

VI Congreso ISKO
España-Portugal 2023
16º Congreso ISKO España



**FACULTAD DE
CIENCIAS
DE LA DOCUMENTACIÓN**
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE MADRID

**Actas del VI
Congreso ISKO
España-Portugal
2023**

16º Congreso ISKO España

Madrid, 26 y 27 de octubre de 2023

María Olivera Zaldua, Ana Lúcia Terra,
Carmen Agustín Lacruz (editores)

Sociedad Internacional para la Organización
del Conocimiento (ISKO) – Capítulo Ibérico

Madrid, 2024

Primera edición

Madrid, noviembre de 2024

Edita: Facultad de Ciencias de las Documentación UCM

© De la edición: Sociedad Internacional para la Organización del Conocimiento (ISKO) – Capítulo España-Portugal

© De los textos individuales: los autores

ISBN: 978-84-09-17623-6



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Atribución/Reconocimiento - 4.0 Internacional.

ÍNDICE

Organización del congreso-Prólogo	9
Introducción- Introdução	11
1. Organización del conocimiento en el ámbito documental	21
<i>Tecnologias da inovação e gestão da informação nas organizações de serviços no contexto da transformação digital</i>	23
Thiago Spiri Ferreira; Sergio Mari Junior; Francisco Carlos Paletta	
<i>Curadoria de acervos digitais em Memória e Cultura: proposta de um modelo autoral como Dados Abertos Interligados e grafos nomeados</i>	33
Carlos Henrique Marcondes	
<i>Organização do Conhecimento nas Instituições de Ensino Superior Portuguesas: O Plano de Classificação de Informação Arquivística, do Processo ao Produto</i>	47
Luis Corujo; Maria Cristina Vieira de Freitas; Carlos Guardado da Silva; Jorge Revez	
<i>Técnicas de obtención terminológica empleadas en la construcción del Tesouro de Bibliotecología y Estudios de la Información</i>	67
Adriana Suárez Sánchez; Catalina Naumis Peña; Clarisa Victoria García	
<i>¿Cómo incorporan la interdisciplinariedad los profesores de posgrado iberoamericanos de OC?: avance de situación</i>	81
Mario Barité; Varenka Parentelli	
<i>Estudio comparativo de funcionalidades de organización de información en gestores de referencia bibliográficas</i>	93
Jesús Tramullas, Ana I. Sánchez-Casabón; Piedad Garrido-Picazo	
<i>Análisis de la organización del conocimiento como parte de un modelo de recuperación de la información.</i>	105
María del Carmen Cruz Gil; Gema Bueno de la Fuente; Luis Blanco Domingo; Carmen Agustín Lacruz	
<i>Identificação arquivística e organização do conhecimento: estudos para construção do plano de classificação referente às atividades-fim do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ)</i>	123
Alexandre Faben; Ana Célia Rodrigues; Carlos Guardado da Silva	
<i>Interoperabilidade semântica para objetos digitais do patrimônio científico: interligando conteúdo via Linked Data</i>	137
Alexandre Medeiros Correia de Sousa; Claudio Jose S. Ribeiro; Maria Manuel Borges	
<i>La clasificación de las revistas científicas en los sistemas nacionales de evaluación de la ciencia</i>	151
Valeria Montoya-Roncancio	

<i>La garantía académica: primera aproximación hacia su normalización</i> Ana Inés Brozia	165
<i>A tipologia documental em sistemas de informação digitais: um olhar sobre a organização do conhecimento sanitário no âmbito dos hospitais federais do Rio de Janeiro/ Brasil</i> Louise Anunciação Fonseca de Oliveira do Amara; Rodrigo França Meirelles; Daniel Flores; Francisco José Aragão Pedroza Cunha	173
<i>Modelos conceptuales de esquemas de metadatos de gestión de documentos electrónicos: una base para el tratamiento del patrimonio documental digital</i> José Luis Bonal-Zazo; María Pilar Ortego de Lorenzo-Cáceres	187
<i>Organización y representación del conocimiento en los archivos de los partidos políticos: mapeo de los fondos documentales del Partido de los Trabajadores en el Estado de São Paulo</i> Wilson Roberto Veronez Júnior; Sônia Maria Troitiño-Rodríguez; Daniel Martínez-Dávila	199
<i>Contribuições, desafios e interlocuções da organização do conhecimento e da arquivologia para a definição de pontos de acesso aos documentos da comissão da verdade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte</i> Jacyara Kalina Themistocles da Silva; Célia da Consolação Dias	211
<i>A organização do conhecimento na “coleção de história e fontes da província portuguesa do Instituto das Religiosas do Sagrado Coração de Maria”</i> Filipa Lopes; Anabela Costa	223
<i>Estratégias de leitura documentária para análise de assunto de objetos museológicos</i> Raul de Azevedo Cavalho; Franciele Marques Redigolo; Mariângela Spotti Lopes Fujita	241
<i>Desinformação nas Mídias Sociais e a Organização do Conhecimento</i> Giulia Nascimento Martins; Natália Marinho do Nascimento	253
<i>Prêmios e instituições de literatura infantil e juvenil do Brasil e o PNLD: análise a partir do conceito de regime de informação</i> Debora Santos de Oliveira	259
<i>Os tipos de contexto, suas aplicações em diferentes domínios e implicações à representação do conhecimento</i> Franciele Marques Redigolo; Gercina Ângela de Lima; Mariângela Spotti Lopes Fujita	271
<i>Análise do conceito de gestão de documentos à luz da teoria do conceito de dahlberg</i> Danilo André Cinacchi Bueno; Ana Célia Rodrigues	289
<i>Explorando intersecções entre Arquivamento da Web e Organização do Conhecimento</i> Jonas Ferrigolo Melo; Moisés Rockembach	299

<i>Modelo SKOS e ISO 25964: similaridades das recomendações para a representação de tesouros</i>	311
Suelen Camilo Ferreira; Paula Regina Dal'Evedove	
<i>Produtividade científica na temática organização do conhecimento: um recorte da produção na Web of Science no período de 2013 a 2022</i>	321
Raymundo das Neves Machado; Kátia de Oliveira Rodrigues	
2. Organización del conocimiento en el valor patrimonial	333
<i>Perfil de aplicación de metadatos para piezas anatómicas plastinadas alineado a los principios fair. Resultados preliminares</i>	335
Morgana Carneiro de Andrade; Maria José Baños-Moreno; Patrícia Pacheco de Barros; Gleice Pereira	
<i>Perfiles de aplicación de metadatos para la digitalización y organización de colecciones especiales con valor patrimonial en Puerto Rico y el Caribe (Poster)</i>	353
Dinah M. Wilson Fraites	
<i>Cultural & Knowledge Spaces in the Digital Era: a Case Study on the Digital Preservation and Access to the Cultural Heritage of the Nile Valley in Sudan</i>	357
Widad Mustafa El Hadi; Sarah Hassan Elbeely; Shadia Abdrabo Abdelwahab	
<i>Representação do conhecimento em arquivos deslocados: uma abordagem estemática</i>	373
L. S. Ascensão de Macedo; Carlos Guardado da Silva	
<i>O caleidoscópio do sistema de organização do conhecimento: a manifestação cultural Festa Junina</i>	387
Deise Maria Antonio Sabbag; Ednéia Silva Santos Rocha; Daniele Achilles; Sumeire Tamiko Takahashi	
<i>Conhecimento Patrimonial e Comunidades Discursivas: Em Busca de (Des)construções Coloniais</i>	405
Maira Cristina Grigoletto; Giulia Crippa	
3. Dimensión social en la organización del conocimiento	419
<i>Discapacidades leves de la visión y sistemas de clasificación por colores: hacia una perspectiva de usuario</i>	421
Patricia Daniela Petroccelli Rodríguez	
<i>La presencia del lenguaje inclusivo en la organización del conocimiento: antecedentes</i>	429
Patricia Daniela Petroccelli Rodríguez	
<i>Los términos de accesibilidad e inclusión en la producción científica de Biblioteconomía y Documentación: revisión sistemática de las tendencias de uso</i>	437
Elena Loreto Olmedo Pagés	

<i>Reparação taxonômica em artigos relacionados ao feminino na Wikipédia: iniciativas do WikiProjeto Women in Red</i>	447
Maria José Vicentini-Jorente; Isabela Correa-Macena	
<i>Teorias e práticas convergentes entre a Organização do Conhecimento e a Curadoria Digital: um olhar para o Museu da Pessoa</i>	457
Gabriela de Oliveira-Souza; Maria José Vicentino Jorente	
<i>Experiências dos estudantes de ciências sociais portuguesas e espanholas sobre a literacia da informação e o uso de tecnologias móveis no ensino superior: análise qualitativa pós COVID-19</i>	471
Carlos Lopes; Maria Luz Antunes; David Caballero-Mariscal; Tatiana Sanches	
<i>Representation of the concept of sexual orientation in library classifications: a comparative analysis between the Universal Decimal Classification and the Library of Congress Classification</i>	485
Paulo Vicente; Ana Lúcia Terra; Maria Manuela Tavares de Matos Cardoso	
<i>Artigos científicos sobre pole dance: um estudo no portal brasileiro de publicações e dados científicos em acesso aberto (Oasisbr)</i>	495
Gabriela da Silva Conceição; Barbara Cristina Marques dos Santos Ribeiro; Michely Jabala Mamede Vogel	
<i>O uso de Sistemas de Organização do Conhecimento na tipificação de crimes de homicídio de mulheres e feminicídio: abordagem introdutória</i>	507
Rochelle Martins Alvorcem; Gercina Ângela de Lima; Maria Cristina Vieira de Freitas	
<i>Infodemia socioambiental sobre a Amazônia nas eleições do Brasil</i>	539
Karine Tavares Nunes; Francisco Arrais Nascimento; Caroline Kraus Lovizotto	
4. Teoría y epistemología en la organización del conocimiento	549
<i>Hermenêutica e organização e representação do conhecimento: um diálogo necessário</i>	551
José Augusto Chaves Guimarães; Walter Clayton de Oliveira	
<i>Organização do conhecimento: revisitando o debate sobre o anacronismo de seus processos e técnicas</i>	559
Richele Grengé Vignoli	
<i>A semiótica francesa na representação da informação de histórias em quadrinhos</i>	569
Etefania Cristina Pavarina; Fernanda Lacerda Santana	
<i>Organização do Conhecimento e Pragmatismo: Sinequismo e Falibilismo na atualização do conceito</i>	581
Alexandre Robson Martines; Valdirene Aparecida Pascoal	

<i>Cartografando os destinos discursivos em filosofia e epistemologia da ciência da informação: mapas bibliográficos do século xxi</i>	593
Isabelle Nunes; Gustavo Silva Saldanha	
<i>Organização do conhecimento: visão crítica de processos e procedimentos</i>	599
Richele Grengé Vignoli; Mariana Rodrigues Gomes de Mello;	
Daniel Martínez-Ávila; Aurora Cuevas-Cerveró	
<i>Aspectos Epistemológicos e Mudanças Paradigmáticas da Arquivologia junto à Organização do Conhecimento</i>	607
Rosale de Mattos Souza	
<i>A Organização do Conhecimento nas Humanidades Digitais: uma abordagem exploratória a partir de manuais de HD</i>	611
Ana LúciaTerra	
5. Futuros profesionales en la organización del conocimiento	621
<i>Competencias profesionales para la organización del conocimiento en repositorios institucionales</i>	623
Gema Bueno de la Fuente; Carmen Agustín-Lacruz; Mariângela S.L. Fujita; Ana LúciaTerra	
<i>Relações entre Humanidades Digitais e Organização do Conhecimento: além de uma perspectiva instrumental</i>	637
Moises Rockembach; Thiago Henrique Bragato Barro	
<i>Uso de inteligência artificial para indexação de filmes: reflexões sobre a importância do profissional da informação</i>	647
Ednéia Silva Santos Rocha; Vitoria Safra Moraes	
<i>Revisitando o debate entre organização da informação e organização do conhecimento: um estudo de caso na Universidade de Lisboa</i>	663
Jorge Revez	
<i>Percepções dos investigadores sobre as competências do bibliotecário da saúde: um estudo qualitativo</i>	679
Maria Luz Antunes; Carlos Lopes; Maria Manuel Borges	
<i>Os desafios da formação de profissionais da organização do conhecimento arquivístico para acervos com documentos fotográficos</i>	691
Anna Carla Almeida Mariz	

Experiências dos estudantes de ciências sociais portuguesas e espanholas sobre a literacia da informação e o uso de tecnologias móveis no ensino superior: análise qualitativa pós COVID-19

Carlos Lopes¹; Maria Luz Antunes²; David Caballero-Mariscal³; Tatiana Sanchez⁴

Resumo: Objetivo: Analisar comparativamente as experiências e percepções dos estudantes de Ciências Sociais portuguesas e espanholas sobre a utilização e inclusão das tecnologias móveis nos processos de ensino-aprendizagem e refletir sobre o papel das bibliotecas de ensino superior e dos seus profissionais neste contexto. **Método:** Metodologia socio-constructiva exploratória de grupos focais, baseada numa amostra de dezoito estudantes finalistas de Psicologia e Educação. **Resultados:** Os estudantes experimentam lacunas significativas nas suas competências no uso de tecnologias móveis. Percebem limitações atitudinais e tecnológicas nos seus professores. Também existem algumas diferenças de atitudes relativamente à inclusão das tecnologias móveis nos processos de ensino-aprendizagem. Os estudantes espanhóis mostraram melhores competências e os estudantes portugueses um nível mais elevado de autopercepção. **Discussão/Conclusões:** Decorrente da pandemia destaca-se a necessidade de aproximação estudante-professor e as limitações técnicas de alguns professores, sendo necessária uma mentalidade de abertura a novos dispositivos e ferramentas tecnológicas nos processos de ensino. As instituições académicas, e os bibliotecários em particular, devem esforçar-se por compreender o âmbito e as possibilidades das tecnologias móveis para aumentar a motivação dos estudantes e para adquirir competências de informação. Esta reflexão é uma prioridade na otimização dos processos de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Tecnologias móveis; Ensino superior; Literacia da informação; Investigação qualitativa; COVID-19; Estudo comparativo.

Resumen: Objetivo: Analizar comparativamente las experiencias y percepciones de estudiantes portugueses y españoles de Ciencias Sociales sobre el uso e inclusión de las tecnologías móviles en los procesos de enseñanza-aprendizaje y reflexionar sobre el papel de las bibliotecas de educación superior y sus profesionales en este contexto. **Método:** Metodología exploratoria de grupos focales socioconstructivos, a partir de una muestra de dieciocho estudiantes de último curso de Psicología y Educación. **Resultados:** Los estudiantes experimentan importantes carencias en sus competencias en el uso de las tecnologías móviles. Perciben limitaciones actitudinales y tecnológicas en sus profesores. También existen algunas diferencias en las actitudes hacia la inclusión de las tecnologías móviles en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes españoles mostraron mejores competencias y los portugueses un mayor nivel de autopercepción. **Discusión/Conclusiones:** Como consecuencia de la pandemia, destaca la necesidad de acercamiento alumno-profesor y las limitaciones técnicas de algunos profesores, siendo necesaria una mentalidad de apertura a nuevos dispositivos y herramientas

¹ APPSyCI – Applied Psychology Research Center Capabilities & Inclusion, Ispa – Instituto Universitário, Portugal.

E-mail: clopes@ispa.pt

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6440-4739>

² Instituto Politécnico de Lisboa (ESTeSL), Portugal; APPSyCI - Applied Psychology Research Center Capabilities & Inclusion, Portugal.

E-mail: mluz.antunes@estesl.ipl.pt

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0942-7601>

³ Universidade de Granada, Espanha.

E-mail: davidcaballero@ugr.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7930-2535>

⁴ UIDEF – Instituto de Educação (Universidade de Lisboa), Portugal.

E-mail: tsanches@fpie.ulisboa.pt

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4902-2628>

tecnológicas en los procesos de enseñanza. Las instituciones académicas, y los bibliotecarios en particular, deben esforzarse por comprender el alcance y las posibilidades de las tecnologías móviles para aumentar la motivación de los estudiantes y adquirir competencias informacionales. Esta reflexión es prioritaria para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Tecnologías móviles; Educación superior; Alfabetización informacional; Investigación cualitativa; COVID-19; Estudio comparativo.

Sumário: 1. Introdução. 2. Objetivos. 3. Método. 4. Resultados. 5. Discussão/Conclusões. Referências bibliográficas.

1. Introdução

A aprendizagem móvel (*m-Learning*), enquadrada no crescimento exponencial da utilização de tecnologias móveis e das suas aplicações (tanto *smartphones* como *apps*), é uma tendência imparável no ambiente universitário a nível mundial (Krull & Duart, 2018). Pelas mudanças que provoca nas estratégias e nas relações com a informação, influencia a motivação, a qualidade e até os resultados do ensino superior (Klimova, 2019). Também em Portugal e em Espanha, o desenvolvimento de tecnologias móveis no contexto do ensino aumentou consideravelmente desde 2010, principalmente entre a população mais jovem (Pinto, et al., 2019. 2021; Porcar et al., 2010; Sánchez, 2012; Calzada et al., 2014).

No entanto, apesar de ser descrita como uma solução, a adoção de tecnologias móveis no ensino superior também apresenta o seu próprio desafio: encontrar estratégias e ações capazes de tornar mais eficazes as diferentes funções do ensino superior. Como apontam Witt e Gloerfeld (2018), a implementação de tecnologias móveis, em resposta a novas necessidades, requer o desenvolvimento de novas estratégias que permitam a adaptação a cenários emergentes, através do desenvolvimento de planos digitais que promovam o processo de transformação digital em todas as funcionalidades, áreas e serviços universitários (gestão, formação inicial e contínua, processos de aprendizagem, investigação, criação e difusão de conhecimento...). Para o conseguir é essencial desenvolver instrumentos e metodologias para compreender e monitorizar a forma como as universidades estão a responder ao desafio de incorporar o *m-Learning* nas suas diferentes funções. Na atualidade, o acesso à informação, a comunicação e o processo de ensino-aprendizagem não podem ser concebidos sem dispositivos móveis. Esta realidade conheceu um aceleramento no período durante e pós-pandemia devido à adaptação forçada ao ensino virtual e à necessidade de adotar novas estratégias (Chen & Tsai, 2021; Sales, et al., 2020). Também no âmbito das bibliotecas, diversos serviços e recursos digitais se viram reforçados (Baker & Ellis, 2021; Zain, 2021). Contudo, apesar desta transição irrevogável, existem discrepâncias entre o ritmo social no processo de adaptação a novas realidades e a efetiva adaptação por parte das instituições de ensino superior (Alomary & Woollard, 2015; Pinto et al., 2019).

O acesso e a gestão da informação estão hoje inevitavelmente interligados com as principais características das tecnologias da informação: conectividade, imediatismo e ubiquidade (Huang et al., 2014; Martin, 2013; Pinto et al., 2020, 2021). Estes elementos têm um impacto significativo na forma como os

bibliotecários disponibilizam informação (Ramos Eclevia, 2022) e como os professores implementam as suas metodologias e se relacionam com a informação (Crompton & Burke, 2018). As tecnologias móveis têm vindo a ser progressivamente integradas nas aprendizagens no ensino superior e com um nível de aceitação muito significativo, não só devido à sua utilidade, mas também porque tornam o ambiente de aprendizagem mais atrativo e motivador (Udenze & Oshionebo, 2020; Marques & Pombo, 2021). Neste sentido, estudantes, professores e bibliotecários podem beneficiar grandemente das possibilidades que os dispositivos móveis e suas aplicações podem oferecer.

Este estudo tem como questão de investigação compreender as experiências, perceções e as atitudes dos processos de adaptação dos estudantes finalistas das ciências sociais de dois contextos e países diferentes (Portugal e Espanha), relativamente à inclusão dos dispositivos móveis no processo de ensino-aprendizagem no ensino superior. A revisão da literatura realizada permitiu identificar a interdisciplinaridade da ciência da informação com todas as áreas do conhecimento.

2. Objetivo

Porque são finalistas, estes estudantes sempre viveram com tecnologias e percebem o fosso geracional e as profundas divergências entre a sua conceção de metodologias atrativas e as atitudes, metodologias e compreensão da realidade por parte dos seus professores. Foram, assim, propostos os seguintes objetivos:

1. Analisar as experiências e as perceções dos estudantes sobre a inclusão de tecnologias móveis nos processos de ensino-aprendizagem;
2. Determinar o valor que os estudantes atribuem à informação e à literacia das tecnologias móveis no contexto pós-pandémico;
3. Estabelecer uma comparação entre duas amostras de estudantes pertencentes a dois contextos e países diferentes (Portugal e Espanha) para determinar semelhanças, divergências e necessidades; e
4. Descrever as necessidades percebidas pelos estudantes relativamente à adoção da tecnologia móvel.

3. Método

Para a conceptualização do estudo realizou-se uma revisão específica da literatura, centrada na interseção dos temas: tecnologias móveis, ensino superior, metodologias de ensino e COVID-19. Utilizou-se a metodologia qualitativa do grupo focal, dado tratar-se de uma técnica que visa recolher dados resultantes da interação de um grupo sobre um tema apresentado e dinamizado pelo investigador (Morgan et al., 1993, 1998), que utiliza a interação na discussão de um grupo de participantes como fonte dos dados e que reconhece o papel ativo do investigador/moderador na dinamização da discussão sobre um determinado assunto (Krueger & Casey, 2014; Silva et al., 2014).

3.1. Participantes

A amostra foi recolhida entre os estudantes finalistas de cursos de licenciatura em Psicologia e Educação em Lisboa e em Granada no ano letivo 2021-2022. Foram realizadas duas sessões em ambos os locais e foi obtido consentimento informado para fins de investigação. A amostra foi não-probabilística e de conveniência, na qual participaram voluntariamente 18 estudantes.

3.2 Procedimentos: implementação dos grupos focais

O guião de apoio aos grupos focais foi implementado previamente na Universidade de Granada (Espanha) entre os estudantes dos cursos de Educação e Informação e de seguida com os estudantes de Psicologia do Ispa-Instituto Universitário (Portugal). A abordagem qualitativa segue uma entrevista semiestruturada.

A versão final do questionário foi revista pelos restantes peritos, chegando a um consenso sobre os aspetos fundamentais: a capacidade de obter informação de qualidade dos entrevistados, clareza e ajustamento ao tempo previsto para os grupos de discussão. Procedeu-se também à realização de um teste piloto. Neste sentido, foi definido um guião de atividades para cada uma das fases que constituiria os grupos focais (Tabela 1).

Tabela 1. *Guião de atividades dos grupos focais**

Fase	Atividade
Planeamento	- Definição dos objetivos do grupo focal. - Definição da estrutura do grupo focal. - Definição do n.º de grupos, do n.º de participantes e da duração do grupo focal.
Preparação	- Seleção e recrutamento dos participantes - Obtenção do consentimento informado dos participantes/representantes legais. - Definição do moderador e observador não participante. - Definição dos tópicos de discussão e formulação das questões orientadoras do grupo focal. - Avaliação das condições logísticas (local, materiais necessários).
Introdução	- Agradecimento pela disponibilidade e participação no grupo de discussão. - Apresentação do moderador e do observador não participantes. - Referências às questões éticas relacionadas com o estudo. - Garantia de confidencialidade das informações.
Moderação	- Informação global sobre a natureza do grupo focal e sua importância para o estudo. - Disponibilização para eventuais esclarecimentos de dúvidas.
Desenvolvimento	- Apresentação da finalidade e dos objetivos do estudo. - Contextualização breve da fase do processo de investigação. - Apresentação dos objetivos específicos do grupo focal.

	- Apresentação das questões orientadoras. - Dinamização da discussão em grupo.
Conclusão	- Agradecimento pela disponibilidade e colaboração de todos os participantes. - Garantia da confidencialidade da informação veiculada no grupo focal, por cada participante. - Garantia de que os resultados do estudo possam ser divulgados na comunidade científica. - Partilha de opiniões relativas à satisfação com a participação no grupo focal, esclarecimento de dúvidas e possíveis sugestões.
Análise e divulgação dos resultados	- Análise dos resultados. - Elaboração do relatório do grupo focal. - Divulgação dos resultados.

Nota: Tabela adaptada dos estudos de Acocella e Cataldi (2020), Morgado et al. (2021) e Silva et al. (2014).

3.3. Instrumento

A versão final do questionário foi revista por todos os peritos. Foram definidas as questões orientadoras a ambos os grupos focais (PT e ES), que facilitaram a fase de moderação (Tabela 2).

Tabela 2. *Questões orientadoras dos grupos focais*

1. Utilizou o seu telemóvel nas aulas para fins académicos? Como o utilizou (tomando notas, procurando informação, etc.)?
2. Que meios utilizou (programas, recursos, plataformas)? Utilizou um telemóvel, tablet, computador portátil, etc. (tente indicar se utiliza um ou todos eles, e qual(is) deles(s) utiliza(m) mais)?
3. Como estudante, que nível de competência tecnológica tem?
4. Acha que os professores estão preparados e adaptados para ensinar utilizando telemóveis? Que nível de competência tecnológica encontra no corpo docente?
5. Finalmente, classifique o nível de competência do pessoal docente na utilização de tecnologias móveis no processo de ensino e aprendizagem.

3.4. Análise de dados

O grupo focal durou cerca de noventa minutos e foi conduzido pelo primeiro e terceiro autores com a ajuda de um investigador com experiência na condução de grupos focais. O grupo focal foi gravado com um gravador de áudio e transcrito depois na sua totalidade. O conteúdo foi explorado utilizando um método lógico-semântico (Krueger & Casey, 2000; Morgan, 1993; Silva et al., 2014), uma abordagem de categorização que combina análises temáticas, estruturais e de frequência. Mais precisamente consistiu, em primeiro lugar, no processamento sistemático de dados, no qual se fez um inventário de todas as palavras-chave ou conceitos mencionados pelo menos três vezes ao longo do grupo focal para

identificar unidades significativas. Estas unidades foram depois agrupadas em vários subtemas com base na sua concomitância temática (análise temática) antes de serem organizadas e categorizadas de acordo com as suas analogias de significado e seguindo uma classificação hierárquica, que vai desde o particular ao geral (análise estrutural). Finalmente, devido a este processo, os temas principais foram identificados de acordo com a sua frequência de ocorrência (análise de frequência).

A análise de dados seguiu o procedimento seguinte:

- i. Transcrição das gravações efetuadas durante os grupos focais. Formato analisável.
- ii. Codificação e categorização dos dados.
- iii. Identificação e refinamento das categorias obtidas.
- iv. Interpretação da informação.

Para garantir o rigor da informação e dos resultados obtidos, quatro peritos na matéria, pertencentes a diferentes áreas, procederam à codificação e categorização. Os peritos pertencem às áreas de Informação, Psicologia, Educação, Informação aplicada à Saúde e Antropologia. Por outro lado, o *software* QDA Miner foi utilizado para contrastar a informação e ratificar os resultados.

4. Resultados

Os resultados, seguindo os objetivos gerais da pesquisa e o guião elaborado para o grupo focal, foram distribuídos conforme o delineamento da pesquisa – garantia de coerência e facilidade na estruturação dos resultados.

4.1 Utilizou o seu telemóvel nas aulas para fins académicos? Como o utilizou (tomando notas, procurando informação, etc.)?

A incorporação de dispositivos nas salas de aula é considerada uma realidade inevitável. Afirmar-se também que após a crise pandémica a sua presença tem sido evidente no meio académico. Não há proposta alternativa possível diante de um facto que não é apenas uma realidade, mas também inevitável pelo futuro dos acontecimentos. Ambos os grupos participantes do grupo focal apresentaram respostas semelhantes (Tabela 3).

Tabela 3. *Utilizou o seu telemóvel nas aulas para fins académicos?*

	PORTUGAL		ESPANHA	
	PROGRAMAS	DISPOSITIVOS	PROGRAMAS	DISPOSITIVOS
Nas aulas	Word PPT Adobe Reader Word Pad Zoom (plataforma) GoogleDrive	Laptop Tablet	Word PPT Adobe Reader GoogleDrive Intercom Scoop Drive Living Drive Word Pad	Laptop Tablet Mobile Pizarra Digital
Para trabalhos académicos	Word PPT Adobe Reader Word Pad Slideshare Drive Zoom	Laptop Tablet/mobile (aplicações específicas, <i>apps</i>)	Laptop Mobile Tablet	Word PPT Adobe Reader PPT Adobe Reader Word Pad Zoom (plataforma) GoogleDrive (plataforma) Scratch Scoop

O uso do telemóvel aparece mais frequente nas salas de aula dos estudantes espanhóis (ED1-ED9), como evidenciado:

“O telemóvel é útil quando o professor quer fazer alguma atividade” (ED 6).

Por outro lado:

“Há atitudes diferentes, dependendo da idade e dos conhecimentos que o professor tem” (ED 7).

No caso de Portugal (ID1-ID9), constatou-se que:

*“Acima de tudo utiliza-se o portátil” (ID 1, ID3, ID5).
“É mais cómodo e mais prático para tomar notas” (ID 5).*

Principalmente devido ao *“tamanho do écran, teclado, etc.”*

De qualquer forma, a procura rápida de informação e o acesso à mesma mostrou-se mais fácil em ambos os grupos através do telemóvel; deve-se às suas características (ubiquidade, imediatismo e conectividade), mas sobretudo graças à familiaridade de utilização pelos estudantes no seu dia a dia.

Na questão apresentada aos estudantes, destacaram uma condição significativa na inclusão e utilização do telemóvel no meio académico: a atitude do corpo docente.

A este respeito foram expressas as seguintes atitudes sobre o corpo docente (Tabela 4):

Tabela 4. *Atitudes do corpo docente sobre o uso dos telemóveis nas aulas para fins académicos?*

<i>Estudantes Portugueses</i>	<i>Estudantes Espanhóis</i>
Proibição de uso Uso ocasional e esporádico	Maior tolerância ao seu uso Uso para tarefas específicas
Atividades específicas	
Aplicações ou utilidades na sala de aula em disciplinas que o exijam (e.g., tecnologias de informação, TIC, etc.)	Atitude positiva ou de rejeição, dependendo da idade do docente (diferença de gerações)

O conflito entre gerações continua a impor-se como um fator significativamente excludente. Embora sejam percebidas duas perspetivas diferentes entre os estudantes é evidente uma atitude de pouca recetividade por parte dos professores mais velhos.

“Na aula os docentes dizem-me: ‘Nem penses em pegar no telemóvel para falar com o teu colega’. Se quiser informação, vá à biblioteca” (ED 9).

Neste sentido, ambos os grupos de alunos coincidem significativamente, já que no caso de Portugal foi acordado que:

“Quando usas o telemóvel na aula, o professor pensa que é para te distrair, para falar com alguém e nunca para trabalhar” (ID 3).

Mas a maioria dos participantes concorda que a idade é um fator chave na motivação para o uso das tecnologias. Por isso, os estudantes apresentam posicionamentos divergentes:

“Às vezes alguns professores ficam surpresos por não termos alguns aplicativos instalados ou por não sabermos utilizá-los” (ED 6).

Além da idade como fator determinante, a área de especialização do professor também parece desempenhar um papel importante na motivação para a utilização do telemóvel nas salas de aula. De qualquer forma, há pouca formação por parte dos professores das áreas de humanidades e ciências sociais:

“Mostrei à minha professora que existia um aplicativo de pronúncia e correção fonética e ela ficou surpresa” (ED 4).

Pelo contrário, as áreas relacionadas com as tecnologias encontraram uma motivação quase generalizada por parte do corpo docente. Contudo, foram justamente os estudantes da área educacional que manifestaram tanto o maior uso e conhecimento dos aplicativos pelos professores, quanto a motivação e o convite para utilizá-los nas aulas de formação de professores.

Em termos gerais, considerou-se que os telemóveis são muito úteis pelas vantagens que oferecem. E os estudantes consideraram que é algo que também tem estado presente entre os professores. De qualquer forma, é considerado um instrumento necessário e adequado no atual contexto, pois:

“Ajuda-me a procurar informação rapidamente” (ED 3).

Além disso, e conforme indicado ‘se o Wi-Fi do centro estiver ruim, posso usar dados do smartphone’” (ED 1).

Por outro lado:

“Também podemos fazer videochamadas entre alunos, criar grupos de trabalho para interagir e utilizar vários aplicativos” (ED 8).

Embora o corpo discente tenha avançado mais, ainda apresenta lacunas importantes para enfrentar os desafios que surgem:

“Temos um longo caminho a percorrer. Só sabemos gerir o que nos interessa ou o que necessitamos. Mas se formos assim, os professores têm ainda mais limitações” (ID 5).

Como consequência, destaca-se que ‘é preciso aprender a usar o telemóvel como mais uma ferramenta nas salas de aula’” (ID1).

4.2 Que meios utilizou (programas, recursos, plataformas)? Utilizou um telemóvel, tablet, laptop, etc. (tente indicar se utiliza um ou todos eles, e qual(is) deles(s) utiliza(m) mais)?

Os resultados mostraram que se percebe uma mudança significativa entre ambos os períodos. Normalizados os resultados obtidos, verifica-se uma mudança quantitativa e qualitativa entre ambos os momentos. Por um lado, os portáteis continuam a aumentar com o monopólio de utilização. São vistos como o instrumento de trabalho mais completo na sala de aula e fora dela. Por outro, o telemóvel desempenha um papel fundamental na pesquisa e divulgação da informação.

“Uma vez que a informação está na nuvem, é mais fácil entrar diretamente no nosso correio eletrónico ou conduzir e descarregar o documento ou partilhá-lo” (ED10).

Além disso, o número de ferramentas aumentou em termos da sua competência e dominância. Outras parecem ter perdido a validade em favor de instrumentos mais atualizados. Do mesmo modo, o trabalho *online* tornou-se uma prioridade devido à inércia criada durante a pandemia do COVID-19:

“Tivemos de nos habituar ao ano passado que alguns tiveram de ficar em casa por causa das quarentenas e outros puderam reunir-se. Assim, trabalhamos online com uma unidade, com uma videochamada ou com zoom” (ED7).

Além disso, o seu caráter prático para o trabalho remoto e híbrido (com membros do grupo presentes e outros, em casa) foi evidenciado:

"Agora nenhum de nós pode dizer que não pode ficar, porque nos ligamos e trabalhamos onde quer que estejamos" (ED8).

A necessidade de reinvenção, a proximidade dos participantes à sua vida profissional como professores e o maior contacto com dispositivos móveis levaram a um conhecimento mais amplo das aplicações e a novos programas informáticos. Poder-se-ia então dizer que a pandemia serviu de ponto de viragem na otimização das competências tecnológicas em geral e móveis em particular.

"Claro que, com a pandemia e com tanto contacto com os telemóveis, o que um não descobriu, foi partilhado por outro. Muita informação foi passada através do grupo e foram partilhadas páginas e aplicações que eram fáceis de instalar e utilizar" (ED5).

4.3 Que nível de competência tecnológica pensa que tem enquanto estudante?

Após o processo de normalização e categorização das respostas obtido, os resultados assinalam que existem certas diferenças entre os estudantes de ambos os contextos. Por um lado, a autoperceção que os estudantes de Portugal têm sobre o seu nível de competência tecnológica no campo académico é superior. Por outro lado, no caso dos estudantes espanhóis, percebe-se uma baixa competência, baseada no facto de:

"Utilizar apenas os programas de que necessitamos" (ED1).

"Sem expandir os interesses de aprender outras coisas ou investigar em diferentes aplicações ou software" (ED2).

Embora se perceba um nível de competência de grande aceitabilidade, no caso dos estudantes espanhóis, é considerado perfeccionável e em desvantagem em relação ao de outros graus que incluem mais a sua utilização:

"Algo mais diversificado do que temos, mas penso que outras carreiras têm muito mais, pelo menos orientados à pesquisa da informação" (ED7).

4.4 Acha que os professores estão preparados e adaptados para ensinar utilizando telemóveis? Que nível de competência tecnológica encontra no corpo docente?

Os estudantes destacaram uma série de fatores determinantes a este respeito que evidenciaram uma predisposição maior, mas ainda em termos muito discretos.

Consideradas as perceções sobre as motivações dos professores para incluir a utilização de aplicações, afirma-se que:

"Antes mal utilizávamos e agora temos de o utilizar sim ou sim" (ED3).

Em geral, os dispositivos móveis, principalmente computadores portáteis, são hoje uma parte essencial dos processos de ensino-aprendizagem.

"Não é possível compreender o corpo docente e as aulas sem o computador. Nisso, nós mudámos totalmente" (ED8).

"Já não se pode trabalhar sem um computador ou sem um telemóvel. Eles têm todas as ferramentas de que precisamos" (ED4).

Apesar das motivações que foram percebidas para este fim, é de notar que não existe uma percepção clara de um processo de formação adequado que permita esta adaptabilidade por parte do corpo docente de acordo com a percepção dos estudantes de ambos os países.

4.5. Finalmente, classifique o nível de competência do pessoal docente na utilização de tecnologias móveis no processo de ensino e aprendizagem.

A questão, de natureza descritiva e geral, inclui apenas uma avaliação global e objetiva desse nível de percepção do pessoal docente por parte do aluno, uma vez que as contribuições qualitativas tenham sido feitas. Foram encontradas diferenças relevantes entre estudantes portugueses e espanhóis. Esta última descreveu maiores limitações no pessoal docente. Por outro lado, no caso dos estudantes portugueses, houve uma percepção de um nível elevado por parte dos professores em termos da predisposição e preparação para a utilização de dispositivos móveis na sala de aula. No entanto, dever-se-á indicar que estas são percepções com uma componente paradoxal. Os estudantes espanhóis demonstraram, ao longo do grupo de discussão, um maior domínio e implementação de programas, dispositivos e aplicações. Isto é, em detrimento dos estudantes portugueses. No entanto, quando se tratava de expressar percepções sobre a utilização e preparação dos professores, as pontuações eram muito divergentes.

5. Discussão/ Conclusões

É sabido que a literacia da informação é, sem dúvida, um dos pilares da aprendizagem ao longo da vida. Mas a vida tornou-se em grande parte digital e a literacia da informação assume um papel central na conceptualização da literacia da informação digital. A sua importância torna-se cada vez mais evidente, até mesmo urgente, e isso só aumentará em todas as áreas do ensino, especialmente no ensino superior. Neste ambiente altamente tecnológico é importante lembrar, como proposto por Elmborg (2006) num estudo pioneiro, que a base reside em ajudar os estudantes a desenvolverem uma consciência crítica em relação à informação. E, no contexto digital e móvel que nos rodeia, é também uma prioridade dotar os estudantes das competências adequadas para lidar com as tecnologias móveis de uma forma que os capacite como cidadãos e, ao mesmo tempo, como futuros profissionais.

Os estudantes mostraram mudanças significativas após a crise pós-pandemia. Encontra-se uma síntese das principais mudanças destacadas nas diferentes áreas envolvidas nos processos de ensino-aprendizagem, relativamente a ferramentas e instrumentos.

Por outro lado, é demonstrado um aumento na utilização de telemóveis que atualmente é percebido como necessário. Anteriormente, era apenas mais um instrumento. Mas hoje, após a crise pandémica,

"temos a inércia; habituámo-nos a estar com computadores ou telemóveis e não sabemos como trabalhar se eles o fizerem" (ED9).

Nesta senda, importa, do lado dos bibliotecários, estar atento às tendências emergentes, já verificadas em estudos anteriores, que revelam uma necessidade mais direta no apoio às literacias digitais (Eynon, 2021). Em Portugal, as *Recomendações para as Bibliotecas do Ensino Superior* (Principe et al., 2020) advogam, no seu primeiro eixo – Apoio ao Ensino e à Aprendizagem –, não apenas o reforço nas competências em Literacia da Informação, mas a promoção da fluência digital e o uso ético da informação. Também as bibliotecas podem ser espaços de aprendizagem, experimentação e criação de conhecimento, promovendo o uso de tecnologias móveis; e os bibliotecários devem assumir o seu papel incontornável dando suporte a todos quantos procuram desenvolver as suas competências e capacidades.

Conclui-se neste estudo qualitativo que os estudantes, em geral, têm um elevado nível de competência na utilização de tecnologias móveis. Este, no entanto, é limitado às aplicações e programas de que necessitam ou em que estão interessados para uso diário. No caso de programas académicos específicos, a situação muda consideravelmente. Do mesmo modo, algumas das competências de literacia da informação apresentam resultados modestos. Além disso, percebe-se uma significativa brecha digital geracional por parte dos professores e a necessidade de as universidades completarem o processo de adaptação às tecnologias móveis e às competências digitais em geral. Embora a crise pandémica tenha mostrado uma plasticidade importante na adaptação de metodologias de ensino e de acesso à informação, são ainda necessárias estratégias que contribuam para uma adaptação mais precisa às tecnologias móveis e às possibilidades que estas oferecem em termos de acesso e gestão da informação.

Em suma, este estudo fornece um retrato – estudo de caso – das perceções dos estudantes finalistas da área das Ciências Sociais e, para estudos futuros, como próximo passo, será essencial examinar as perceções dos docentes para comparar possíveis divergências e analisar a brecha geracional. Além disso, estudos de acompanhamento poderiam ser realizados após a implementação de iniciativas de formação, com o apoio da biblioteca, para examinar como estas perceções podem ter evoluído; permitiria desenvolver estratégias e recursos para melhorar as fragilidades que possam ser diagnosticadas, de acordo com os perfis dos diversos cursos e contribuir para o indispensável desenvolvimento da literacia da informação dos dispositivos móveis como foco central no ensino superior.

Referências bibliográficas

- Acocella, I., & Cataldi, S. (2020). *Using focus groups: Theory, methodology, practice*. Sage.
- Alomary, A., & Woollard, J. (November, 21, 2015). How is technology accepted by users? A review of technology acceptance models and theories. In *Proceedings of The IRES 17th International Conference*, London, United Kingdom.
- Baker, D., & Ellis, L. (2021). *Libraries, digital information and COVID-19: Practical applications and approaches to challenge and change*. Chandos/Elsevier.
- Calzada, J., & Martínez Santos, F. (2014). Competencia en el Mercado de banda ancha móvil en España. *Cuadernos Económicos del ICE*, 88, 145-177. <https://doi.org/10.32796/cice.2014.88.6088>
- Chen, C. H., & Tsai, C. C. (2021). In-service teachers' conceptions of mobile technology-integrated instruction: Tendency towards student-centered learning. *Computers & Education*, 170, 104224. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104224>
- Crompton, H., & Burke, D. (2018). The use of mobile learning in higher education: A systematic review. *Computers & Education*, 123, 53-64. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.04.007>
- Elmborg, J. (2006). Critical information literacy: Implications for instructional practice. *Journal of Academic Librarianship* 32(2), 192-99. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2005.12.004>
- Eynon, R. (2021). Becoming digitally literate: Reinstating an educational lens to digital skills policies for adults. *British Educational Research Journal*, 47(1), 146-162. <https://doi.org/10.1002/berj.3686>
- Huang, Y. M., Liao, Y. W., Huang, S. H., & Chen, H. C. (2014). Jigsaw-based cooperative learning approach to improve learning outcomes for mobile situated learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(1), 128-140. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.17.1.128>
- Klimova, B. (2019). Impact of mobile learning on students' achievement results. *Education Sciences*, 9(2). <https://doi.org/10.3390/educsci9020090>
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research* (3rd ed.). Sage.
- Krull, G., & Duarte, J. M. (2018). Research trends in mobile learning in higher education: A systematic review of articles (2011-2015). *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(7), 1-23. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i7.2893>
- Marques, M. M., & Pombo, L. (2021). The impact of teacher training using mobile augmented reality games on their professional development. *Education Sciences*, 11(8), 404. <https://doi.org/10.3390/educsci11080404>
- Martin, J. (2013). Refreshing information literacy: Learning from recent British information literacy models. *Communications in Information Literacy*, 7(2), 6. <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2013.7.2.142>
- Morgado, T., Loureiro, L., & Botelho, M. A. (2021). Intervenção psicoeducacional promotora da literacia em saúde mental de adolescentes na escola: Estudo com grupos focais. *Referência*. 5(6), e20133. www.redalyc.org/journal/3882/388268618012/388268618012.pdf
- Morgan, D. L. (1993). *Successful focus groups: Advancing the state of the art*. Sage.
- Morgan, D. L., Krueger, R. A., & King, J. A. (1998). *The focus group kit*. Sage.

- Pinto, M., Caballero Mariscal, D., & García Marco, F. (2021). Evaluación de la implantación de las aplicaciones móviles en las universidades españolas. *Revista Española de Documentación Científica*, 44(1), <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7851097>
- Pinto, M., Fernández-Pascual, R., Caballero-Mariscal, D., & Sales, D. (2020). Information literacy trends in higher education (2006–2019): Visualizing the emerging field of mobile information literacy. *Scientometrics*, 124, 1479–1510. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03523-4>
- Pinto, M., Gómez-Hernández, J. A., Sales, D., Cuevas-Cerveró, A., Guerrero-Quesada, D., Fernández-Pascual, R., & Navalón, C. (2019). Aprender y enseñar competencias digitales en un entorno móvil: Avances de una investigación aplicada a profesorado y alumnado universitario de Ciencias Sociales. *Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação RICI*, 12(2). <http://dx.doi.org/10.26512/rici.v12.n2.2019.23590>
- Pinto, M., Fernández-Pascual, R., Lopes, C., Antunes, M. L., & Sanches, T. (2021). Perceptions of information literacy competencies among future psychology professionals: A comparative study in Spain and Portugal. *Aslib Journal of Information Management*, 73(3), 345-366. <https://doi.org/10.1108/AJIM-04-2020-0103>
- Pinto, M., Mariscal, D. C., & Segura, A. (2021). Experiences of information literacy and mobile technologies amongst undergraduates in times of COVID: A qualitative approach. *Aslib Journal of Information Management*, 74(2), 181-201. <https://doi.org/10.1108/AJIM-10-2020-0333>
- Porcar, A. M., Crespo, J. L., & Nuez, M. J. (2010). El mercado de las telecomunicaciones en España: Un estudio sobre la evolución de la telefonía móvil. *Boletín de Estudios Económicos*, 65(200), 361. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/index.php/es/component/content/article/61-revistas/148-revistasu-d04cast.html>
- Principe, P., Silva, D., Sanches, T., Lopes, S., Pereira, A. A., Lopes, C., ... Correia, M. A. (2020). Recomendações para as bibliotecas do ensino superior de Portugal 2020-2022 (version 1), 2020–2022. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.3841363>
- Ramos Eclevia, M. (2022). Librarians' competencies in teaching information literacy in the online environment. *Journal of Library and Information Services in Distance Learning*, 16(1), 2–19. <https://doi.org/10.1080/1533290X.2022.2072046>
- Sales, D., Cuevas-Cerveró, A., & Gómez-Hernández, J. A. (2020). Perspectives on the information and digital competence of social sciences students and faculty before and during lockdown due to Covid-19. *Profesional de la Información*, 29(4), e290423. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.23>
- Sánchez, C. C. (2012). Estado del arte de la comunicación móvil en España. Aportaciones realizadas y retos de futuro. *Vivat Academia*, (117E), 1049-1058. <https://doi.org/10.15178/va.2011.117E.1049-1058>
- Silva, I. S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26(2), 175-190.
- Udenze, S., & Oshionebo, B. (2020). Investigating 'WhatsApp' for collaborative learning among undergraduates. *Üsküdar Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi Etkileşim*, 12(5), 24-50. <https://doi.org/10.32739/etkilesim.2020.5.92>
- Witt, C., & Gloerfeld, C. (2018). Mobile learning and higher education. In *The digital turn in higher education* (pp. 61-79). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19925-8_6
- Zain, S. (2021). During COVID-19: Emerging themes in higher education. In D. Baker & L. Ellis (Eds.), *Libraries, digital information and COVID-19: Practical applications and approaches to challenge and change* (pp. 111-118). Chandos/Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-323-88493-8.00022-7>