pode acontecer, se o indivíduo tiver vivido experiência semelhante a que está se passando no outro. A empatia caracteriza-se também pela tomada de perspectiva, ausência de julgamento, reconhecimento da emoção nos outros e capacidade de comunicar esse estado emocional e contagiante. Diga-se de passagem que a empatia **não é uma emoção**, portanto, não se pode "sentir empatia" - uma formulação encontrada equivocadamente em diversos artigos sobre o assunto. Nesse sentido, em sua definição cognitiva a empatia é uma habilidade socioemocional que os seres humanos possuem de reconhecer, compreender e reproduzir emoções alheias. É o canal de conexão com o outro, de forma que quando ativado, faz com que se consiga compreender e reproduzir suas emoções como se estas fossem suas, mas não as são. Diferente da compaixão, na qual a pessoa acredita fazer parte daquela dor. Mas é preciso estabelecer que nem todos os seres humanos são empáticos, mas esse artigo não abordará essa questão.

O desenvolvimento do conceito de empatia nas ciências psíquicas começou por [Karl Jaspers](#) (1997), em sua obra [Psicopatologia](#) Geral em 1913. Nesta obra, se propõe

que o psiquiatra, ao invés de interpretar, deve se apresentar de maneira viva, analisar em suas inter-relações, delimitar, distinguir do modo mais preciso possível e designar com termos fixos os estados psíquicos que os pacientes realmente vivenciam. A partir dessa consideração de Jaspers, Foucault (1984) registra que “deve-se a Jaspers o mérito de ter mostrado que a compreensão pode estender-se muito além das fronteiras do normal e que a compreensão intersubjetiva pode atingir o mundo patológico na sua essência”.

2.1 Abordagens e postulados da empatia

Pesquisas na psicofisiologia e medicina indicam que a empatia tem uma resposta humana universal, comprovada fisiologicamente. Mac Lean (Stepien 2006) sugere que o sistema límbico, uma das partes mais antigas do nosso cérebro, e suas conexões com o córtex pré-frontal estariam envolvidas na síntese da empatia. Eles proporcionariam aos homens a capacidade de se colocar no lugar dos outros. Dessa forma, uma empatia primitiva estaria presente desde cedo na evolução humana, e com a aquisição de novas estruturas cerebrais e circuitos neurais adicionou-se a essa empatia uma forma de cognição, de tal forma que pode ser experienciada em conjunto com uma consciência social mais desenvolvida.

Um outro achado psicofisiológico e médico é que alguns estudos de neuroimagem sugerem que regiões associadas com emoções específicas podem ser ativadas pela visão da expressão facial da mesma emoção, fenômeno descrito como contágio emocional (Decety 2003); Singer et al (2004), comprovando que, de fato, a experiência empática tem bases neuronais, através de uso imagens da atividade cerebral, obtidas por ressonância magnética.

2.1.1 Empatia e psicologia

No *self* psicológico podemos obter definições e compreensões importantes de empatia através de três vieses: um viés ligado a experiências empíricas, um viés ligado a experiência racional e um viés construtivista, uma espécie de *blend* ligado a vivência, enquanto fenômeno. Nas abordagens empíricas e racionalista elegemos para demonstrar as contribuições da neurociência, da psicologia cognitiva e behaviorista (comportamental) e, da psicologia do desenvolvimento. Na abordagem humanista da empatia elegemos a

abordagem da psicologia humanista (abordagem centrada na pessoa ou rogeriana) e as importantes contribuições da psicologia inspirada pela fenomenologia e a gestalt.

- **Viés empírico racionalista da empatia**
- **Neurociência**

Na Psicologia e nas neurociências contemporâneas a empatia é uma "espécie de inteligência emocional" e pode ser dividida em dois tipos: a cognitiva - relacionada com a capacidade de compreender a perspectiva psicológica das outras pessoas; e a afetiva - relacionada com a habilidade de experimentar reações emocionais por meio da observação da experiência alheia. Segundo o ponto de vista neurocientífico a empatia tem uma resposta humana universal, comprovada fisiologicamente.

Os neurocientistas Eres e Monenberghs (2013) propuseram um modelo neurocientífico da empatia, sugerindo que a observação ou imaginação de outra pessoa num determinado estado emocional ativa automaticamente a representação desse estado no observador, bem como as suas respostas associadas. Esta representação permite que uma pessoa saiba como é que outra se sente num determinado estado emocional.

PSICOLOGIA COGNITIVA – COMPORTAMENTO

Para a psicologia da mente e ou cognitiva e a behaviorista (comportamental) a empatia tem aplicações práticas, além de se estabelecer na clínica da psicoterapia, nos conflitos nas relações humanas (familiares, sociais, institucionais), ela também tem aspecto prático através do mapa da empatia. Os psicólogos do comportamento construíram o “Mapa de Empatia”, criado pela empresa XPLANE, que hoje é uma conhecida ferramenta, utilizada no mundo dos negócios, que permite compreender cada segmento de clientes (usuários) de uma forma visual, estabelecendo hipóteses claras a respeito das necessidades, comportamentos e outros atributos das pessoas e/ou organizações atendidas por um determinado modelo de negócio.



Figura 1 – Mapa da Empatia I Fonte: Osterwalder, 2011.

- **Psicologia do desenvolvimento**

Na psicologia do desenvolvimento, a abordagem empática já se inicia mostrando o choro reflexo do recém-nascido como um precursor possivelmente inato de ativação empática. Esse choro é considerado pelos psicólogos como reativo, evidenciado como resposta ao choro de um outro bebê, sendo descrito como um choro vigoroso, intenso, semelhante com o choro espontâneo, de maior intensidade do que o choro em resposta a outros estímulos sonoros de igual intensidade, do que a simulação computadorizada do choro de um bebê, do choro espontâneo de uma criança mais velha e até mesmo ao choro do próprio bebê, gravado (Thompson 1987). Esse choro é a resposta empática predominante durante o primeiro ano de vida, sendo depois substituída por respostas empáticas mais maduras, como a tentativa de conforto à vítima e a fala.

Hoffman (1981), avança nas pesquisas na Psicologia do desenvolvimento e cita dois tipos de ativação empática que têm características de resposta comuns a toda espécie, sendo então possivelmente inatos. O primeiro tipo é a imitação de outras pessoas pelos observadores, com movimentos posturais e de expressão facial que, quando produzidos,

criam no indivíduo indicadores internos que contribuem para compreender e sentir a emoção em si próprio (Hoffman 1981). O segundo modo empático é feito por indicadores de dor ou prazer do outro, que fazem associações com sensações já experienciadas pelo observador, resultando numa reação afetiva empática, que é involuntária e praticamente automática. Dessa forma, Hoffman (1981) propõe que ajudar pode evocar, por exemplo, uma resposta empática de aflição.

- **Viés humanista da empatia**

• **Abordagem centrada na pessoa (psicologia humanista)**

Carl Rogers (1959) e Irvin D. Yalom (2004), estudiosos da relação empatia e psicoterapia, definem a empatia como uma condição básica para que as pesquisas científicas reconheçam a condição de sujeito das pessoas alvo de cada pesquisa. Esses autores refutam a relação sujeito-objeto das pesquisas tradicionais, de inspiração positivista, e valorizam a transdisciplinaridade e transculturalidade, pessoal como meio de acesso a empatia. Tanto Rogers quanto Yalom acreditam que a empatia é um conceito científico em evolução, que variam socialmente, de acordo com os componentes culturais.

- **Fenomenologia e Gestalt**

A empatia é tratada tanto na fenomenologia quanto na gestalt como conceito à priori, no que diz respeito a suspensão do juízo, o que para Husserl (2013) é conhecida por epoché. A empatia se dá no campo dos fenômenos, é nos relacionamentos dos corpos fenomenais (corpo-espírito) que se produz uma resposta empática.

Quando fechamos fortemente os olhos e estendemos nossas mãos longe de nós, de modo que nem um membro toque em nenhuma parte do corpo, ainda assim não nos livramos de nosso corpo, o corpo próprio. Precisamente essa ligação esse pertencimento a mim, não se pode constituir apenas em percepção externa. Um corpo próprio percebido apenas externamente sempre será só um corpo físico especificamente classificado, singularizado, porém nunca meu corpo próprio". (Stein 2003: p. 127)

"Relaciono-me com as partes do meu corpo, assim como toda a espacialidade que se encontra fora deste, a um ponto zero de orientamento". (Stein 2003: p. 127) Em Husserl: Ideias II § 18 / Meditações Cartesianas §53 - §55.

A empatia segundo Stein, nos dá a possibilidade de conhecer e compreender melhor o outro, fortalecendo a subjetividade individual pela intersubjetividade. Segundo a autora, a intersubjetividade é fundamental para compreender as relações humanas e também para o comportamento que temos em relação aos outros. A empatia tratada tanto

na fenomenologia quanto na gestalt estão intimamente relacionadas, já que Merleau-Ponty (2011) foi influenciado pelos estudos das relações estabelecidas entre corpo fenomenal e a percepção empática.

Stein em sua investigação filosófica demonstra a empatia é concreta, é presente, pragmática ao sujeito sujeito, e refere-se a alteridade da experiência vivida, em sua essência (sentido). A partir dessa perspectiva indica-se que a empatia é um ato de conhecimento da estrutura do ser humano em sua integridade, mas também pode contribuir para que se consolide as relações éticas entre os entes.

Convém realçar que Stein (2003: p. 70), inquietava-se para esclarecer que o tema da empatia pode ser considerado um ato de conhecimento peculiar, assim jogando luz sobre a verdadeira essência da empatia. Através do método fenomenológico postulado por Husserl, a autora dedica-se a estudar o processo empático que envolve a estrutura dos seres humanos e de suas vivências, valorizando o “eu que vive e conhece” e os “sujeitos alheios”, que se estabelecem em relação ao mundo cotidiano do mundo da vida, o mundo presentificado. Dessa forma ela afirma que: “Se trata de um ato que é originário enquanto vivência presente, entretanto é não originário pelo seu conteúdo”.

No que diz respeito ao fragmento anterior Stein afirma que a empatia ganha aspectos de originalidade, pois pela percepção de seu conteúdo é possível a personificar as vivências. Um exemplo clássico do que a autora, de que os atos de empatia se dá na essência (sentido): “Um amigo vem até mim e me diz que perdeu um irmão, e eu percebo a sua dor. O que é este perceber? [...] o que tal perceber é em si, e não por meio de quais caminhos seja possível chegar até ele”. (Stein 2003: p. 71)

Percebe-se a partir do fragmento anterior que o instante em que o vivido do **Outro** emerge diante de nós, em primeira instância concebendo-os como objeto, na sequência nós podemos nos dar conta de tal situação, nos colocando em seu lugar, de tal forma que a vivência não seja mais objeto. E como se a vivência nos atraísse para seu interior, permitindo ser sujeito desta vivência que não é originária minha, mas do outro e se anuncia a nós, convidando-nos para viver a sua originalidade. Dessa forma descobrimos todas as suas formas de dar-se em sinergia.

Após o conhecimento desta vivência é que se poderia tê-la como objeto novamente, ao passo que me volto objetivamente diante do Outro que espera de mim a sua compreensão e acolhimento. Com isso chegaríamos a máxima do processo empático: “Na minha experiência vivida não originária, eu me sinto acompanhado de uma experiência vivida originária, a qual não foi vivida por mim, mas se anuncia em mim, manifestando-se na minha experiência vivida não originária”. (Stein 2003: p.79)

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas considerações se fazem importantes no que diz respeito ao utilizar o conceito de empatia em suas aplicações na literatura de experiências aplicadas ou não em CoInfo. A primeira delas é justamente localizar de que campo epistemológico que se faz a abordagem. Em segundo lugar é necessário observar e considerar a abordagem *gnóstica* (*do conhecimento do conceito*) da empatia como componente atitudinal e habitual, no que tange aprofundar os conhecimentos oriundos da subjetividade humana. A terceira contribuição deste artigo é abrir uma pequena lacuna para as refutações, discussões sobre o campo vasto, que diz respeito aos estudos das relações da empatia com a experiência em Competência em Informação (CoInfo), onde sugerimos que estudos aprofundem na experiência em CoInfo da UnB em outras experiências pragmáticas na tentativa de localizar a incidência do fenômeno empático às aproximações conceituais trabalhadas ou não nessa pequena revisão, à guisa de reflexão inicial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cuevas Cerveró, Aurora; Simeão, Elmira (coord.). (2011) Alfabetización informacional e inclusión digital: hacia un modelo de infoinclusión social. Espanha: Trea.
- Decety, J., Yang, C.Y., & Cheng, Y. (2010) Physicians down-regulate their pain empathy response: an event-related brain potential study. *NeuroImage*, 50(4), 1676-1682.
- Delors, Jacques. (2003) Educação: Um tesouro a descobrir: relatório para a unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI. 8th ed. São Paulo: Cortez.
- Dudziak, Elisabeth Adriana. An Information Literacy e o papel educacional das bibliotecas. (2001) [Online].. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, USP, São Paulo. Available from :
:

[http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1KR7TKCH1-1DG3NXF-5STC/DUDZIAK\(2001\)-Dudziak2.pdf](http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1KR7TKCH1-1DG3NXF-5STC/DUDZIAK(2001)-Dudziak2.pdf)>. [Accessed 5th August 2018].

Eres, R., & Molenberghs, P. (2013) The influence of group membership on the neural correlates involved in empathy. *Frontiers in Human Neuroscience* [Online], 7(176): 1-6. Available from: doi:10.3389/fnhum [Accessed 5th August 2018].

Foucault, Michel. (1984) *Doença Mental e Psicologia*. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro.

Hoffman, M. L. (1981) Is altruism part of human nature? *Journal of Personality and Social Psychology* (40), 121-137.

Jaspers, Karl. (1997) *Psicopatologia Geral* (2). Rio de Janeiro, Atheneu.

Husserl, Edmund. (2013) *Meditações cartesianas e conferências de Paris: de acordo com o texto Husserliana I*; edit. Stephan Strasser; trad. Pedro M. S. Alves. Rio de Janeiro: Forense.

Levinas, Emmanuel (2011). *Totalidade e Infinito*. 3rd ed. Trad José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70.

Lipps, T. (1892) Optische Streitfragen. *Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane*. (3), 493–504.

Mata, Marta Leandro da; Casarin, Helen de Castro Silva. A formação do bibliotecário e a Competência Informacional: um olhar através das competências. In: Valentim, Marta (Org.). (2010) *Gestão, mediação e uso da informação*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

Martins, Francisco. (1994) *Psicopatologia I: fundamentos*. Brasília: Universidade de Brasília. (Coleção de Textos Universitários).

Merleau-Ponty, Maurice. (2011) *Fenomenologia da percepção*. 4th ed. São Paulo: Martins Fontes. (Biblioteca do pensamento moderno).

Miranda, Silvânia Vieira. (2007) *Identificação de necessidades de informação e sua relação com competências informacionais: o caso da supervisão indireta de instituições financeiras no Brasil*. Theses (Doctoral in Science information)-Economy College, Administration, Accounting and Science Information, Brasilia University. Available from: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2903/1/2007_SilvaniaVieiradeMiranda.pdf [Accessed 5th August 2018].

Osterwalder, Alexander; Pigneur, Yves. (2010) *Business model generation: a handbook for visionaries, game changers, and challengers*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Rogers, Carl. Teoria da Terapia, Personalidade e Relações Interpessoais. In: Sigmund, Koch. (1959) *Psychology: A Study of a Science* (3). New York: McGraw-Hill.

Santos, Rafael Barcelos. Perfil do bibliotecário universitário: uma abordagem contemporânea sob a ótica das iniciativas formadoras de Competência em Informação (CoInfo). Dissertation (MSc in Science information)- Economy College, Administration, Accounting and Science Information, Brasilia University. Available from: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2903/1/2007_RafaelBarcelosSantos.pdf [Accessed 5th August 2018].

Scarabucci, Marcelo Augusto (2018). A percepção da tríade acadêmica e dos agentes acadêmicos através da Competência em Informação (CoInfo). Uma experiência na Biblioteca Central da Universidade de Brasília com os Jovens Talentos para a Ciência. Dissertation (MSc in Science information)- Economy College, Administration, Accounting and Science Information, Brasilia University. Disponível Google Drive (no prelo, disponibilizado pelo autor).

Simeão, Elmira. (2006) Alfabetização digital e acesso ao conhecimento. Brasília: Universidade de Brasília. (Comunicação da informação digital ; 4).

Simeão, Elmira. (2003) Comunicação extensiva e o formato do periódico científico em rede. Theses (Doctoral in Science information)- Economy College, Administration, Accounting and Science Information, Brasilia University. Available from: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/685/1/EVENTO_Comunica%C3%A7%C3%A3oEx_tensivaFormato.pdf [Accessed 5th August 2018].

Simeão, Elmira Luzia Melo Soares et al. Proposta de integração da ação bibliotecária e ação docente no programa de formação para competências em informação na biblioteca universitária. In: Simeão, Elmira Luzia Melo Soares; Beluzzo, Regina Célia Baptista (Coord.). (2015) *Competência em Informação: teoria e práxis*. Brasília: Universidade de Brasília.

Singer, T., Tusche, A. (2014) Understanding others: brains mechanisms of theory of mind and empathy. *Neuroeconomics*. Elsevier.

Stein, Edith. (2003) *Il problema dell'Empatia*. Trad. Costatini, Elio & Schulze, Erika Cosgtantini. Roma: Edizioni Studium.

Stepien, K. A., Baernstein, A. (2006) Educating for Empathy. *Journal of general internal medicine* (21), 524-530

Thompson, R. A. Empathy and emotional understanding: the early development of empathy. In: Eisenberg, E. N.; Strayer, J. (Org.). (1987) Empathy and its development. New York: Cambridge University Press, 119-145.

Yalom, Irvin D. (2004) Quando Nietzsche Chorou. Ediouro, Rio de Janeiro.

Obs: Esse artigo foi inspirado em uma conversa que tivemos no ano de 2017 com as professoras doutoras Regina Belluzzo e Elmira Simeão, no Beijódromo, na Universidade de Brasília. Às duas ilustres professoras, uma singela contribuição do meu doutorado em Psicologia aos estudos de empatia em CoInfo. Agradeço também a bibliotecária Larissa Bello, pela ajuda na revisão e normalização desse texto.

Capítulo 6

A Competência em Informação Digital na Ciência da Informação de países Ibero Americanos: análise de artigos científicos

Elisa Cristina Delfini Corrêa¹²
Jessica Glienke David
Danielle Borges Pereira

1. INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo altamente conectado, onde uma grande quantidade de pessoas em todo o planeta permanece online especialmente por meio de seus dispositivos eletrônicos. A facilidade de acesso deu-se de forma mais contundente a partir do uso de equipamentos móveis de telefonia celular, permitindo que muitas pessoas permaneçam conectadas em várias mídias sociais ao mesmo tempo, chequem e respondam seus e-mails, utilizem aplicativos para diferentes finalidades e realizem buscas para resolver questões pessoais ou profissionais.

A vida conectada não apenas oferece acesso, mas também oportuniza a geração de conteúdo. O cidadão conectado é, então, corresponsável pela infinidade de textos, imagens e sons disponíveis nesse mar de informações em que navega constantemente. E é assim que vamos deixando nossa marca numa rede cujas implicações positivas ou negativas vão colaborando na construção da comunicação digital na sociedade contemporânea.

A Internet representa um leque quase infinito de oportunidades nas mais diferentes áreas de interesse pessoal ou profissional do homem (pós?) moderno e pode tornar-se igualmente arriscado ficar de fora do alcance a essas oportunidades. Assim, diversos desafios são constantemente colocados aos cidadãos deste mundo conectado, inclusive ligados ao aprendizado para a navegação e uso da informação digital, uma vez que a cada dia são criadas novas plataformas que levam à necessidade de aprendizado constante no mundo da informação eletrônica.

¹² Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Todo esse cenário pode conduzir os indivíduos a situações de estresse e ansiedade informacionais e, por isso, torna-se essencial adquirir competências específicas para exercer uma presença digital coerente e saudável. Outro fator de grande importância no contexto informacional contemporâneo é a proliferação cada vez mais crescente de notícias falsas (fenômeno conhecido como *fake news*) e da veiculação de ideias que nem sempre correspondem a fatos objetivos: a pós verdade.

Esse cenário pode resultar em uma sociedade da desinformação, tornando ainda mais necessário o desenvolvimento de habilidades específicas para o uso da informação no ciberespaço. A competência em informação no ambiente digital é, portanto, de extrema necessidade nos dias atuais.

Além disso, a sociedade digital também apresenta um paradoxo que não pode ser esquecido: existe uma enorme quantidade de pessoas excluídas do universo informacional digital. Dados recentes apontam para cerca de 63 milhões de brasileiros sem acesso à internet¹³, representando um paradoxo nas estatísticas sobre o uso dessa rede no país que, neste quesito em especial, encontra-se em 78. lugar no ranking mundial sobre internet inclusiva. Essa ausência pode ser tão prejudicial quanto a superexposição causada por uma intensa atividade na rede Internet e, pois a população excluída do universo digital encontra-se em desvantagem e sujeita a perdas sociais e econômicas, como já apontado anteriormente.

Diante desse quadro, o bibliotecário encontra-se desafiado não apenas a ser capaz de navegar pelas infovias de forma competente pessoal e profissionalmente, mas também e, talvez, muito mais desafiado a ser um facilitador do acesso ao conhecimento a partir do uso de fontes de informações eletrônicas e digitais, trabalhando no desenvolvimento de competências em sua comunidade de interagentes¹⁴.

Portanto, parece ser de fundamental importância conhecer melhor os aspectos essenciais da competência em informação digital, bem como sua aplicabilidade na atuação

13 <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/brasil-tem-116-milhoes-de-pessoas-conectadas-a-internet-diz-ibge.ghtml>

14 Este termo é utilizado neste trabalho em substituição ao termo 'usuário' para referir-se ao público alvo de bibliotecas e centros de informação, por representar melhor o perfil atual deste. A fundamentação teórica para esta escolha pode ser verificado no texto de Corrêa (2014): <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2014v19n41p23>

do bibliotecário em diferentes contextos, sendo possível verificar a publicação de artigos dedicados à temática, cujo conteúdo interessa a este estudo em especial.

Por esse motivo, foi realizado um levantamento da produção científica sobre competência digital publicada em periódicos científicos de língua portuguesa e espanhola, analisando artigos publicados sobre o assunto com foco na identificação de objetivos e pré-requisitos para a competência em informação digital para bibliotecários e profissionais da informação, bem como delinear o perfil necessário para a sua atuação na era digital. A pergunta que norteou a pesquisa foi: de acordo com a literatura de CI, como deve ser desenhado o perfil do bibliotecário para sua atuação no contexto da informação digital, sob a perspectiva do desenvolvimento da competência digital nos países ibero americanos?

Para respondê-la, buscou-se identificar, nos diferentes contextos ibero americanos, as competências exigidas dos bibliotecários descritas em artigos dos principais periódicos científicos da área de Ciência da Informação e Biblioteconomia. Os objetivos específicos que auxiliaram a construção do quadro proposto foram:

- Conhecer o panorama mundial dos periódicos em língua portuguesa e espanhola na área de Ciência da Informação e Biblioteconomia;
- Identificar as diferenças terminológicas e conceituais em relação à competência digital;
- Refletir sobre o perfil de atuação necessário ao bibliotecário a partir dos resultados encontrados, apresentando um mapeamento de suas habilidades em cada país.

2. METODOLOGIA

Pesquisa básica descritiva e exploratória, cujos procedimentos utilizados foram o levantamento, pesquisa bibliográfica e técnica de análise de conteúdo de abordagem qualitativa. O *corpus* da pesquisa foi constituído por periódicos da área de Ciência da Informação e Biblioteconomia dos países ibero americanos nos quais verificou-se a existência da formação profissional de bibliotecários formalmente reconhecida, a saber:

Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, México, Paraguai, Peru, Venezuela, Uruguai, Portugal e Espanha.

A lista de periódicos que compõem o *corpus* atendeu aos seguintes requisitos: ser indexado em bases de dados internacionais e possuir de 05 a 10 anos de existência, com periodicidade regular. Para as buscas foram utilizados os termos: competência em informação, competência informacional, literacia informacional, competência digital, competência em informação digital, literacia digital e literacia em informação digital, bem como seus correspondentes em espanhol: competencia en información, competencia informacional, alfabetización informacional, competencia digital, competencia en información digital, alfabetización digital y alfabetización en información digital. O período cronológico para a busca foi delimitado em 15 anos, de 2000 a 2015. As revistas que constituíram o universo da pesquisa são:

Quadro 1 – Corpus da pesquisa

Revista	País	Endereço eletrônico	Base de dados
Biblios	Peru	http://www.redalyc.org/revista.oa?id=161	Latindex Redalyc
Cadernos BAD	Portugal	http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/cadernos	Latindex
Ciencias de la Documentación	Chile	http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=25230	Latindex Research Bib SIS
Ciencias de la información	Cuba	http://cinfo.idict.cu/index.php/cinfo	Latindex Scielo Cuba DOAJ Redalyc
El profesional de la información	Espanha	http://www.elprofesionaldelainformacion.com/index.html	Latindex Dialnet LISA Scopus
Enl@ce	Venezuela	http://rvitc.blogspot.com.br/	Latindex Scielo Redalyc Dialnet
Informatio	Uruguai	http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=13795	Latindex DOAJ
Interamericana de Bibliotecología	Colômbia	https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/RIB	Latindex Scielo Redalyc

Investigación Bibliotecológica	México	http://www.revistas.unam.mx/index.php/ibi	Latindex Scielo
Informação e Sociedade: Estudos	Brasil	http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/index/	Latindex LISA DOAJ SCOPUS
Palabra Clave	Argentina	http://www.palabraclave.fahce.unlp.edu.ar/	Latindex Scielo Redalyc DOAJ
Perspectivas em Ciência da Informação	Brasil	http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci	Latindex DOAJ Scielo Web of Science
Transinformação	Brasil	http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/transinfo	Latindex Scielo
Simbiosis	Porto Rico	http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=13285	Latindex DOAJ

Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo que, segundo Bardin (2011, p. 48) trata-se de: [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A técnica apresentada por Bardin (2011) desenvolveu-se a partir de 3 fases:

- Pré-análise: escolha e organização do material utilizado para a exploração dos dados, na qual se procederá leitura dos títulos, resumos e palavras-chave de cada artigo, fazendo assim a primeira triagem que somou 108 artigos;
- Exploração do material: leitura atenta e cuidadosa do artigo completo do elenco de artigos escolhidos na pré-análise a fim de destacar termos, palavras e ideias que atendam ao problema proposto pela pesquisa. Nesta etapa são elencadas as categorias e unidades de análise e as variáveis correspondentes para a elaboração de um quadro com os perfis encontrados nos documentos. Após a segunda triagem, foram selecionados 46 artigos considerados pertinentes à pesquisa, cujas categorias foram as seguintes: a) definições de Competência Digital e b) habilidades necessárias ao bibliotecário.

- Tratamento dos dados: análise e interpretação das categorias elencadas de acordo com os objetivos da pesquisa.

Embora alguns dados numéricos sejam apresentados para fins de uma melhor compreensão dos resultados, estes são discutidos de forma qualitativa, nos quais as reflexões e análises são discutidas formando mapas conceituais individuais de cada país, discutindo também as concepções sobre competência digital.

3. REVISÃO DE LITERATURA

A competência em informação digital é uma proposta que surge na própria gênese da competência em informação, ainda na década de 1970, com os autores Taylor (1979) e Garfield (1979). Dudziak (2001, p. 24) faz essa constatação quando afirma que “em Taylor e Garfield já se percebe certa ênfase na ligação entre a *IL [Information Literacy]* e a tecnologia de informação, com a valorização da técnica e das habilidades, deixando clara a valorização dos sistemas de informação (incluindo-se aqui a biblioteca enquanto organização)”.

A tendência em relacionar a competência em informação com as questões tecnológicas tomou força especialmente durante a década de 1980, quando as TIC tornaram-se o centro das atenções dentre os profissionais da informação, especialmente nos EUA. Kuhthau (1987) inclui o uso de recursos tecnológicos como um dos eixos principais na competência em informação voltada à educação, no papel de ferramenta de aprendizado.

Bawden (2001) faz uma excelente revisão de literatura apresentando a evolução e o surgimento de termos ligados à competência em informação e inclui as origens da competência digital. Os primeiros passos em direção ao estabelecimento de uma conceituação de competência digital surgem no final da década de 1980 e primeiros anos da década de 1990, inicialmente com uma conotação voltada às habilidades para o uso de computadores, em língua inglesa, *computer literacy*.

Outras definições mais amplas da *computer literacy* relacionavam o uso competente dos computadores a uma participação ativa na sociedade baseada em informação, especialmente na atribuição de papéis profissionais. Bawden cita Tuckett

(1989) que atribui 3 componentes à computer literacy: a compreensão mais geral do que os computadores são capazes de fazer, as habilidades necessárias para utilizá-lo como uma ferramenta eficiente e uma demonstração de autoconfiança no uso de computadores. Este último representa a capacidade de um indivíduo de utilizar computadores em suas tarefas diárias sem a necessidade do auxílio de outras pessoas.

Ampliando ainda esse conceito, Shapiro e Hughes (1996) apresentam uma lista de 7 dimensões para a computer literacy: competência em ferramentas de TI, incluindo software, hardware e multimídia; competência em fontes: compreensão quanto a formas e acesso a fontes de informação; competência social e estrutural: compreensão da situação e produção de informação; competência em pesquisa: uso de ferramentas tecnológicas de pesquisa; competência em publicação: habilidades para comunicar e publicar informação; competência em tecnologias emergentes: habilidades para entender inovações e tomar decisões inteligentes acerca de novas tecnologias; competência crítica: habilidade para avaliar criticamente os benefícios e custos das tecnologias de informação.

No entanto, somente a partir da segunda metade da década de 1990 é que o termo '*digital literacy*' começa a surgir, de acordo com Duziak (2001, p.45):

Na segunda metade da década de 90, a ênfase nas tecnologias de informação e nos ambientes eletrônicos fez surgir vários neologismos relacionados: Digital literacy ou multimedia literacy, ligado ao ciberespaço, onde se estabelecem as comunidades virtuais (Lanham, 1995). Information technology literacy (National 1999) Mediacy, definida como treinamento/capacitação em navegação eletrônica prevalecendo o contato visual com a informação, inserido em digital literacy e na comunicação mediada por computadores (Carbo 1997) (Dudziak, 2001, p. 45).

Bawden (2001) introduz o termo como uma habilidade para ler e entender hipertextos e textos multimídia e introduz a definição de Gilster (1997), para quem para quem a competência digital significa a aquisição de habilidades para entender e usar a informação em múltiplos formatos e fontes apresentadas via computadores.

Ao discorrer sobre as características da *digital literacy*, o texto de Lanham (1996) apresenta as diferenças entre os dois tipos de competências em informação: a imprensa e a digital sendo que, no caso da palavra impressa, o sinal e sua expressão são os mesmos pois o significado dá forma à palavra. Já no caso digital, podem gerar sons e imagens.

O autor ressalta que a literacia digital, por um lado, torna a comunicação mais eficiente e, por outro, também a torna mais divertida. Lanham ainda afirma em seu artigo que essa nova literacia digital é mais democrática por conta das diferentes percepções e sentidos que oferece e estende a um número muito maior de pessoas (Lanham 1996).

Nicholas e Williams (1998) enumeram uma lista de habilidades necessárias à competência digital, dentre elas: julgar o material online, sendo capaz de avaliar a diferença entre o conteúdo e sua forma de apresentação; capacidade de ler e compreender em um ambiente dinâmico, não sequencial e hipertextual; habilidade para construir um conhecimento confiável a partir de diferentes fontes, avaliando fatos e opiniões; habilidades de pesquisa baseados em motores de busca; gerenciar o fluxo de informação multimídia utilizando filtros; criar uma estratégia pessoal de informação com seleção de fontes e mecanismos de entrega; capacidade de contactar pessoas em rede para discutir questões e conseguir ajuda; ser apto a compreender questões e problemas de informação e desenvolver soluções; saber como fazer backup de formatos tradicionais usando ferramentas de rede e ser cuidadoso ao julgar a validade e abrangência de materiais referenciados através de links hipertextuais.

Percebe-se assim uma evolução de ideias sobre a competência digital na qual ultrapassa-se o simples conceito de saber usar o computador enquanto equipamento para o desenvolvimento de habilidades de leitura, compreensão e manipulação da informação em formato eletrônico.

Já nos anos 2000, observa-se a disponibilização de importantes documentos sobre a competência em informação digital, elaborados por entidades reconhecidas como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a American Library Association (ALA). Esses textos trazem definições mais claras e apontam para características inerentes à CoInfo digital, conectando-as à sociedade e à educação para a vida.

O documento da UNESCO (2011) define a literacia digital como "um conjunto de habilidades que incluem o uso e a produção de mídias digitais, processo e recuperação da informação, participação em redes sociais para a criação e compartilhamento do conhecimento e uma série de habilidades profissionais em computação". O texto enfatiza

que a competência digital torna-se uma habilidade para a vida, uma vez que dirige-se a todas as áreas da vida contemporânea.

Em 2013, a ALA também publica texto dedicado à competência digital, aqui mais direcionada ao papel das bibliotecas enquanto instituições sociais que dão suporte à constituição de competências de maneira geral, mas também da competência digital. Esse documento define competência digital como "a habilidade no uso das tecnologias de informação e comunicação a fim de encontrar, compreender, avaliar, criar e comunicar informação digital, uma habilidade que requer tanto habilidades cognitivas quanto técnicas" (ALA 2013, p. 2).

As bibliotecas e os bibliotecários norte-americanos, segundo a ALA, estão na 'linha de frente da inclusão digital e dos esforços nacionais para a competência digital' (2013, p. 3). Compete a essa categoria, então, trabalhar no sentido de prover acesso a informação digital e colaborar no desenvolvimento de habilidades para esse uso. Desta forma, pode-se concluir que os bibliotecários devem, em primeiro lugar, ser também competentes nesse tipo de informação: 'os bibliotecários devem continuar sendo responsáveis pelo seu próprio aprendizado digital, criando uma cultura de aprendizado entre seus pares' (op.cit, p. 14).

Como visto, a concepção de competência digital tem suas origens na América do Norte, mais especificamente nos Estados Unidos da América, sendo notório que a literatura norte americana exerce profunda influência nos demais países. A fim de conhecer melhor esse panorama nos países ibero americanos, esta pesquisa se propôs a proceder o levantamento e análise de artigos publicados em periódicos científicos nesses países sobre o tema 'competência digital', revelando seu atual estado-da-arte, cujos resultados são apresentados a seguir.

4. RESULTADOS

A primeira etapa da análise de conteúdo, reuniu 108 artigos cujas palavras chave foram identificadas. De um universo de 54 diferentes palavras chave encontradas nos artigos, os termos de maior ocorrência relevantes à pesquisa foram: alfabetización informacional (37) e competência em informação (19). Diretamente relacionados à competência digital, foram relacionados os seguintes termos: alfabetización

informacional digital (1), alfabetización tecnológica (2), competência digital (2), literacia em informação digital (3), infoalfabetización (1), analfabetismo digital (1), alfabetización digital (3), competências de investigación y estrategias tecnológicas (1), uso competencial de las TIC (1).

De modo geral, o escopo dessas revistas demonstra o objetivo de publicar artigos com resultados de estudos teóricos e práticos nas áreas de Ciência da Informação, Biblioteconomia, Documentação, Arquivologia e áreas afins, cujos artigos são publicados em sua maioria em espanhol e português.

Na segunda etapa, após a leitura de cada resumo, foram eliminados 42 artigos cujo conteúdo referiam-se a pesquisas e práticas em países diferentes dos países de origem dos periódicos selecionados. A razão desse critério tem como base a finalidade deste estudo em mapear o estado da arte nas publicações de cada país, demonstrando como a literatura regional desenvolve seus estudos e práticas sobre o tema. Assim, a terceira etapa da análise de conteúdo dos artigos foi composta por um número de 66 artigos cuja leitura do texto completo resultou em nova triagem, visto que 19 artigos, apesar de referirem-se à competência digital em seus países de origem, não faziam menção ao perfil dos bibliotecários.

Desta forma, chegou-se ao corpus definitivo da pesquisa, composto por 46 artigos considerados pertinentes, ou seja, cujos artigos são resultado de estudos desenvolvidos sobre Competência Digital no país de origem da revista e continham em seu conteúdo menções ao perfil desejado ao bibliotecário para sua atuação nesse contexto.

A análise de conteúdo baseou-se em duas categorias específicas: a) definições de competência digital e b) perfil e habilidades do bibliotecário para a competência digital.

5. DEFINIÇÕES DE COMPETÊNCIA DIGITAL

Em relação à definição de competência digital propriamente dita, verificou-se que, na maioria dos artigos analisados, prevalece o entendimento de que essa competência é parte integrante do conjunto de habilidades da competência em informação de modo mais amplo, alguns ainda apontam que a competência em informação é crucial para o desenvolvimento da competência digital. Essa constatação justifica a predominância do

uso de palavras-chave ligadas à competência e alfabetização informacional em relação ao uso de termos ligados à competência digital.

Percebe-se haver uma indefinição a respeito das diferenças entre os dois tipos de competências uma vez que a competência digital, conforme demonstrado na revisão de literatura, demanda o desenvolvimento de habilidades bastante específicas para o uso eficiente e criativo de equipamentos e dispositivos tecnológicos não necessariamente presentes para o desenvolvimento da competência em informação de modo mais geral.

Em contrapartida, foi possível identificar em alguns artigos a afirmação de que esses conceitos são diferentes e que, por isso mesmo, não devem ser confundidos. Nessa linha, merece destaque a única definição encontrada em todos os artigos analisados, na qual a competência em informação “refere-se principalmente à capacidade de usar tecnologias de informação e comunicação. Habilidades tecnológicas têm sido freqüentemente consideradas o eixo do treinamento individual para fazer uso efetivo da informação. Embora a gestão da tecnologia esteja intimamente ligada ao uso da informação, ambas as capacidades são independentes e não podem ser consideradas conceitos intercambiáveis.” (Espinet 2004, p. 344).

O artigo discorre sobre competências profissionais e elenca variadas competências necessárias para o desempenho no mundo do trabalho e, de forma específica, coloca a “competência tecnológica ou digital” como uma das competências associadas à atitude profissional, diferenciando-a da competência para o uso da informação em si, sendo duas “capacidades independentes” embora estreitamente vinculadas. Entende-se, dessa forma, que a competência digital não deveria ser considerada apenas como uma das habilidades requeridas ao desenvolvimento da competência em informação, especialmente no contexto da sociedade digital, até mesmo porque o ciclo da competência em informação pode ser completado sem a necessidade do uso de equipamento tecnológicos. São conceitos que se complementam, porém, diferentes em sua natureza.

Tendo em vista o reduzido número de artigos que apresentam conceitos de competência digital, bem como o status secundário que esta assume quando considerada uma habilidade necessária ao conjunto da competência em informação, é possível afirmar, sob o ponto de vista da análise dos artigos, que os estudos específicos sobre competência

digital ainda são escassos na literatura ibero americana de Ciência da Informação e Biblioteconomia e carecem de maior aprofundamento.

6. PERFIS E HABILIDADES DO BIBLIOTECÁRIO PARA A COMPETÊNCIA DIGITAL

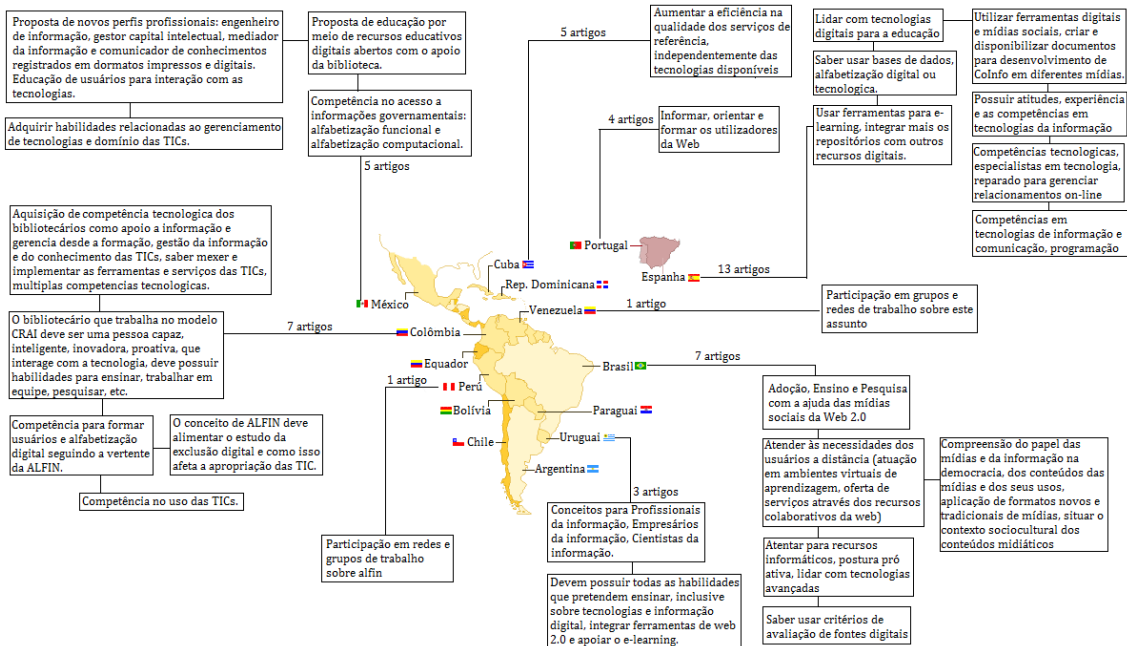
Sob o ponto de vista do perfil e habilidades desejáveis ao bibliotecário no contexto digital, a análise dos artigos permitiu realizar um mapeamento por país no qual foram identificadas recomendações para sua atuação profissional. De maneira geral, além das competências profissionais propriamente ditas, o elenco de habilidades sugeridas aponta para o desenvolvimento de habilidades pessoais como a capacidade de adaptação a mudanças, flexibilidade, necessidade de quebrar resistências, trabalhar em equipe e compreender seu papel educacional na sociedade digital. Fica evidenciada também a importância de sua atuação nesse contexto com a finalidade de promover o fortalecimento das bibliotecas e da sociedade em geral.

Em relação às competências profissionais, há consenso quanto a necessidade de atualização de conhecimentos voltados às tecnologias de informação e comunicação, bem como quanto à sua atuação na mediação para o uso de fontes de informação digitais de qualidade, desenvolvimento da gestão do conhecimento e ser proativo em relação às demandas informacionais de seu público alvo.

Os perfis encontrados apontam tanto para o uso de tecnologias voltadas ao apoio ao ensino e pesquisa quanto para atividades de gestão. Envolvem igualmente aspectos sociais do uso de tecnologias para inclusão social e para o uso de mídias sociais.

A figura abaixo permite visualizar o mapa de competências por país:

Figura 1 – Mapeamento de perfis e habilidades do bibliotecário por país



Fonte: dados da pesquisa.

Ainda em relação às habilidades do bibliotecário, quatro artigos merecem destaque na presente análise: Habilidades informativas, competencias profesionales, competencias tecnológicas (Uribe Tirado 2007), As competências profissionais do bibliotecário 2.0 no espaço da biblioteca universitária: discussão da prática (Vieira, Baptista & Cerveró 2013), Alfabetização digital: proposição de parâmetros metodológicos em competência informacional (Pontes Júnior & Tálamo 2009) e Nuevos desafíos para la formación del profesional de la información frente al surgimiento de la cibersociedad: un enfoque de competencias (Pirella Morillo & Peña Vera 2005).

Esses artigos possuem relevância para este estudo pois dedicam-se a discutir exatamente o tema proposto na pesquisa: o perfil e habilidades do profissional da informação diante dos avanços tecnológicos. Apresentam um rol de saberes e fazeres que habilitam o bibliotecário para uma forte presença na sociedade digital ou indicam possibilidades de áreas de atuação nas quais ele poderá atuar.

Ficam patentes, tanto a possibilidade de um novo perfil mais fortemente conectado às questões da informação tecnológica, quanto a existência de um vasto campo de atuação ainda inexplorado na sociedade atual.

7. CONCLUSÕES

A produção científica divulgada por meio de artigos de periódicos da área de Ciência da Informação e Biblioteconomia possui grande influência na prática profissional pois são, muitas vezes, resultados de pesquisas aplicáveis no fazer cotidiano dos bibliotecários. São os artigos de periódicos, segundo Latour (2000), que constituem a ciência, gerando o chamado fato científico. Além disso, Bourdieu (1993) também faz considerações sobre o prestígio das publicações para o acúmulo do capital científico, sendo possível relacioná-las enquanto um dos componentes definidores do *habitus* que representa a prática profissional em uma determinada área científica.

A partir do levantamento dos artigos, ainda na fase da pré análise da pesquisa, já foi possível perceber a pouca utilização e a inconsistência de termos-chaves representantes do tema competência digital, o que demonstra a necessidade de ampliar esse debate, em especial, no que diz respeito à formação profissional do bibliotecário.

A literatura científica representa talvez a mais importante fonte de informação para a educação bibliotecária e reflete, em grande medida, os temas que recebem atenção na construção das disciplinas e seus saberes.

O mapeamento da competência digital nos artigos dos países ibero americanos permitiu visualizar de que maneira esse tema pode influenciar a CI e a Biblioteconomia, por meio da relação com os perfis sugeridos em cada país. Embora esteja evidenciada a importância do desenvolvimento dessa competência para a atuação do bibliotecário, ficam claros também a escassez com que o tema foi tratado nos artigos e o caráter secundário que a mesma possui diante da competência em informação.

Parece haver a necessidade de um maior investimento em pesquisas e publicações para que esse profissional desenvolva uma cultura de aprendizado digital entre seus pares e assuma a liderança no ensino de competências digitais para a inclusão social, conforme preconiza o documento da ALA (2013).

Os resultados aqui apresentados demonstram que ainda há muito o que se discutir a respeito da competência digital pela Biblioteconomia e CI ibero-americanas, tanto em sua teoria quanto em sua prática. Em especial, faz-se necessária a concepção de uma

definição que a desloque dos conceitos da competência em informação não para que seja excluída de sua relação com esta última, mas para que adquira o status necessário para que o bibliotecário ibero-americano possa, efetivamente, assumir seu espaço e missão no século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Library Association. ALA task force releases digital literacy recommendations, publicada em 13 de julho de 2016, <<http://www.ala.org/news/press-releases/2013/06/ala-task-force-releases-digital-literacy-recommendations>>.
- Bardin, L 2011, *Análise de conteúdo*, São Paulo, Edições 70.
- Bawden, D 2001, 'Information and digital literacies: a review os concepts.' *Journal of Documentation*, vol. 2, no. 57.
- Bourdieu, P 1983, *O campo científico*. In: Ortiz, R. (Org). *Pierre Bourdieu*, São Paulo, Atica.
- Dudziak, EA 2001, *A Information literacy e o papel educacional das bibliotecas*, Mestrado em Ciências da Comunicação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Garfield, E 2001, *An Information Society?* *Journal of Information Science*, vol.1, pp. 210.
- Gilster, P 1997, *Digital Literacy*, New York, Wiley.
- Keen, A 2012, *Vertigem digital*, Rio de Janeiro, Zahar.
- Kuhlthau, CC 1987, *Information skills for an information society: a review of research*, Syracuse, Syracuse University.
- Latour, B 2000, *Ciência em Ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*, São Paulo, Unesp.
- Lenham, R 1995, 'Digital Literacy'. *Scientific American*, publicada em 12 de julho de 2016, <<http://www2.idehist.uu.se/distans/ilmh/Ren/lanham-digital-lit.htm>>.
- Maness, JM 2007, 'Teoria da biblioteca 2.0: Web 2.0 e suas implicações para as bibliotecas.' *Inf. & Soc.:Est.*, João Pessoa, vol. 17, no. 1, pp. 43-51, publicada em 28 de março de 2016, <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/831/623>>.

- Muniz Junior, JS & Ferreira, SMSP 2005, 'A alteração de práticas de editoração científica tradicionais promovidas pelas ferramentas de publicação eletrônica: um novo habitus profissional?' In: Iniciacom, vol. 1, no. 2, publicada em 29 de março de 2017, <http://www.ufrgs.br/propesq1/sobrelinks/arquivos/Alteracao_pr_t_ed_cient.pdf>.
- Nicholas, D & Williams, P 1998, 'Digital literacy'. Journal of Documentation, vol. 54, no. 3, pp. 360–362.
- Shapiro, J & Hughes, S 1996, 'Information literacy as a liberal art. Enlightenment proposals for a new curriculum'. Educom Review, vol. 31, no. 2, publicada em 13 de julho de 2016, <<https://net.educause.edu/apps/er/review/reviewarticles/31231.html>>.
- Taylor, RS 1979, 'Reminiscing about the future'. Library Journal, vol. 104, pp. 1895-1901.
- Tuckett, HW 1989, Computer literacy, information literacy and the role of the instruction librarian. In: Mensching G. E & Mensching, T. B. (Ed.). Coping with information illiteracy: bibliographic instruction for the information age. Ann Arbor, MI: Pieran Press, pp. 21-3, publicada em 7 de junho de 2016, <<http://www.um.es/fccd/anales/ad05/ad0521.pdf>>.
- Unesco 2011, Towards media and information literacy indicators, Paris, Unesco, publicada em 12 de julho de 2016, <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/unesco_mil_indicators_background_document_2011_final_en.pdf>.

Capítulo 7

Un Lazo Imprescindible: Alfabetización Informacional-Investigación

Gerardo Sánchez Cruz¹⁵, Judith Licea de Arenas¹⁶

1. INTRODUCCIÓN

Encontrar una solución a los añejos problemas que siguen aquejando a la población mexicana requiere atención urgente al estar relacionada con la educación, la salud, la vivienda, las comunicaciones, la alimentación y la seguridad. La educación, por ejemplo, ha sido desde antaño el talón de Aquiles, el botín de líderes sindicales y bandera de políticos en turno sin importar que, en gran medida, el desarrollo del país depende del grado de preparación de los mexicanos, comenzando por los niños en edad escolar hasta los jóvenes universitarios, circunstancias que constituyen relaciones sociales, educativas, culturales, económicas y políticas confusas y difíciles de coexistir y entender. Por ejemplo, la delincuencia, el desempleo, la pobreza y las adicciones, etc., conforman una serie de problemas sociales que se encuentran vinculadas directa o indirectamente con el sector educativo.

En México, cada seis años aparecen los mesías que prometen el oro y el moro para solucionar las dificultades del país; sus promesas llevan aparejadas la erogación de grandes cantidades de recursos económicos. El proyecto educativo de la nación debe ser incluyente y, por tanto, estar dirigido a los escolares dispersos en todo el territorio nacional ¿en qué sentido debe ser incluyente? La respuesta es sencilla: dirigirlo a todos los niños y jóvenes aun los que están en condiciones de marginalidad. De esta manera ¿cómo se puede establecer un vínculo entre lo que es la alfabetización informacional y la indagación o búsqueda de respuestas cuando el modelo educativo dominante está basado en la enseñanza y donde el aprendizaje, cuando se genera, es, muchas veces, producto de la serendipia?

¹⁵ Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos, Instituto Politécnico Nacional, Calz. Taxqueña 1620, Paseos de Taxqueña 04250, CDMX, MÉXICO. E-mail: gesacruz@comunidad.unam.mx

¹⁶ Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, 04510, CDMX, MÉXICO. E-mail: jlicea@unam.mx

La enseñanza, en el sistema educativo mexicano, se da de la manera más tradicional posible: con clases, conferencias o exposiciones en periodos de 50 minutos, en ocasiones apoyadas por la tiza y la pizarra o, si hay modernidad, por power point, un pizarrón electrónico o redes sociales. Al profesor se le atribuye la capacidad de “transmitir” conocimientos, sin tener en cuenta que el conocimiento no se transmite como la rabia o la gripe, sino que se genera, es decir, la educación tradicional tiende a eliminar cualquier actividad o dinámica en donde se invite a la reflexión o al análisis y al alumno se le acostumbra a mecanizar sus actividades académicas a cambio de una nota.

Además, y dado que el profesor no está alfabetizado informacionalmente, su enseñanza se basa, principalmente, en libros de texto anticuados y, para facilitar su consulta, en español. En el aula, el profesor tiene toda la autoridad, incluso para fomentar el individualismo. Lo deseable sería contar con profesores alfabetizados informacionalmente que contribuyeran a la alfabetización informacional de sus estudiantes vinculada con la realidad, y desarrollaran prácticas de socialización entre sus alumnos.

La educación obligatoria de 12 años para niños, adolescentes y jóvenes está dividida en los siguientes subsistemas, cuyos educandos se encuentran, la mayoría de las veces, en los siguientes grupos etarios:

Nivel	Grados	Grupos etarios
Básica	6	6-11
Media	3	12-14
Media Superior	3	15-17

¿Cómo se podría calificar esa educación, pésima, mala, regular, buena o de calidad? ¿Por qué la educación pública y privada debe ser de calidad? La respuesta es obvia: para que los niños, adolescentes y jóvenes sean libres, responsables y conscientes, capaces de entender y resolver los problemas que los rodeen, más cuando a los niños, adolescentes, jóvenes e incluso adultos los cerca la ignorancia, la pobreza y están bajo las asechanzas de farsantes y charlatanes que ponen a su alcance mitos y falsedades sin importar si se trata de entornos rurales o urbanos. De esta manera, ¿qué deben indagar los niños, adolescentes y jóvenes por medio de la reflexión o la obtención de hechos? ¿cómo pueden hacerlo? ¿cuál es el papel de la escuela, de la biblioteca o de la familia en esa búsqueda de conocimiento?

1.1. La escuela

La riqueza o la pobreza de los habitantes del país también se refleja en las condiciones de los planteles educativos: las aulas, auditorios, piscinas, gimnasios, canchas de fútbol o basquet, pistas ecuestres y bibliotecas hacen la diferencia. Unas escuelas ofrecen enseñanza bilingüe o trilingüe, el bachillerato internacional o international baccalaureate, computación y otras son escuelas unitarias o multigrado, por necesidades geográficas y económicas. Los periodos vacacionales de los alumnos también son diferentes. En donde priva la bonanza económica los niños, adolescentes y jóvenes esquían en Vail o Aspen. En donde hacen falta recursos, los niños, adolescentes y jóvenes tienen que encargarse de cuidar uno o varios animales y dedicarse a deshierbar las siembras. Las diferencias entre quienes viven con comodidades y quienes tienen que luchar para conseguir el pan de cada día son abismales, sin embargo, en el país los educandos tienen los libros de texto gratuitos en la educación básica y media, textos que se distribuyen por todo el territorio nacional para que la población escolar tenga las mismas oportunidades de educación.

1.2. La biblioteca

Con las bibliotecas sucede algo peor, puesto que la utopía del filósofo y educador José Vasconcelos (1882-1959) de crear bibliotecas en todos los rincones del país, aún está por llegar. Sin embargo, pese a la existencia de algunas bibliotecas, principalmente en las grandes ciudades del país, la formación universitaria de bibliotecólogos tuvo que esperar hasta el año de 1956. Dicha formación, empero, ha estado orientada hacia las bibliotecas universitarias, olvidando las bibliotecas públicas y las escolares.

Las bibliotecas escolares, en particular, son como fantasmas; su existencia es dudosa: sin instalaciones, colecciones, equipo, servicios y personal. De esta manera, el servicio educativo que deben ofrecer a los niños, adolescentes y jóvenes está en lista de espera.

1.3. La familia

¿De qué se habla cuando se habla de la familia? En la diversidad de disciplinas, enfoques teóricos y objetivos planteados en la producción escrita sobre el tema en la última década se puede observar cuan variadas son las definiciones y modos de entender o de describir a la familia: grupo doméstico, unidad doméstica, unidad de residencia, unidad de consumo, espacio privado de la reproducción, personas ligadas por el parentesco, unidad biopsicosocial, etcétera (UNESCO).

En cuanto al entorno, el papel de la familia tiende a diluirse cuando el niño comienza a crecer. Padres y madres, conforme el niño deja de ser niño para convertirse en adolescente y en joven, se alejan de los maestros de educación básica y media y quizá su *mea culpa* sea la compra, en las zonas urbanas, de un dispositivo: el móvil, de segunda mano o nuevo, cuyo costo va de 70 a 1,600 euros. Los padres de las zonas rurales quedan obviamente eximidos no sólo por falta de recursos sino de señal en sus lugares de residencia. La responsabilidad de la familia va a terminar con la adquisición del aparato ¿cómo y para qué se va a utilizar?

El buen uso, si bien limitado, va de facebook para enterarse de notificaciones de la escuela y de los maestros, a las búsquedas, principalmente de conceptos, en “San” Google y ocasionalmente en Wikipedia. Con fines de esparcimiento, hay preferencia por facebook y youtube, sin embargo, la problemática se justifica en la indiferencia e incapacidad de saber utilizar la información que inunda los espacios en que se desenvuelven los niños, adolescentes y jóvenes. De esta manera el sentido que se le concede a la información se relaciona directamente con su forma de ver el mundo, de expresar sus ideas, opiniones o comentarios, con lo cual lentamente van eclipsando la realidad en la que vivimos gestando otras realidades paralelas producto de la forma en cómo se interpretó la información obtenida.

La familia y la escuela, lógicamente, intervienen en la conformación de condiciones existenciales que más adelante serán determinantes para la consolidación plena de un desarrollo personal, social, profesional y laboral. El contexto educativo gradualmente recobra una relevancia infinita en la existencia de cada individuo, relevancia permeada por ideales de gran envergadura y de los que se esperan grandes resultados. No obstante, algunos problemas como la reprobación y la deserción escolar en algunos niveles educativos de México son cada vez más alarmantes. Las causas son diversas: la zona

geográfica, la situación socioeconómica del alumno, la infraestructura, los profesores y las autoridades.

2. LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL- LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA

Ante situaciones nada halagüeñas ¿qué puede hacerse? Como diría Louise Darling, una de las más distinguidas bibliotecólogas médicas que dio Estados Unidos, hay que quitarse la chaqueta y en mangas de camisa trabajar con energía, o sea que la tríada, maestro-bibliotecólogo-familia debe trabajar codo con codo.

Coloquialmente en los corrillos de profesores se llega a decir que “les va como en feria” cuando hablan de sus experiencias con los estudiantes:

1. Los estudiantes ya no usan las bibliotecas, dependen de la Internet.
2. Los estudiantes sólo usan la Web, no saben que existen miles de fuentes y recursos de información.
3. Los estudiantes están acostumbrados a “cortar” y “pegar”.
4. Los estudiantes no se esfuerzan: cuando realizan una búsqueda, seleccionan la primera entrada sin analizar si corresponde a un texto válido y relevante.

¿Y qué se dice de los alumnos en relación con la investigación?

- Los estudiantes todo lo copian de la Internet.

¿Qué pueden hacer los maestros para acabar con esas prácticas? Tradicionalmente la responsabilidad de alfabetizar informacionalmente a diferentes grupos de la población se le ha conferido al bibliotecólogo, sin embargo, ésta tiene que compartirse con el maestro y con la familia, es decir, tiene que estar imbricada en la educación de niños, adolescentes y jóvenes, mientras que la formación para la investigación es uno de los deberes del maestro, sin embargo, es posible advertir que también es competencia del bibliotecólogo y de la familia.

Con fines prácticos, en párrafos anteriores nos hemos referido a la alfabetización informacional subsumiendo otras alfabetizaciones como la digital o la mediática, entre otras, la cual es definida por la CILIP (2018) como la habilidad de pensar críticamente y

elaborar juicios equilibrados acerca de la información que localizamos y utilizamos. La investigación formativa, o sea, el aprendizaje autodirigido, fundamental para formarse como investigador novel, es, de acuerdo con el Método Arenas la recreación del conocimiento existente y parte de la premisa de que somos lo que leemos (López-Pérez, J. y Juárez-López, S., 2012.). Por ello, el niño, el adolescente y el joven tienen que construir un pensamiento crítico para elaborar juicios, no opiniones por medio de la información vigente, relevante y pertinente.

Cabe aclarar que la investigación formativa se hace de la misma manera que la investigación, pero su significado académico y sus resultados son de importancia local. La práctica cotidiana de la investigación formativa podría reactivar la reflexión, la comprensión y el análisis de información por parte de los alumnos (Augusto, 2003). Así, quizá, además de acercar al niño, adolescente o joven al proceso de la investigación científica, se crearían vocaciones si se estableciera un vínculo estrecho con los campos STEM: ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (Infancia, ciencia y tecnología) a través del reforzamiento de las ciencias naturales, la informática y las matemáticas.

De esta manera, la enseñanza de la investigación formativa, tradicionalmente a cargo del maestro, puede ser también una función de la tríada en beneficio de los educandos, sin embargo, en la ejecución de dicha función no podrá delimitarse cuándo comienza la labor de un integrante y acaba la de otro, es decir, las competencias informacionales y de investigación formativa se conjuntarán en un todo cuyo mérito será de la tríada y no sólo de los maestros, o los bibliotecólogos o los padres de familia. De acuerdo con lo anterior, ¿cómo puede unir esfuerzos esa tríada a la que antes hicimos referencia?

3. LAS COMPETENCIAS EN INFORMACIÓN Y EN INVESTIGACIÓN FORMATIVA

A continuación se ilustran las acciones, adaptadas de Licea y Arenas (2013) que podrían seguirse en la educación básica. Las muestras de dichas acciones corresponden solamente al primero y último grado de la educación básica, que serían responsabilidad de la tríada; ellas podrían acercarnos al ideal de fusionar la alfabetización informacional y la investigación formativa, fusión que enfatizaría la práctica de responder las preguntas básicas que se formulan cuando se hace investigación: ¿quién, qué, dónde, cuándo, por qué y cómo?, -o sea las preguntas conocidas en inglés como las cinco “w” y la “h” en la

educación de los niños mexicanos. Se propone que la adquisición de competencias sea de intuitiva, gradual, de acuerdo con el nivel de desarrollo del niño, para generar aprendizajes, desde los más básicos hasta los más complejos.

Competencia: Descubrir, acceder, acopiar

Primer grado:

Unidad de aprendizaje	Actividades de aprendizaje	Participante en la enseñanza
La biblioteca	Qué es la biblioteca: qué hay en ella; quién trabaja allí; qué se necesita para usarla.	B, M
El libro	Qué es un catálogo; para qué sirve; cuáles son las partes del libro; quién hace los libros y porqué tienen nombre.	B, M
El ordenador. Dispositivos móviles	Para qué sirven los ordenadores; quiénes los utilizan; cuáles son sus funcionalidades; qué son los periféricos.	B, F, M

Clave: B: bibliotecólogo; F: Familia; M: Maestro

Sexto grado:

Unidad de aprendizaje	Actividades de aprendizaje	Participante en la enseñanza
Las fuentes y recursos de información	Cómo están organizadas las fuentes y los recursos de información; su evaluación; localización.	B, M
La búsqueda de información	Cómo buscar en el catálogo en tarjetas o en línea, los índices de los libros y de las revistas.	B, M
La Internet	La selección del buscador; los términos de búsqueda; las opciones de búsqueda; los resultados; la evaluación: la autoría personal o institucional, el dominio.	B, F, M

Clave: B: bibliotecólogo; F: Familia; M: Maestro

Competencia: Leer, interpretar, analizar

Primer grado

Unidad de aprendizaje	Actividades	Participante
Comprensión lectora	Redacción de un resumen de una lectura en un párrafo.	B, F, M
Redacción	Elaboración de una historia.	B, F, M

Clave: B: bibliotecólogo; F: Familia; M: Maestro

Sexto grado:

Unidad de aprendizaje	Actividades de aprendizaje	Participante en la enseñanza
Comprensión lectora	Lecturas de textos selectos en prosa y verso.	B, M
Redacción	Redacción de biografías, escritura de poesía, crónica, y cuento.	B, M

Clave: B: bibliotecólogo; F: Familia; M: Maestro**Competencia: Gestionar**

Primer grado

Unidad de aprendizaje	Actividades de aprendizaje	Participante en la enseñanza
Los mapas mentales	Elaboración de un mapa mental de animales que viven en la tierra y de animales que vuelan.	B, F, M
Qué hacer con lo que se consulta	Redactar fichas bibliográficas básicas.	B, M

Clave: B: bibliotecólogo; F: Familia; M: Maestro

Sexto grado:

Unidad de aprendizaje	Actividades de aprendizaje	Participante en la enseñanza
Los mapas mentales; el subrayado; los resúmenes; las notas; la gestión del tiempo	Elaboración de mapas mentales, resúmenes y notas; el subrayado de textos; gráficas de Gantt.	B, M
El reconocimiento: las citas y las referencias.	Cómo reconocer a los autores: las citas y las referencias.	B, M
El diario de lectura	Registro de las lecturas conforme se realicen.	B, F, M

Clave: B: bibliotecólogo; F: Familia; M: Maestro

Competencia: Crear

Primer grado:

Unidad de aprendizaje	Actividades de aprendizaje	Participante en la enseñanza
Qué y cómo investigar	Historia de vida de los padres; entrevista a algún proveedor de alimentos o de servicios. La biodiversidad mexicana: las cactáceas. Los animales en peligro de extinción en México: el teporingo. Otros animales: el cacomixtle, el tlacuache.	B, F, M

Clave: B: bibliotecólogo; F: Familia; M: Maestro

Sexto grado:

Unidad de aprendizaje	Actividades de aprendizaje	Participante en la enseñanza
Qué y cómo investigar: las técnicas de investigación: cuantitativas y cualitativas. La observación, la medición y la experimentación.	Dificultades en el aprendizaje de las matemáticas; encuesta de los hábitos alimentarios de los niños mexicanos; el ausentismo. Las semillas mexicanas: la chía, el chan. Los libros más populares entre los escolares. Las historias de lectura.	B, M

Clave: B: bibliotecólogo; F: Familia; M: Maestro**Competencia: Comunicar**

Primer grado:

Unidad de aprendizaje	Actividades de aprendizaje	Participante en la enseñanza
Las presentaciones orales; las presentaciones escritas	Exponer una historia de vida y los resultados de una entrevista.	B, M

Clave: B: bibliotecólogo; F: Familia; M: Maestro

Sexto grado:

Unidad de aprendizaje	Actividades de aprendizaje	Participante en la enseñanza
Las presentaciones orales; las presentaciones escritas	Exposiciones: pechakucha, el minuto loco. Los textos empíricos.	B, M

Clave: B: bibliotecólogo; F: Familia; M: Maestro

Competencia: Socializar

Primer grado:

Unidad de aprendizaje	Actividades de aprendizaje	Participante en la enseñanza
Las técnicas de socialización:	Exposición, debate.	B, M

Clave: B: bibliotecólogo; F: Familia; M: Maestro

Sexto grado:

Unidad de aprendizaje	Actividades de aprendizaje	Participante en la enseñanza
Las técnicas de socialización:	Los debates; mesas redondas; paneles. seminarios;	B, M

Clave: B: bibliotecólogo; F: Familia; M: Maestro

La actividad escolar (Fig. 2), que corresponde al primer grado de educación básica, llevada a cabo por un niño de seis años evidencia que el maestro enseña a “tomar notas”, pero en dicha actividad también, como ya se señaló, puede participar el bibliotecólogo enseñando cómo organizar el trabajo intelectual.

Las “evidencia de lectura o “reporte de lectura” pueden ser tarea de un maestro o de un bibliotecólogo con el apoyo de los padres de familia quienes se encargan de la supervisión del niño. En dichas evidencias, con sólo tres preguntas se obtiene un resumen de la lectura: personajes, entorno y lo más destacado de la misma.

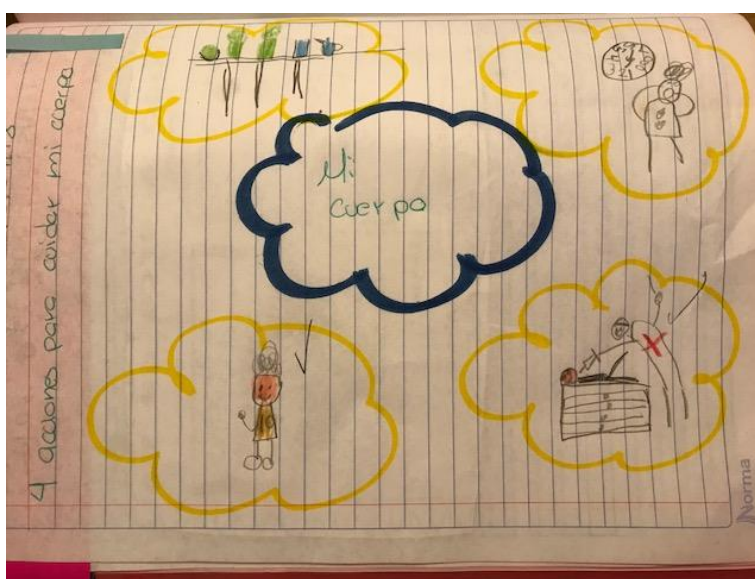


Fig. 2. Tomar notas: Mapa mental "El cuidado del cuerpo" (Educación básica, 1er grado: 6 años)

Con la democratización de las nuevas tecnologías de información y comunicación, sin embargo, surgen nuevas preocupaciones en el entorno educativo: los niños, adolescentes y jóvenes de hoy tienen sus propios intereses o desintereses por pertenecer a la llamada “Generación Z” donde la tecnología de información y comunicación ocupa un lugar preponderante en sus vidas. ¿De qué manera la escuela, la biblioteca y la familia se relacionan con dicha generación? ¿Cómo los maestros, bibliotecólogos y familias van a guiar los impulso de los “sabihondos” tecnológicos? ¿Tendrán que dedicar especial atención a quienes muestren menos tendencia a la tecnología? ¿Considerarán factores de edad y de género? Ya lo mencionamos: la familia compra el o los dispositivos, el maestro encarga tareas para que los estudiantes se enteren de ellas y recurran a algún recurso, la mayoría de las veces inadecuado, para llevarlas a cabo. La biblioteca, generalmente queda al margen, por ser, lo que podría llamarse “tradicional” y no contar con los recursos humanos y bibliográficos necesarios, tanto impresos como electrónicos.

4. CONCLUSIÓN

La relación alfabetización informacional-investigación formativa tiene que repensarse, es decir, adecuarse a los tiempos que corren puesto que las carencias informacionales contribuyen a alimentar la ignorancia y la incertidumbre. La educación de calidad va a suponer el compromiso, responsabilidad, vocación, respeto y tolerancia va a depender de todos los que se involucren en ella: la tríada y los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Augusto, C. (2003). Investigación e investigación formativa. *Nómad*, (18), pp. 183-193.
- CILIP.(2018). Information Literacy Group. Definition of information literacy 2018. Disponible en: <https://infolit.org.uk/ILdefinitionCILIP2018.pdf> [Consultado 1 oct. 2018]
- Infancia, ciencia y tecnología: un análisis de género desde el entorno familiar, educativo y cultural. Disponible en: <http://www.catunescomujer.org/wp-content/uploads/2017/11/STEM.pdf> [Consultado 5 oct. 2018]
- Licea de Arenas, J. y Arenas, R. (2013). Aprender a informarse: actividades para leonas y leones. Bloomington, IN: Palibrio.
- López-Pérez, J. y Juárez-López, S. (2012). El Método Arenas: aplicación del PBL para la formación de científicos en los países en países con economías en desarrollo. Bloomington, IN: Palibrio.
- UNESCO. Familia y desarrollo en América Latina y el Caribe. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001573/157377SO.pdf> [Consultado 1 oct. 2018]

Capítulo 8

Biblioteconomia e Direito Autoral: considerações curriculares

Jaciara Januario¹⁷

Lídia Oliveira¹⁸

Cássia Furtado¹⁹

1. INTRODUÇÃO

A história do Curso de Biblioteconomia no Brasil tem início com a criação do primeiro curso oferecido na Biblioteca Nacional, em 11 de julho de 1911, pelo Decreto nº 8.835. Seu funcionamento, no entanto, data a partir de abril de 1915 (Bottentuit and Castro, 2000; Universidade Federal do Pará [UFPA], 2009).

Sobre o curso, Dias (1964 citado por Bottentuit & Castro, 2000) pontua que tinha a característica marcante de formar bibliotecários para a Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro e, por essa razão, o seu currículo contemplava disciplinas relacionadas às seções do acervo. Todavia, o currículo “dava ênfase especial ao aspecto cultural e informativo, e se preocupava menos com enfoque técnico” (Bottentuit & Castro, 2000, pp. 31–32), demonstrando a influência da corrente francesa na primeira fase do curso.

Para Souza (1990), o curso da Biblioteca Nacional não representava os interesses sociais. Nesse sentido, Bottentuit e Castro (2000, p. 32) explicam que:

[...] não tinha por finalidade transformar a sociedade, mas somente consolidar um projeto de elite dominante e, mais possível, consolidar (esta) biblioteca [...] em condições comparáveis àquelas importantes da Europa. Desse modo, uma vez supridos alguns quadros com a qualificação técnica pretendida, o curso foi extinto em 06 de setembro de 1922 pelo decreto nº 15.670, vindo a ser reaberto nove anos depois com diversas alterações curriculares e realização em dois anos.

Posteriormente, mais precisamente em 1929, criou-se o segundo curso de Biblioteconomia no Brasil, no Instituto Mackenzie, cidade de São Paulo. A motivação para criação era a necessidade institucional de autossuprir seu quadro funcional. Ao

¹⁷ Universidade Federal do Maranhão, Brasil; Universidade de Aveiro, Portugal. E-mail: jaciara3@gmail.com

¹⁸ Universidade de Aveiro, Portugal. E-mail: lidia@ua.pt

¹⁹ Universidade Federal do Maranhão, Brasil. E-mail: cf.cfurtado@gmail.com

contrário da primeira, Biblioteca Nacional, o Instituto Mackenzie foi buscar em solo norte-americano a sua formação.

Bottentuit e Castro (2000, p. 34) sinalizam que as correntes de ensino adotadas por esses dois cursos podem ser assim resumidas:

a Biblioteconomia instituída em São Paulo foi toda sedimentada no pragmatismo norte-americano, em contraposição à erudição presente nas instituições sob a influência da cultura europeia. As técnicas bibliotecárias americanas trouxeram um avanço considerável à Biblioteconomia exercida até então no país. Nessa época, era a vez dos Estados Unidos fazerem-se presentes na vida nacional, principalmente nos setores educacionais e econômicos, reforçando ainda mais a nossa tradição secular de dependência.

Assim sendo, os eixos Rio de Janeiro e São Paulo contribuíram de forma definitiva à formação do bibliotecário, lançaram as bases para a aceitação e reconhecimento da profissão, e para o futuro da Biblioteconomia no país.

A esse respeito, Castro (2000), em sua obra “História da Biblioteconomia brasileira”, divide a história da Biblioteconomia em cinco fases, as quais estão reproduzidas na Tabela 1:

Tabela 1: Fases e marcos históricos da Biblioteconomia brasileira neste estudo

FASES	MARCOS HISTÓRICOS
1ª 1879-1928	Início da Constituição do ensino da Biblioteconomia sob a influência francesa – Biblioteca Nacional
2ª 1929-1939	Predomínio do modelo americano sob a influência dos primeiros cursos criados em São Paulo – Mackenzie College e Cursos de Biblioteconomia da Prefeitura Municipal de São Paulo
3ª 1940-1961	Consolidação do Modelo americano e expansão do número de Escolas/Cursos
4ª 1962- 1969	Estabelecimento do primeiro Currículo Mínimo e Regulamentação da Profissão – Lei nº 4084/62
5ª 1970- 1995	Paralisação da criação dos Cursos de Graduação e crescimento dos Cursos de Pós-Graduação

Extraído de: Castro (2000, p. 29).

A Tabela 1 sintetiza mais de um século de esforços para a construção de uma Biblioteconomia que nasce com finalidades de autossuprir o corpo funcional de instituições, mas que extrapola essa linha no momento em que expande a formação de Bibliotecário para as demais regiões do país, busca o estabelecimento de currículos mínimos, cria o código de ética e conselho profissional, e gera discussões e construções de campo e objeto teórico da Biblioteconomia. De fato, cada uma dessas fases assinala importantes conquistas e garantias à profissão.

Acerca dessas fases, cabe destacar a criação da Associação Brasileira de Ensino de Biblioteconomia e Documentação (ABEBD), em 1967, a qual vigorou até 2001, quando foi substituída, no mesmo ano, pela Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação (ABECIN). Para os autores Castro (2000), Barros; Cunha e Café

(2018), naquele momento, a ABEBD representava um espaço para as discussões do ensino da Biblioteconomia no Brasil, já que os cursos estavam ao abrigo do currículo mínimo definido pelo Conselho Federal de Educação, nos anos de 1962 e 1982.

Nessa direção, tiveram início novos debates em torno da estrutura curricular dos cursos de Biblioteconomia. Motivados pela promulgação, no ano de 1996, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), “a educação passou a ter outras importantes funções, além de mera transmissão de conhecimentos, exigindo das instituições de ensino, a revisão de toda a dinâmica curricular como um processo contínuo” (Universidade Federal de Rondônia [UNIR], 2008, p. 38).

No que concerne aos cursos de graduação, as diretrizes curriculares são determinadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). No caso particular da área de Biblioteconomia, é regida pela Resolução CNE/CES nº 19, de 13 de março de 2001. Segundo a Resolução CNE/CES, a formação do bibliotecário supõe

o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades e o domínio dos conteúdos da Biblioteconomia. Além de preparados para enfrentar com proficiência e criatividade os problemas de sua prática profissional, produzir e difundir conhecimentos, refletir criticamente sobre a realidade que os envolve, buscar aprimoramento contínuo e observar padrões éticos de conduta [...] (Brasil, 2001, p. 32)

Ao referir-se aos Conteúdos Curriculares, a Resolução declara que:

Os conteúdos dos cursos distribuem-se em conteúdos *de formação geral*, destinadas a oferecer referências cardeais externas aos campos de conhecimento próprios da Biblioteconomia e em conteúdos *de formação específica*, que são nucleares em relação a cada uma das identidades profissionais em pauta. (Brasil, 2001, p. 33).

Todavia, quanto ao desenho curricular, existe uma orientação para que os eixos e currículos possuam uma estrutura comum normatizada pelas resoluções CNEN e ANCIB. Além disso, “a proposta de harmonização dos currículos dos cursos de Biblioteconomia do Mercosul” (Barros, Cunha & Café, 2018, p. 293), que decorre dos encontros entre os cursos de Biblioteconomia/Brasil e países do Mercosul, “tem levado à adoção de diretivas comuns contribuindo para a construção de um entendimento mais sólido da posição política, social e econômica da profissão” (Barros, Cunha & Café, 2018, p. 294). A partir desses entendimentos, foram definidas seis (06) áreas curriculares, a saber: Fundamentos de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Organização e tratamento da informação, Gestão de unidades de informação, Recursos e serviços de informação, Tecnologias da informação e Pesquisa.

Essas diretrizes educacionais viabilizarão a formação profissional do bibliotecário, que desenvolverá competências e habilidades para “[...] atuar junto a instituições e serviços que demandem intervenções de natureza e alcance variados: bibliotecas, centros de documentação ou informação, centros culturais, serviços ou redes de informação, órgãos de gestão do patrimônio cultural etc.” (Brasil, 2001, p. 32). Não obstante, os conteúdos curriculares deverão dialogar com as questões demandadas pela Sociedade da Informação (SI) e o contexto social local, viabilizando, portanto, o aporte necessário para o desenvolvimento daquelas competências e habilidades requeridas ao Bibliotecário. Logo,

deve contemplar conhecimentos técnicos e tecnológicos, ou seja, no nível da prática profissional e de domínio instrumental – se preparando para desenhar e utilizar redes e bases de dados nacionais e internacionais – bem como eleger a reflexão, como mecanismo de compreensão das questões sociais e político econômicas subjacentes à informação e à tecnologia, possibilitando uma ação socialmente responsável como profissional da informação (Universidade Federal de Pernambuco [UFPE], 2011, pp. 12–13).

Nessa perspectiva, cabe aos cursos, a partir de seus currículos, estabelecerem as conexões com as mudanças sociais, particularmente aquelas demandadas pela reconfiguração do espaço digital, cujas bases estão centradas na rede.

A integração dos conceitos de comunicação, colaboração e partilha ampliam e viabilizam novas formas de apropriação da informação na sociedade em rede. Nesse cenário, disponibilizam-se objetos digitais²⁰ (arquivos originados ou incrementados em formatos diversos: edição em textos, imagens, vídeos, áudios e multimídias) em abundância. Contudo, o ato de fazer *download*, distribuir e consumir tais conteúdos requer dos estudantes novas formas de agir, interagir e reagir diante dos mesmos.

Esse contexto ambíguo, onde “há uma pretensa liberdade” de acesso, uso, reuso e distribuição “livres” dos objetos digitais disponibilizados na *web*, de forma consentida ou não pelo autor/criador do objeto digital, chama a atenção da Biblioteconomia para o desenvolvimento de competências infocomunicacionais. Essa reconfiguração do espaço culmina na alteração, também, dos comportamentos infocomunicacionais dos seus

²⁰ “os objetos digitais incluem textos, bases de dados, imagens fixas ou em movimento, gravações de som, gráficos, *software* ou páginas *Web*, entre muitos outros formatos possíveis dentro de um vasto repertório cada vez mais diversificado” (Biblioteca Nacional da Austrália, 2003, p. 30, tradução livre).

utilizadores. Tal caminho é ratificado pela UNESCO na proposta em Alfabetização Midiática e Informacional (Wilson *et al.*, 2011).

Nesse ponto, a presença do Direito Autoral no contexto formativo da Biblioteconomia contemplaria os aspectos jurídicos envolvidos no acesso, uso e reuso dos objetos digitais disponibilizados na *web*, quer sejam de forma gratuita ou sob a égide do direito de autor e *copyright* (estes carecem de ser debatidos, bem como os *Creative Commons*). Entender esses aspectos torna-se uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento de uma consciência autoral e atitudinal que envolvem a construção cidadã e ética do estudante e futuro profissional (que deverá ser comprometido com as práticas profissionais que demandam da organização à mediação da informação, da defesa ao acesso à informação e à cultura por intermédio dos espaços informacionais).

Com efeito, o presente artigo tem como objetivo verificar se os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC²¹) contemplam o direito autoral relativo aos objetos digitais na formação dos estudantes de Biblioteconomia das universidades federais do Brasil. Para tanto, buscou-se identificar no contexto formativo das Instituições de Ensino Superior (IES) dos cursos de Biblioteconomia do Brasil a inserção em suas matrizes curriculares de temáticas que envolvem o acesso, uso e reuso dos objetos digitais a partir do contexto jurídico (uso moral, ético e normativo) e das licenças criativas. Vale ressaltar que o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é entendido aqui como sendo “[...] a expressão de uma política de formação universitária no sentido da melhoria da qualidade dos cursos de graduação, traduzindo uma possível mudança no conceito de ensino superior, exigida pela reorientação da política educacional do país” (Universidade Federal da Paraíba [UFPB], 2007, p. 2).

2. METODOLOGIA

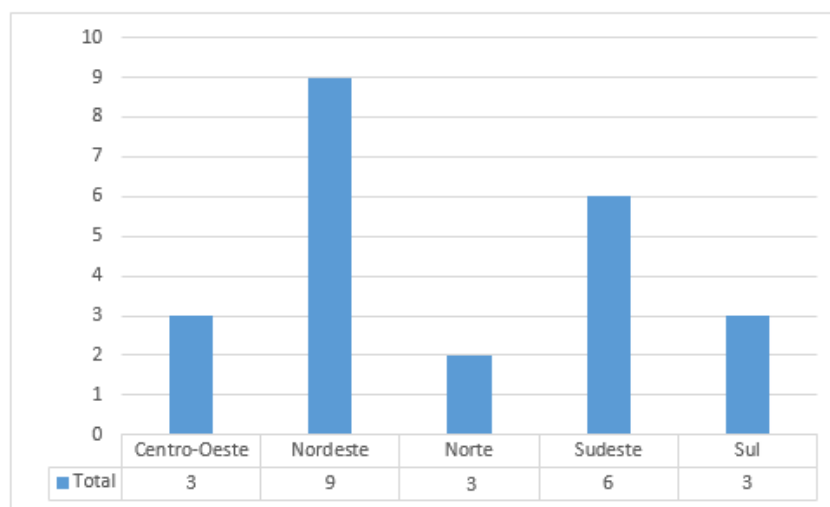
O delineamento e as tomadas de decisões quanto aos aspectos metodológicos da pesquisa foram determinados pelo objetivo da investigação - “verificar se os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) contemplam o direito autoral relativo aos objetos digitais na formação dos estudantes de Biblioteconomia das universidades federais do Brasil”. Desta feita, a pesquisa assumiu o cariz qualitativo, documental e bibliográfico.

²¹ Percebe-se a utilização de terminologias distintas nos projetos de curso. Nesta pesquisa, optou-se pela terminologia Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

A pesquisa documental incidiu sobre os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), legislação autoral e Lei de Direito Autoral (LDA), enquanto que a pesquisa bibliográfica deu-se a partir da seleção teórica sobre a temática e em bases de dados (*Scielo*, *Google Acadêmico*, *Scopus*, Periódicos Capes, entre outras fontes). Essas pesquisas viabilizaram as análises, discussões e resultados deste estudo, bem como as incursões discursivas dos autores e as nuances do *corpus* investigado.

Com o propósito de perceber, ou não, esses relacionamentos no contexto formativo brasileiro, impulsionados, sobretudo, pelas mudanças ocorridas na Sociedade da Informação (SI), particularmente às motivadas pela convergência e uso colaborativo das mídias, propôs-se a verificação dos PPC dos cursos de Biblioteconomia de universidades federais brasileiras. Foram selecionados, para este estudo, vinte e quatro (24) cursos de Biblioteconomia das cinco (05) regiões do Brasil (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Cursos de Biblioteconomia participantes do estudo



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2018).

No período de maio, junho e agosto do corrente ano (2018), pesquisou-se nos *sites* institucionais dos referidos cursos os seus PPC e, particularmente, os ementários das disciplinas curriculares. Em algumas situações, no conteúdo programático se havia a existência declarada e/ou sinalização de conteúdos sobre: Direito Autoral, Normas Técnicas e Objetos Digitais (OD) sob o olhar da LDA brasileira e *Creative Commons*. O acesso aos PPC deu-se, essencialmente, por intermédio dos *sites* institucionais dos cursos. Em um segundo momento, analisaram-se as disciplinas curriculares obrigatórias e optativas/eletivas dos respectivos cursos. Todavia, optou-se por construir um instrumento auxiliar denominado Lista de Verificação, o qual continha os seguintes elementos

indicadores: Instituição, Região, disciplinas contemplando a Dimensão Direito e as componentes Direito de Autor, Normas Técnicas de Documentação, Objeto Digital (OD), Normas éticas da informação e Objeto Digital sem a presença do DA.

Não obstante, percebeu-se uma incidência da temática Ética, ética profissional, ética da informação e, também, a presença de conteúdos que versavam sobre o Objeto Digital, tratando da geração, organização, uso e disponibilização desses OD no cenário informacional, ciberespaço e/ou mídias digitais, mas não com o olhar do DA.

Por essa razão, foram acrescentadas à lista de verificação novas categorias, como: normas éticas da informação e Objeto Digital sem o DA. Pretende-se com essas inserções dar voz às disciplinas que tratam do assunto, mas que não foi possível de identificar em seus PPC a presença da dimensão Direito Autoral.

Diante desse entendimento, apresentam-se, a seguir, os resultados das análises que tiveram como parâmetros os dados coletados nos ementários dos PPC dos cursos de Biblioteconomia. Os dados foram tabulados em um banco de dados, construído em excel, a partir dos critérios definidos no instrumento auxiliar Lista de Verificação.

3. RESULTADOS

Das disciplinas analisadas dos currículos de vinte e quatro cursos (24) de Biblioteconomia das IES brasileiras, destaca-se uma média de noventa e oito (98) disciplinas que contemplavam as componentes Direito de Autor, Normas Técnicas, Objetos Digitais e Normas Éticas da Informação.

Por questões de organização e melhor visualização dos resultados das análises, mostrou-se necessário reunir disciplinas que possuíam nomenclaturas distintas ou parecidas, porém com conteúdos que dialogavam entre si, em uma única terminologia que as representassem de forma global. Assim sendo, foram selecionadas 46 disciplinas com essas características e reorientadas as terminologias de maior predominância encontradas nos PPC analisados.

Dessa tomada de decisão, resultou um total de quinze (15) disciplinas que estão assim representadas: Normalização Documentária, Metodologia do Trabalho Científico, Comunicação Científica, Informação em Ciências da Saúde, Editoração, Pesquisa em BI

e CI, Ética em Informação, Direito Autoral, Tecnologias de Reprodução e Armazenamento de Documentos, Informação em Ambientes Digitais, Bibliotecas, Arquivos e Museus digitais, Preservação Digital, Formação e Desenvolvimento de Coleções, Fundamentos em BI e CI e Produção dos Registros do Conhecimento. Enfatiza-se que se optou, *a priori*, por não enquadrá-las em áreas curriculares e/ou eixos curriculares devido às variações existentes entre as disciplinas dos curso.

Em continuidade, procedeu-se à tabulação dos dados a partir da relação Disciplina, Categorias avaliadas e indicação das Instituições/Regiões. Desses relacionamentos, as análises deram a conhecer os resultados que se encontram revelados nas alíneas de (A) a (D), como seguem.

A) Disciplinas que tratam do DA enquanto Legislação

Do total de 52 (cinquenta e duas) disciplinas tabuladas, aponta-se que 15 (quinze) delas estudam ou relacionam no ementário e/ou conteúdo programático o Direito Autoral. Entretanto, ficou evidenciado que apenas em 03 (três) disciplinas são ministrados conteúdos específicos da Legislação Autoral (DA), que são: Direito Autoral, Propriedade Intelectual e Aspectos Legais dos Processos Informacionais.

Chama-se atenção para o fato de que uma disciplina - Aspectos Legais dos Processos Informacionais - é obrigatória, enquanto as outras duas (02) fazem parte das pertencentes ao rol das optativas, o que significa que o estudante deverá fazer a escolha da disciplina a partir do seu julgamento da relevância ou não, ou seja, de uma disciplina em detrimento da outra; e, ainda, do interesse pessoal do aluno. A esse respeito, enfatiza-se que “as disciplinas optativas são de livre escolha, distribuídas ao longo da grade curricular de modo a permitir que, progressivamente, à medida que for avançando no Curso, o próprio educando contribua para definir seu futuro perfil profissional” (Fundação Universidade do Rio Grande [FURG], 2015, p. 7). Tal visão se encontra alinhada aos pilares da educação contemporânea.

Para além desses destaques em disciplinas específicas sobre Direito Autoral, observou-se que há uma pulverização dessa componente em várias outras disciplinas. Há uma média de doze (12) disciplinas e, conseqüentemente, um número maior de

curso/universidades que a tem formalmente descrita em seus ementários e/ou conteúdo programático, como apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Disciplinas que contemplam o DA-Legislação

DISCIPLINAS	REGIÕES				
	Norte	Sudeste	Centro-oeste	Sul	Nordeste
Tecnologias da Informação e Comunicação					
Ética em Informação					
Formação e Desenvolvimento de Coleções					
Metodologia do Trabalho Científico					
Editoração					
História do Livro e das Bibliotecas					
Fundamentos em BI e CI					
Informação para Negócios Sustentáveis					
Tecnologias de Reprodução e Armazenamento de Documentos					
Tópicos Especiais em BI e CI					
Biblioteca Digital					
Produção dos Registros do Conhecimento					

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2018).

Fica evidente a predominância da disciplina Editoração nos PPC de quatro (04) regiões do país. Essa similaridade demonstra uma certa convergência nos olhares a serem trabalhados nas disciplinas a partir de conteúdos voltados à produção editorial da informação, considerando seus aspectos culturais e/ou mercadológicos. Requer-se, portanto, não somente conhecimentos de ordem técnica do fazer de um produto informacional, mas também as questões de ordem autoral, as quais terão reflexo na disseminação e mediação da informação nos espaços informacionais e na própria SI.

B) Disciplinas que contemplam as Normas Técnicas de Documentação e Informação

Nesta categoria existe uma predominância no ensino das Normas Técnicas de Documentação. Nesse caso, a evidência recai sobre as normas da Associação Brasileira de Normas Técnica (ABNT), em particular as Normas de Documentação e Informação que determinam e orientam as boas práticas no uso de padrões internacionais na conduta da comunicação acadêmica.

As disciplinas Normalização Documentária e Metodologia do Trabalho Científico destacaram-se com o maior número de ocorrências nos currículos dos cursos analisados. Essas disciplinas são consideradas, em sua maioria, obrigatórias nos PPC dos cursos. A exceção se aplica à disciplina normalização documentária, que, de um total de 13

instituições, apenas uma (01) universidade do nordeste a ministra como disciplina optativa. Já as demais, que lidam com as normas técnicas, fazem parte de um conjunto de disciplinas que trabalham com a pesquisa científica e/ou o próprio estudo e aplicabilidade dessas normas (Quadro 2).

Quadro 2: Disciplinas que contemplam as Normas Técnicas por região

DISCIPLINAS	REGIÕES				
	Norte	Sudeste	Centro-oeste	Sul	Nordeste
Tecnologia da Informação e Comunicação					
Pesquisa em BI e CI					
Representação Descritiva I					
Elaboração e Apresentação do Trabalho Científico					
Orientação e Normalização Documentárias					
Teorias e Práticas Discursivas na Esfera Acadêmica					
Recursos Informacionais					
Tópicos Especiais em BI e CI					
Informação em Ciências da Saúde					
Introdução à Biblioteconomia					
Comunicação Científica					
Introdução à Pesquisa Documentária					
Metodologia Científica Aplicada às Áreas (CH, CBS e CE)					
Organização de Bibliotecas Escolares					

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2018).

C) Disciplinas que contemplam o Objeto Digital (OD)

Quanto à incorporação dos objetos digitais nas disciplinas, chama-se atenção para o que foi definido como sendo um objeto digital: tipologias de arquivos em formatos diversos, como edição em textos, imagens, vídeos, áudios e multimídias. Nesse entendimento, deparou-se com situações em que determinadas disciplinas abordavam o OD sem vincular as questões de ordem jurídica.

Nessa perspectiva, decidiu-se considerar as duas situações atribuídas aos Objetos Digitais (OD), que são OD correlacionado ao DA e OD sem o DA (Quadro 3).

Quadro 3: Disciplinas que contemplam o Objeto Digital (OD)

Disciplinas	Regiões									
	Norte		Sudeste		Centro-Oeste		Sul		Nordeste	
	Objeto Digital		Objeto Digital		Objeto Digital		Objeto Digital		Objeto Digital	
	Com DA	Sem DA	Com DA	Sem DA	Com DA	Sem DA	Com DA	Sem DA	Com DA	Sem DA
Tecnologia da Informação e Comunicação										
Editoração										
Introdução à Informática										
Formação e Desenvolvimento de Coleções										
Fundamentos em BI e CI										
Informação para Negócios Sustentáveis										
Tecnologias de Reprodução e Armazenamento de Documentos										
Repositórios Digitais										
Redes e Sistemas de Informação										
GED										
Informática para Documentação										
Multimídia e Hipermídia na Educação										
Tópicos Especiais em BI e CI										
Bibliotecas, Arquivos e Museus Digitais										
Repositórios Digitais										
Biblioteca Digital										
Preservação Digital										
Informação em Ambientes Digitais										
Informação em Mídias Digitais										
Curadoria Digital, fundamentos e aplicações										
Editoração de revista eletrônica										
Gestão de Sistema de Informação Jurídica										
Repositórios Digitais										
Produção dos Registros do Conhecimento										
Informação em Ambientes Digitais										
Informação em Mídias Digitais										
Redes e Sistemas de Informação										
Representação do Conhecimento em Ambientes Digitais										
Informática Aplicada à Biblioteconomia										
Tecnologias de Disseminação da Informação										
Sistema de Informação e Internet										
Arquivística										
Geração de Bases de Dados de Documentos										

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2018).

Desta feita, de um total aproximado de trinta e três (33) disciplinas ministradas nas universidades, por região, que aludem o DA existe predominância para o OD sem o DA, em detrimento das disciplinas que contemplam o OD com o DA. Tais resultados merecem novos olhares sobre o uso ético e legal dos OD no ambiente digital; isto porque impactam nos aspectos morais e patrimoniais do autor (que envolvem a exploração das criações artísticas, literárias e científicas).

D) Disciplinas que contemplam Normas Éticas da Informação

Em princípio, seriam verificadas, apenas, as normas técnicas de documentação nos PPC. Entretanto, notou-se a introdução das normas éticas nas disciplinas curriculares, de caráter obrigatório e/ou optativo, seja pela discussão deontológica ou pela ética da informação. Entende-se que tanto o objeto de estudo da Biblioteconomia, como a base da atuação profissional do bibliotecário é a informação (Universidade Federal do Pará [UFPA], 2009, pp. 1–2), por isso acresceu-se à Lista de Verificação uma nova subdivisão: Normas Éticas da Informação.

Dentre as disciplinas que tratam da temática, foram visualizados 10 (dez) cursos que discutem esses aspectos éticos em disciplinas específicas e que aqui foram reunidas sob o título *Ética em Informação*. Destaca-se o fato de que somente em um (01) curso da região centro-oeste a disciplina é considerada obrigatória. Nas demais são de caráter optativo, evidenciando, mais uma vez, a autonomia do aluno em definir os rumos de sua formação, além da flexibilidade da estrutura curricular.

No Quadro 4 apresentam-se, para além da disciplina *Ética em Informação*, outras disciplinas que contemplam a ética em seus conteúdos.

Quadro 4: Disciplinas que contemplam Ética da Informação

DISCIPLINAS	REGIÕES/ Qtdd. de Universidades				
	Norte	Sudeste	Centro-oeste	Sul	Nordeste
Ética em Informação	02	02	01	02	03
Pesquisa em BI	—	—	—	—	01
Formação e Desenvolvimento de Coleções	—	01	—	—	—
Fundamentos em BI e CI	—	02	—	01	01
Organização do Conhecimento	—	01	—	—	—
Introdução à BI	—	—	—	—	03
Serviço de Referência e Informação	—	—	—	—	01
Seminários de Integração em BI e CI	—	—	—	—	01
Seminário sobre Atuação Profissional	—	01	—	—	—
Epistemologia da Biblioteconomia	01	—	—	—	—
TOTAL/REGIÕES	03	07	01	03	10

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2018).

Do total geral de disciplinas selecionadas para análise têm-se um número pouco expressivo para aquelas que tratam, em seus PPC, das discussões envolvendo, de forma global, “todas” as componentes elencadas no instrumento. Entretanto, percebe-se uma distribuição dessas componentes em diversas disciplinas, como foram anteriormente destacadas. Esse dado permite perceber a transversalidade das temáticas nas diferentes disciplinas, bem como a liberdade que os cursos possuem em construir seus PPC a partir de suas necessidades locais, amparados nos eixos temáticos/áreas curriculares da Biblioteconomia (CNE/CES, ANCIB).

Pode-se inferir das análises documentais dos PPC é que, por essa via, têm-se disciplinas que tratam da Lei de Direito Autoral (LDA) em seus conteúdos curriculares e práticas de ensino. Porém, esses documentos primários analisados não sinalizam, a rigor, discussões sobre as questões legais que envolvem penalidades e/ou aberturas existentes na LDA nos usos e reusos dos objetos digitais. Da mesma forma, as inserções

constitucionais e acordos internacionais sobre as limitações e exceções dos direitos autorais, em prol das instituições culturais, como bibliotecas e outros espaços informacionais, são campos de atuação profissional dos alunos de Biblioteconomia.

Um aspecto que merece atenção é a ocorrência expressiva da disciplina Normas Técnicas de Documentação nos currículos. Isso é positivo porque colabora com a construção ética do trabalho científico, em especial por meio do conhecimento das regras exigidas pela ciência e por conduzir o olhar para a vertente do direito moral do autor nos usos lícitos dos objetos digitais. Entretanto, seria interessante que o diálogo entre as normas e o DA ficassem evidentes.

Nesse sentido, um estudo feito por Krokosz (2015), envolvendo autoria e plágio na escrita científica, identifica situações de ordem normativa e ética do não uso de fontes e citações. Entre essas situações estão: percepção ou utilização equivocada, ausência de conhecimento normativo, má fé, plágio, entre outros.

Paralelamente, a Federação Internacional das Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA), entidade internacional e de direito que representa a área da Biblioteconomia, está atenta às questões que envolvem os usos legais da informação (objeto digital/documento) pelos utilizadores, e os papéis que o bibliotecário deve desempenhar no processo de mediação entre autor, obra e utilizador. Tem, também, trabalhado no desenvolvimento de agendas que discutem os rumos do DA para as instituições culturais e educativas, sobretudo aquelas “vocacionadas para a promoção do acesso à informação e à cultura e tendo naturalmente em conta o valioso patrimônio constituído pelos seus fundos” (Resende & Rocha, 2012).

Defendendo essa premissa, no dia 20 de agosto de 2018 teve aprovado pelo seu Conselho Administrativo a *IFLA Statement on Copyright Education and Copyright Literacy*. Essa declaração política é “*this IFLA policy statement, aimed at governments (including intergovernmental organizations), libraries, library associations and library educators, looks to explain the concept of copyright literacy, its importance within the broader work of libraries, and make recommendations for improvements*” (IFLA, 2018). Nesse âmbito, organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), preocupa-se com mobilizações de novas competências a serem desenvolvidas pelos estudantes/utilizadores na SI. Para tanto,

lançou o “*Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*”, material que apresenta, discute e sugere atividades a partir do desenvolvimento de módulos estruturados a serem trabalhados com professores em salas de aula. Ademais, a UNESCO está comprometida, também, com a proteção dos direitos autorais em todos os campos criativos, intelectuais e culturais.

4. CONCLUSÕES

Tendo como ponto de partida o objetivo deste estudo - *verificar se os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) contemplam o direito autoral relativo aos objetos digitais na formação dos estudantes de Biblioteconomia das Universidades Federais do Brasil* -, percebeu-se que existem disciplinas com potencial ou que potenciam a inserção da discussão do DA em seus conteúdos. Todavia, numa sociedade cada vez mais marcada pelo uso dos objetos digitais disponibilizados na *web*, além da crença do senso comum de que a internet é um “território de ninguém”, nota-se a necessidade latente de se aproximar as discussões envolvendo o DA, ambiente digital e impacto do quadro legal nas práticas, serviços e produtos desenvolvidos por bibliotecários nas bibliotecas e em outras instituições culturais e educacionais a partir das disciplinas curriculares.

Percebe-se, assim, uma necessidade em formalizar nos currículos de Biblioteconomia a temática em discussão, já que é uma matéria que está em curso na área e é fomentada por organismos e instituições como a UNESCO e IFLA.

Dessa forma, o domínio sobre essa temática resultará, em longo prazo, num profissional que deverá ser a voz da sociedade em defesa do acesso à informação, à educação e à cultura, particularmente porque, no Brasil, “muchas bibliotecas teenem el conocimiento de la ley, pero no entienden como ella se aplica em la práctica” (Gonzalez, C.O & Ferrari, 2016, p. 14).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barros, C. M., Cunha, M. V. & Café, L. M. A., 2018. ‘Estudo comparativo dos currículos dos cursos de Biblioteconomia no Brasil’, *Inf. Inf [online]*. Londrina, 23(1), pp. 290–310. doi: 10.5433/1981-8920.2018v23n1p290.
- Bottentuit, A. & Castro, C., 2000. *Movimento fundador da Biblioteconomia no Maranhão*. São Luís, MA: Imprensa Universitária.
- Brasil, 2001. *Resolução CNE/CES nº 19, de 13 de março de 2001*. Brasília, Brasil.

- Castro, C. A., 2000. *História da Biblioteconomia brasileira*. Brasília, Brasil: Thesaurus.
- Fundação Universidade do Rio Grande [FURG]., 2015. *Projeto pedagógico do curso de Biblioteconomia da FURG*. Edited by Curso de Biblioteconomia. Rio Grande. Available at: biblioteconomia.furg.br/images/importadoswordpress/ppp.pdf. [Accessed 19 Abril 2018].
- Gonzalez, C.O & Ferrari, C., 2016. 'Brasil: situación de las bibliotecas en relación con el derecho de autor', in *IFLA World Library and Information Congress*. Ohio: IFLA, p. 17.
- IFLA., 2018. *IFLA Statement on copyright education and copyright literacy [online]*. IFLA. Available at: <https://www.ifla.org/files/assets/clm/statements/ifla-statement-on-copyright-literacy.pdf>. [Accessed 03 September 2018].
- Krokosz, M., 2015. *Outras palavras sobre autoria e plágio*. São Paulo: Atlas.
- Resende, J. & Rocha, M. L., 2012. 'Direitos de autor em ambiente digital: desenvolvimentos recentes na legislação comunitária', in *Actas: Congresso Nacional de Bibliotecários, arquivistas e documentalistas*. Available at: <http://bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/420>.
- Souza, F. C., 1990. *Modernização e Biblioteconomia nova no Brasil*. Florianópolis: UFSC.
- Universidade Federal da Paraíba [UFPB]., 2007. *Projeto Político Pedagógico*. Edited by Curso de Biblioteconomia e Documentação. Paraíba. Available at: http://security.ufpb.br/biblio/contents/documentos/ppp_do_curso_de_biblioteconomia. [Accessed 19 Abril 2018].
- Universidade Federal de Pernambuco [UFPE]., 2011. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Biblioteconomia*. Edited by D. de C. da Informação. Pernambuco. Available at: <https://www.ufpe.br/dci>.
- Universidade Federal de Rondônia [UNIR]., 2008. *Projeto Político-Pedagógico*. Edited by Curso de Ciência da Informação. Available at: <http://www.biblioteconomia.unir.br/portal/wp-content/uploads/2015/01/PPC-2008.pdf>. [Accessed 19 June 2018].
- Universidade Federal do Pará [UFPA]., 2009. *Projeto Pedagógico do Curso de Biblioteconomia*. Edited by Curso de Biblioteconomia. Pará.
- Wilson, C. et al., 2011. *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. Available at: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-and-information-literacy-curriculum-for-teachers/>.

Capítulo 9

Accesibilidad informacional y diversidad funcional en el contexto universitario: el caso de la Universidad Complutense de Madrid

Aurora Cuevas-Cerveró²²

Pedro Razquín Zazpe²³

Pablo Parra Valero²⁴

Cristina Barrios Martínez²⁵

José Antonio Gómez Hernández²⁶

1. INTRODUCCIÓN

Más de mil millones de personas en todo el mundo presentan alguna forma de discapacidad (alrededor del 15% de la población mundial); de ellas, casi 200 millones experimentan dificultades considerables en su funcionamiento, según se desprende del Informe mundial sobre la discapacidad realizado en 2011 por la Organización Mundial de la Salud (OMS)²⁷. En torno a ochenta millones de personas en la Unión Europea (correspondiente a una sexta parte de la población) presentan discapacidades que varían de leves a severas. Estas personas, cuya diversidad funcional, en muchos casos, les impide participar en la sociedad y la economía, sufren un índice de pobreza un 70 % superior a la media de la Unión Europea, según se puede constatar en el Portal *EUR-Lex Access to European Union law*²⁸.

La OMS en su informe indica que la discapacidad afecta de manera desproporcionada a la población vulnerable, además la prevalencia de la discapacidad es mayor en los países de ingresos bajos que en los países de ingresos más elevados. Las mujeres y los ancianos muestran una mayor prevalencia de la discapacidad y las personas

²² E-mail: macuevas@ucm.es

²³ E-mail: razquin@ucm.es

²⁴ E-mail: pablo.parra@ucm.es

²⁵ E-mail: cribarri@ucm.es

²⁶ E-mail: jgomez@um.es

²⁷ OMS. *World report on disability* (2011). Disponible en: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report/en/. [Consulta: 23-9-2018].

²⁸ Portal *EUR-Lex Access to European Union law*. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3Aem0047>. [Consulta: 23-9-2018].

con escasos ingresos, desempleados o con poca formación académica presentan un mayor riesgo de desigualdad. Los niños de las familias más pobres y los integrantes de grupos étnicos minoritarios presentan un riesgo mayor de discapacidad que los demás niños. Si bien el acceso a la educación obligatoria ha mejorado, no lo ha hecho en la misma medida el acceso a la educación superior.

Estamos pues ante un caso grave de desigualdad y exclusión social. Afrontar los obstáculos y dificultades que inciden en esta problemática es una tarea titánica que habría de abordarse desde múltiples frentes, uno de ellos es la educación y otro el acceso igualitario a la información, ambos son aspectos protagonistas en la investigación que proponemos.

Es verdad que se pueden constatar grandes avances tanto a nivel legislativo y tecnológico como de acciones y políticas a favor de la igualdad y la discapacidad, que se refleja en un incremento de alumnos con diversidad funcional que acceden a los estudios universitarios. Estos avances son significativos, sin embargo el porcentaje de los alumnos que logran finalizar sus estudios continúa siendo muy bajo evidenciando las muchas dificultades que deben sortear los estudiantes con diversidad funcional en la Universidad y explica también que sólo el 1% de los estudiantes universitarios estén tipificados como discapacitados y que apenas un 3% de las personas con discapacidad posean un título universitario (Álvarez-Pérez, Alegre-de-la-Rosa y López-Aguilar, 2012). Según los datos ofrecidos por la Fundación ONCE²⁹, las personas con discapacidad sólo están representadas en un 1,3% en los estudios universitarios de grado y el porcentaje es aún inferior cuando hablamos de estudiantes de máster, posgrados o doctorados. Solamente entre el 5 y 6% de las personas con discapacidad tienen estudios universitarios hoy en España.

La accesibilidad informacional que planteamos deberá materializarse en políticas, acciones y productos que permitan a todos los usuarios conocer el material e información científica disponible, cómo obtenerlo, cómo acceder a ello y como gestionarlo y evaluarlo siempre atendiendo a las características propias de cada diversidad.

La elección en esta investigación del término “diversidad funcional” que hemos

²⁹ Puede consultarse en: <https://www.fundaciononce.es/es/pagina/universidad-y-discapacidad> [Consulta: 23-9-2018].

seleccionado entre una amplia gama de posibilidades, entre otros *deficiente*, *minusválido*, *discapacitado* o *inválido* obedece a dos razones fundamentales, en primer lugar evitar una semántica peyorativa, y en segundo lugar, adoptar un paradigma integrador que surge tras la evolución de diferentes modelos de análisis hasta llegar al denominado modelo social³⁰. Desde esta perspectiva se considera la cuestión de la "discapacidad" como un problema social creado y una cuestión de la plena integración de los individuos en la sociedad. La problemática asociada a la discapacidad no responde a una característica especial de un individuo, sino más bien a un conjunto complejo de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el propio entorno social, por tanto, la gestión del problema es responsabilidad colectiva de la sociedad en general que debe realizar las modificaciones ambientales que sean necesarias para la plena participación de las personas con diversidad funcional en todos los ámbitos de la vida social.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

La finalidad de este proyecto es promover un entorno universitario informacionalmente inclusivo. Para lograr este objetivo nos proponemos conocer el nivel de accesibilidad informativa que presenta la Universidad Complutense y verificar si se atienden las necesidades informacionales de la Comunidad universitaria de usuarios con diversidad funcional y proponer vías de mejora en función de los resultados obtenidos.

Se pretende realizar un análisis diagnóstico cimentado en tres áreas concretas, la biblioteca, el sitio web de la universidad y el campus virtual. Se estudiará también el nivel de accesibilidad de los materiales didácticos, los contenidos y formatos y la tecnología disponible. La singularidad de esta propuesta se centra en la prioridad que otorga a la perspectiva del usuario. A través de una metodología fundamentalmente cualitativa indagaremos en la conducta informativa de los usuarios con diversidad funcional investigando sus necesidades, hábitos y dificultades relacionadas con la información. La entrevista, técnica cualitativa por excelencia se presenta como eje central en nuestra investigación, se trata de entrevistas en profundidad, individuales y grupales que nos permitirán abordar la perspectiva del usuario de una forma directa, concreta y prolija en detalles convirtiendo en verdaderos protagonistas de la investigación a los usuarios con diversidad funcional.

³⁰ Definiciones de los modelos de discapacidad. Disponible en: <https://www.disabled-world.com/definitions/disability-models.php> [Consulta: 23-9-2018].

Para verificar el nivel de accesibilidad de la web y el campus virtual de la UCM evaluaremos y validaremos si presentan problemas de accesibilidad y si cumplen las pautas y directrices de accesibilidad exigidas por la ley. La evaluación de la accesibilidad web se realizará de forma automática y manual, se emplearán diversas herramientas de revisión, principalmente TAW. Así mismo se realizará un test de accesibilidad web a una muestra de usuarios con diferentes perfiles.

3. ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación científica, como toda actividad humana, ha de estar sometida a principios éticos, a través de los cuales alcanza su dignidad de actuación específicamente humana. Estos principios se recogen en diferentes documentos, entre otros, el *Código de Buenas Prácticas Científicas* del Consejo Superior de Investigaciones Científicas³¹ (CSIC) de España y tratan los siguientes aspectos:

1. El reconocimiento del ser humano como sujeto libre y autónomo de la investigación, evidenciando que los intereses de la ciencia no deben primar sobre los del ser humano y que los investigadores están obligados a justificar moralmente sus objetivos y prioridades.
2. El respeto a la dignidad del ser humano, en particular cuando es objeto de estudio. Habrá que contar con el consentimiento informado de todas las personas que será libremente concedido.
3. La asunción de responsabilidades en el ejercicio de la actividad científica. Los científicos han de promover la reflexión ética para que los beneficios derivados de la investigación científica contribuyan a mejorar las condiciones de vida en el futuro.
4. El reconocimiento de que no se deben fomentar estudios que vulneren la salud o la dignidad del ser humano, por ejemplo, las referidas a la justificación del racismo, la negación del holocausto o la apología del terrorismo.
5. El sometimiento de la investigación al principio de transparencia. Actitud para dar debida cuenta del trabajo realizado reconociendo tanto la importancia de la opinión de los pares para la valoración de los hallazgos logrados como el impacto

³¹ Disponible en: <http://www.csic.es/web/guest/etica-en-la-investigacion> [Consulta: 23-9-2018].

social de la actividad científica.

Atendiendo a estos principios es justo afirmar la necesidad de que la actividad científica esté sometida a buenas prácticas que incluyan los principios éticos anteriormente explicados.

La investigación sobre diversidad funcional que realizamos se desarrolla en un entorno social en el que las consideraciones éticas son de gran relevancia. En el caso que nos ocupa la temática de investigación presenta unas implicaciones éticas que son evidentes, en tanto que se trabaja con un colectivo especialmente vulnerable que requiere una gran sensibilidad para comprenderlo y la habilidad de ejercer un trato respetuoso y amable.

En nuestro proyecto seguiremos en todo momento la legislación y principios que regulan el comportamiento ético en investigación, reflejado en el Código de Buenas Prácticas Científicas del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España

4. ACCESIBILIDAD INFORMACIONAL Y DIVERSIDAD FUNCIONAL: CONTEXTO TEÓRICO

La accesibilidad es la condición de fácil acceso que hace posible para cualquier persona, independientemente de sus capacidades de movilidad, comunicación o entendimiento, abordar un objeto, un lugar o un servicio.

Conceptos derivados son entre otros, accesibilidad para todos, accesibilidad web, accesibilidad informacional, accesibilidad al entorno físico, accesibilidad a los contenidos, accesibilidad a las TIC, accesibilidad en la educación, accesibilidad a la cultura y accesibilidad en el empleo.

En esta investigación adoptamos el término *accesibilidad informacional* desde una perspectiva inclusiva basada en las necesidades y características particulares de cada usuario, por tanto, defendemos la accesibilidad universal en sentido general y en lo específicamente informacional aludimos a la web, a la biblioteca, al campus virtual, a los recursos informacionales disponibles en la universidad y a la tecnología que hace posible el acceso a la información.

En este contexto el papel de la alfabetización informacional es fundamental, tanto en la detección de las necesidades informacionales de los usuarios como al servir de nexo entre el profesional de la información y el usuario, promoviendo la formación en competencias digitales e informacionales necesarias para la plena inclusión y la accesibilidad universal.

Según establece la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad (LIONDAU), actualizada por el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, *accesibilidad universal* es la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. Presupone la estrategia de *diseño para todos* y se entiende sin perjuicio de los ajustes razonables que deban adoptarse. La accesibilidad universal es por tanto una cuestión de derechos civiles, por lo que la ausencia de accesibilidad se debe considerar como una violación de estos derechos, un acto contra la ley, un trato desigual discriminatorio prohibido jurídicamente y por tanto punible.

El modelo social, defendido en este proyecto, aboga por la accesibilidad universal y desecha conceptos obsoletos y asociados a otros modelos como el de *eliminación de barreras*, *adaptación*, o *acondicionamiento*. La accesibilidad se interpreta como un derecho, más precisamente como una premisa indispensable para el ejercicio pleno de derechos, que considera la falta de accesibilidad de los entornos, productos y servicios disponibles como una discriminación contra las personas con diversidad funcional.

Esta mudanza de paradigma se consolida internacionalmente a través de la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* de la ONU, adoptada en diciembre de 2006 y firmada y ratificada por España. En el artículo 9 de este tratado quedan reflejados aquellos puntos que tratan la accesibilidad universal y en el artículo 21 los que tratan el acceso a la información.

Las definiciones de accesibilidad desde una perspectiva tecnológica atienden a la perspectiva de accesibilidad universal y se centran en flexibilidad para acomodarse a las

necesidades y posibilidades de cada usuario y sus preferencias (Segovia, 2007). Con esta misma filosofía surge la Web Accessibility Initiative (WAI), un grupo de trabajo desarrollado por el W3C cuyo objetivo es facilitar el acceso de las personas con discapacidad, desarrollando pautas de accesibilidad, mejorando las herramientas para la evaluación y reparación de accesibilidad Web, llevando a cabo una labor educativa y de concienciación en relación a la importancia del diseño accesible de páginas Web, y abriendo nuevos campos en accesibilidad a través de la investigación en esta área.

Según la iniciativa de accesibilidad web (WAI) “accesibilidad web” significa que todas las personas puedan utilizar la Web sin limitaciones, más específicamente, la accesibilidad Web significa que personas con diversidad funcional puedan percibir, entender, navegar e interactuar con la Web, y que pueden contribuir a la Web.

La accesibilidad web incluye todas las discapacidades que afectan el acceso a la Web, visual, auditiva, física, del habla, cognitivas y discapacidades neurológicas. La accesibilidad web también beneficia a otros colectivos, por ejemplo, a las personas de edad avanzada que pueden presentar cambios en sus capacidades debido al envejecimiento por tanto es erróneo pensar que la accesibilidad web es un tema únicamente de discapacidad, accesibilidad web es requisito indispensable para la accesibilidad universal. *Hablar de Accesibilidad Web es hablar del acceso de todos a la Web, independientemente del tipo de hardware, software, infraestructura de red, idioma, cultura, localización geográfica y capacidades de los usuarios* (W3C, 2008), sin límites tecnológicos ni barreras de cualquier tipo.

Para guiar a los técnicos a la hora de crear un contenido Web accesible, la WAI desarrolló en mayo de 1999 la primera versión de las Pautas de Accesibilidad al Contenido en la Web 1.0, WCAG 1.0, que contenía catorce pautas, o principios generales de diseño universal, cada una de ellas asociada a uno o más puntos de verificación que describen cómo aplicar dicha pauta en el desarrollo de sitios Web, acompañado de ejemplos y técnicas concretas. Atendiendo estos puntos de verificación se establecen los niveles de conformidad y los criterios:

- Nivel de Conformidad "A": todos los puntos de verificación de prioridad 1 se satisfacen (25 criterios).
- Nivel de Conformidad "Doble A": todos los puntos de verificación de prioridad 1 y 2 se satisfacen (13 criterios).

- Nivel de Conformidad "Triple A": todos los puntos de verificación de prioridad 1,2 y 3 se satisfacen (23 criterios).

La más reciente versión de las Pautas de Accesibilidad al Contenido en la Web es la WCAG 2.1 que evolucionará previsiblemente a WCAG 3.0.

La legislación vigente establece el nivel de adecuación obligatorio a las pautas de accesibilidad de los sitios de Internet de la Administración Pública, de las empresas que reciben financiación pública y de las empresas privadas con más de 100 trabajadores o que facturen más de 6 millones de euros. El nivel de adecuación que se exige es la AA de la Norma UNE 139803, que en 2012 se actualizó para ser equivalente a las WCAG 2.0. Disponen también otras obligaciones, como indicar en los portales el nivel de adecuación, la fecha de la revisión o una dirección específica de contacto.

En 2011 se aprueba la Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que imponía a las redes sociales (desarrolladas por entidades cuyo volumen anual de operaciones sean mayor a 6 millones de euros) la obligatoriedad de la accesibilidad antes de 2013.

Las Universidades están obligadas a cumplir en sus sitios web el nivel de conformidad AA pero según los datos arrojados en el estudio *Accesibilidad de Portales Web Universitarios* (Discapnet, 2010) del total de universidades e instituciones españolas analizadas sólo la Universidad Complutense y el Ministerio de Educación y Ciencia cumplía con los requisitos establecidos para el nivel de conformidad A.

5. PRIMEROS RESULTADOS DEL PROYECTO

En esta primera fase del proyecto se han analizado dos elementos fundamentales en el sistema de información complutense: el sitio web y el campus virtual. Este análisis se ha llevado a cabo mediante entrevistas con los responsables de su gestión y mantenimiento, una exploración directa de los servicios y, en algunos casos, mediante el uso de herramientas TAW (Test de Accesibilidad Web) online para verificar su accesibilidad.

5.1. La web UCM

En la actualidad (septiembre 2018) la web UCM está formada por más de 79.234 páginas, según los datos proporcionados por Luis Hernández Yáñez, Vicerrector de Tecnología de la Información. Estas páginas, micrositos y sitios web están organizados en distintos niveles formando una estructura muy compleja y con distintos tipos de interrelación. Como ejemplo de esta forma de organización, si nos centramos en la parte puramente docente (y obviando la parte de Gobierno y los servicios administrativos) la web estaría organizada fundamentalmente en torno a 26 facultades y 37 Institutos Universitarios y Centros de investigación que, a través 116 departamentos o secciones departamentales, imparten 510 programas de estudios de distintos tipos: estudios oficiales, formación permanente y formación³².

Esta situación implica que cada facultad tiene su propia web, que a su vez contiene o debería contener un sitio web específico para cada programa de estudio (grado, máster, etc.), e incluye a su vez las webs propias de los departamentos y grupos de investigación, que en muchos casos pueden ser interfacultativos, y, por último, las páginas personales de los profesores.

El gestor de contenidos (CMS) de la web UCM es un programa de desarrollo propio, diseñado por programadores de la universidad. Como reconoce el vicerrector responsable, esta herramienta propia puede resultar inferior en cuanto a funcionalidades a los programas comerciales del mismo tipo, pero como contrapartida es más resistente a los posibles ataques maliciosos que pudieran atentar contra su funcionamiento. En su proceso de desarrollo no se ha puesto especial énfasis en los aspectos relacionados con la accesibilidad, aunque si se han incorporado algunas de las funciones más básicas, como requerir un texto alternativo al publicar una imagen.

La web UCM está gestionada por dos técnicos especialistas, pertenecientes al Área eCampus y otros dos técnicos, pertenecientes al Área de Desarrollo. Este equipo de

³² Fuente: UCM. Departamento de Estudios e Imagen Corporativa. Datos y cifras 2017-2018. Disponible en: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/3-2018-02-21-DATOS%20Y%20CIFRAS%202018-2019%20enero%202018.pdf>

personal especializado se ocupa de los aspectos técnicos: el mantenimiento de la infraestructura y del desarrollo y actualización de la herramienta de gestión de la web, pero apenas tienen participación en la creación y edición de contenidos informativos.

La función de publicar los contenidos recae sobre 3.748 usuarios editores, repartidos en los distintos centros y servicios y que tienen muy distintos perfiles dependiendo del centro concreto en que trabajen. Este perfil varía desde personal de administración y servicios encargados de la web de una facultad a profesores responsables del mantenimiento de la web de un departamento o becarios temporalmente asignados a estas tareas. En general, carecen de formación específica en el ámbito de la accesibilidad, aunque si ha tenido formación en el uso del gestor de contenidos. De hecho, se imparten cursos de formación en el manejo del programa gestor prácticamente cada mes. Esta situación responde, en cierta manera, a las necesidades derivadas de la alta rotación del personal encargado de la edición web. Los editores responsables de los contenidos informativos no tienen, salvo contadas excepciones, un puesto de trabajo específicamente relacionado con la gestión web.

El resultado de esta situación es una web enormemente distribuida en cuanto a su mantenimiento, en la que cada editor se ocupa de su parcela concreta si apenas relación con el resto de los editores. No existe un control centralizado que se ocupe de su supervisión o su coordinación, algo que además resultaría muy costoso de implementar dadas sus dimensiones, aunque si existen unas pautas generales principalmente enfocadas al mantenimiento de una imagen corporativa uniforme.

La web UCM ha cambiado en estos últimos años varias veces, la última actualización es de marzo de 2017. De acuerdo con las informaciones del Vicerrector de Tecnologías, el Test de Accesibilidad Web (TAW) da una calificación AA a la web complutense, aunque no existe ningún indicador de ello en la página principal.

En un primer nivel de este análisis llama la atención la falta de información sobre la accesibilidad de la web. Al parecer la página está “oculta” tras la última remodelación web, y aunque sigue disponible en www.ucm.es/accesibilidad no hay ningún enlace que te permita llegar a ella.

Actualmente, tampoco cuenta con ningún formulario de contacto. Este formulario

resulta obligatorio para las webs institucionales de acuerdo con el Real Decreto 1494/2007, de 12 de noviembre que, en su artículo 5.5, indica: *“Las páginas de internet de las administraciones públicas deberán ofrecer al usuario un sistema de contacto para que puedan transmitir las dificultades de acceso al contenido de las páginas de Internet, o formular cualquier queja, consulta o sugerencia de mejora. Los órganos competentes realizarán periódicamente estudios de carácter público sobre las consultas, sugerencias y quejas formuladas”*.

También, llama atención la falta de un “mapa del sitio” que permita obtener una visión global de la estructura y contenidos de la sede web. Esta carencia afecta más a la usabilidad que a la accesibilidad propiamente dicha. Pero el mapa del sitio esta comúnmente aceptado como un recurso fundamental y de máxima utilidad para la navegación de los usuarios de la web.

Por último, en una primera evaluación llevada a cabo mediante la aplicación TAW online detecta 9 problemas en 3 criterios de éxito como se puede ver en el gráfico adjunto.



Resumen de análisis TAW (Captura de pantalla)

5.2. El campus virtual

Se trata de un gran espacio digital que sirve de apoyo a las actividades docentes: la enseñanza y el aprendizaje, pero también a la investigación. Es el resultado de la confluencia de variadas aplicaciones de las TIC: Internet, los sistemas de comunicación y publicación electrónica, incluyendo la video-conferencia y los contenidos, multimedia.

Estas plataformas de software integradas reciben el nombre de *Learning Management Systems* o LMS por estar específicamente diseñadas para la gestión del aprendizaje.

El campus virtual de la UCM es uno de los más grandes que existen en una universidad presencial y de habla hispana. A lo largo de los últimos 13 años la UCM ha trabajado con varias plataformas: WebCT, Sakai, Moodle, en algunos momentos incluso de forma simultánea. A día de hoy, se trabaja con la plataforma Moodle, en su versión 3.4.

Actualmente el campus virtual está integrado por:

- 143.561 espacios virtuales, de los cuales 127.258 son asignaturas regladas y 16.303 espacios de otro tipo (seminarios de trabajo, espacios de grupo de investigación, etc.)
- 5.876 profesores que disponen de algún espacio virtual (ya sea asignatura o seminario)
- Durante el curso 2018/2019, cuenta con 66.027 estudiantes matriculados en asignaturas regladas.

La accesibilidad del campus virtual debe de estudiarse desde una doble perspectiva: la accesibilidad de la herramienta Moodle y la accesibilidad de los contenidos y materiales docentes suministrados. En una primera aproximación a la plataforma Moodle podemos decir que es muy accesible, aunque habría que verificar hasta que nivel exacto. Al tratarse de un proyecto de software abierto y de desarrollo cooperativo sigue las principales pautas y directrices emanadas del proyecto WAI (*Web Accessibility Initiative*), en concreto: WCAG 2.0 (*Web Content Accessibility Guidelines*), ATAG 2.0 (*Authoring Tool Accessibility Guidelines*), ARIA 2.0 (*Accessible Rich Internet Applications*). Además, como característica destacable, proporciona soporte para lectores de pantalla como Jaws y NVDA.

En cualquier caso, los desarrolladores de Moodle son muy conscientes del problema de la accesibilidad y tienen un grupo de trabajo especializado en la solución de los problemas detectados. A modo de resumen, se puede decir que lograr la mejor accesibilidad posible en Moodle es un trabajo en curso.

Más importante, por su impacto directo en los usuarios con diversidad, es la posible falta de accesibilidad de los materiales docentes disponibles en el campus virtual. Su estudio y evaluación directa es muy difícil porque se suministran a través de espacios “cerrados” a los que sólo tienen acceso los estudiantes matriculados en la asignatura y los profesores responsables. Por esta razón, es especialmente relevante conocer la opinión de los estudiantes directamente afectados y, además, sería muy conveniente poder contar con una muestra de materiales docentes que reflejase las distintas áreas de conocimiento.

Por otra parte, los profesores hacen un uso de esta herramienta en grados muy distintos. Conviene no olvidar que principalmente se trata de enseñanzas presenciales, de manera que en muchos casos los profesores sólo proporcionan a los estudiantes contenidos o informaciones básicas, como los horarios, la bibliografía o algunos textos para estudiar. Mientras que otros profesores hace un uso intensivo de la plataforma, habiendo adoptado enfoques metodológicos nuevos, cercanos al aprendizaje mixto (*blended learning*) que implica.

Algunos estudios previos, aunque parciales, parecen indicar que los formatos más usados para los documentos de texto son el Word y el PDF. Ambos formatos resultan accesibles teniendo en cuenta, durante su edición, una serie de recomendaciones bastante sencillas. Respecto a otros tipos de formatos de multimedia, menos utilizados, carecemos de información fiable. En cualquier caso, los trabajos de conversión o adaptación para garantizar su accesibilidad, como el subtitulado de los vídeos u ofrecer la versión textual alternativa de las grabaciones sonoras, supondrían un trabajo más costoso y complejo de realizar.

6. CONSIDERACIONES FINALES

A la vista de los resultados obtenidos, se observa que es necesario analizar y mejorar el acceso a los contenidos y los formatos en la web y el campus virtual. Como consideración preliminar podemos afirmar que, aunque se necesita una revisión profunda y exhaustiva mediante el uso de las herramientas técnicas adecuadas, la actual accesibilidad de la web UCM es manifiestamente mejorable. Esta tarea debería ser realizada por un equipo de técnicos especialistas y que tendría que hacerse de manera sistemática y repetirse periódicamente para garantizar que se alcanzan y mantienen los niveles de accesibilidad exigibles a una institución pública.

Por otra parte, la accesibilidad de una parte importante de los materiales docentes (los basados en documentos de texto) podrían mejorar fácilmente, bastaría con una adecuada y sencilla formación de sus creadores. Además, creemos necesaria, como medida previa, una mayor sensibilización del profesorado hacia las necesidades de los alumnos con diversidad.

El punto de partida teórico del proyecto de investigación, el modelo social de la diversidad funcional es una apuesta altamente inclusiva y aplicable en diferentes ámbitos (educativo, laboral, servicios públicos, etc.). Bajo este enfoque, la perspectiva del individuo es fundamental, en consecuencia, la accesibilidad informacional hay que enfocarla al usuario.

Es imprescindible una mayor presencia de estructuras de apoyo, orientación, asistencia o asesoramiento que proporcionen atención personalizada como la Oficina para la Inclusión de Personas con Diversidad (OIPD) de la Universidad Complutense de Madrid.

Finalmente, con la misión de acrecentar el interés y el trabajo desde las universidades por el tema, previstas en la segunda fase del proyecto de investigación, es perentorio extrapolar los resultados a otros centros universitarios con la consiguiente ventaja que supondría para estudiantes, docentes, investigadores y personal de administración con diversidad funcional/discapacidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Pérez, Pedro Ricardo; Alegre-de-la-Rosa, Olga María; López-Aguilar, David (2012). “Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva”. *Relieve*, vol. 18, núm. 2. Disponible en: <https://doi.org/10.7203/relieve.18.2.1986>. [Consulta: 23-9-2019].
- CSIC. Código de Buenas Prácticas Científicas del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Disponible en: <http://www.csic.es/web/guest/etica-en-la-investigacion> [Consulta: 23-9-2019].
- EUR-Lex Access to European Union law. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3Aem0047>. [Consulta: 23-9-2019].

- Observatorio de Accesibilidad TIC de Discapnet (Portal de personas con discapacidad). (2010). Accesibilidad de portales web universitarios. Disponible en: https://www.discapnet.es/sites/default/files/areas-tematicas/tecnologia/acces_portales_web_universitarios_detallado.pdf. [Consulta: 23-9-2019].
- OMS. World report on disability (2011). Disponible en: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report/en/. [Consulta: 23-9-2019].
- Segovia, Claudio (2007). Accesibilidad e Internet... para que todas las personas con distintas capacidades y recursos puedan acceder a Internet. Madrid: SIDAR. Disponible en: <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO19018/accesibilidaddeinternet.pdf> [Consulta: 23-9-2019].
- UCM. Departamento de Estudios e Imagen Corporativa. Datos y cifras 2017-2018.(2018) Disponible en: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/3-2018-02-21-DATOS%20Y%20CIFRAS%202018-2019%20enero%202018.pdf>. [Consulta: 23-9-2019].
- W3C (2008). Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0. Disponible en: <http://www.w3.org/TR/WCAG/> [Consulta: 23-9-2019].

Capítulo 10

Los rankings de universidades: una perspectiva bibliotecológica

Denise Marín Castellanos³³

1. INTRODUCCIÓN

La predominante literatura científica existente respecto a los rankings de universidades, destellan un gigantesco porcentaje de información. Sus estudios revelan la manera suscitada en que las Instituciones Educativas Superior (IES), son comprendidas como objeto de innumerables debates al interior de la industria mundial de la información. Así mismo enmarcan la calidad, los contenidos informativos, los procesos de enseñanza y la gestión universitaria.

Muchas son las propuestas metodológicas que las encausan, unas centradas en la cuantificación de su actividad y otras en los procesos que influyen significativamente en la funcionalidad de sus datos. Durante décadas se han ocupado de servir como fuente de conocimiento en infinidad de contextos sociales. En los últimos tiempos la educación ha dado un giro inesperado en sus modelos de aprendizaje, situándoles en el mercado de la competencia a partir de los consultados rankings universitarios. Estos “llevan a cabo una labor institucional en la globalización de la educación superior” (Enders, 2015, p. 85). La repercusión de su impacto esta ligada a su numerosa y variada creación, aunque difieren principalmente por su metodología de análisis evaluativo.

Así la proliferación de los rankings irradia nuestro contexto universitario, haciendo cada vez mayor el incremento de la cuestación institucional y sus gestores, por situarse en la elite mundial. Se les concibe como poderosos instrumentos de calificación universitaria,

³³ Universidad Nacional Autónoma de México. E-mail: deniamarin631@gmail.com

que si para muchos comprende la calidad de un sistemas de gestión universitaria, para otros por el contrario provoca grandes inseguridades respecto a las dimensiones que alcanza o no a cubrir tal calificativo. De ello se deduce que sus actores involucrados por una parte gocen de un crédito insoslayable en sus líneas estratégicas de formación, de otro que una gran parte de estos figurantes si quiera puedan aspirar a obtener tal distinción a pesar de sus grandiosas iniciativas y empeño. En este último apartado se circulan a los países del tercer mundo y sus universidades por no disponer de sustentables recursos económicos que apoyen a la investigación como factor detonante en la medición de los rankings de universidades.

En respuesta al acontecer que se gesta en las publicaciones de rankings académicos, emergen algunas iniciativas en países como Australia, Reino Unido, Canadá, España por solo mencionar algunos. Nuestro contexto no esta exento a ello, en este sentido destacar a Latinoamérica con propuestas llevadas a cabo por las diferentes naciones y gobiernos de México, Chile, Brasil, Argentina, entre muchos otros. Sus significativos esfuerzos a escala global para insertarse a la elite universitaria, están enfocados principalmente a otorgar reconocimientos y becas para la formación a estudiantes nacionales y extranjeros, donar fondos extras a las universidades nacionales que se posicionen en los mejores top de los rankings internacionales y de mayor prestigio.

Todo ello arrastra consigo incitar al corpus letrado internacional a formar parte de la movilidad académica de quienes optan por incrementar su prestigio y visibilidad mundial, así como el aseguramiento de la calidad de los recursos universitarios que ofrecen y satisfacción de las demandas informacionales.

Esta contribución tiene por objetivo dilucidar el papel de los rankings en la evaluación académica. Se tomaron en cuenta las crecientes polémicas globales que se gestan a partir de sus clasificaciones a universidades. Es por ello que su valoración de la calidad universitaria amerita la atención de profesionales y expertos de la bibliotecología.

2. METODOLOGÍA

La investigación es descriptiva con enfoque cualitativo. Se empleó el análisis documental clásico para la revisión y análisis de la literatura científica referente a los

rankings web de universidades como herramienta de evaluación del prestigio institucional y desempeño académico. Se estudiaron las nociones correspondientes a las instituciones educativas resaltan como actores directos. El estudio aborda el papel de los rankings desde una perspectiva analítica. El estudio facilitó conocer las principales tendencias de la comunidad académica-universitaria actual y el papel que desempeña el bibliotecólogo en la validación de tales sistemas. Se empleó el estilo Harvard para las referencias bibliográficas.

2.1 Preludio de la clasificación de académica

De acuerdo a la literatura científica las primeras listas de jerarquía que comprenden universidades tienen lugar a finales de la década de los cincuenta del siglo XIX. Estas comenzaron a ganar su afianzamiento, ya con mayor apogeo en los ochenta, donde su abanico empieza a expandirse a niveles académicos más consolidados, que alcanzarían también su ventilación en dicho escenario. No es, sino en Estados Unidos con el “U.S. News & World Report”, donde tienen lugar las primeras ideas de clasificar universidades, la “United States Bureau of Education” para 1879 presta a la luz “el primer informe anual con datos estadísticos.

De acuerdo a García (2016) el psicólogo McKeen Cattell para 1888, buscaba clasificar instituciones bajo alguna apreciación de su calidad, la American Association of Universities (AAU) en 1910 solicita al “United States Bureau of Education”, concretamente a Kendrick Charles Babcock, un nuevo estudio para conocer que estudiantes eran los mejor preparados. Este hecho genera grandes disputas por parte de las universidades posicionadas con bajo escalafón lo que impide la publicación de dicha investigación y revela los primeros incentivos hacia la divulgación de modelos de rankings universitarios.

Todo ello motivó que en 1925 Raymond Hughes “presentara un ranking sustentado en juicios de expertos, que nueve años más tarde reajusta su metodología y difunde en otra clasificación” (Bogue y Saunders citado en García, 2016, p. 46). Se le conoce como “A study of the Graduate Schools of America” el primer ranking reputacional con preceptos cualitativos. A partir de entonces se da un boom en la creación de iniciativas para ordenar universidades respecto a su actividad. Este insoslayable

acontecer desencadenó el perfeccionamiento de tales métodos hasta alcanzar el modelo actual que prestan los perfiles de rankings universitarios.

Ya para mediados de la década de los 90' emergen un cúmulo de propuestas con múltiples enfoques que analizan aquellas universidades con mejores resultados en sus graduaciones o departamentos destacados por área de estudios. Sus creadores principalmente son figuras que irradian por contribuir al desarrollo de la ciencia desde el contexto académico.

A diferencia de los denominadores que se analizan hoy en los rankings de universidades, y que destacan la producción científica-académica; sus modelos antecesores buscaban graduar la calidad de IES bajo los preceptos de los acreditados científicos y universidad donde impartían clases o cursaron estudios. Es decir, el estándar reputacional deslindaba no de la actividad propia de las instituciones, mas bien consideraba aspectos relativos al éxito de sus egresados o académicos con alta reputación, dejando de lado el análisis objetivo de los resultados institucionales.

2.2 Infoxicación de Rankings universitarios

La primera década del siglo XXI estuvo marcada por la visibilidad de los rankings internacionales de universidades, y su difusión vía Internet. Su multiplicidad se debe esencialmente a la complejidad en los contextos de desarrollo en los que son aplicados, de ahí la denominación de rankings nacionales o internacionales y rankings académicos. Estos últimos nacen en países desarrollados con el objetivo de distinguir las escuelas que sobresalen por su excelente práctica. El fenómeno se presenta también en América Latina donde se observa una variación en sus métodos de evaluación.

Los rankings de universidades alcanzan su madurez con la propagación del *Academic Ranking of World Universities* (ARWU) como se le conoce por sus siglas o también denominado Ranking de Shanghái. Este proyecto perseguía “ofrecer una guía a los estudiantes chinos para elegir universidades de destino en el extranjero” (Aguillo, 2010, p. 2). Fue implementado en 2003 por el Centro de las Universidades de Clase Mundial (CWCU), por sus siglas en inglés, perteneciente a la Universidad Jiao Tong de Shanghái en China. Su eclosión significó el inicio de un paradigma académicouniversitario que converge la noción de un grupo selecto y minoritario de universidades.

En 2004 da a luz el *Times Higher Education* (THE) “*World University Ranking*” en Reino Unido y se le atribuye el calificativo “excelencia universal” entre el elenco de rankings universitarios por su análisis extendido a las misiones básicas de la universidad. Para 2009, hace publico su deslinde con la empresa Quacquarelli Symonds (QS), para ligarse a la Thomson Reuters. Por tanto, reajusta su metodología, ya que comenzará a trabajar con las bases de datos ISI Thomson para enfatizar los criterios de producción investigadora y ofrecer sus listados académicos.

El Ranking Web of World Universities editado semestralmente desde 2004 (enero y julio) y dirigido por Isidro Aguillo en el Laboratorio de Cibermetría del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) de España. A partir del acceso abierto sus indicadores cuantitativos miden los contenidos de la web académica, abarcando universidades de todo el mundo con la aspiración de que obtengan una mayor presencia en el Web.

El *QS World University Ranking* surgido en 2009 por la empresa privada Quacquarelli Symonds (QS) Intelligence Unit del Reino Unido con sede en Londres. Se fundamenta en encuestas y toma en consideración el rendimiento bibliométrico de las instituciones, su propuesta final es ofrecer visibilidad a las universidades, particularmente aquellas que por su alto potencial económico lideran la producción científica universitaria.

Actualmente, a este elenco de rankings se les conoce como los de mayor repercusión a escala global, por presentar en sus listones a la elite universitaria. Estas sociedades desarrolladas difieren de otras por estipular nuevos horizontes a sus estilos de vida, modos de accionar, usos de los recursos y finalidad de los mismos. Las formas de interacción cultural, económica y organizacional que las distingue, les permite recrear una comprensión de la realidad articulada y del nuevo ecosistema de información universitaria.

La existencia de muchos otros de menor pronunciación, pero también reconocidos son el ranking del *Centre for Science and Technology Studies* de la Universidad de Leiden nacido en 2007 por la propia universidad, conocido como *Ranking de Leiden*. Sus indicadores bibliométricos toman en cuenta las diversidades entre áreas de conocimiento y considera a las universidades con mayor porcentaje de publicaciones a partir del

Thomson Web of Science como fuente de información. En este mismo año hace su aparición el “Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities” promovido por el Higher Education Evaluation & Accreditation Council of Taiwán” denominado *Ranking de Taiwán*. Se enfoca a validar la producción investigadora de las universidades del mundo. Al igual que el Ranking Leiden recoge información de bases de datos de Thomson Reuters (Web of Science y el producto Essential Science Indicators). El *Scimago International Ranking* (SIR) desarrollado desde 2010 por el SCImago Research Group de España. Se fundamenta en un conjunto de 6 indicadores bibliométricos cuya información es extraída principalmente de la base de datos Scopus.

Aunque presentan significativas diferencias en sus metodologías y representaciones, “están basados en indicadores sintéticos de diversos aspectos basados en la misión de la universidad por lo que son de consulta rápida y fácil” (Alfaro, 2015, p. 8). Si bien la proliferación de rankings universitario se extiende más allá de los presentados en esta contribución, que eventualmente ameritan significativo lugar en la clasificación académica. Se hace imposible acotarlos en su totalidad, con ello se intenta mostrar el derrame vertiginoso que han traído consigo las IES en la sociedad moderna al atribuirles reveladora connotación en escenarios nacionales e internacionales.

3. RESULTADOS

3.1 El paradigma de la comparación

En su mayoría las ponderaciones de los rankings toman como referente de partida la producción científica universitaria publicada en revistas de prestigioso impacto e indexadas en bases de datos internacionales de alta reputación. Ello ofrece tela para cortar, por lo que se emiten juicios respecto a las dificultades que presentan en el apartado metodológico. En este sentido existe una notoria diferenciación, el predominio del idioma inglés en las publicaciones supera gigantescamente al de habla hispana. Cada IES genera y difunde su actividad académica bajo patrones diversos, de acuerdo a la hegemonía cultural y lingüística lo que refleja la existencia de una barrera en términos culturales idiomáticos.

Debido a la gran proliferación que ha emergido de los rankings universitarios y sus notorias listas de resultados para ilustrar el desempeño de las IES, se han desatado

críticas constantes a sus propuestas. Son múltiples y variadas, pero el mayor énfasis está al interior de su metodología para estimar un lugar a las universidades. Suele atribuirse a estas clasificaciones el equivalente a calidad de una sede universitaria, pero lo más interesante aquí deviene que el fenómeno que acarrea a los rankings universitario respecto a sus ponderaciones, data desde alrededor de unas cinco décadas y que actualmente constituye una crónica importante que compete a científicos, investigadores y bibliotecarios dar respuesta inmediata.

Un importante referente en los indicios de sistematización universitaria conciernen a Jack Gourman, quien finalizando la década de los sesenta y principio de los ochenta publica listados en su pretensión de clasificar centenares de programas universitarios bajo el criterio de calidad (Martínez, 2010). Desde este entonces emergen objeciones que juzgan el proceso metodológico de los rankings al no precisar los juicios bajo los cuales recreaban sus conjeturas.

Las latentes preocupaciones han sido acotadas “parecen provenir de personas y organizaciones con agendas concretas a las que una evaluación externa objetiva, de carácter cuantitativo, no parece convenir” (Aguillo, 2010), también han sido eco de científicos, investigadores, académicos e incluso sus propios gestores. Dejando en claro su desacuerdo en cuanto a situaciones geográficas, geopolíticas, infraestructurales, adquisición económica, cuerpo académico y universitarios, niveles de graduación, lengua, así como el hecho de obviar las misiones académicas y centrarse objetivamente en la producción investigativa. El uso de indicadores cuantificativos no presentan un fundamento sólido para atribuir valor a las universidades, es enigmático pensar que una cifra numérica por sí sola, pueda presagiar el crédito institucional. Para Villaseñor et al. (2015) la calidad de la enseñanza no se puede evaluar de manera objetiva utilizando un indicador que sólo toma en cuenta la proporción de estudiantes por cada profesor. Por tanto se ha de reconocer y poner en práctica la necesidad de hibridación de criterios cuantificables, que describan y justifiquen tales comparaciones.

A decir de Enders (2015, p. 8) “los rankings convierten las cualidades en cantidades dentro de una métrica que permite la creación de una jerarquía de universidades con un ordenamiento claro y sencillo de posiciones, donde aquellas no articuladas en cantidades desaparecen, se marginalizan o se devalúan”. Todo ello evidencia que las clasificaciones no presentan una nitidez clara en los procesos de extracción y análisis de

datos. A lo que muchas IES a escala global han incluido en sus sitios web oficiales espacios específicos para disponer sus datos relevantes y de interés para los rankings. De este modo garantizan que la información obtenida sobre dicha institución presente el sello de fiabilidad en sus datos y prime la gestión oportuna de la información para el cálculo de los indicadores cuantitativos.

La lucha por pertenecer a la clase elite universitaria deduce una incipiente brecha en el contexto académico-universitario que implica a países con actores atados, sin posibilidad de explotar su potencial. Así se observa una desigualdad que distingue entre sectores sociales, regiones o países info-pobres e info-ricos, aspecto que es ignorado por los rankings. Al considerar la extraordinaria diversidad de IES existentes, se visualiza la desventajosa posición que habitan un considerado conjunto de universidades, por lo que no se percibe justicia en las comparaciones, mucho menos igualdad institucional. Si atendemos al potente respaldo monetario que costea la investigación y producción en materia de ciencia a las instituciones elite, indudablemente no es racional balancear posición alguna. Lo que muestra que los rankings de universidades no están listos para enjuiciar la calidad de las universidades, mas bien reflejan la “reputación y riqueza” (Hazelkorn, citado en Villaseñor, 2015, p. 13).

Su popular implementación es vista como una practica común que ejerce cierta presión en los esquemas tradicionales de instrucción y supone cambios de paradigmas en los proyectos de enseñanza de las IES. El empleo de sus indicadores si bien es un factor altamente influyente, no determinan por si solos que una institución posee la mejor calidad en sus servicios o actividades.

3.2 Valor otorgado

Es un hecho que los rankings de universidades han aumentado su gestación en contextos regionales, nacionales, institucionales, disciplinares, entre muchos otros que les han permitido el florecimiento y un exuberante incremento de su valor. Ello propiciado por la carrera de pertenecer a la denominada “era o sociedad de la información y el conocimiento mundial” que no solo comprende capacidad individual, también tiene una faceta institucional y colectiva.

Al conferir nociones para fortalecer la actividad educativa, investigativa e institucional de excelencia constituyen una fuente de noticia que ha traído consigo un incremento de la visibilidad académica. Al tiempo que ofrecen a investigadores, científicos y universidades el intercambio académico y de contenido dinámico, también la cooperación internacional en proyectos y programas de investigación orientados al desarrollo científico y social. Su multiplicidad les convierte en una poderosa herramienta difusora de la información al suponer prestigio y credibilidad a las IES a través de la presencia y visibilidad de sus contenidos investigativos. Ello les agrega importancia en cuanto a prestigio institucional y desempeño académico.

A través de sus tablas como herramientas de benchmarking permite establecer comparaciones entre instituciones homólogas. Su ventaja, consideran las universidades, favorece en la redirección de sus estrategias de formación para atraer la atención de académicos y estudiantes de clase elite que fortalezcan el prestigio institucional. Así, se dotan de contenido lucrativo que favorezca no solo a la comunidad académica, también a la creación de nuevos conocimientos.

Es la “belleza” simplista de los rankings y el trabajo oculto a nivel global de construir universidades de clase mundial lo que les confiere poder, de manera que “tienen una amplia difusión y se introducen fácilmente en nuevos lugares y para nuevos usos” (Sauder y Espeland, citado en Enders, 2015, p. 8). Al develar una visión global de las universidades son interpretados como patrón de calidad y dato referencial de buenas practicas en la actividad académica y social, al tiempo que colaboran a fomentar las políticas científicas de instituciones y gobiernos “en torno diversos rangos: investigación, innovación y visibilidad en la web” (Alfaro, 2015, p. 13). Su repercusión en estudiantes ha marcado una reveladora diferencia, al ser herramienta de consulta y apoyar la toma de decisión para cursar estudios.

3.3 Actores en el escenario de rankings

La información es resultado de la síntesis que realiza el sujeto al estructurar los datos que recibe, su papel en la creación y recreación de la misma, está marcado por la intencionalidad y contexto. Bajo este enfoque las IES, medios de difusión, órganos o sociedades gubernamentales, revistas científicas y académicas, figuran en el escenario de los rankings directa e indirectamente. El juego de los rankings universitarios, si bien

compete a una multiplicidad de actores ajenos al universo educativo, también, a las universidades como partícipes directos por ser fuertemente cuestionados.

En algunos casos los rankings son producidos por las propias IES, como es el caso de Ranking de Shanghái, Leiden Ranking, o bien son producidos por medios de comunicación apoyados en la ideas de contribuir al mercado de la educación superior, “quizás en última instancia, pero no menos importantes, los directivos organizacionales y quienes elaboran las políticas” (Enders, 2015, p. 9). Su motivación activa responde a carencias individuales, profesionales o colectivas de adquirir reconocimiento en la formación elite.

Los rankings ejercen una fuerte influencia sobre el proceder de los actores externos, al incidir sobre el comportamiento de los futuros estudiantes, investigadores, instituciones a las cuales asociarse, cuerpo docente, padres, donantes e inversores, agencias financiadores y otras similares, empleadores, egresados y autoridades regionales o locales (Hazelkorn, citado en de García y Carranza, 2018). De ahí que las instituciones educativas como actores “corporativos y globales”, los países y gobiernos en el plano nacional e internacional y la sociedad en su papel de consumidores dispongan de estos instrumentos para prescribir su historia de vida real.

Los rankings y su diversidad también recae en sectores económicos, políticos, empresariales, incluso la prensa y toda índole que los aplican como medida de efectividad. Al disponer de una escala a diferentes niveles (global, regional, nacional), le consideran una respuesta sólida a las interrogantes que acarrear sus mundos e ideales futuros, por ello se suscriben a las categorías medibles y estatus de pronunciación en tales escenarios computados.

3.4 Papel de la Bibliotecología

Al interior de las ponderaciones universitarias amerita especial atención la inclusión de especialistas que de manera indirecta asumen un rol significativo. El profesional de la información en su misión de gestionar, almacenar y propiciar acceso a los recursos informacionales ha de configurar el espacio de capacidades sobre el cual estos sistemas regulan sus validaciones.

Al interior de las críticas y problemáticas en la metodología, que enfrentan los rankings universitarios, observamos que la extracción de datos sobre las instituciones en su mayoría proceden de bases de datos externas, las cuales reflejan la producción científica de investigación y donde algunos sesgos se refieren al predominio del idioma inglés en las publicaciones. Aquí entra en juego el rol bibliotecólogo, quien ha de incentivar al corpus académico, científico e investigativo de la universidad a proveer y difundir conocimientos de variedad lingüística que favorezcan el incremento de literatura científica elitista.

La universidad en su misión de docencia e investigación debe fortalecer el área gestora de información y conocimiento “la biblioteca universitaria” a partir del uso de acreditadas bases de datos bibliográficas e internacionales. Este espacio intelectual procura el aprendizaje y autoconocimiento a “profesores e investigadores en el proceso de comunicación científica, investigación y validación de datos” (Alfaro, 2015, p. 3). Compete al bibliotecario experto auspiciar modelos de administración en la proyección socio-cultural de la universidad y despertar el espíritu investigativo e innovador en este escenario.

A partir de los rankings, las universidades trazan estrategias para mejorar la visibilidad internacional, es importante conceder lugar en tales procesos de gestión universitaria a la opinión experta del bibliotecario. De su labor devienen la selección de entidades de reconocida reputación académica para forjar la colaboración investigadora nacional e internacional, recetar a investigadores revistas de alto impacto científico para las publicaciones, donde la ganancia es doble, de una parte el investigador obtiene reconocimiento y prestigio, y de otra se incrementa la producción de contenido científico en la institución. Los conocimientos que posee en materia de evaluación cuantitativa de la ciencia son parte indisoluble de la disciplina, a lo que es posible argumentar que poseen las competencias necesarias para diagnosticar fortalezas y debilidades al interior de la universidad, contribuyendo al posicionamiento institucional en los rankings mundiales y por ende en la denominada elite universitaria.

4. CONCLUSIONES

A pesar de su antigüedad, la clasificación académica responde al estudio del comportamiento de las universidades, su misión instruir, investigar y transferir conocimientos a la comunidad universitaria y social desde una perspectiva internacional.

La proliferación de la evaluación académica ha desencadenado en el movimiento de rankings universitarios, sus listas ponderadas destellan una visión global de las IES, sus programas académicos, desempeño institucional, desarrollo organizacional y buenas practicas que decide su incurrir en la clase elite universitaria mundial.

Debido a los objetivos que persiguen, los cálculos de sus indicadores varían de un ranking a otro, desatando profundas criticas respecto a sus metodologías, producción científica, y contextos delimitados (áreas de conocimientos, ubicación geográfica y dominio lingüístico), lo que evidencia falta de equidad en la distribución y análisis de sus medidores. Ello no descarta su valor como poderosa herramienta de información que refiere el comportamiento académico, científico y social de las universidades. Su valor, denotado no solo por los actores objeto de análisis que forman parte intrínseca de su naturaleza, también muestran su utilidad para muchos alumnos al contribuir a su toma de decisiones.

Si bien los estudios de evaluación académica en rankings de universidades presentan mayor tendencia a ser estudiados desde disciplinas métricas que miden la actividad científica-académica. También constituyen un referente importante en la proyección universitaria, por tanto, merece significativa atención estudiarlos desde enfoques centrados en los datos que disponen a la sociedad investigadora. Esta actividad incumbe al profesional de la información y documentación, en su labor de ofrecer al usuario datos cualificados que favorezcan el perfeccionamiento de las estructuras científicas, económicas, y sociales de sus universidades y países en vías de desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguillo, I. F. (2010) “Rankings de universidades: antecedentes, objetivos, virtudes y carencias”. Revista Iberoamericana Ciencia Tecnología y Sociedad (CTS) , pp. 1-3. Disponible en: http://www.revistacts.net/files/Foro/debate_rankings_favor.pdf (Accedido: 5 mayo 2018)
- Alfaro Torres, P. (2015) “La biblioteca universitaria como soporte a la investigación: La importancia de los rankings universitarios”. Revista de Unidades de Información, (8), p. 1-34. Disponible en: <https://ruiderae.revista.uclm.es/index.php/ruiderae/article/view/965/807> (Accedido 27 marzo 2018)
- Enders, J. (2015) “Una carrera armamentista en la academia: los rankings internacionales y la competencia global para crear universidades de clase mundial”. Revista de la Educación Superior, (XLIV), 4 (176), pp. 83-109. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60443089005> (Accedido 8 junio 2018)
- García Fanelli, A de y Carranza, M. P. (2018) “Los rankings y sus usos en la gobernanza universitaria”. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad, 13 (37), pp. 95-112. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/323703635> (Accedido 21 febrero 2018)
- García González, M. G. (2016) “Repercusión de los Rankings de universidades en la prensa española (2004-2013)”. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Martínez Rizo, F. (2010) “Los Rankings de Universidades: una visión crítica”. Revista de Educación Superior, Universidad Autónoma de Aguascalientes, XL (157), pp. 77-97. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n157/v40n157a4.pdf> (Accedido el 18 mayo 2018)
- Villaseñor Becerra, J. I., Moreno Arellano, C. I. y Flores Orozco, J. E. (2015) “Perspectivas actuales sobre los rankings mundiales de universidades”. Revista de la Educación Superior, XLIV 3 (175), pp. 41-67. doi.org/10.1016/j.resu.2015.09.001 (Accedido 13 mayo 2018)

