

## MARCO CONCEPTUAL UD 1

### **CONTENIDOS, CONTENIDOS DIGITALES, RECURSOS DE INFORMACIÓN Y PROFESIONALES DE LA INFORMACIÓN**

#### **1. CONTENIDOS DOCUMENTALES**

##### **1.1. Las razones de un cambio**

El *contenido*, sucesivamente más polifacético, por cuanto inicialmente el campo de acción era la comunicación verbal expresada en el *texto*, para luego, al calor de las tecnologías de la información y comunicación, atender también a un texto sin “continuum narrativo” (el contenido digital) y a la comunicación no verbal, manifestada en el contenido icónico. Este contexto explica que, cada vez más, la comunidad científica, incluso la política, comience a reflexionar sobre el modo de coadyuvar en los cimientos de la *sociedad del conocimiento*, cuyos fundamentos, entre otros, habrían de ser la *web semántica* e *inteligencia artificial*. El *texto*, organizado por reglas argumentativas y discursivas, ha perdido por tanto su función nodal. La tecnología multimedia integra texto, imágenes estáticas y dinámicas, sonidos y voz en un mismo entorno, con un modo interactivo en su uso; permite al usuario navegar por redes de conocimiento interconectado a través de itinerarios no secuenciales y de aquí deriva su ambivalencia educativa para el conocimiento. En su vertiente positiva promueve la atención y facilita la comprensión intelectual por la multiplicación de referentes conceptuales que asientan una noción. En su vertiente negativa, promueve una bidimensionalidad acrítica del mensaje a causa de una politextualidad desestructurada, así como incrementa los datos informativos sin un complemento inferencial y fomenta un pensamiento asociativo *incidental*.

Se evidencia así un nuevo escenario, donde el tratamiento y procesamiento de la información va cediendo paso a la *gestión de los contenidos*, para la que emergen nuevas normas y especificaciones que identifiquen y organicen los recursos informativos, nuevos instrumentos para representar y recuperar contenidos automatizadamente en lenguaje natural, nuevas herramientas de visualización para las búsquedas y organización consecuente del conocimiento, nuevos modos de leer el contenido mediante la *lectura digital* en entornos tecnológicos.

##### **1.2. Un nuevo escenario para el contenido documental**

Los contenidos que se comunican por la red, lo hacen siguiendo unos parámetros no jerárquicos, heterogéneos, públicos y en constante cambio. En consecuencia, existe una ingente creación e inserción de información en la red, con una diseminación escasamente estructurada del discurso documental, transversal en sus tópicos e hipervínculos, móvil y volátil en su identificación.

Son todos ellos graves inconvenientes para la acción identificativa y representativa del Análisis Documental en la adscripción de localización, autoría, materia, entre otros elementos de análisis, pero además rompe la útil discriminación en el texto entre su forma y fondo, su coherencia y cohesión, como también el orden argumentativo que procuraban la superestructura y las macroestructuras generales y parciales. La imagen, en la que la forma determina el contenido y

es tan polisémica como independiente del contexto, con unos abundantísimos signos propios de lectura, complica el panorama para representar el contenido documental.

El tema o **materia** del contenido digital debe referirse a la *potencialidad epistemológica* del documento electrónico (B. Hjörland, 1997). Esta tendencia se ve reforzada no sólo por las posibilidades hipertextuales tecnológicas, sino porque las ciencias, técnicas y disciplinas han comenzado a fundirse en interrelaciones hasta ahora desconocidas: *interdisciplinaridad*, proceso en el que una disciplina es estudiada desde la perspectiva de otras afines; *multidisciplinaridad*, una especialidad de la interdisciplinaridad. Consiste en aquel proceso que analiza sólo un hecho o fenómeno propio de un área de conocimiento, desde la óptica de otra área de conocimiento. Un caso específico es la *syndisciplinaridad*, que implica la colaboración de dos o más disciplinas para el análisis de un caso concreto; *pluridisciplinaridad*, proceso que invierte los términos, al considerar ahora una *propiedad* en su comportamiento, cuando es referida a distintas disciplinas. Si antes importaba discriminar el saber, ahora es preferible hacer relevantes las similitudes entre las disciplinas y la interdisciplinaridad entre áreas de conocimiento. Se desencadena así un proceso de conocimiento muy dinámico por la misma interdisciplinaridad: un *interés* suscita un nuevo campo multidisciplinar de conocimiento, que luego puede continuar como un área de conocimiento interdisciplinar y derivar por fin hacia una nueva disciplina.

En este nuevo contexto intelectual, las *clases* se basan en el *interés* de la investigación – conocimiento y no en su acoplamiento a las *formas disciplinarias del conocimiento*, por lo que se distingue entre las formas de conocer o *disciplinas* y los objetos de conocimiento o *fenómenos* (D. Langridge, 1992). Desde esta perspectiva los semiólogos J. Kristeva primero, M. Bakhtin después, han concebido el texto como un mosaico, un trasunto de otros varios textos a los que está referido. El texto se compone de unas *unidades* capaces de ser integradas en otros textos, premisa que ha sido amplia y profundamente estudiada en el análisis documental de contenido. La investigación en clasificación tiende a desarrollar una mejor comprensión de los diferentes *puntos de acceso de materia* en el campo de las anotaciones, para ser utilizados con una mayor pertinencia en la recuperación interactiva. Esta tendencia implica un profundo conocimiento en lo concerniente a la producción de documentos y la valoración de la información.

La **politextualidad**, quizás la nueva dimensión del contenido documental digital, por cuanto el discurso documental puede expresarse en contenidos icónicos, textuales, auditivos, olfativos, incluso simuladamente táctiles, con exclusividad o simultaneados en los diferentes documentos.

#### **A DEBATE: ¿cómo afecta a la práctica del profesional de la información?**

- **Recuperación de la información: ¿qué es y cómo es?**
- **Representación de los conceptos: ¿qué es y cómo es?**
- **Extracción documental: ¿qué es y cómo es?**

Acude al *Marco Ilustrativo*

## ACTIVIDAD 1. Investigación sobre el contenido digital (Marco de Prácticas)

### 2. CONTENIDOS DIGITALES

El desarrollo de las TIC con la eclosión de nuevos soportes y nuevos instrumentos de información, el diseño hacia la Web Semántica, las herramientas de gestión de contenidos y los lenguajes de marcado, han transformado muy notablemente la naturaleza de los contenidos digitales. Estas transformaciones se proyectan en dos medios de edición de contenidos:

#### 2.1. Hipertexto y propiedades

Durante toda la anterior exposición hemos utilizado, conscientemente, el término “documento electrónico”, por ser la denominación más amplia en los entornos tecnológicos, al referirse a aquel documento cuyo soporte es electrónico y necesita dispositivos electrónicos para su lectura y escritura, diferenciándose del “documento digital”, cuya información está codificada en bits, de modo que el documento digital es sólo una posibilidad del documento electrónico, aun cuando la decadencia de los documentos analógicos aproximan la coincidencia casi por metonimia.

En su magnífica tesis, M. J. Lamarca, afina definiendo diferenciadamente lo que es el *documento virtual*, como aquel documento previamente inexistente que, por las posibilidades de técnicas y herramientas de búsqueda y la recuperación informativa individualizada, permite al usuario generar un documento automáticamente. Sólo a partir de aquí derivamos una definición precisa de *documento hipertextual*, entendido como un documento virtual en el que su estructura contiene conexiones predefinidas con otros documentos, pero su navegación y generación depende completamente de las necesidades y estrategias de su usuario. El documento hipertextual presenta una estructura consistente en una red de nodos interconectados. Cuando al documento hipertextual se le asocian elementos multimedia debemos hablar de *documento hipermedia*.

La estructura del hipertexto se basa en tres elementos: nodos enlaces, anclajes. Estos elementos se han ido enriqueciendo y sofisticando con nuevas funcionalidades. La estructura hipertextual tiene distintos modos de organizar la información: hipertexto estructurado, jerarquizado, no estructurado. Existen, pues, distintos modos de tipificar los hipertextos, atendiendo a la importancia que tiene estructurar la navegación (pierde toda relevancia la idea de almacenar), pero en todo caso la idea fundamental es que en la tipificación y funcionalidades el elemento esencial y primordial es el *usuario*. El hipertexto, pues, debería contar con unas herramientas imprescindibles: representación de la estructura de la información; navegación; creación de red semántica; archivo de accesos a documentos e histórico de navegación; definir los enlaces con el punto de destino; herramientas de recuperación de información. Interesa la reflexión sobre los elementos del hipertexto y los nodos:

María Jesús Lamarca. Hipertexto: El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen. Disponible en: <http://www.terras.edu.ar/aula/tecnicatura/3/biblio/3Lamarca.pdf> [Consulta: 23/02/2015]

## 2.2. Hiperdocumento y propiedades

Sin duda el nudo gordiano de la concepción está en la estructura hipertextual de conexión entre “documentos”, entendido como una unidad de almacenamiento de información, que puede contener uno o un conjunto de *nodos*. Para M.J. Lamarca, pues, hiperdocumento es el conjunto de “documentos” que conforman la red hipertextual y el conjunto de componentes de la estructura hipertextual. Esta perspectiva conceptual es particularmente útil cuando se considera el hiperdocumento, no desde la estructura hipertextual de conexión (esencial, pero en plano subsidiario), sino principalmente como el conjunto de documentos que conforman su red hipertextual. De otro lado, esta perspectiva nos permite priorizar el contenido (el almacenamiento de información en “documentos”, que contienen “nodos”).

Los hiperdocumentos tienen caracteres y propiedades bien determinados, cuya comprensión es imprescindible para el Análisis de Contenido:

- *Interactividad*, entendida, en tanto que al servicio de una función para el usuario, en dos dimensiones: una dimensión de comunicación, por la que el hiperdocumento debe tener las propiedades para convertirse en el medio idóneo de “aprendizaje colaborativo” y para la *alfabetización tecnológica*, por permitir una transferencia eficaz de conocimiento por una gestión eficiente de contenidos, así como permitir un amigable aprendizaje de una herramienta por el usuario (por su diseño o una interfaz gráfica) y de la propia herramienta sobre las estrategias de búsqueda de un usuario, por archivo personalizado de consumo de información. La interactividad debe entenderse, también, desde la óptica de la “conectividad”, las conexiones mediante enlaces entre nodos del documento, o hacia otros hiperdocumentos, unos enlaces sometidos a unas reglas de relaciones, que determinan su carácter jerárquico, asociativo, etc.
- *Dinamicidad*, ya que el hiperdocumento es interactivo, su funcionalidad se ve acrecida si posee propiedades para que los “movimientos” entre enlaces se haga con eficacia. Los hiperdocumentos se ven asistidos por *lenguajes documentales*, bien taxonomías o preferentemente tesauros adaptados a la red, donde se haga un control de “referencia a”, “es referenciado por”, lo que determina el grado de “autoridad” de un hiperdocumento en la red, así como su calidad por sus conexiones a “documentos” o hiperdocumentos ya evaluados. Esta propiedad es tanto más útil, cuando son tan rápidos e imprevisibles los enlaces rotos en red. La dinamicidad se ve refrendada por dos caracteres atribuidos a los hiperdocumentos: la *granularidad*, o profundidad en la asociación de contenidos de los documentos y/o nodos de un hiperdocumento, y la *extensibilidad*, referida a los documentos o nodos que en un mismo nivel jerárquico posee un hiperdocumento y que concede al hiperdocumento la capacidad de presentar su contenido de manera secuencial y, al tiempo, reticular.
- *Asociatividad*, derivada necesariamente de los dos caracteres anteriores y que le permite al hiperdocumento una función de auxilio en la navegación al usuario. En un auténtico “síndrome de Hansel y Gretel”, se hace imprescindible que el usuario tenga patente en el recurso de información un “archivo histórico” de su búsqueda, de manera que, al terminar la navegación, el usuario perciba la ruta seguida a un

conocimiento estructurado por ser visible su vía de investigación en red (el camino de piedras de retorno), lo que le permite no sólo satisfacer una curiosidad o necesidad informativa, sino asimilar un conocimiento, si es su propósito. Este debe ser el verdadero sentido de la asociatividad como carácter del hiperdocumento, porque su estructura en red no siempre es asociativa, es más la tendencia en los hiperdocumentos a establecer una “jerarquía” en la navegación, incluso una gradación de los contenidos, para su más correcta gestión. Los *vocabularios*, los instrumentos de gestión de contenidos y los lenguajes documentales, como administradores de estos contenidos, que se le asocian, asegurarán un carácter funcional muy importante. La asociatividad tiene como elemento de proyección la *reutilización*, por cuanto el contenido del hiperdocumento tiene, cada vez más, la vocación de no atender a un tópico, sino ser aprovechable en diferentes ámbitos de conocimiento, esto es, utilizable desde diferentes perspectivas de interés.

- *Multiseccionalidad*, carácter funcional que se refiere de forma más precisa a una de las grandes exigencias en el progreso hacia la Sociedad del conocimiento, la *alfabetización en información*, ya que determina con firmeza la forma de leer y escribir el hiperdocumento. El documento reclamaba del usuario su propia competencia de uso, la competencia lecto-escritora, que permitía la asimilación de la información hacia el conocimiento mediante la secuenciación de hipótesis (argumentación), la linealidad de su presentación (discurso) y la centralidad de la exposición (interés y objetivo de la información, mediante su pragmática). La estructura hipertextual del hiperdocumento, sus caracteres en interactividad, dinamicidad y asociatividad parecen destruir completamente este universo, sobre el que se fundamentaba el modo de conocer. En realidad, el hiperdocumento tiene su propia secuencialidad, que es por naturaleza múltiple e ilimitada, por lo que reclama su propia competencia de comprensión de su contenido, la alfabetización en información, como compendio de destrezas, como de habilidades y competencias en el dominio de los instrumentos de gestión de contenidos, la selección y evaluación de estos contenidos para la innovación y generación del conocimiento y la edición ética y experta de propios contenidos. Es, pues, una lectura digital y escritura hipermedia, con sus propios mecanismos de inteligibilidad.
- *Virtualidad*, una función derivada de las propiedades del hiperdocumento para incorporar datos gráficos interactivos, visualizables en tiempo real mediante imágenes tridimensionales, capaces de provocar sensación de inmersión en la imagen mediante la visión estereoscópica y la *propioceptiva*, potencialidades analizadas por de Ph. Quéau, que según explica P. Lévy replica la realidad, mediante la *simulación*, que sitúan al usuario en una “realidad paralela”, la *interacción*, para que el usuario pueda producir cambios en la realidad replicada, y la *inmersión*, producida en las interfaces de comunicación por los que el usuario percibirá información por sus sentidos. El hiperdocumento desarrolla, pues, propiedades para una visualización eficiente de contenidos, con la disposición de los signos, que doten al documento de la fuerza semiótica de la imagen. También precisa de una competencia propia, la *lectura icónica*.

Son útiles las reflexiones de:

M. J. Lamarca. Hipertexto: el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen. Tesis Doctoral. Disponible en: <http://www.hipertexto.info/>. [Consulta: 23/02/2015]

Marzal, M.A.; Gonzales, A. "Del documento al hiperdocumento: una visión "funcional" de un concepto en evolución". *Revista Signo y Pensamiento*, volumen 29 (nº 57), 2010, p. 84-99.

Disponible en:

<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2510> [Consulta: 23/02/2015]

**A DEBATE: ¿Las propiedades y características de hipertexto e hiperdocumento tienen efecto sobre el trabajo de los documentalistas en sus unidades de información?**

**ACTIVIDAD 2. Reconoce las propiedades y caracteres hipertextuales en el recurso que se ofrece.**

### **3. Contenidos Digitales y Educación**

#### **3.1. La Educación competencial: lecto-escritura digital**

El impulso desde la Sociedad de la información a la Sociedad del conocimiento ha convertido a las *competencias* en el "alma máter" del proceso. Desde su origen en el mundo laboral para una organización científica del trabajo, las competencias ahora destinadas a una mayor eficacia para transformar la información en conocimiento se entendieron como factor para integrar con éxito un desarrollo soportado por Internet mediante las TIC. La proyección de las TIC en Educación planteó como primera exigencia el desempeño en capacidades tecnológicas, origen de la *alfabetización digital*. Surgió el concepto de *competencias en el discurso electrónico*, como dominio de las TIC en la elaboración de la información en web, necesarias para la *generación de conocimiento* (dando origen a un interesante debate sobre su contraposición a la "producción de conocimiento"), mediante el *trabajo cooperativo*.

El aula debía incorporar los modos de aprendizaje del mundo laboral, surgiendo la noción de *educación en competencias*, por la que el educando conoce las funciones y objetivos que de él se esperan en una comunidad virtual, pues posee como "competencias actitudinales" un conjunto de "competencias interpretativas" (destreza en hallar significado a la información), "competencias argumentativas" (capacidad de razonamiento expositivo al negociar la construcción de conocimiento y durante su comunicación), "competencias propositivas" (capacidad de formular propuestas para generar un nuevo conocimiento).

La conexión de competencia desde el ámbito lecto-escritor al mundo de información se produciría mediante el concepto de *competencia laboral* surgido en los años ochenta, para vincular el sistema educativo con el sistema productivo. Bunk llegaría a definir estas competencias como un conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes que se aplican en el entorno profesional y en la organización del trabajo, en el que además se es capaz de organizar, planificar, así como de participar en la toma de decisiones.

Marbach en 1999 aportó los elementos competenciales para ser evaluados, saber, saber hacer, comportamiento, cognitivo, potencial y de talento. En el mismo sentido, Belisle y Linard en 1996 anotaron que una competencia es una «*habilidad adquirida gracias a la asimilación de*

*información pertinente y a la experiencia*». Así se llegará a la concepción de Levy- Leboyer que entiende las competencias como un conjunto de conductas, organizadas en la estructura mental, capaz de movilizarse cuando se requiere. Será a principios de s. XXI cuando las competencias se relacionan con la información. En la recopilación de conceptos de competencias realizada por Tejada Fernández son relevantes aquellas que relacionan las competencias con la información como requisito indispensable para obtener resultados: las competencias estarían ligadas a una actividad determinada, por lo que una persona que posee la competencia la moviliza cuando se requiere. La combinación progresiva de información-conocimiento-saber haría fundamentar la fuerte relación de “competencias” e “información”.

En un esfuerzo de precisión, las competencias informativas se definieron como “*la capacidad de desempeñar efectivamente una actividad de información, empleando los conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas y comprensión necesarios para lograr los objetivos de información*” (N. Angulo, 2003). Las competencias informativas, pues, se destinaban a inculcar conocimientos y habilidades en la gestión de la información, en el uso y aplicación de los contenidos, en la edición y comprensión del conocimiento obtenido.

C.S. Bruce dio un salto cualitativo importante al vincular las *competencias informacionales* en el ámbito de la alfabetización de la información, apuntando a ésta como especialidad de la que son objeto, exponiendo siete fases, a modo de peldaños, que van transitando una persona desde las *destrezas* (aptitud manipulativa), pasando por las *habilidades* (capacidad de automatizar y optimizar procesos dominados por las destrezas), hasta las *competencias* (actitud para aplicar el “conocimiento” a la resolución de problemas concretos mediante el “saber”). Aquí se asentó la indefinición de términos y conceptos: en un mismo clúster semántico se unían competencias, habilidades, destrezas, aptitudes, capacidades, actitudes. En todo caso, este cóctel terminológico debía tener una firme proyección en un nuevo modelo educativo competencial, en que el alumno universitario debe adquirir competencias para el *aprendizaje permanente* (actualización personal para toda la vida) y el *aprendizaje colaborativo* (en entornos propios de e-learning o m-learning), las bibliotecas universitarias eran un pilar esencial.

La causa de la competencia es la *conducta*, cuyos elementos son los “conocimientos” (saber), las “habilidades” (saber hacer) y las actitudes (saber ser), pero además añadía la existencia de tres *modelos de competencias*:

- ✓ El modelo conductista- USA, basado en la excelencia. Es más técnico y pretende ser “el mejor”.
- ✓ El modelo funcionalista - Gran Bretaña, basado en la detección de los elementos clave que contribuyen más significativamente al resultado.
- ✓ El modelo constructivista - Australia y Francia, fundamentado en eliminar problemas para lograr los objetivos.

Desde la óptica europea, este proceso ha tenido dos efectos:

- ✓ El EEES y la eclosión del e-learning, blended learning y m-learning

- ✓ La *alfabetización en información*, entendida como: Competencia para la gestión de contenidos web, mediante una “lectura” basada en el uso experto de instrumentos como tesauros asociativos, mapas conceptuales, topic maps y ontologías, y una “escritura” por dominio de metadatos, blogs o wikis; Competencia en la edición cooperativa, para la diseminación ética y solidaria del conocimiento, a través de los *objetos de aprendizaje*, con todas sus potencialidades y compleja realidad; Competencia evaluativa y autoevaluativa en discernir el progreso intelectual en la selección y evaluación de contenidos para un análisis suficiente en la generación de conocimiento, a partir de indicadores competenciales para aplicar sobre los recursos web, los educandos y las instituciones educativas.

Existen muchas definiciones y trabajos sobre la lecto-escritura digital, pero es bajo esta perspectiva, **competencias** y **alfabetización en información**, como la concebiremos en el marco de los contenidos digitales dirigidos a la Educación.

**A DEBATE: ¿Existe un modelo de incorporación y uso eficaz y eficiente de los contenidos digitales para Educación?**

**ACTIVIDAD 3. Concepción de las competencias en información para conocer, desde la biblioteca y la escuela.**

Para la contextualización de la lectura digital puede ser útil, como ilustración este artículo:

[http://elpais.com/diario/2011/01/03/sociedad/1294009201\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2011/01/03/sociedad/1294009201_850215.html) [Consulta: 23/02/2015]

<http://iaqse.caib.es/documents/aval2009-10/pisa2009-informe-espanol.pdf> [Consulta: 23/02/2015]

### **3.2. Tipología de contenidos digitales educativos**

La constitución del ciberespacio desde Internet permitía la creación de un ambiente inmenso para la edición de contenidos de cariz muy diverso, algunos de ellos con información educativa, otros con información formativa, otros con vocación y voluntad de soportar la Educación digital. Los profesionales de la Educación no podían obviar este reto.

Se asentaban así los fundamentos de la Tecnología Educativa, como especialidad dentro de las Ciencias de la Educación, para dilucidar los principios educativos en la red, así como también los medios que podían soportarlos, tanto en su forma de programa informático, como de servicio telemático. Dos conceptos precisan, pues, ser definidos:

- **Medio didáctico** es cualquier material elaborado con la intención de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- **Recurso educativo** es cualquier material que, en un contexto educativo determinado, sea utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas<sup>1</sup>.

Ambos instrumentos educativos, si bien no ven transformadas sus características y funcionalidades con la digitalización, sí experimentan un cambio sustancial en la representación y organización de sus contenidos. Desde el punto de vista de la biblioteca escolar, sin embargo, el impacto es contundente: la colección documental educativa experimenta una notoria diversificación, ya evidente por contar con depósitos en soporte papel y audiovisuales. La biblioteca escolar se incorpora al elenco de *bibliotecas compuestas* o híbridas, pero su auténtico reto se presenta en gestionar los contenidos de los recursos digitales en red para adecuarlos a una *eficacia didáctica*.

Es muy interesante el análisis del Prof. Area sobre la definición, caracteres y tipos de sitios web educativos, para lo que reproducimos un extracto de su artículo *De los web educativos a los materiales didácticos web*, publicado en *Comunicación y Pedagogía*, nº 188, Pedagogía, 2003:

“Un sitio web educativo pudiéramos definirlo, en un sentido amplio, como espacios o páginas en la WWW que ofrecen información, recursos o materiales relacionados con el campo o ámbito de la educación. De este modo, bajo la categoría de web educativo o de interés educativo se aglutinan páginas personales del profesorado, webs de instituciones educativas como las universidades o el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, entornos o plataformas de teleformación en los que se desarrollan cursos a distancia, páginas de empresas dedicadas a la formación, bases de datos en las que se pueden consultar revistas o documentos sobre la enseñanza y la educación, webs en los que se encuentran actividades para que sean cumplimentadas por los alumnos o unidades didácticas para el aula, etc.

¿En qué se asemejan y en qué se diferencian unos y otros sitios webs de interés educativo?. Desde mi punto de vista la principal diferenciación entre unos sitios web y otros estriba en la finalidad y naturaleza del mismo. Es decir, si la finalidad es de naturaleza informativa, o bien si la misma es pedagógica o didáctica. En el primer caso el sitio web se diseña y, en consecuencia, se consulta para obtener información o datos. Por ejemplo, si se accede al sitio web de una universidad o de un centro educativo normalmente se obtienen datos sobre su historia, sobre su localización geográfica, sobre su oferta de cursos y titulaciones, sobre el profesorado, etc. De modo similar, si se consulta un web que tiene una colección de enlaces -bien de documentos, bien de revistas, bien de otros webs, ..., - lo que encuentra en dicho sitio web son datos o informaciones.

En el segundo caso, existen otro conjunto de webs de naturaleza específicamente pedagógica o formativa, es decir, que han sido creados, y en consecuencia son utilizados, para generar un proceso determinado de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, si se accede al sitio web de una determinada asignatura universitaria se podrá encontrar el programa de la misma, los textos de lectura, y posiblemente las actividades o prácticas que deben cursar los alumnos. Por otra parte, si se entra en la web de un curso on line o virtual podremos encontrar los objetivos, los

---

<sup>1</sup>Definiciones tomadas de MARQUÉS GRAELLS, P. *Los medios didácticos*. Disponible en Internet: <http://peremarques.pangea.org/medios.htm> [Consultado el 22/02/13]

contenidos, las actividades y la evaluación de dicho curso destinado a que el visitante adquiriera una serie de conocimientos o destrezas.

Como puede comprobarse los sitios webs educativos son variados en su naturaleza, utilización y finalidad y oscilan entre un continuum que va de lo meramente informativo a lo específicamente didáctico. Es decir, el conjunto de webs relacionadas con la educación bien ofrecen una colección de datos e informaciones, bien son materiales didácticos en formato web, o bien son una simbiosis o mezcla de ambas funciones.

#### **ACTIVIDAD 4. Reconocimiento tipológico de sitios web educativos**

##### **4. Profesionales de la Información y Contenidos Digitales Educativos**

###### **4.1. Un campo profesional y un tópico de investigación**

La transformación del modelo educativo para el siglo XXI ha provocado la aparición de estudios, diagnósticos y proyectos para redefinir la función de los documentalistas. Así se orientó el excelente trabajo de competencias profesionales en el *Euroreferencial* (2004) en lo laboral, el Libro Blanco de ANECA en lo académico (2004), Guías y Directrices para los diferentes tipos de bibliotecas (EBLIDA, o CALIMERA especialmente) para la acción y proyección sobre la comunidad. Un proyecto de investigación, dirigido por el prof. Moreiro, luego publicado<sup>i</sup> (<http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2008/mayo/02.html>) [Consulta: 23/02/2015], demostraba que los “agentes críticos” en la formación de documentalistas (profesores, estudiantes egresados, empleadores, asociaciones) reclamaban una doble dimensión formativa: una fuerte especialización en lo técnico, para adaptarse al progreso de las TIC; una formación generalista en lo científico, que otorgase al documentalista los resortes flexibles para una adaptación al cambiante mercado laboral mediante un aprendizaje competencial permanente.

En la inserción laboral lo expuesto implicaba una atención más relativa al proceso técnico y tareas fácilmente “automatizables” y cooperativas dentro de un equipo, a favor de una atención mayor a labores de diseño de servicios, planificación, organización de conocimiento, gestión de contenidos y, por supuesto, a una formación de usuarios, transformada en “educación en información”, pronto derivada en alfabetización en información.

La función docente de los documentalistas trascendía muy pronto al terreno aplicativo. Desde distintas entidades públicas, respondiendo a los planes políticos de desarrollo de la Sociedad de la información, se ofrecían cursos de *alfabetización tecnológica* en su modalidad de Educación Informal, luego extendido a la acción de telecentros y distintos tipos de bibliotecas en la modalidad de Educación Informal, pero también No Formal, para distintos colectivos (adaptando a sus condicionantes formativos) con un sesgo cada vez más declarado hacia la alfabetización en información.

###### **4.2. Tendencias de la profesión y contenidos digitales educativos**

Análisis de la demanda de oferta de empleo pública y privada para profesionales de la información y Documentación:

- ✓ Gestores de contenidos Web:
  - ✚ Se solicitan: Generalmente informáticos.
- ✓ Diseñadores de contenidos Web (arquitectura):
  - ✚ Se solicitan: Generalmente informáticos.
- ✓ Creadores de contenidos Web:
  - ✚ Se solicitan: Generalmente periodistas, filólogos o expertos.
- ✓ Intermediarios organización-clientes (promoción y comunicación): community managers, expertos en social media, expertos en SEO, etc.
  - ✚ Se solicitan: Generalmente informáticos con experiencia en marketing, aunque hay espacio.
- ✓ Responsables de proyectos de gestión documental (control y seguimiento):
  - ✚ Proyectos de obras públicas (ingeniería, arquitectura, etc.)
    - Se solicitan: Generalmente profesionales con formación previa y especialización en InfoDoc.
  - ✚ Proyectos/actividades de I+D+i
    - Se solicitan: Generalmente profesionales con formación previa y especialización en InfoDoc.
- ✓ Desarrolladores de contenidos educativos.
  - ✚ Se solicitan: Sobre todo informáticos o especialistas en *e-learning* con formación y/o experiencia.
- ✓ Responsables de programas educativos (entidades públicas y privadas):
  - ✚ Se solicitan: Abierto a profesionales de todo tipo, con formación y/o experiencia.

La denominación de estos perfiles profesionales suelen ser:

- ✓ *Library/Information-related positions:*
  - ✚ Chief Information Officer (CIO).
  - ✚ Content Analyst/Developer/Manager.
  - ✚ Documentation Manager.
  - ✚ Information Manager/Corporate Information Manager.
  - ✚ Information Designer.

- ✚ Information Analyst.
- ✚ Information Architect.
- ✚ Information Archivist.
- ✚ Librarian/Library Manager.

✓ *Knowledge-related positions:*

- ✚ Chief Knowledge Officer (CKO).
- ✚ Knowledge Manager.
- ✚ Knowledge Engineer.
- ✚ Knowledge Project Manager.
- ✚ Knowledge Architect.
- ✚ Knowledge Analyst.
- ✚ Knowledge Leader.
- ✚ Knowledge Navigator.
- ✚ Knowledge Broker.
- ✚ Knowledge Gatekeeper.
- ✚ Knowledge Asset Managers

Proyección:

✓ *Gestión del conocimiento:*

The Economist Intelligence Unit report (2006) "**Foresight 2020: Economic, industry and corporate trends**":

«The vast majority of executives think that knowledge workers will be their most valuable source of competitive advantage (compared with other roles) in 2020, whether in outward-facing functions such as sales or inward-facing ones such as knowledge management».

<http://futuresavvy.net/wp-content/uploads/scenario%20documents/Foresight%202020-EIU-exec.pdf> [Consulta 23/02/2015]

**A DEBATE: ¿Cuál es la percepción desde la óptica personal? ¿Cuáles son tus expectativas?**



iMoreiro, J. A.; Azcárate, P.; Marzal, M. A.; Tejada, C.; Vergueiro, W. “Desarrollo profesional y opinión sobre la formación recibida de los titulados universitarios en información y documentación de las universidades públicas de Madrid (2000-2005)”. *El Profesional de la Información*, volumen 17 (nº 3), 2008, p. 261-272.