

La cooperación de la biblioteca escolar y la pública: alfabetización en información, “biblioteca integrada” y el mundo virtual

Miguel Ángel MADZAI

ata, citation and similar papers at core.ac.uk

brought to yo

Pablo PARRA VALERO
Ayuntamiento de Morata de Tajuña; Biblioteca Municipal
biblioteca@ayuntamientodemorata.com

Recibido: Octubre 2008

Aceptado: Junio 2009

RESUMEN: Se analizan los estímulos de convergencia educativa entre las bibliotecas escolares y públicas, en el marco de los nuevos entornos y modelos educativos que está procurando la Sociedad de la información, unos estímulos tendentes a un modelo de cooperación más eficaz que el hasta ahora existente. Se estudia, entonces, el proceso educativo convergente, basado en las competencias informativas sobre el discurso electrónico, para mayor eficacia del aprendizaje permanente y colaborativo en Educación Formal y no Formal propio del e-learning, para llegar a un modelo educativo convergente, cuyo motor es la alfabetización en información, fenómeno que transforma la función educativa de las bibliotecas, particularmente las escolares y públicas, que hallan nuevos modos de cooperación, como se acredita en diferentes acciones. Se analizan, finalmente, dos escenarios de cooperación de bibliotecas escolares y públicas: el modelo *joint-use*, que se define, se describe su tipología y se apuntan sus posibilidades; el mundo virtual, Second Life y los MMORPGs, que se describen, se apuntan sus aplicaciones formativas y su incorporación a bibliotecas.

Palabras clave: Bibliotecas Escolares; Bibliotecas Públicas; Alfabetización en Información; Joint-use; Virtualidad

The school and public library cooperation: information literacy, “joint-use” and virtual world

ABSTRACT: The stimuli of educative convergence between the school and public libraries are examined, within the framework of the new environments and educational models that the Society of the information is trying, a few stimuli tending to a model of cooperation more effective than till now existing. There is studied, then, the educational convergent process, based on the informative competitions on the electronic discourse, for major efficiency of the collaborative and lifelong learning in formal and non-formal education, in order to reach a convergent educative model, whose engine is the information literacy, phenomenon that transforms the educational role of the libraries, particularly the school and public, who find new ways of cooperation, as he is credited in different actions. Authors analyse, finally, two scenes of this partnership working between school and public libraries: the model *joint-use*, that is defined, describes its typology and their possibilities in future; the virtual world, Second Life and the MMORPGs, that are described, score their formative applications and their incorporation at libraries

Keywords: School Libraries; Public Libraries; Information Literacy; Joint-use; Virtuality

Sumario: 1. Introducción; 2. Proceso educativo convergente para bibliotecas escolares y públicas; 3. Un modelo educativo convergente; 4. Un modelo de cooperación entre bibliotecas públicas y escolares: el joint-use, 4.1. Modelos de Joint, 4.2. Perspectivas del modelo cooperativo; 5. Un modelo cooperativo en el mundo virtual, 5.1. Modelo Second Life, 5.2. los MMORPGs, 5.3. La Proyección de los mundos virtuales, 5.4. Bibliotecas y mundos virtuales: una hipótesis de futuro; 6. Conclusiones; 7. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los efectos más conocidos del déficit en el sistema bibliotecario español, sobre el mundo educativo, es cómo las bibliotecas públicas han intentado paliar el déficit que arrastran las bibliotecas escolares, a través de diferentes iniciativas que en la mayoría de los casos no constituyen verdaderos proyectos de colaboración y menos aún cooperativos, sino que entrarían dentro de los llamados servicios de extensión bibliotecaria. Este “pecado original” se asentaba sobre una biblioteca pública, que surge con una intención de servir de apoyo al sistema educativo. En el modelo educativo que propugna la Sociedad de la información, la biblioteca escolar comienza a distanciarse del marco tradicional de la biblioteca pública y se transforma en los llamados CREA (Centros de Recursos para la Enseñanza y Aprendizaje), tomando como principal referencia un nuevo concepto de biblioteca universitaria: el CRAI (Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación). ¿Se agota una convergencia y confluencia entre los modelos de biblioteca escolar y pública en el nuevo contexto? En modo alguno. Asistimos al enunciado de un nuevo modelo cooperativo, verdaderamente simbiótico, de convergencia de ambos tipos de bibliotecas en servicios educativos, plenamente conforme a un modelo de centralización de recursos.

Si la Sociedad de la información ha tenido como pivotes primordiales para la obtención de conocimiento la *accesibilidad* y *usabilidad* de los recursos web, la Sociedad del conocimiento se basa en la virtualidad e interacción inteligente del usuario (protagonista indiscutible) en una Web 2.0 y una Web Semántica. Toda la acción reposa sobre la pericia tecnológica y cognitiva del usuario, por lo que el aprendizaje es especial y diferente, por la distinta posición del educando, activo, autónomo y corresponsable de su proceso educativo. Este marco justifica la prioridad de las *competencias* en el nuevo modelo educativo, en un entorno educativo digital y virtual, un nuevo espacio de conocimiento donde converger los servicios educativos de bibliotecas escolares y públicas.

2. PROCESO EDUCATIVO CONVERGENTE PARA BIBLIOTECAS ESCOLARES Y PÚBLICAS

El desarrollo de las TICs ha supuesto la inoculación del e-learning en Educación, que reclama unas competencias en relación a la alfabetización múltiple, según opinan R. M. Paloff y K. Pratt (Paloff, Pratt, 1999):

“es un enfoque de enseñanza y aprendizaje que utiliza Internet para comunicar y colaborar en un contexto educativo. Incluye la tecnología para complementar a la formación clásica mediante componentes basados en Internet y ambientes de aprendizaje donde el proceso de aprendizaje se experimenta online”

El e-learning plantea como escenario educativo distintivo su carácter atópico, síncrono y asíncrono al mismo tiempo, frente al carácter tópico y síncrono de la educación presencial, y el carácter atópico y asíncrono de la educación a distancia. El e-learning depende del uso experto de herramientas de comunicación y de la edición de tareas colaborativas, sin embargo, junto con unas competencias TIC, son imprescindibles otras que desarrollen pericias en el modo de representar y difundir el contenido, es decir, el *discurso electrónico*.

El discurso electrónico, en principio, se refiere al lenguaje que emplean los educandos para compartir información y actividades en el nuevo entorno, con independencia de la herramienta e incluso de la sincronía, ya que su objetivo es promover el aprendizaje y el conocimiento en un espacio, dentro del más estricto estilo constructivista, mediante el ejercicio de funciones cognitivas sofisticadas, como la articulación de ideas, la reflexión y la negociación (Marcelo, Perera, 2004) y el predominio absoluto del aprendizaje sobre la enseñanza. El lenguaje del discurso electrónico debe tener su propia morfología para el reconocimiento significativo por la herramienta, su propia sintaxis derivada de la integración de la virtualidad, y su gramática, por cuanto una función básica es la interactividad, basada en textos bidireccionales mediante los que colabora una comunidad virtual (Davis, Brewer, 1997). En opinión de un grupo de investigadores de la universidad de Alberta, en Canadá, el correcto aprendizaje en e-learning debe contemplar la interacción de una dimensión social (convenciones de funcionamiento de la comunidad virtual), una dimensión didáctica (función del profesor en el diseño, planificación y evaluación de las actividades, como articulación del aprendizaje) y una dimensión cognitiva (*competencia* de los alumnos para construir significados a partir del discurso electrónico). La *competencia en el discurso electrónico* que necesita el e-learning viene determinada por sus funciones didácticas, reseñadas por E. Barberá y A. Badía, (Barberá, Badía, 2005):

- Socializadora (inserción del educando en la sociedad de la información)
- Responsabilizadora (implicación del educando en su propio aprendizaje)
- Informativa (conocimiento experto de fuentes de información)
- Comunicativa (difusión de contenidos)
- Formativa y formadora (construcción compartida del conocimiento)
- Motivadora (autonomía y propia estimulación en la búsqueda de conocimiento)
- Evaluadora (plasmación del conocimiento obtenido)
- Organizadora (autonomía en la organización del proceso del propio conocimiento)
- Analítica (pericia en la observación y análisis de datos)

- Innovadora (integración coherente de diferentes TICs en el proceso al conocimiento)
- Investigadora (dominio del método científico con las TICs)

El resultado debe ser la *construcción colaborativa del conocimiento*, siguiendo la teoría de M. Scardamalia (Scardamalia, 2002), que ha derivado en un modelo de aprendizaje con sus competencias, plasmado en un software, el Knowledge Forum. El conocimiento se construye por la interconexión de las contribuciones de todos los miembros de la comunidad comprometiéndoles en la resolución colaborativa de problemas de conocimiento, mediante un sistema de categorización de las intervenciones, un sistema de anotación de informaciones, edición de aportaciones y uso de referencias. La experiencia ha sido llevada a cabo en España por un grupo de investigadores de la universidad de Barcelona y publicado (Álvarez et al, 2005).

Uno de los efectos educativos del e-learning ha sido el desarrollo de los conceptos y modelos de *Educación no formal e informal*, frente a la presencialidad de la *Educación formal*, si bien, la indudable potencialidad educativa de las TICs, hizo que las técnicas del e-learning se incorporasen con éxito a la educación formal de la escuela, mediante las *aulas extendidas* donde trabajar el *aprendizaje colaborativo*.

En entornos tecnológicos, el aprendizaje colaborativo consiste en un conjunto de métodos instructivos para el desarrollo de habilidades cognitivas personales y sociales, ya que cada individuo del aula extendida o comunidad virtual se hace responsable de su propio aprendizaje y de sus colegas mediante el conocimiento compartido y la aportación más valiosa de cada individuo, según sus habilidades y capacidades en tema de interés. Los elementos primordiales del aprendizaje colaborativo son, pues, la *cooperación* por compartir objetivos y resultados en competencias, la *responsabilidad* pues el liderazgo es también compartido, *destrezas y habilidades en la comunicación* para un flujo eficaz de datos e informaciones, *autoevaluación* para la detección de puntos fuertes y débiles en el proceso y así determinar la “autoridad” del producto educativo resultante. Es un aprendizaje, además, que ejercita el pensamiento crítico y la “inteligencia emocional” basada en estímulos, promueve el uso del lenguaje y la verbalización de conceptos (de la mayor importancia para el conocimiento y el saber) por la necesidad de hacer perfectamente explícita la comunicación entre los miembros del aula extendida.

Precisamente estas fortalezas del aprendizaje colaborativo hizo que hallase como soporte educativo eficaz la *alfabetización múltiple* como medio para armonizar lecturas y métodos de trabajo, así como para favorecer la edición consensuada de resultados, esto es, una “escritura” armonizada en el equipo. La dimensión educativa de la alfabetización en información tiene como principios la superación de la sintaxis tecnológica por la semántica web (acorde a la evolución de la Web Semántica y la Web 2.0) en la integración curricular de las TICs, mediante una Enseñanza que adiestre en destrezas y habilidades, pero con vocación propedéutica hacia una Educación que ejercite en capacidades y competencias.

3. UN MODELO EDUCATIVO CONVERGENTE

Publicaciones de los años 70 auguraban una época de “deseducación” y de “sociedad desescolarizada”. En 1972, en el informe *Aprender a ser*, coordinado por E. Faure, se apuntaba que las nuevas tecnologías desbordaban las instituciones escolares, por lo que anunciaba la necesidad de una *Educación permanente*. En torno a 1967, de hecho, se había acuñado el término *Educación no Formal* (Coombs, 1971), que denominó a toda actividad educativa organizada y sistemática para inducir aprendizajes a grupos sociales determinados, fuera del currículo académico escolar (Trilla, 1996). La Educación no Formal se entendió como el instrumento idóneo para consolidar el aprendizaje permanente y promover la inclusión y cohesión sociales, por cuanto integraba el desarrollo de conocimientos y competencias clave suplementarias a las estipuladas en la Educación Formal, un sistema complementario de la Educación Formal, con una versatilidad en las áreas temáticas, objetivos formativos y metodologías didácticas, que le permiten su alienación de las instituciones escolares.

Este contexto explica la emergencia de la noción primero, definición luego y concepto, por fin, de la *Alfabetización en Información*, para la que era preciso un espacio idóneo, no necesariamente escolar por el auge de la Educación no Formal. Este espacio, por sus características y trayectoria funcional, pareció ser la biblioteca.

La alfabetización en información inició una dimensión formativa, como una propuesta de modelo educativo, formal y no formal, manifestado en un conjunto de “buenas prácticas” que facultan al educando para el aprendizaje permanente por la capacidad en la planificación de estrategias hacia el saber, la toma de decisiones por la capacidad en la evaluación en la nueva competencia lecto-escritora, y una inclusión social por el desarrollo de una conducta bajo parámetros deontológicos sólidos. Pese a la creciente dimensión educativa, la alfabetización en información no hallaba una decidida incorporación reglada a la educación formal, bien mediante una “acreditación” curricular, bien mediante una “certificación” en el título académico, con mención expresa de calificación en la consecución de esta “competencia básica”.

Sin embargo, al tiempo que evolucionaba el modelo educativo hacia las competencias, las bibliotecas educativas (escolares y universitarias) se convertían en el espacio más adecuado para incorporar la alfabetización en información en la institución escolar, iniciando su conversión en centros de recursos para la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. El firme compromiso con la alfabetización en información no se circunscribió a las bibliotecas educativas, sino que, por sus funciones, también incorporó a las bibliotecas públicas. En el *Manifiesto IFLA/UNESCO de las Bibliotecas Públicas de 1994* se reconocía explícitamente el compromiso de estas bibliotecas con el aprendizaje permanente, compromiso reiterado en las *Pautas IFLA/UNESCO de 2001*. Estos documentos normativos, en 1999, se acompañaron de la *Declaración de Copenhague* destacando la función alfabetizadora de las bibliotecas públicas en la Sociedad de la información, una declaración que ratificaba el *Manifiesto de Oeiras*, en 2003, que se comprometía

aún más, con la indicación de objetivos para mejorar la acción de las bibliotecas públicas (entre ella la alfabetización en información), dentro de las líneas marcadas por el plan e-Europe 2002. Esta vía de compromiso, que hasta ahora afectaba a las bibliotecas públicas, se generaliza en el *Manifiesto sobre Internet*, en 2002, de IFLA, y las *Directrices*, también de IFLA/UNESCO, para el desarrollo del Manifiesto, en 2006.

El desarrollo educativo de la alfabetización en información en la biblioteca, sin embargo, ha necesitado, sin embargo, la convicción de que las “competencias informativas” de la alfabetización en información desbordan ampliamente el marco de las destrezas y habilidades de la formación de usuarios para un uso experto de las “herramientas en bibliotecas”.

La noción de *educación de usuarios* apareció de la mano de N. Joint (Joint, 2003), como realidad diferente de la formación usuarios. La educación de usuarios se fundamenta en programas educativos en la biblioteca, que contemplan e integren dos aspectos consecutivos: *information skills* (formación en competencias mecánicas); *information literacy* (uso inteligente de cada competencia mecánica para una finalidad académica). En este sentido se han orientado las definiciones de alfabetización en información de CILIP y el compendio de definiciones de alfabetización, realizado por S. Webber en septiembre de 2006. De otro lado, si, en un principio, la alfabetización en información se identificó con formación en alfabetización tecnológica por parte de los bibliotecarios a los usuarios, el “servicio de referencia” de las bibliotecas demostró que la acción formadora debía ir por otros derroteros, por cuanto los usuarios reclaman una “educación” en modos de optimizar la *usabilidad* de los recursos, como ha mostrado H. B. Rader. Esta asesoría y formación, además, se adapta a la interactividad y virtualidad de la web, de forma que las bibliotecas más activas tienden a ofrecer mapas y guías virtuales, consultas y asesoramiento bibliotecario digitales, cursos y servicio de formación en línea (García, 2004). Las “buenas prácticas en alfabetización en información” se están desarrollando con fuerza y están generando un compendio de iniciativas concretas llevadas a la práctica en bibliotecas educativas y públicas, especialmente en torno a cuestionarios de selección de grupos-meta, posibilidades de evaluación, como la literatura publicada en ASLIB, o las recomendaciones de la ACRL, traducidas al español y publicadas en 2005, en *Anales de Documentación*.

La alfabetización en información, como elemento emergente e innovador para un nuevo modelo educativo, se está desarrollando en dos tipos de bibliotecas, las bibliotecas educativas (Educación Formal, prioritariamente) y las bibliotecas públicas (Educación no Formal, prioritariamente). Bajo este prisma, no cabe duda que la convergencia educativa de bibliotecas públicas y escolares no sólo no se debilita, sino que se refuerza por el estímulo de nuevos factores y bajo un modelo de cooperación más simbiótico y, por ende, más saludable.

Este modelo educativo de convergencia para bibliotecas escolares y públicas, definido por la alfabetización en información, se nutre de estímulos de confluencia educativa desde los dos tipos de biblioteca:

- a) La Biblioteca Pública, por varias vías. El *aprendizaje permanente*, un compromiso ratificado con énfasis en el quinto encuentro UNESCO/CONFINTEA, en Hamburgo durante 1997 (confirmado en la declaración *Algo para todos: las bibliotecas públicas y la Sociedad de la información*, en 1999), donde se ponían las bases para el proyecto *The role of Public Libraries in lifelong learning*, iniciado en 2000 y finalizado en 2003, cuyas conclusiones se abordaron en el Congreso de la IFLA de Berlín, también en 2003, con aportaciones sobre el uso didáctico de la información, experiencias pedagógicas en estas bibliotecas, mantenimiento de redes digitales educativas, cooperación con los agentes críticos educativos de la comunidad y preservación de la multiculturalidad, estipulaba como uno de los cuatro ejes prioritarios de acción, la misión de las bibliotecas públicas en el aprendizaje permanente. Por su parte, la Unión Europea mediante la red PULMAN de bibliotecas públicas situaba al aprendizaje permanente como prioridad en estas bibliotecas. De otro lado, el peligro de la *brecha digital* hizo que se diese a las bibliotecas públicas una *responsabilidad social*, desarrollando proyectos para incluir la *multiculturalidad e interculturalidad* en las colecciones y acciones educativas de las bibliotecas públicas, para atender a la promoción de la propia cultura de las poblaciones inmigrantes, su difusión entre la población de acogida, pero también un conocimiento claro de la cultura de acogida. Por fin, el decidido interés por la *alfabetización en información*, lo confirmaba A. Bundy, en 2002, quien demuestra que la alfabetización en información implica un cambio educativo, en el que los bibliotecarios tienen un papel que desempeñar, pero como un actor más, pues “*la alfabetización informacional es sin duda un asunto de bibliotecarios, y sin embargo, no es una cuestión que atañe sólo a las bibliotecas*”. Las bibliotecas públicas precisan, además, la alfabetización en información por sus usuarios, heterogéneo en edad, formación, intereses y expectativas, inmerso o no en un proceso educativo formal, que espera servicios y no educación. El interés por la alfabetización en información se manifiesta en proyectos y acciones, con evaluación de resultados, como los casos de Canadá, Dinamarca, Estados Unidos, Australia, así como iniciativas y experiencias formativas en España (Gómez, Pasadas, 2007).
- b) La Biblioteca Escolar, definida y acrisolada, pero nunca desarrollada como parte nodal del proceso educativo, va adquiriendo sin embargo un incesante y obligado protagonismo por la eclosión de los nuevos espacios educativos, que superan el marco de la “escuela”, un marco que constreñía, claramente, su desarrollo. Particularmente significativo ha sido el *Manifiesto IFLA/UNESCO sobre la Biblioteca Escolar (2000)*, que destaca la relevancia de la biblioteca escolar en el proceso educativo por proporcionar competencias para el aprendizaje para toda la vida y fomentar la imaginación y la responsabilidad ciudadana. El Manifiesto reconoce como misión de la biblioteca escolar desarrollar el pensamiento crítico mediante

un eso eficaz de la información y los recursos e instrumentos en los que se proyecta, así como fomentar la lectura *dentro y fuera del conjunto de la comunidad escolar*. El Manifiesto tuvo una decidida confirmación en las *IFLA/UNESCO School Library Guidelines (2002)*, con similar insistencia en el aprendizaje permanente y fomento a la lectura para toda la comunidad educativa, no sólo la escolar. En España este fenómeno se concretó en la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, cuyo artículo 113 hace mención expresa a la biblioteca escolar como centro imprescindible para el fomento de la lectura, la adquisición de *competencias* básicas en el aprendizaje, con un carácter abierto a la comunidad y en acuerdo cooperativo con las bibliotecas municipales. Igualmente significativa ha sido la *Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas*, donde se concede a las bibliotecas escolares, públicas y universitarias la misión de fomentar la lectura, como competencia transversal para el aprendizaje continuo, una misión que se regulaba en el *Real Decreto 1547/2007, de 30 de noviembre*, por el que se regula el Observatorio de la Lectura y el Libro, con la misión de evaluar los progresos lectores, del libro y las bibliotecas. Este impulso ha tenido una proyección muy importante en el CNICE y en iniciativas autonómicas: Galicia con su Asesoría para Bibliotecas Escolares, el Plan Mellora de las Bibliotecas Escolares (2005) y sus planes de fomento a la lectura (2002-08), donde se especifica la colaboración con las bibliotecas públicas; el *Plan de Actuación para el Fomento a la Lectura y la Mejora de las Bibliotecas Escolares* de La Rioja; el *Plan Piloto de Bibliotecas Escolares y Promoción de la Lectura y la Escritura* en Aragón, iniciado en 2002, con mención expresa a la interacción con las bibliotecas públicas; el *Puntedu* de Cataluña; el Proyecto REDLIB en Valencia; el *Plan Integral para el Impulso de la Lectura en Andalucía 2005-2010*; el *Plan de Bibliotecas Escolares de Extremadura*, desde 2006, que define un modelo de biblioteca escolar sumamente significativo; la mención competencial de la biblioteca escolar en el *Plan de Lectura de Castilla y León 2006-2010*; el documento *Bibliotecas Escolares de la Comunidad de Madrid*, pero sobre todo el *Plan de Bibliotecas Escolares en Red*, con mención a la alfabetización en información, iniciativas complementadas por el *Plan Regional de Fomento de la Lectura en lo referente a la puesta en marcha y funcionamiento de la Red de Bibliotecas Escolares de la Comunidad de Madrid*; el *Plan de Lectura en los centros escolares 2005-2010*, en Castilla-La Mancha; acciones y proyectos sumamente interesantes en Navarra, Asturias, Cantabria, Canarias e Islas Baleares.

4. UN MODELO DE COOPERACIÓN ENTRE BIBLIOTECAS PÚBLICAS Y ESCOLARES: EL JOINT-USE

El *joint-use* (también conocido en la literatura profesional como *combined libraries*, *dual use libraries*, *comanaged libraries*, o *cooperative libraries*), no se concibe como una biblioteca escolar abierta al público en general, ni tampoco una biblioteca pública transformada en biblioteca de aula o de centro educativo. El concepto se basa en la creación de un proyecto de biblioteca única que nace y se planifica con más de una función. (Maña, Baró, 2007), Así pues, el *joint-use* puede definirse como una práctica, con más de un siglo de antigüedad, en la cual dos o más suministradores de servicios bibliotecarios proporcionan servicios diferentes atendiendo a sus usuarios en el mismo edificio. La integración tiene valor fundamentalmente para el conjunto de la comunidad ya que permite un mejor aprovechamiento de instalaciones, un incremento de colecciones, horarios y servicios ofertados.

Para muchos autores el concepto surge en Estados Unidos, donde bibliotecas públicas contenidas en escuelas datan por lo menos de 1906, con un caso en New Hampshire. Antes de los años 90, el *joint-use* se limitaba prácticamente a la cooperación entre biblioteca pública y biblioteca escolar, pero desde entonces el término se ha extendido también a la colaboración entre bibliotecas públicas y universitarias encontrando proyectos en países como Australia, Finlandia, Alemania, Letonia, Suecia y Estados Unidos.

4.1. MODELOS DE JOINT-USE

Desde sus orígenes y por su carácter más funcional que académico, al no responder a un modelo educativo definido y por el protagonismo pragmático y profesional bibliotecario, el *joint-use* ha seguido modelos distintos, según su contexto social de actuación, destacándose tres tipos:

a) *Modelo norteamericano*

En 1876 William Fletcher publicaba un informe titulado “*Public Libraries in the United States of America*”, definiendo a las bibliotecas públicas como “centros auxiliares de la educación”, que tuvo su proyección en 1897, cuando John Cotton Dana, presidente de la American Library Association (ALA), propuso al National Education Association (NEA) la creación de un comité mixto para estudiar la relación entre ambas instituciones. Una de las primeras recomendaciones del comité fue la cooperación entre la escuela y la biblioteca pública ya que las bibliotecas escolares eran prácticamente inexistentes en ese momento, por lo que se incita a la biblioteca pública a asumir un papel educativo. Entre 1880 y 1920 las bibliotecas públicas norteamericanas inician los préstamos directos de libros a profesores y éstos empiezan a contar con espacios propios destinados a ellos. Durante los años 20, se desarrollaron las bibliotecas de institutos de secundaria, de modo que en los

años 30 las bibliotecas escolares se integraban dentro de las bibliotecas públicas, y en 1941 un nuevo informe del comité mixto NEA-ALA indicaba la necesidad del desarrollo de bibliotecas en las escuelas. En los años 50, pues, se generalizó la biblioteca de la escuela primaria, mientras que las bibliotecas públicas pasan a ejercer una labor complementaria, por lo que en 1960 las pautas de la Public Library Association (PLA) introducen el concepto de biblioteca pública al servicio de toda la comunidad (Fitzgibbons, 2000).

En 1963 Ruth White, considerada como la iniciadora de la literatura negativa sobre el *joint-use* (Bundy, 2003), realizó un análisis sobre 154 *bibliotecas integradas*. Los bibliotecarios fueron unánimes en su rechazo a la localización de la biblioteca pública en una escuela por razones como el ruido, la confusión, la dificultad de promover la biblioteca, falta de personal adecuado, la estructura administrativa y los conflictos entre diferentes tipos de usuarios. Todo un rechazo a un modelo. En 1972, sin embargo, se plantea nuevamente el asunto de la integración de bibliotecas en la "Conference on Total Community Library Service", una de cuyas recomendaciones fue la importancia de coordinar recursos y servicios a escala local y la necesidad de establecer estudios previos a la cooperación. En 1975, pues, Unger realiza un nuevo estudio con el fin de comprobar el efecto de las importantes ayudas económicas que durante diez años habían recibido tanto las bibliotecas públicas como las escolares, dentro de las bibliotecas integradas, observando que para dotarlas de personal en la mayoría de los casos se prefería un profesional de la biblioteca pública, lo cual provocaba recelos entre los profesores. Aún así, Unger encontró una mayor disposición a la integración de bibliotecas que en los resultados de White, recogiendo un total de 24 ventajas frente a 16 debilidades.

En un ambiente más propicio, se empezó a plantear el tamaño de la comunidad en el que se aplicaría el *joint-use*, de modo que Woolard recomendó como nivel óptimo las poblaciones menores de cinco mil habitantes, por la mayor implicación de los residentes en la vida comunitaria. A partir de entonces, el modelo norteamericano se ramifica en tres interesantes experiencias:

- Florida. En 1977 Aaron presentaba un estudio realizado sobre *bibliotecas combinadas* de Florida, que incluía un modelo para ayudar a determinar si la integración de bibliotecas proporcionaba un mejor servicio a la comunidad, libro que actualizó en 1993 y en que no sólo refleja un buen estado del arte de publicaciones de este modelo bibliotecario entre 1985 y 1992, sino que ya lo considera como solución para ahorrar costes, eliminar la duplicación innecesaria y hacer un uso eficaz de instalaciones existentes. En 1995, un estudio cualitativo de Bauer repasaba el fenómeno del *joint-use* en el Condado de Pinellas (900.000 habitantes), concluyendo que las bibliotecas combinadas pueden insertarse en poblaciones de mayor tamaño.
- Canadá. En 1979 Amey publicó el libro "The Canadian school-housed library", donde estudiaba con profundidad 179 bibliotecas integradas, la mayoría pertenecientes a zonas rurales con una media de población de 3685 habitantes, obra que continuó en 1987 sobre la experiencia de las

bibliotecas integradas en Canadá y Australia y en el que plantea nuevas temas como la evaluación de este tipo de bibliotecas o la falta de estándares, además de recoger varios textos legales sobre el *joint-use*.

- Pensilvania. En 1982 Jaffe, tras cerca de veinte años examinado las bibliotecas integradas de Pensilvania, elaboró la primera tesis sobre bibliotecas integradas, en la que formulaba cinco recomendaciones, entre las que destacaban la necesidad de que haya como mínimo un profesional de la biblioteca escolar y otro de la biblioteca pública y el establecimiento de espacios diferenciados para alumnos y público en general.

b) *Modelo europeo*

Este modelo cooperativo acredita su propiedad y esencia anglosajona, por el carácter protagónico del Reino Unido en el modelo europeo. En el Reino Unido el *joint-use* comenzaba en Cambridgeshire, en los años 20, pero el concepto no se adoptó con la misma profusión que en Estados Unidos y Australia. Antes de 1970, sólo había diez bibliotecas integradas, entre otras razones por oposición de los bibliotecarios británicos, al considerarlo un sistema inadecuado para resolver las necesidades de los diferentes tipos de usuarios. Desde esta fecha, sin embargo, comienzan a llegar de Estados Unidos los primeros estudios positivos.

Durante las dos últimas décadas han sido muy pocas las investigaciones llevadas a cabo en el Reino Unido, pero se han establecido bibliotecas integradas por toda la geografía, sobre todo en las zonas rurales de Escocia y el sudoeste de Inglaterra. En los últimos años diversas medidas e iniciativas gubernamentales como el “Primary Capital Programme” del Ministerio de Educación, han provocado un mayor interés hacia el *joint-use*, abriendo las bibliotecas escolares fuera del horario lectivo y fomentando el uso de las instalaciones escolares para toda la comunidad. Por otra parte, el CILIP (Chartered Institute of Library and Information Professionals) también ha publicado un informe confirmando que el *joint-use* proporciona bibliotecas en una gama más amplia de espacios.

El salto cualitativo para este modelo llegó con Sarah McNicol, una de las autoras actuales más reconocidas del Reino Unido en investigación sobre *dual use libraries*, que entiende la integración como un modelo para bibliotecas, en las que dos o más grupos distintos de usuarios tienen la misma condición. Entre febrero y abril de 2003 realizó un pequeño proyecto de investigación sobre las bibliotecas integradas en el Reino Unido con el fin de divulgar su uso e identificar los problemas y las ventajas principales. El cuestionario se envió a los responsables de 23 bibliotecas integradas de todo el territorio. En una segunda fase se estudiaron tres casos de tres tipos de áreas: una población rural aislada (The Highlands), una población pequeña en un área menos aislada (Wokingham) y una población urbana (Walsall). Las principales preguntas de su investigación fueron cuatro:

1. ¿Que efectos producen las bibliotecas integradas en la comunidad a la que atienden?
2. ¿Qué factores son significativos para alcanzar el éxito?

3. ¿Cuáles son los verdaderos problemas de la biblioteca integrada?
4. ¿Cuales son las principales ventajas de la biblioteca integrada?

Entre las conclusiones del estudio de McNicol destaca la constatación del aumento de las bibliotecas integradas en el Reino Unido durante los cinco últimos años, (1999 a 2003) y la consideración de que el *joint-use* es la forma más eficaz de resolver las necesidades de pequeñas comunidades (McNicol, 2003). Además la autora diferencia las ventajas que esta forma de cooperación proporciona a centros escolares, alumnos, población en general y al servicio de biblioteca en particular. Un síntoma más de la buena situación que gozan actualmente las bibliotecas integradas en el Reino Unido fue la celebración del “Joint Use Libraries, an international conference” que tuvo lugar los días 19 a 21 de Junio de 2007, en Manchester, y que reunió a un centenar de profesionales de todo el mundo.

El concepto de *joint-use*, por proximidad al modelo anglosajón, también se ha extendido con éxito a los países nórdicos. En 2004, McNicol realizó un trabajo de investigación sobre la colaboración entre bibliotecas públicas y escolares (*kombinasjonsbibliotek*) en Noruega y los servicios para niños y jóvenes, concluyendo que a pesar de las dificultades, el *dual use* continúa en pleno proceso de desarrollo y se presenta como una de las manera más eficientes de proporcionar nuevas instalaciones que resuelvan las necesidades de la población en el S.XXI (McNicol, 2004). Tradicionalmente en Noruega la colaboración ha funcionado mejor entre bibliotecas públicas e institutos de secundaria, ya que las escuelas primarias pusieron más restricciones al acceso de los adultos, y uno de los puntos fuertes de la cooperación entre bibliotecas ha sido el desarrollo de la alfabetización en información. Por último, cabe destacar a Suecia que con un 40% de bibliotecas integradas, cuenta con la tasa más elevada del mundo, muy por encima de Australia (9%), Canadá (8%) y Estados Unidos (2%). Entre sus bibliotecas integradas podemos señalar algunas como el Hamosand Library, que abrió en 2000 con dos directores separados, o la Sambiblioteket de Härnösandt que integra tres centros diferentes en un solo edificio: biblioteca del condado, biblioteca universitaria y biblioteca municipal.

c) *Modelo australiano*

Un modelo muy determinado por su contexto: el 60% de su población, es decir 12 millones de australianos, son usuarios de las bibliotecas públicas, de las cuales cerca de la mitad son niños y estudiantes; cada Estado tiene diferentes medios de proporcionar servicios de biblioteca a su población, de modo que en Australia del Sur la biblioteca estatal gestiona un sistema centralizado de adquisiciones para todas las bibliotecas, y en las áreas rurales hay un alto nivel de bibliotecas integradas (biblioteca pública y escolar), algo que no sucede en otros Estados; Australia carece de una política estratégica nacional de bibliotecas públicas, con un escaso presupuesto anual; existe un importante elenco de asociaciones profesionales entre las que destacan ALIA (Australian Library and Information Association) que celebró en 2007 su setenta aniversario, ANZIIL (Australian and New Zealand Institute for Information Literacy) que trabaja en el desarrollo de la alfabetización en in-

formación, CAUL (Council of Australian University Librarians), CONZUL (Council of New Zealand University Librarians y FOLA (Friends of Libraries Australia).

El origen del modelo se remonta románticamente al año 1856 cuando James Wiltshire, el director de la escuela de Sturt, incapaz de lograr que la población local se interesara por tener un centro bibliotecario, abrió una habitación de la escuela como biblioteca por las tardes. Es, sin embargo, en 1909 cuando se presentó una propuesta formal de biblioteca integrada para la comunidad desde el Departamento de Instrucción Pública de Queensland, un fracaso por la escasa inversión económica realizada.

Durante la primera mitad del S. XX sólo existieron bibliotecas en escuelas, mal organizadas y sin profesionales, cuyos recursos a veces se ofrecían a toda la población, como acreditó el estudio realizado en 1934 por Munn y Pitt, financiado por la Carnegie Corporation, al constatar la inexistencia de bibliotecas escolares, incluso en las ciudades más grandes, corroborado poco después por otro informe titulado "Public libraries in Australia". Esta situación de penuria generalizada prevaleció hasta los años 60. En algunos estados como el de Australia del Sur, donde el desarrollo de las bibliotecas públicas llegó más tarde, se abrió la posibilidad de la cooperación gracias a la Commonwealth, que creó bibliotecas escolares a finales de los 60. En 1977, de hecho en Australia del Sur existían 46 bibliotecas integradas (biblioteca pública y biblioteca escolar) en zonas rurales de menos de 4.000 habitantes, proceso que, pese a las críticas hacia el *joint-use*, creció y en 1999 se contabilizaban 120 bibliotecas combinadas en Australia y cerca de 50 en Nueva Zelanda. (Bundy, 1999)

Esta evolución demuestra que el *joint-use* ha sido un modelo muy exitoso, quizás debido a cinco factores:

- Concentración espacial. El 40% de las bibliotecas combinadas de Australia se encuentran concentradas en el Estado de Australia del Sur, que se ubica en la parte central del sur del país y se extiende por una de las partes más áridas del continente, tiene 1,5 millones de personas, la mayoría en la capital, Adelaida.
- Apoyo corporativo e institucional. Ya en el año 1986 la ALIA formuló una declaración sobre las bibliotecas integradas, (<http://www.alia.org.au/policies/joint-use.html>) revisada en 1996 y 2002, en la que se aconsejaba establecer el *joint-use*, siempre y cuando se igualase o mejorase el nivel del servicio que se darían las bibliotecas por separado. Desde su propia experiencia y conocedores de que las bibliotecas integradas son vulnerables y difíciles de manejar, la ALIA establece una serie de consideraciones para alcanzar el éxito, entre las que destacan: el acuerdo común entre las partes interesadas; el asesoramiento de profesionales; la elección adecuada del sitio que permita el mejor acceso a los usuarios; la amplitud del horario de apertura; una estructura de personal u organigrama con un solo director y con personal especializado en los diferentes tipos de bibliotecas; una evaluación periódica, a ser posible externa. Por otro lado, en

1996 el Departamento de Educación del Gobierno del Estado de Queensland, publicó las “Guidelines for the development of Joint-use School-Community”, que incluyen un glosario, recomendaciones y una serie de tablas de gran interés.

- Flexibilidad. La integración de las bibliotecas puede ser establecida entre una gran variedad de socios e instituciones, como centros educativos, institutos de investigación, centros de formación profesional, agencias estatales y entidades financieras. El modelo descansaba en la variedad de tipos de cooperación: biblioteca pública-biblioteca de instituto de secundaria, biblioteca universitaria-biblioteca de TAFE (*Technical and Further Education*), biblioteca universita-biblioteca pública, biblioteca escolar-biblioteca de TAFE, biblioteca pública-biblioteca de TAFE, biblioteca parlamentaria-biblioteca estatal y biblioteca escolar-biblioteca escolar (Bundy, 1998).
- La figura de Alan Bundy. Autoridad indiscutible sobre todo lo relacionado con el *joint-use* en Australia y por extensión en todo el mundo. En 1994 y 1995 realizó su investigación doctoral sobre las bibliotecas integradas de Australia del Sur, y durante su larga trayectoria se ha preocupado de aspectos tan importantes y olvidados en la literatura profesional como la evaluación del *joint-use*. En 1998 y basándose en el desarrollado por el Departamento de Instrucción Pública de Wisconsin, presentó un modelo para evaluar la conveniencia de la integración de bibliotecas públicas y bibliotecas escolares en una misma comunidad. Editó una lista de “auto-comprobación”, donde la respuesta negativa o ambigua a un número significativo de las 34 cuestiones que se plantean debería replantear la integración. Además, Bundy ha sido presidente de la ALIA y es fundador y director editorial de Auslib Press, la editorial especializada en bibliotecas y alfabetización en información más importante de Australia. En la actualidad es consultor especializado en *joint-use* y colaboración bibliotecaria.
- Alfabetización en información. La mayor ventaja de los proyectos norteamericanos y australianos de *joint-use* ha sido el desarrollo de la alfabetización en información, dirigida a todo tipo de usuarios, entendida como proceso de aprendizaje para toda la vida que habilita a ciudadanos de diferentes edades a sobrevivir y progresar en una sociedad en constante cambio.

4.2. PERSPECTIVAS DEL MODELO COOPERATIVO

La cooperación es un medio eficaz para lograr unos objetivos comunes. Según las Pautas Calimera (2005) se tipifican distintos tipos de colaboración útiles en el campo de la educación y el aprendizaje, una de las cuales son las alianzas entre grupos de bibliotecas. Lo que se discute desde el origen del *joint-use* hasta hoy es su viabilidad y las ventajas y desventajas que aporta, siendo las más reseñables:

- Ventajas. Aumento del número de usuarios, eliminación de la duplicación de materiales, costes compartidos, bibliotecas con un mayor horario de apertura, presencia de bibliotecarios profesionales en centros escolares, amplitud de la colección, disposición de un servicio de biblioteca en comunidades pequeñas, mayor acercamiento entre la población y los centros educativos, mejor acceso de la población a la formación continua y al aprendizaje para toda la vida, mayor amplitud de usuarios, financiación común, optimización de recursos, mejora de la calidad de los servicios, de la imagen de la biblioteca y de la satisfacción de los usuarios.
- Desventajas. Ausencia de ahorro económico, los diferentes objetivos que persiguen centros educativos y bibliotecas públicas, escasa formación del personal, dificultades para satisfacer la gran variedad de necesidades de los usuarios, rechazo de los adultos de utilizar una instalación escolar en horario lectivo y restricciones para el uso de algunos materiales.

5. UN MODELO COOPERATIVO EN EL MUNDO VIRTUAL

Existe una gran variedad de herramientas que propician la participación de los usuarios en la denominada Web 2.0. Actualmente, los servicios con más éxito en bibliotecas son los blogs, los RSS y los wikis, ya que “permiten una interacción directa con los usuarios”(Dobrecky, 2007). Sin embargo, existen otras alternativas que aún no se han explotado suficientemente, como son los mundos virtuales y que pueden aportar muchas posibilidades, particularmente dos: Second Life, y el *Massive multiplayer online role playing game* (en adelante MMORPG), cuyo máximo exponente hasta ahora es el juego World of Warcraft.

5.1. EL MODELO DE SECOND LIFE

Second Life nació en 2003, aunque su creador Philip Rosedale empezó a trabajar con la idea en 1991. Second Life no es una red social, sino que se trata de un “mundo/videojuego virtual” con una estructura escalable de avatares o personajes (Cobo, Pardo, 2007). Según Vossen y Hagemann (Vossen, Hagemann, 2007), Second Life es una variante 3-D de Internet donde en lugar de crear una página web, los usuarios pueden crear una casa o una isla; en lugar de tener un e-mail, hay un avatar personalizado cuyos movimientos y acciones son controlados por el teclado del ordenador.

La repercusión y el impacto actual de Second Life se demuestra en iniciativas muy significativas de presencia, desde el mundo real: la agencia de noticias Reuters abrió una oficina virtual en Second Life; multinacionales, como Toyota, Sony BMG Music Entertainment, Sun Microsystems, Nissan, Adidas, Mazda, General Motors, BMW, Dell, Reebok, o Waner BROS; embajadas virtuales (Islas Maldivas, Suecia, Estonia e Israel, incluso la Unión Europea también planea incorporar-

se a Second Life); Anshe Chung, es la primera promotora inmobiliaria y especuladora de suelo de Second Life; empleados de IBM Italia realizaron en 2007 una protesta laboral en Second Life; dos médicos de familia ya pasan consulta, desde 2008, en la Isla de la Salud de Second Life, asesorando y orientando a quienes les consulten; Second Life tiene sus propios medios de comunicación como el Second Life Herald, su periódico más popular, siendo en España, RadioCable y Ciberp@is los primeros en dar el salto a los entornos virtuales. Las universidades también se han extendido hacia los mundos virtuales. A través de Second Life, un profesor de Derecho de la Universidad de Harvard imparte la asignatura “CyberOne: Law in the Court of Public Opinion”. En la Universidad de las Americas Puebla, Second Life forma parte de las herramientas utilizadas para el análisis de actitudes y comportamientos sociales. En España la primera en abrir su sede virtual, fue la Universidad Pública de Navarra.

Existen otros proyectos que han tratado de seguir la estela de Second Life. Active Worlds, por ejemplo, ofrece más de cien mundos en tiempo real y alta resolución. Entropia Universe de la empresa Mindark, está en español y es totalmente gratuito, no exige cuotas. Sus desarrolladores han establecido una variante del modelo económico de micropago y comparte muchos elementos de los MMORPGs, pero la inexistencia de niveles le excluye de esta categoría. Hace poco ha salido Hippy, un mundo virtual chino en 3-D, que pretende convertirse en la versión oriental del universo de Linden Lab. Sus usuarios pueden construir infraestructuras y avatares e interactuar. Su principal novedad es el uso de telefonía móvil virtual.

5.2 LOS MMORPGS

Siguen el modelo cliente-servidor pero lo que les caracteriza según Wikipedia es la “interacción entre un mundo virtual, siempre disponible para jugar, y un oscilante flujo mundial de jugadores”. A diferencia del modelo anterior, en este tipo de juegos los usuarios se retiran gradualmente en un punto determinado y tienden a abandonarlo una vez que los objetivos son alcanzados. Sus principales características son el estilo típico de los juegos de rol tradicionales, es decir, aumentar niveles o realizar diversas misiones (quest), la economía basada en el trueque de objetos, la organización de los jugadores en clanes y vigilantes, y la existencia de moderadores del juego. Al contrario que la mayoría de los videojuegos, los MMORPGs ofrecen la posibilidad no sólo de interactuar con otros jugadores, sino de crearse toda una historia alrededor de un personaje, ser parte de una comunidad online, y tener una reputación.

La popularización del género se debe a Ultima Online (1997), pionero en introducir los abonos de suscripción mensual, en lugar del pago por hora y extendió la denominación “multijugador masivo”. A finales de los 90 aparecen Asheron’s Call y EverQuest, que extendió los MMORPGs de fantasía en Occidente. A finales del S.XX, el concepto de juegos online multijugador masivos se había extendido hacia

nuevos géneros, como los juegos de estrategia, o los juegos de acción en primera persona, por lo que surge el término MMOG (Massively Multiplayer Online Games) para aglutinar a todos. El 23 de noviembre de 2004, salió a la venta World of Warcraft, creado por la compañía Blizzard Entertainment. Las claves de su éxito han sido su facilidad de uso, la interactividad y los asombrosos escenarios. En los últimos años también empiezan a proliferar los MMORPGs gratuitos como Planeshift, Domo, Regnum Online, Navarea Online y Yuty Online, creados por pequeños equipos de programadores y jóvenes artistas.

Con el éxito del género, varios juegos multijugador basados en navegador han empezado a utilizar la denominación de MMORPGs. Se trata generalmente de juegos más sencillos y con estrategias más simples. Se parecen más a los “wargames” o a los juegos de estrategia por turnos que a los juegos de rol. Uno de los primeros que aparece en 1999 es Archmage, pero no pudo sobrevivir a los continuos ataques de hackers. El negocio de estos juegos está en las suscripciones de usuario, que ayudan a mantener los servidores. No todos los MMORPGs de navegador se basan en texto, algunos como Runescape aprovechan la tecnología gráfica.

5.3. LA PROYECCIÓN DE LOS MUNDOS VIRTUALES

Algunas están empezando a utilizar sus intranets para facilitar reuniones virtuales, conferencias y potenciar el talento de sus trabajadores. Como se puede observar, a pesar de las señales de alarma, las grandes multinacionales siguen apostando, experimentando e invirtiendo grandes cantidades en estos universos virtuales, ya sea como extensión de la World Wide Web, globalizando servicios o tratando de anticiparse al futuro. La compañía que más empeño está poniendo en ello es IBM. Con el fin de conectar universos reales y virtuales, el *gigante azul* está ayudando a clientes y socios para introducir negocios dentro de los mundos virtuales, como el caso de Circuit City y Sears. Según Steve Prentice, vicepresidente de Gartner Research estima que en 2011 el 80% de los usuarios de Internet y las principales compañías tendrán avatares o replicas digitales de ellos mismos para trabajar y jugar en línea (McConnon, 2007). Hoy IBM es propietaria de varias islas dentro de Second Life, donde desarrolla sus propios proyectos y permite a sus empleados ensayar sus trabajos y adquirir habilidades. Según una investigación interna de la propia compañía, el aprendizaje virtual en el puesto de trabajo es diez veces más rápido y eficaz que en un aula tradicional.

La popularidad del género y su impacto en la sociedad ha derivado en la aparición de diferentes profesionales (psicólogos, sociólogos, antropólogos, etc.) preocupados por analizar el comportamiento de los jugadores ante estos mundos virtuales. Entre los investigadores más destacados se encuentran Sherry Turkle que ha estudiado entre otros temas la interacción social en los MMORPGs y sus efectos en los jugadores, y Nick Yee, catedrático de la Universidad de Stanford. Este

último es el responsable de “Daedalus project”¹ para el cual ha entrevistado durante los últimos años a más de 350 jugadores de MMORPGs, centrándose en aspectos psicológicos y sociológicos de este tipo de juegos. Su metodología se basa en ir preguntando cada cierto tiempo a la gente y mediante unos cálculos va generando interesantes resultados, que se basan en contrastar respuestas de encuestas² anteriores.

Este fenómeno de los MMORPGs no es exclusivo de los jóvenes, sino que también se extiende a padres y madres de familia, personas de mediana edad y jubilados. De hecho, sólo el 25% de los usuarios de estos juegos declararon ser adolescentes en un estudio realizado en 2004 (Yee, 2006).

Junto al crecimiento exponencial de las ventajas que supone la aplicación de esta nueva tecnología, también asistimos a un incremento de los efectos negativos y perniciosos de los universos virtuales. Los más repetidos son crimen organizado, apuestas ilegales, vandalismo, fraudes y simulación sexual, que en la actualidad es la actividad más lucrativa. Últimamente se observa una gran preocupación por la asociación entre terrorismo y los mundos virtuales.

5.4. BIBLIOTECAS Y MUNDOS VIRTUALES: UNA HIPÓTESIS DE FUTURO

La llegada de las tecnologías 2.0 a las bibliotecas ofrece nuevas oportunidades de información y comunicación, como la posibilidad de atraer a colectivos menos interesados (adolescentes) por los servicios de préstamo y lectura. También supone una ventaja para la propia actividad profesional por lo que se puede afirmar que la “biblioteca pública es la más beneficiada de las tecnologías, por su generalizada falta de personal y de recursos” (Arroyo, Merlo, 2007).

El diseño virtual de bibliotecas puede, por una parte, favorecer un modelo de cooperación y de “integración”, que no pueden llevarse físicamente a la práctica por razones presupuestarias, por otra parte permitiría fomentar el uso de los mundos virtuales en las bibliotecas, así como difundir la presencia de estas en entornos virtuales. Cada vez encontramos más casos de buenas prácticas bibliotecarias en Second Life. Un buen ejemplo es Info Island, un espacio virtual creado por un grupo de bibliotecas de la Alliance Library System en Illinois, donde se realizan exposiciones, encuentros con autores de vida real y se proporcionan espacios para otros educadores. En 2007 la biblioteca pública de Cleveland, la tercera más grande de Estados Unidos, abrió una nueva isla en Second Life, que se puede encontrar en el archipiélago de InfoIsland, adyacente a ALA y la biblioteca de la Universidad de Stanford.

El caso más reciente, lo tenemos en la Universidad Carlos III de Madrid, que el pasado 23 de junio, tras varios meses de trabajo, presentó su campus en Second

¹ Disponible en: <http://www.nickyee.com/index-daedalus.html> [Consulta: 03/09/2008]

² Actualmente se puede realizar una encuesta titulada “Nations, Cultures, and Virtual Worlds”. Disponible en: http://www.nickyee.com/daedalus/surveys/phase30_cultures.php [Consulta: 03/09/2008]

Life. Con esta iniciativa se pretende aprovechar el potencial que esta herramienta ofrece sobre todo en el campo de la comunicación (usuarios y trabajadores) y también en los servicios de formación y referencia en línea. Además, pretende servir de apoyo a las titulaciones semipresenciales que ya están en marcha en esta universidad.

En el campus virtual hay una reproducción del edificio de la biblioteca de la Escuela Politécnica Superior de Leganés y además otros muchos espacios dedicados a los diferentes blogs que mantiene la biblioteca, a sus colecciones especiales, a sala de exposiciones y al autoaprendizaje. El proyecto ha sido realizado por la biblioteca en colaboración con los servicios informáticos de la Universidad Carlos III.

Por último, no debemos olvidar el papel que cobra en la actualidad la función educativa de las bibliotecas gracias al apoyo de las tecnologías 2.0, fundamentada sobre unas estrategias didácticas y asociativas, conforme al pensamiento relacional, y orientadas a la alfabetización en información. Recientemente, el profesor Scott Nicholson de la Universidad de Siracusa, ha presentado un trabajo de investigación titulado "The Intersection of Gaming and Libraries: Where are we, Where are we going?" que trata sobre la creación de programas de juegos para bibliotecarios y como entrenarles en el uso de los mismos. También discute sobre el Library Game Lab que se ha establecido en su universidad para que los investigadores puedan explorar los efectos de diferentes tipos de juegos (videojuegos, cartas y juegos de mesa).

6. CONCLUSIONES

La cooperación educativa entre bibliotecas escolares y públicas, que se asentó desde el mismo inicio de las bibliotecas públicas, ha sido una cooperación eficaz para la comunidad de usuarios, si bien estranguladora para la biblioteca escolar y los beneficios que debió deparar a la comunidad educativa. Este modelo, lejos de ser abominado, en los nuevos espacios educativos, generados por las TICs, apunta a una eficacia educativa indudable, dentro de un modelo donde el *aprendizaje permanente y colaborativo* para el desarrollo de *competencias* y la *alfabetización en información* son los motores de la acción educativa de las bibliotecas, desplazadas ahora al corazón del proceso educativo de todo ciudadano, durante toda su vida.

La necesidad de establecer esta cooperación más sólida hace surgir el modelo cooperativo *joint-use*. Es importante resaltar que el desarrollo de bibliotecas integradas aparece vinculado a países como Finlandia, Noruega, Suecia, Australia, cuyos resultados en el último Informe PISA, que vio la luz el pasado mes de diciembre, oscilan entre los mejores en cuanto a comprensión lectora. Por último, empieza a atisbarse un leve crecimiento de experiencias de bibliotecas combinadas en otros continentes y en países menos desarrollados como Suráfrica, aunque sigue siendo imprescindible una mayor homogeneización a la hora de poner nombres a las bibliotecas producto de la integración.

Las bibliotecas como unidades de información donde usuarios, trabajadores, espacios y colecciones interactúan para ofrecer servicios de información, formación y entretenimiento, deben aprovechar las oportunidades que brindan las nuevas tecnologías. Dentro de las aplicaciones 2.0 es necesario incrementar el desarrollo de los universos y juegos virtuales como una herramienta eficaz para la gestión de los servicios bibliotecarios y para difundir el concepto moderno de biblioteca acorde al S. XXI. Los casos que hemos estudiado, Second Life y los MMORPGs serán superados por nuevos tipos de metaversos, por lo que habrá que seguir muy atentamente su evolución. Por ello, ante la innovación constante que se produce en todos estos aspectos relacionados con la tecnología de información, es necesaria la creación de un espacio 2.0 (foro, blog, wiki o RSS) dirigido a bibliotecarios, que recoja nuevas tendencias, novedades, investigaciones, cambios y cualquier aspecto relacionado con la aplicación y presencia de los mundos virtuales en nuestra profesión.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, I. et al. “Construir conocimiento con soporte tecnológico para un aprendizaje colaborativo”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2005,/1. Disponible en: http://www.rieoei.org/tec_edu37.htm [Consulta 04/09/08]
- Arroyo Vázquez, N.; Merlo Vega, J.A. La biblioteca como usuaria de la web 2.0. [en línea], 2007. Disponible en: http://eprints.rclis.org/archive/00009787/01/Arroyo%26Merlo_FESABID07.pdf > [Consulta: 04/09/08]
- Barberá, E; Badía, A. “Hacia el aula virtual: actividades de enseñanza y aprendizaje en la red”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2005,36/9. Disponible en: <http://www.rieoei.org/1064Barbera.htm> [Consulta 04/09/08]
- Bundy, A. “Widening Client Horizons: Joint Use Public Libraries, Progress and Potential”. *Australasian Public Libraries and Information Services*, 1998, 11/1:4-16
- Bundy, A. For the public good: joint use libraries in Australia and New Zealand [en línea], 1999. Disponible en: <http://www.library.unisa.edu.au/about/papers/public.pdf> [Consulta 04/09/08]
- Bundy, A. “Joint-use libraries-the ultimate form of cooperation”. McCabe, G. B.; Kennedy, J. R. (ed.): *Planning the Modern Public Library Building*. Westport: Libraries Unlimited, 2003. Disponible en: <http://www.library.unisa.edu.au/about/papers/jointuse.pdf> [Consulta 04/09/08]
- Cobo Romani, C.; Pardo Kuklinski, H.(2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Barcelona; México DF: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic; FLACSO, 2007
- Davis B.; Brewer, J. *Electronic Discourse. Linguistic Individuals in Virtual Space*. Nueva York: SUNY Express, 1997.
- Dobrecky, L.P. “Hacia la library 2.0: blogs, rss y wikis”. *El Profesional de la Información*, 2007,16/2:138-142.

- Fitzgibbons, S.A. "School and public library relationships: essential ingredients in implementing educational reforms and improving student learning". *School library media research*, 2000, 3. Disponible en: <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume32000/relationships.cfm> [Consulta 04/09/08]
- García Gómez, F. J. "La formación de usuarios en la biblioteca pública virtual. Recursos y procedimientos en las bibliotecas públicas españolas". *Anales de Documentación*, 2004, 7:97-122.
- Gómez Hernández, J. A.; Pasadas, C. "La alfabetización informacional en bibliotecas públicas. Situación actual y propuestas para una agenda de desarrollo" [en línea] *Information Research*, 2007, 12/3. Disponible en: <http://informationr.net/ir/12-3/paper316.html> [Consulta 04/09/08]
- Joint, N. "Information literacy evaluation: moving towards virtual learning environments". *The Electronic Library*, 2003, 16/4: 322-334.
- Mañá, T.; Baró, M. "A colaboración de bibliotecas públicas e bibliotecas escolares. Relación, cooperación ou integración?". *Interea Visual*, 2007, 9:29-34.
- Marcelo, C.; Perera, V.H. "El análisis de la interacción didáctica en los nuevos ambientes de aprendizaje virtual". *Bordón*, 2004, 56/3-4: 533-558.
- McConnon, A. "Just Ahead: The Web As A Virtual World". *Business week*, 2007, 13: 62-63
- McNicol, S. Dual use public and school libraries in the UK [en línea], 2003. Disponible en http://www.ebase.uce.ac.uk/docs/Dual_use_libraries_supplementary_report.doc [Consulta 04/09/08]
- McNicol, S. *Co-operation between schools and public libraries: services for children and young people in Norway*. Birmingham: University of Central England. Centre for Information Research, 2004.
- Paloff R. M.; Pratt K. *Building Learning Communities in Cyberspace: Effective Strategies for the Online Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
- Scardamalia, M. "Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. B. Smith (ed). *Liberal education in a Knowledge Society*. Chicago: Open Court, 2002.
- Trilla, J. *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel, 1996.
- Vossen, G.; Hagemann, S. *Unleashing web 2.0: from concepts to creativity*. Amsterdam [etc.]: Morgan Kaufmann, 2007.
- Yee, N. "The psychology of massively multiuser online role-playing games: motivations, emotional investment, relationships and problematic usage". Schroeder, R; Axelsson, A.S.(ed). *Avatars at work and play: Collaboration and interaction in shared virtual environments*. Amsterdam: Springer, 2006.