



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN BIBLIOTECOLOGÍA Y ESTUDIOS DE LA INFORMACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES BIBLIOTECOLÓGICAS Y DE LA INFORMACIÓN

COMPETENCIA LECTORA Y LOGRO EDUCATIVO: LA FUNCIÓN DE LAS
BIBLIOTECAS ESCOLARES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO Y JAPÓN

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRA EN BIBLIOTECOLOGÍA Y

ESTUDIOS DE LA INFORMACIÓN

PRESENTA:

ANABEL SOLANO FLORES

ASESOR: DR HUGO ALBERTO FIGUEROA ALCÁNTARA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

CIUDAD DE MÉXICO, 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A mi tutor, Dr. Hugo Alberto Figueroa Alcántara, quien ha sido parte fundamental en mi formación académica y profesional. Gracias a su confianza, estima académica, paciencia y enseñanzas he logrado culminar esta etapa en mi proyecto de vida.

A mis sinodales: Dra. Elsa Margarita Ramírez Leyva, de quien he aprendido valiosas lecciones y conocimientos sobre las distintas aristas en el estudio de la lectura; Dra. Patricia Hernández Salazar, ejemplo de profesionalismo y compromiso en la disciplina bibliotecológica y cuyas enseñanzas me han motivado a ser mejor cada día; Dra. Guadalupe Vega Díaz, por sus valiosos consejos y aportaciones en la revisión de este trabajo de tesis, y Dr. Federico Hernández Pacheco, por motivarme –con sus amables comentarios– a continuar en mi formación académica. A todos, mi respeto y admiración.

A los profesores del Posgrado en Bibliotecología y Estudios de la Información, de quienes me he llevado –además de valiosos conocimientos– gratas experiencias.

Al personal que colabora en la Coordinación del Posgrado en Bibliotecología y Estudios de la Información, por todas sus atenciones.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, mi alma máter, por pertenecer a su comunidad y entrar en sus aulas y espacios, que han enriquecido mi vida.

A mi maestra Sena Kato, por sus enseñanzas en idioma y cultura japoneses.

A mis compañeras de clase, Linda Yetzabell Muñiz Jacobo y Luisa Fuentesvilla Abarca, por ser mi apoyo incondicional.

Dedicatorias

A Dios, por bendecirme, protegerme y permitirme concluir mis estudios.

A mi madre Guadalupe Flores Pérez, a quien amo y admiro con todo mi corazón. A mi padre Jorge Solano García, quien gracias a su apoyo, esfuerzo y dedicación he podido realizar mis sueños y metas.

A mis hermanos Jorge Eduardo y Jesús Antonio, a quienes amo con todo mi corazón.

A mis sobrinas Jill, Aline y Andrea, por ser mi alegría y motivación.

A Nilton Marlon Pluma Santiago, por ser el principal motor para mi superación personal, gracias por tu paciencia y apoyo incondicional.

A Martha Santiago Salazar †, por siempre creer en mí e impulsarme a salir adelante y recibirme con cariño en su casa. Dios la tenga en su santa gloria.

A mis amadas mascotas, quienes me brindaron momentos de alegría en los días difíciles y que me motivan a ser mejor persona.

Glorifica mi alma al Señor,
y mi espíritu se llena de gozo,
al contemplar la bondad de Dios mi salvador.

Porque ha puesto la mirada en la humilde sierva suya,
y ved aquí el motivo porque me tendrá por dichosa y feliz,
todas las generaciones.

Pues ha hecho en mi favor,
cosas grandes y maravillosas,
el que es Todopoderoso y su nombre infinitamente santo.

Cuya misericordia se extiende de generación en generación,
a todos cuantos le temen.

Extendió el brazo de su poder,
y disipó el orgullo de los soberbios,
trastornando sus designios.

Desposeyó a los poderosos;
y elevó a los humildes.

A los necesitados los llenó de bienes,
y a los ricos dejó sin cosa alguna.

Exaltó a Israel su siervo,
acordándose de él por su gran misericordia y bondad.
Así como lo había prometido a nuestros padres Abraham,
y a toda su descendencia, por los siglos de los siglos

Amén

MAGNIFICAT

Índice

Introducción	11
1 Relación entre la competencia lectora, el logro educativo y la biblioteca escolar	16
Introducción	16
1.1 La competencia lectora en la sociedad de la información	16
1.2 Competencia lectora y aprendizaje: conceptualización desde el modelo pedagógico	26
1.3 Competencia lectora y logro educativo	41
1.4 Competencia lectora y capital humano	42
1.5 Competencia lectora y educación para la vida	46
1.6 Habilidades adquiridas por alumnos poseedores de competencias lectoras	48
1.7 Evaluación de la competencia lectora a través de la prueba PISA	51
Referencias	55
2 Requerimientos para el desarrollo de la competencia lectora	59
Introducción	59
2.1 Función de la biblioteca escolar y su relación con la competencia lectora y el logro educativo	59
2.2 Estudios cuantitativos y cualitativos sobre la efectividad de la competencia lectora impulsada en bibliotecas escolares	62
2.3 Recursos informativos a favor del desarrollo de la competencia lectora	66
2.4 Recursos humanos a favor del desarrollo de la competencia lectora	69
2.5 Recursos materiales a favor del desarrollo de la competencia lectora	74
2.6 Actividades a favor del desarrollo de la competencia lectora	75
Referencias	78
3 El contexto social, cultural y educativo en México y Japón: el papel que juegan las bibliotecas escolares	80
Introducción	80
3.1 Función social de las bibliotecas escolares	80
3.2 Contexto social, cultural y educativo en México	90
3.3 Educación básica y bibliotecas escolares en México	111
3.4 Datos relevantes de las bibliotecas escolares en México	118
3.5 Contexto social, cultural y educativo en Japón	127
3.6 Educación básica y bibliotecas escolares en Japón	141
3.7 Datos relevantes de las bibliotecas escolares en Japón	147
Referencias	150

4 Competencia lectora y logro educativo: análisis comparativo de la función de las bibliotecas escolares en la educación básica en México y Japón	154
4.1 Introducción	154
4.2 Materiales y métodos	154
4.3 Resultados y discusión	155
4.3.1 Bibliotecas escolares, competencia lectora y logro escolar México-Japón	155
4.3.2 Competencia lectora y capital humano México-Japón	165
4.3.3 Competencia lectora y educación para la vida: México-Japón	166
Referencias	169
Conclusiones	171
Obras consultadas	175

Índice de figuras

Figura 1. Regiones del cerebro estimuladas por la actividad lectora	22
Figura 2. Función de hemisferios cerebrales	22
Figura 3. Método global de lectura	31
Figura 4. Elementos constitutivos del bienestar social: resultados para México	45
Figura 5. Bibliotecas escolares en México: responsables de biblioteca	122
Figura 6. Bibliotecas escolares en México: perfil del responsable de biblioteca	123
Figura 7. Bibliotecas escolares en México: servicios de la biblioteca escolar	126
Figura 8. Tasa de población en Japón	128
Figura 9. Sectores productivos y producto interno bruto en Japón, año 2014	130
Figura 10. Deuda pública en Japón, años 2006 y 2016	131
Figura 11. Participación en la fuerza de trabajo por género en Japón, años 1995 a 2015	133
Figura 12. Gasto y consumo mensual en hogares japoneses año 2015	135

Índice de cuadros

Cuadro 1. Censo de población en México, años 2000 y 2015	91
Cuadro 2. Indicadores de pobreza en México, años 2008 a 2014	93
Cuadro 3. Población con seguridad social en México, años 2000 y 2014	94
Cuadro 4. Población económicamente activa en México, años 2000 y 2015	96
Cuadro 5. Nivel escolar de la población económicamente activa en México, años 2000 y 2015	97
Cuadro 6. Nivel escolar de la población económicamente no activa en México, años 2000 y 2015	97
Cuadro 7. Porcentajes de participación económica por género en México, años 2000 y 2015	98
Cuadro 8. Principal sector ocupacional en México, años 2000 y 2015	99
Cuadro 9. Ocupación principal de la población económicamente activa en México, años 2000 y 2015	99
Cuadro 10. Grupos de actividad ocupacional de la población económicamente activa en México, año 2000	100
Cuadro 11. Grupos de actividad ocupacional de la población económicamente activa en México, año 2015	101
Cuadro 12. Salario promedio en México, años 2000 y 2015	102
Cuadro 13. Jornada laboral promedio en México, años 2000 y 2015	103
Cuadro 14. Grupo de edad predominante en México, años 2000 y 2015	103
Cuadro 15. Asistencia escolar población de 6 a 14 años en México, años 2000 y 2015	104
Cuadro 16. Aptitud para leer y escribir en población de 6 a 14 años en México, años 2000 y 2015	105
Cuadro 17. Eficiencia terminal de estudios en México, años 2000 y 2015	106
Cuadro 18. Infraestructura educativa a nivel básico en México, años 2000 y 2015	107
Cuadro 19. Bibliotecas escolares y acervos en México, años 2000 y 2015	108
Cuadro 20. Consultas realizadas en bibliotecas escolares en México, años 2000 y 2014	119
Cuadro 21. Inversión en actividades de fomento al libro y la lectura en México año 2000 y 2014	110
Cuadro 22. Inversión en educación en México, años 2000 y 2015	110
Cuadro 23. Estrategias de educación y cultura, libro y lectura en el Nuevo Modelo Educativo.	116
Cuadro 24. Estrategias de educación y cultura: líneas de acción en educación básica en el Nuevo Modelo Educativo	117
Cuadro 25. Estrategias de educación y cultura capacitación promotores de lectura en el Nuevo Modelo Educativo	118
Cuadro 26. Bibliotecas escolares en México cuestionario para recolección de datos	119

Cuadro 27. Bibliotecas escolares en México: regiones socioeconómicas estudiadas	120
Cuadro 28. Población total en Japón, años 2000 y 2015	127
Cuadro 29. Vivienda y habitantes en Japón, años 2000 y 2015	128
Cuadro 30. Esperanza de vida población japonesa, años 2000 y 2010	129
Cuadro 31. Sectores productivos y empleo en Japón, años 2000 y 2010	130
Cuadro 32: Gasto público e inversión en educación y ciencia en Japón, años 2000 y 2015	131
Cuadro 33: Fuerza laboral en Japón, años 2000 y 2015	132
Cuadro 34. Horas de trabajo y salario en Japón, años 2000 y 2015	133
Cuadro 35. Seguridad social en Japón años, 2000 y 2013	136
Cuadro 36. Número y tipos de escuelas en Japón años, 2000 y 2013	137
Cuadro 37: Número de alumnos Japón año, 2000 y 2013	137
Cuadro 38. Matrícula escolar Japón año, 2015	138
Cuadro 39. Infraestructura en educación para la vida en Japón, año 2011	139
Cuadro 40. Bibliotecas públicas y personal bibliotecario en Japón, años 2002 y 2011	140
Cuadro 41. Distribución del acervo de bibliotecas públicas en Japón, años 2002 y 2011	141
Cuadro 42. Participación de usuarios en actividades de bibliotecas públicas en Japón, años 2002 y 2011	141
Cuadro 43. Población de México y Japón, años 2000 y 2015	155
Cuadro 44. Distribución de la población de México y Japón por rango de edad, años 2000 y 2015	156
Cuadro 45. Población económicamente activa México y Japón, años 2000 y 2015	157
Cuadro 46. Salario promedio México y Japón, años 2000 y 2015	158
Cuadro 47. Resultados PISA en competencia lectora México y Japón, años 2000 y 2015	159
Cuadro 48. Resultados PISA en competencia lectora niveles bajo y alto México y Japón, año 2009	159
Cuadro 49. Niveles de excelencia en competencia lectora México-Japón, año 2015	160
Cuadro 50. Nivel de industrialización México-Japón	161
Cuadro 51. Porcentaje PIB de inversión en educación México-Japón, años 2000 y 2012	161
Cuadro 52. Escuelas en México y Japón, años 2000 y 2015	162
Cuadro 53. Bibliotecas públicas y escolares en México y Japón, años 2000 y 2015	163
Cuadro 54. Producción editorial México (años 2007 y 2015) y Japón, años 2000 y 2013	164
Cuadro 55. Logro educativo y tasa de graduación México-Japón, años 2012 y 2014	165

Cuadro 56. Capital humano México y Japón, año 2015	166
Cuadro 57. Infraestructura para el desarrollo de la educación para la vida México (años 2000 y 2014) y Japón (años 2002 y 2014)	167

Introducción

En diciembre de 2013, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) presentó los resultados de la prueba PISA (Programme for International Student Assessment) – Programa de Evaluación Internacional de Alumnos – realizada en 2012, en la cual México obtuvo la puntuación más baja de los 34 países miembros. Los resultados fueron los siguientes:

- 413 puntos de 668 en competencia matemática.
- 424 puntos de 625 en competencia lectora.
- 415 puntos de 690 en ciencias.

Ante esta situación, la Organización advirtió que de seguir así, tomará 65 años a nuestro país alcanzar el promedio obtenido por las demás naciones en competencia lectora (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos [OCDE], 2013, p. 3) a pesar de los avances y proyectos puestos en marcha a favor del desarrollo de esta habilidad. En diciembre de 2016 se publicaron los resultados de la prueba realizada en 2015 (OCDE, 2016, p. 10) de la cual se obtuvo lo siguiente:

- 416 puntos de 668 en competencia matemática.
- 423 puntos de 625 en competencia lectora.
- 408 puntos de 690 en ciencias.

Los resultados no presentan variaciones significativas, y continúan por debajo del promedio de los países participantes (490 puntos). Lo anterior, resulta un punto de especial interés dentro de la disciplina bibliotecológica puesto que la lectura y las bibliotecas escolares son elementos que influyen en temas como educación y cultura en la sociedad.

En la última década, el gobierno mexicano y las instituciones educativas han resaltado la necesidad de elevar el nivel de educación básica mediante diversos programas. Sin embargo, como lo demuestra la prueba estandarizada PISA, los niveles de aprendizaje de los alumnos muestran serias deficiencias.

Lo anterior guarda relación con el concepto de capital humano, que ha cobrado especial interés debido a la relación entre el desarrollo económico y social de las naciones, y el nivel educativo de sus integrantes. En opinión de Keeley (2007, p. 21) este concepto representa:

Los conocimientos, habilidades, competencias y atributos incorporados en los individuos que facilitan la creación de bienestar personal, social y económico... la gente con mejor educación suele gozar de mejores ingresos: un beneficio que también se ve reflejado en un mayor crecimiento económico... aumentar el capital humano incrementa los niveles de salud, la participación en la comunidad y la perspectiva de empleo.

Japón, un país que representa la tercera economía mundial, es un ejemplo de lo anterior, ya que es una nación industrializada que ofrece excelente calidad de vida a sus ciudadanos y que debe en gran parte esta condición a un modelo educativo muy particular y presenta los siguientes resultados en 2012 (OCDE, 2013, p. 8) para la prueba PISA:

- 536 puntos de 668 en competencia matemática.
- 538 puntos de 625 en competencia lectora.
- 547 puntos de 690 en ciencias.

En 2015 los resultados (OCDE, 2016, p. 10) fueron los siguientes:

- 532 puntos de 668 en competencia matemática.
- 516 puntos de 625 en competencia lectora.
- 538 puntos de 690 en ciencias.

Por lo anterior, resulta significativo analizar las funciones y actividades de sus bibliotecas escolares y conocer la influencia que estas han ejercido en el logro educativo de los alumnos, para así ofrecer una experiencia de retroalimentación al contexto mexicano.

El escenario anterior, es parte del campo de acción del bibliotecario profesional en el bloque temático: información, conocimiento y sociedad. En tal contexto, para la elaboración de esta investigación se plantearon las siguientes interrogantes:

Generales

- ¿Qué es la competencia lectora?
- ¿Cuál es su relación con el logro educativo?
- ¿Cuál es la función de la biblioteca escolar respecto a la competencia lectora?
- ¿Qué función cumple el bibliotecario profesional en este entorno?

Específicas

- ¿Qué función cumple la competencia lectora en el ámbito educativo y social?
- ¿Qué beneficios se obtienen de ella a lo largo de la vida a nivel personal y colectivo?
- ¿Por qué se evalúa en los estudiantes a nivel internacional?
- ¿Cuál es la situación actual de las bibliotecas escolares mexicanas en relación con la competencia lectora?
- ¿Por qué Japón obtiene buenos resultados sobresalientes en competencia lectora?
- ¿Cuál es la situación actual de las bibliotecas escolares japonesas en relación con la competencia lectora?

Es así que el presente trabajo tiene como objetivo general ofrecer una visión panorámica sobre la competencia lectora, su impacto en el logro educativo, así como la función que desempeñan las bibliotecas escolares en México y Japón. Como objetivos específicos planteo lo siguiente:

- Conocer la significación de la competencia lectora fuera de los discursos en los cuales solo se plantea que “leer te hace mejor persona”.
- Conocer el contexto mexicano en relación con los resultados de la prueba PISA en competencia lectora.
- Conocer la situación actual de las bibliotecas escolares del sector público en México y si influyen de alguna manera en el desarrollo de la competencia lectora.
- Conocer de qué manera Japón ha logrado obtener los más altos estándares en competencia lectora y si la biblioteca escolar ha influido en ello.

Para dar respuesta a las interrogantes y lograr los objetivos anteriores, se recurrió a la búsqueda de información en fuentes impresas y electrónicas que permitieron explicar los conceptos enunciados anteriormente y las condiciones en que trabajan las bibliotecas escolares mexicanas y japonesas para la elaboración de un análisis comparativo.

De acuerdo con todo lo anterior, la presente investigación se encuentra dividida en cuatro capítulos.

En el primero de ellos describo la relación entre la competencia lectora, el logro educativo y la biblioteca escolar, así como los beneficios que conlleva dicha competencia en el proceso de aprendizaje, tanto a nivel personal como colectivo, y sus resultados a nivel nación. De igual forma, se mencionan los estudios cuantitativos y cualitativos que demuestran la efectividad de los programas y

actividades realizados en bibliotecas escolares que favorecen el desarrollo de la competencia lectora, así como su evaluación mediante la prueba PISA.

En el segundo capítulo se detallan los recursos humanos y materiales, así como las actividades que potencian el desarrollo de la competencia lectora.

El capítulo tercero muestra un panorama general de las bibliotecas escolares en México y Japón, incluyendo sus bibliotecas escolares.

En el capítulo cuarto presento un análisis comparativo sobre la competencia lectora y el logro educativo en México y Japón con su respectiva discusión. Finalmente ofrezco las conclusiones de esta investigación.

1 Relación entre la competencia lectora, el logro educativo y la biblioteca escolar

Únicamente debemos tratar de imaginar los enormes cambios que se producen en el desarrollo cultural de los niños y que son consecuencia del dominio del lenguaje escrito y de la capacidad de leer. Gracias a ello se accede al conocimiento de todo aquello que el genio humano ha creado en el campo de la palabra escrita.

Lev S. Vygotsky. El desarrollo de los procesos básicos superiores.

Introducción

Para entender la significación que ha cobrado en años recientes la competencia lectora a nivel internacional es necesario conocer los elementos que integran este entorno y como repercuten en el logro educativo de los estudiantes, de igual manera los aspectos en que la biblioteca escolar tiene un campo de acción preponderante, mismo que se presenta a continuación.

1.1 La competencia lectora en la sociedad de la información

El actual contexto social de comunicación y creación humana ha sido fuertemente impulsado por el desarrollo tecnológico, pues ha favorecido la generación y transmisión de información en diversos formatos y soportes, esto ha provocado modificaciones en diversas actividades de la vida cotidiana, las ciencias y artes. A partir de la década de los setenta del pasado siglo xx se ha estudiado esta dinámica desde el punto de vista de la sociología, comunicación, economía, bibliotecología, entre otras disciplinas, y ha sido denominado sociedad de la información.

De acuerdo con lo expuesto por Estudillo García (2001, p. 164) la sociedad de la información es descrita y caracterizada en los trabajos de Fritz Machlup en 1970, Daniel Bell en 1971, Marc Porat en 1977, Yoneji Masuda en 1980 y Manuel Castells en la década de los noventa. Los autores toman en cuenta aspectos tecnológicos, económicos, ocupacionales, culturales y globales. El aspecto tecnológico es clave y característico de este tipo de sociedad e impacta en los diversos ámbitos del quehacer humano como la economía. Al respecto, Machlup identificó cinco industrias de la información para medir su influencia a través del producto interno bruto, dichas industrias son:

- Educación, escuelas y bibliotecas.
- Medios de comunicación.
- Máquinas de información.
- Servicios de información.
- Otras actividades de información.

En esta conformación de industrias, las actividades referentes a la generación y distribución de información tomándola como materia prima se configuraron ganando terreno a aquéllas que demandaban fuerza física y destreza manual, dando origen al aspecto ocupacional. En relación con ello, Marc Porat elaboró una clasificación de “trabajadores de la información” dividida en cinco elementos:

- Productores.
- Distribuidores.
- Buscadores de mercado.
- Procesadores.
- Operadores.

En el primer rubro tomó en consideración a científicos, inventores, bibliotecarios, periodistas y autores. En los siguientes tres rubros a gerentes, oficinistas y corredores de información. Finalmente incluye a los operadores de computadoras,

instaladores telefónicos, reparadores de medios electrónicos, etcétera. Es este último elemento el que nos muestra el aspecto espacio-tiempo, en el cual, mediante el uso de redes interconectadas, la comunicación y transmisión de información rebasa fronteras, reduce tiempos de espera y se potencializa el aspecto cultural tan diverso y vasto que da forma a la sociedad global actual, la cual a partir del fin de la Segunda Guerra Mundial propició los cimientos para el desarrollo del fenómeno conocido como explosión de la información.

Hoy en día medios impresos, electrónicos y digitales generan todo tipo de contenidos en diversos lenguajes y símbolos. Al respecto Ramírez Leyva (1999, p. 135) opina que la tecnología es la base material, la información el recurso y la educación el medio para lograr el desarrollo y bienestar social en cuyo punto de acción para la disciplina bibliotecológica se encuentran las prácticas lectoras y de información.

De acuerdo con Doncel Córdoba y Leena Waljus (2011, p. 12) las actuales competencias educativas toman en cuenta los siguientes aspectos:

- Aumento exponencial de la cantidad de información disponible.
- Multitud de lenguajes y medios a través de los que se transmite.
- Variedad de recursos tecnológicos de recepción, transmisión y elaboración que han producido un cambio significativo en los objetivos curriculares de los sistemas educativos.

Estos cambios curriculares incluyen el tratamiento de la información y su transformación en conocimiento personal mediante habilidades desarrolladas en las áreas de lengua y comunicación por medio de la competencia lectora y que es definida por Frade Rubio (2009, p. 81) como: “La capacidad adaptativa, cognitiva y conductual para leer, comprender, inferir, interpretar y producir nuevos conocimientos y aprendizajes a través de un texto”.

Si bien es una realidad que el complejo proceso lector no se ciñe solamente al lenguaje – pues en años recientes se estudia a partir de medios audiovisuales e hipertextuales – es notable que el acercamiento de los estudiantes (y la población en general) a la cultura escrita ha tomado especial atención en la sociedad actual, puesto que una primera acción urgente hacia la población fue la alfabetización. Lograda esta en mayor escala, el objetivo es favorecer todo aquello que permite el acto lector: la comunicación, el acceso a la información y obras literarias así como mayor participación social.

Como parte integral del cuerpo de conocimientos de los estudiantes, la competencia lectora influye de manera significativa en la aprehensión de los contenidos y en el disfrute de la literatura, que al mismo tiempo, complementa el aprendizaje del lenguaje y su correcto uso.

Para llegar a comprender el alcance de dicha competencia es necesario definir qué es el acto lector como tal. Encontramos diversas perspectivas, sin embargo, hay puntos en común en los conceptos cognición, interpretación y significación. Como ejemplo de lo anterior, tenemos lo siguiente:

- La lectura ha dejado de percibirse como un acto mecánico, ahora se considera como un acto de pensamiento... como un acto complejo que depende de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos (Alfonso Sanabria y Sánchez Lozano, 2009, p.25).
- Es tanto un placer como un desafío lingüístico, cognitivo y estético, es un hecho privado y a la vez una experiencia a compartir, un camino para la construcción de mundos internos pero también una condición para pensar y transformar la realidad que vivimos (Isaza Mejía y Sánchez Lozano, 2007, p. 28).
- Es un procedimiento humano mediante el cual una persona se aproxima con algún propósito a un texto escrito por alguien... es una

tarea compleja, sobre todo si se busca descubrir en el texto el sentido que el autor le ha designado (Gómez Macker y Peronard, 2004, p. 46).

La palabra proceso y procedimiento indican que hay etapas o estadios presentes en el acto lector, mismos que son estudiados por diversas áreas de conocimiento. Cassany y Aliagas Marín (2009, pp. 13-22) en *Miradas y propuestas sobre la lectura* exponen los enfoques de tres áreas de conocimiento que son lingüística, psicolingüística y sociología. Estas se ocupan del estudio de la lectura y consideran las etapas, funciones y beneficios que proporciona el ejercicio de la lectura en el ser humano y durante las primeras etapas de la vida.

Los autores comienzan por la perspectiva lingüística, que considera a la lectura como un proceso de descodificación en el que interviene el sentido de la vista, mediante el cual presentan las siguientes fases:

- Identificación de palabras.
- Aplicación de reglas sintácticas.
- Recuperación de acepciones corrientes de las palabras para reconstruir la coherencia proposicional del texto.
- Finalmente, el lector asocia lo dicho con elementos concretos de la realidad.

Continúan con el punto de vista de la psicolingüística, que es una rama de la psicología que dedica su estudio al modo en que el ser humano adquiere y utiliza el lenguaje, incluye el proceso de descodificación y los siguientes aspectos:

- Reconstrucción de la base de texto, que contiene el significado completo del escrito.
- Construcción del modelo de situación referencial, que representa el contexto comunicativo (emisor, lugar, momento, circunstancias, etcétera).

Los psicolingüistas identifican dos tipos de memoria: la memoria a corto y largo plazo. Como resultado, se llega a la comprensión de un texto, el cual representa: “Un proceso complejo y activo que requiere la capacidad de hacer inferencias y aportar conocimiento previo” (Cassany y Aliagas Marín, 2009, p. 16).

La perspectiva sociocultural propone que la comunidad desarrolla social e históricamente formas particulares de lectura y escritura, por lo cual los textos sirven para hacer cosas distintas; leer es una actividad situada en un contexto cultural, que está interrelacionada con otros códigos (habla e íconos), que sirven para desarrollar las prácticas sociales de la comunidad (Cassany y Aliagas Marín, 2009, p. 21).

Otro campo de conocimiento que estudia el acto lector es la neurociencia y considera que el cerebro lector posee un complicado conjunto de mecanismos que armonizan para llevar a cabo la lectura, hecho que ha sido mostrado a través de los métodos de neuroimágenes que muestran las áreas del cerebro (figura 1) que se activan al descifrar palabras y describe las funciones de cada hemisferio (figura 2).

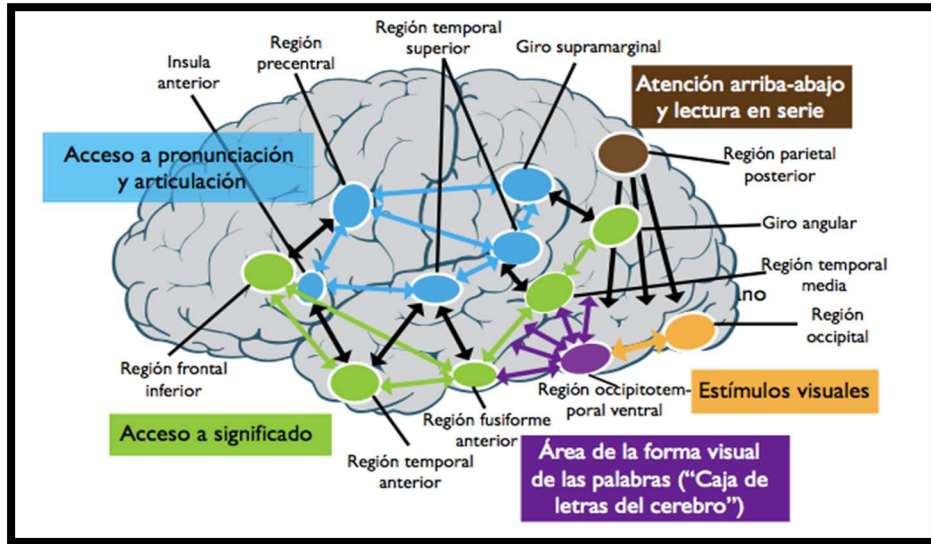


Figura 1. Regiones del cerebro estimuladas por actividad lectora.

Fuente: Guatemala, Ministerio de Educación (2013). Aprendizaje de la lectoescritura: reta 'maxik ri usi k'ixik xuquje' ri utz 'ib'axik wuj (k'iche' ch'ab'al). Guatemala: Ministerio de Educación: USAID. Recuperado de http://cnbguatemala.org/wiki/Aprendizaje_de_la_Lectoescritura/Parte_I._La_lectura/El_cerebro_y_la_lectoescritura

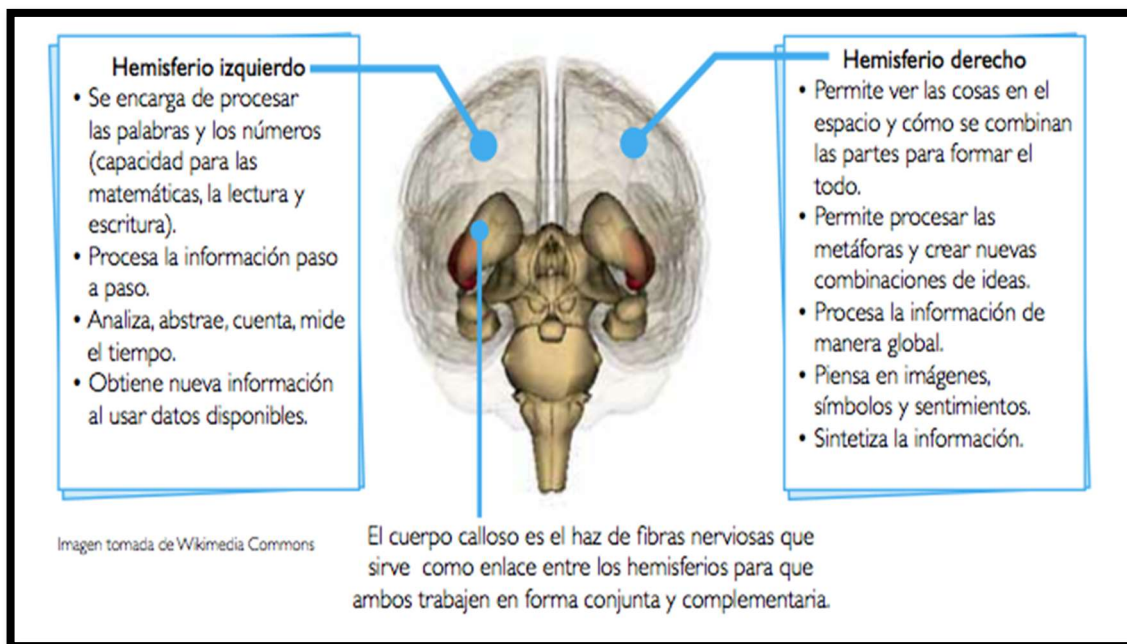


Figura 2. Función de hemisferios cerebrales.

Fuente: Guatemala, Ministerio de Educación (2013). Aprendizaje de la lectoescritura: reta 'maxik ri usi k'ixik xuquje' ri utz 'ib'axik wuj (k'iche' ch'ab'al). Guatemala: Ministerio de Educación: USAID. Recuperado de http://cnbguatemala.org/wiki/Aprendizaje_de_la_Lectoescritura/Parte_I._La_lectura/El_cerebro_y_la_lectoescritura

De igual forma, estos estudios con neuroimágenes han permitido identificar los procesos cognitivos que intervienen en el acto lector, los cuales son definidos por Gómez Macker y Peronard (2004, pp. 29-30) como:

- Percepción: obedece a los estímulos cerebrales logrados a través de los cinco sentidos, vista, olfato, tacto, auditivo y gusto, los cuales dan una realidad física del entorno.
- Atención: seleccionar algún aspecto del contexto que nos rodea para percibirlo conscientemente.
- Memoria: es la capacidad de retener y evocar información de naturaleza perceptual y conceptual.

Ahora bien, la memoria constituye un elemento de suma importancia, puesto que permite identificar sucesos o conocimientos previos para contextualizar las palabras y brindar un significado, así mismo, incorporar elementos nuevos y compararlos con los almacenados previamente. Existen diversos tipos de memoria que intervienen en la llamada comprensión lectora, que es: “La capacidad que tiene una persona para aprender a partir de lo leído” (Frade Rubio, 2009, p. 11) de igual forma, Gómez Macker y Peronard (2004, pp. 31-35) identifican cinco tipos de memoria, las cuales definen de la siguiente manera:

- Memoria sensorial: retiene por milésimas de segundo la información que llega a los sentidos, dando tiempo a que esta sea seleccionada y categorizada antes de pasar a la segunda memoria. Ejemplo de ello es la retención de imagen visual que permite captar como figuras en movimiento, secuencias de fotografías estáticas.
- Memoria de corto plazo: es la capacidad de retener y repetir. El tiempo durante el cual la información permanece en ella es de unos pocos segundos a menos que se utilice alguna estrategia como la repetición en voz alta.
- Memoria de largo plazo: es la capacidad de retención indefinida.

- Semántica: almacena saberes culturales, todos los conceptos acumulados en nuestra vida.
- Episódica: contiene nuestros recuerdos, las representaciones verbales o sensoriales de todo lo vivido por nosotros en momentos y lugares determinados. Solo comprendemos aquello que podemos relacionar coherentemente con lo que ya conocemos, es decir, con aquello que tenemos en nuestra memoria de largo plazo.

Este conocimiento ha proporcionado diversos beneficios. Uno de ellos es el estudio de trastornos como la dislexia, la cual: “Se refiere a los problemas graves de aprendizaje de la lectura debido a algún daño cerebral, disfunciones en el sistema nervioso central de origen hereditario o genético, o bien, la falta de maduración que ocasiona retrasos fundamentales en la lectura y la incapacidad de aprender a leer con los métodos utilizados en el salón de clase” (Frade Rubio, 2009, pp. 20-21) lo que imposibilita su comprensión correcta.

Se presenta en la región del cerebro conocida como *giro temporal superior izquierdo*, que se encarga de la estructura sonora de las palabras en el nivel de los fonemas y se ha descubierto que los niños de 10 años con este padecimiento no logran activar esta región cerebral de manera normal durante las tareas asociadas con la lectura y las habilidades fonológicas (OCDE, 2003, pp. 74-75).

Estos resultados han propiciado la creación de diversas herramientas por parte de psicólogos, educadores y demás involucrados en las áreas de enseñanza en la elaboración de estrategias y materiales de aprendizaje. En esta actividad, el bibliotecólogo y su labor de animación a la lectura resulta significativa en el trabajo de las zonas a tratar para un mejor desarrollo en los estudiantes, en este caso, en etapas iniciales de la vida puesto que: “Cuando los niños y las niñas realizan ejercicios continuos para asociar una letra con el sonido que representa los circuitos neurales se activan, de tal manera que mientras más ejercicio (más

repetición de esta acción), más se engrosarán los circuitos y con esto su capacidad lectora aumentará” (Frade Rubio, 2009, p. 23).

El conocimiento acerca del acto lector es vasto desde la perspectiva que se elija y al mismo tiempo las diversas áreas se complementan asimismo es un proceso cognitivo que interviene en las actividades de aprendizaje e interacción del ser humano y que influye en el entorno ambiental, social y académico.

Los actuales modelos educativos como el constructivismo, el cognitvismo y el reciente enfoque educativo basado en competencias sitúan a la llamada competencia lectora como una de las principales que se deben desarrollar en etapa escolar. Este proceso se presenta en diferentes períodos de la vida y es necesario sentar bases sólidas; esto incluso como parte de lo que conocemos como *aprender a aprender*, concepto que refiere que el estudiante refuerce sus habilidades de aprendizaje autónomo y las practique fuera de los compromisos escolares.

Los recursos de la biblioteca escolar ofrecen opciones para fortalecer las habilidades cognitivas relacionadas con la competencia lectora y motivar su disfrute, ejercitar el aprendizaje autónomo y al mismo tiempo influir en el logro educativo de los alumnos.

Respecto a lo anterior, se han realizado estudios en escuelas de nivel básico principalmente en Estados Unidos a partir de la década de los cincuenta, en los cuales se muestra una relación directa en el logro educativo de los alumnos cuya institución cuenta con una biblioteca y bibliotecarios profesionales, sirviendo como base los estudios realizados por la bibliotecaria Mary Virginia Gaver, entre los que se encuentran: *Every Child Needs a School Library* de 1957, *Effectiveness of Centralized School Library Services (Phase I 1959–1960)*, *Standards for School Library Programs*, y *Are You Ready?* en el año de 1960, *Creative Elementary School Library* en 1962, *Effectiveness of Centralize Library Service in Elementary*

Schools en 1963 y Libraries for the People of New Jersey en 1964 (Bonilla Rius 2008, p. 58).

Resulta relevante mostrar el enfoque de la competencia lectora desde el punto de vista del modelo pedagógico actual y conocer por qué es considerada como uno de los pilares del aprendizaje, mismo que se describe a continuación.

1.2 Competencia lectora y aprendizaje: conceptualización desde el modelo pedagógico

A partir del surgimiento de la escuela activa en 1920, diversas teorías de aprendizaje han tratado de explicar el comportamiento y modo en que el ser humano adquiere y transmite los conocimientos, habilidades y destrezas que le permiten relacionarse con su medio ambiente e interactuar en sociedad. Dichas teorías constituyen el sustento de los modelos pedagógicos que se han puesto en la práctica docente a través del tiempo, un modelo pedagógico es:

La normativa básica que rige una determinada manera de concebir la educación, se fundamenta en la correspondiente teoría de aprendizaje porque educar es, ante todo, lograr que el educando aprenda, advirtiendo que aprender supone adquirir no solo conocimientos, sino también habilidades y actitudes, todo ello siempre en una escala de valores que convierte tales aprendizajes en realmente educativos (Sarramona, 2000, p. 199).

Educar implica un acto comunicativo entre el profesor y los alumnos que requiere que ambas partes cuenten con las habilidades que les permitan comprender y transmitir los contenidos por un lado y por el otro la recepción, codificación y comprensión del mensaje.

El acto lector se encuentra inmerso en esta dinámica ya que: "Supone una adquisición clave para realizar otros aprendizajes, fundamentalmente da la

posibilidad de permitir una comunicación incluso intemporal, para recibir opiniones, asimilar culturas, examinar la ciencia, etcétera” (Clemente Linuesa, 1983).

De acuerdo con Frade Rubio (2009, p. 14) el proceso de aprendizaje y el acto lector guardan similitud respecto a las funciones cognitivas y regiones del cerebro humano que se activan al interactuar con el medio. Dichos procesos son:

- Sensación: el cerebro recibe diferentes sensaciones a través de los cinco sentidos.
- Percepción: se hace consciente la sensación.
- Atención: la persona ha elegido el estímulo que percibió y se concentra en él para planear una acción.
- Memoria: Identifica qué es ese estímulo, cómo se llama y almacena la información.
- Pensamiento: una vez que se ha entendido qué es, se conocen, analizan y sintetizan las cualidades del objeto, se planea y se toma una decisión respecto al mismo, se evalúa la acción y se planea, o bien, se elaboran hipótesis que buscan comprobarse.
- Actuación: es el momento en que se lleva a cabo el desempeño de la actividad pensada, por lo general tiene un inicio, nudo y desenlace o sea se planea, se ejecutase evalúa lo que se hizo con el objeto. De igual manera se genera una actitud al respecto.

Es posible relacionar los elementos descritos anteriormente en las diversas teorías de aprendizaje que a lo largo del tiempo han sido complementadas unas a otras y que continuamente se estructuran a partir de nuevas aportaciones y enfoques.

Entre los planteamientos teóricos encontramos el conductismo en cuyos representantes se encuentran Iván Petróvich Pavlov, John Broadus Watson y Edward Lee Thorndike; el neoconductismo que reúne los trabajos de Edward Chace Tolman, Clark Leonard Hull y como figura principal Burrhus Frederic

Skinner; el cognitivismo en cuyos referente encontramos al psicólogo y biólogo Jean Piaget así como a Lev Semiónovich Vygotsky. En 1980 el constructivismo tomó en cuenta los procesos en los que los alumnos construyen su propio aprendizaje, David Paul Ausubel y Jerome Seymour Bruner fungen como principales representantes.

El conductismo tomó como punto de partida a los estudios de Watson, quien consideraba que la conciencia no se podía estudiar científicamente, por lo que se centró en la conducta y de acuerdo con los estímulos que recibiera el sujeto este se formaría de la manera deseada independientemente de sus características particulares y hereditarias; asimismo su trabajo sentó las bases de la psicología conductista. De igual forma, los experimentos realizados con perros por el fisiólogo ruso y premio nobel Ivan P. Pavlov, fungieron como base en la construcción de esta teoría, su aporte radica en la formulación de lo que conocemos como condicionamiento clásico, esto es la asociación de un estímulo incondicionado (acto reflejo) con un estímulo condicionado que trae como consecuencia una conducta.

Este condicionamiento –según Watson– se reforzaba con un mayor número de repeticiones, lo cual Thorndike replanteó al formular tres leyes, la primera de ellas conocida como la *ley del efecto* versa lo siguiente: “Aquellas respuestas que se dan inmediatamente a la consecución de una satisfacción se asociarán más firmemente a la situación planteada, de modo que tienen posibilidades de ser repetidas en situaciones semejantes” (Sarramona, 2000 p. 205). La segunda ley (*del ejercicio*), contempla la práctica continua del vínculo estímulo-respuesta. Finalmente la *ley de la predisposición* toma en cuenta las motivaciones del alumno así como su disposición hacia el aprendizaje.

De esta forma propuso también brindar situaciones lo más apegado posible a la realidad de lo que se pretende enseñar, lo que se conoce como *transferencia de los aprendizajes*. Esto supone que las respuestas favorables a las situaciones de

aprendizaje, su exposición continua y el aspecto afectivo son variables que intervienen en este proceso más que la sola exposición a estímulos.

Continuando esta base teórica, el neoconductivismo contiene las aportaciones de Clark L. Hull, quien dedica su estudio a los impulsos y motivaciones para el establecimiento de hábitos, destacando Burrhus F. Skinner en la elaboración de teorías para la planeación y material didáctico así como el postulado sobre el *condicionamiento operante* el cual se caracteriza por conductas que se asocian con estímulos positivos principalmente, mismos que llevan a su repetición y consolidación y se recurre al uso de reforzadores evitando los castigos (Sarramona, 2000, p. 206).

Lo anterior, sentó las bases de lo que se conoce como *enseñanza programada*, en esta existe una planeación de los contenidos en unidades y al obtener los resultados deseados al concluir se refuerza el estímulo positivo en cada una de las fases. De acuerdo con lo planteado en esta teoría “Tanto el código oral como escrito se aprenden mediante imitación y refuerzo” (Behares, 1982).

El modelo pedagógico que toma como base la teoría conductista es el asociacionismo, el cual: “Considera el aprendizaje como la adquisición de conductas provocadas por acciones específicas que proceden del medio ambiente y que están directamente vinculadas con ellas en razón de un esquema básico de estímulo-respuesta” (Sarramona, 2000, p. 199).

Al respecto, García (1993) comenta lo siguiente:

- En el aprendizaje asociacionista el sujeto es concebido como receptor de estímulos que le producen respuestas que llegarán a asociarse a través de actividades de fijación programadas y graduadas en secuencias prefiguradas (memorización y repetición).

- La programación y control externo de los aprendizajes bloquea las competencias del sujeto para un aprendizaje autónomo, que de hecho desarrolla desde mucho antes de la instrucción escolar.

Sin embargo, tomando en cuenta el aprendizaje del acto lector con el método de *enseñanza programada*, este sigue una secuencia estructurada en el que se refuerzan los conocimientos de acuerdo con las respuestas dadas por el alumno a los planteamientos presentados en los materiales de lectura, para así continuar a la siguiente fase considera los tiempos de aprendizaje del alumno (Alliende González y Condemarín Grimberg, 1993, p. 111).

En contraste con la teoría conductivista, el modelo pedagógico cognitivista, considera las habilidades y procesos internos de aprendizaje de los alumnos convirtiéndolos en sujetos activos mientras que el profesor funge como un mediador. Esta teoría considera el siguiente postulado:

Aprender no consiste simplemente en responder a estímulos, sino en reflexionar sobre lo que viene de fuera, poniéndolo en relación con las informaciones ya poseídas, con las creencias y experiencias personales, para luego proyectarse hacia el exterior (Sarramona, p. 229).

Lo anterior guarda una estrecha relación con el acto lector, en el sentido de la construcción textual del significado asociado a las experiencias y conocimientos previos de la persona. En esta teoría encontramos los planteamientos del psicólogo norteamericano Edward C. Tolman, quien considera el acceso al conocimiento como una tarea amplia e intencional (Sarramona, 2000, p. 232). Lo anterior incluye la motivación del alumno en su proceso de aprendizaje, así como la elaboración de *mapas cognitivos* con los que puede interpretar la realidad.

Es punto obligado tomar en cuenta la teoría gestalt iniciada por el psicólogo alemán Wertheimer (1910, citado por Sarramona, 2000, p. 232) quien afirma: “El todo es más que la suma de las partes”, lo anterior, refiriéndose al proceso que

realizan los organismos al percibir las sensaciones del medio ambiente, así como el llamado *insight* o aprendizaje repentino (comprensión súbita).

Encontramos así elementos que se integran e influyen en el proceso de adquisición de conocimiento y aprendizaje. Un aporte más de la teoría gestalt es el de Lewin (1936, citado por Sarramona, 2000, p. 234), quien considera importante el espacio vital y lo definió como: “El conjunto de elementos físicos y psíquicos que envuelven a los sujetos y con los cuales interactúa”. Esto implica pensar que, aunado a las capacidades cognitivas, la labor del docente y de los materiales de aprendizaje, el medio físico y social influye de manera positiva o negativa en los estudiantes. De igual forma Lewin propone la llamada *teoría de campo* que pone a prueba la toma de decisiones para la resolución de problemas, para lo cual los procesos de percepción y análisis resultan cruciales.

En esta concepción del aprendizaje, en el que la realidad es concebida como un todo, la enseñanza del lenguaje oral y escrito no escapa a este conocimiento teórico dando lugar a la formulación del *método global*, el cual presenta a los alumnos palabras y frases completas representadas mediante dibujos o expresiones orales y de ellas se extrae en primer lugar el significado, posteriormente su “traducción” al lenguaje escrito en el cual como proceso final se “descompondrán” sus elementos (sílabas y letras) para su reconocimiento en un texto escrito, es decir, parte de lo general a lo particular. Mialaret (1972, p. 85) lo representa en el siguiente orden:

Situación → Expresión oral → Expresión escrita → Reconocimiento → Lectura

Figura 3. Método global de lectura.

Fuente: Mialaret, Gaston (1972). *El aprendizaje de la lectura*. Madrid: Marova.

En esta corriente teórica, un aporte de suma importancia es el del epistemólogo, psicólogo y biólogo suizo Jean William Fritz Piaget, quien desarrolló su trabajo sobre la construcción de las estructuras mentales desde edades tempranas del ser humano y su interacción con el medio, de los que recibe estímulos y realiza un

proceso de *asimilación*, es decir, guarda aquella información que le es significativa. Mediante la realización de entrevistas clínicas, Piaget (1969) logró identificar cuatro estadios de desarrollo intelectual, los cuales son los siguientes:

- Estadio sensomotriz (de 0 a 2 años). El pensamiento solo actúa sobre cosas concretas, que sirven de medio para el logro de metas inmediatas.
- Estadio preoperatorio (2 a 8 años). Se presenta cuando el niño es capaz de construir su mundo interior gracias al dominio del lenguaje, que sustituye los objetos y situaciones por su simbología.
- Estadio del pensamiento concreto (de 8 años a 12 años). Se ultiman las estructuras dinámicas del pensamiento que permiten resolver problemas mediante interiorizaciones, se realizan síntesis, ordenaciones y correspondencias, aunque estas operaciones se llevan a cabo sobre objetos y no sobre proposiciones o hipótesis verbales.
- Estadio del pensamiento formal (a partir de los 12 años). Entra plenamente en la abstracción y se elaboran hipótesis o proposiciones, de las cuales se pueden extraer consecuencias sobre su posible verdad o falsedad antes de haber examinado el resultado de estas implicaciones.

En el proceso de maduración física e intelectual, según Piaget se presentan dinámicas de adaptación, asimilación y organización. La primera se refiere a una situación de equilibrio entre el sujeto y su medio lo cual obtiene mediante la captación de estímulos, el acomodamiento de las estructuras cognitivas y su posterior organización, lo que conlleva al desarrollo del pensamiento, que al mismo tiempo no se presenta de manera lineal, sino en una espiral de reorganización de conocimientos: “El desarrollo cognitivo del sujeto es progresivo de acuerdo con su momento evolutivo y no se pueden forzar las etapas antes de alcanzar la madurez pertinente” (Sarramona, 2000, p. 248), con ello se evita una saturación de estímulos hacia los alumnos.

Jerome S. Bruner (1961, citado por Sarramona, 2000, p. 246) destaca las funciones del lenguaje y el entorno, así como el desarrollo cognitivo por etapas manifestado por Piaget, por lo que propone las siguientes fases:

- Errática o ejecutora: coincidente con el estadio sensomotriz de Piaget. Se aprende haciendo e imitando a los demás.
- Icónica: coincide con el estadio preoperatorio de Piaget, en el cual los niños emplean imágenes para la representación de la realidad.
- Simbólica: correspondiente a los últimos años del estadio preoperatorio de Piaget, en el cual mediante el lenguaje el sujeto es capaz de representarse simbólicamente en el mundo que le rodea.

De igual forma, manifiesta que el lenguaje permitirá un posterior desarrollo cognitivo en el educando, puesto que se enriquecerá con la comunicación y recepción de ideas por parte del medio social. Asimismo su propuesta de aprendizaje por descubrimiento supone una guía por parte del profesor, el cual presenta la resolución de problemas mediante la exposición a situaciones y preguntas que despierten la curiosidad del niño, así como la disposición de materiales de consulta que le permitan buscar información y comprobar sus hipótesis y conclusiones, puesto que: “Lo más personal es lo que ha descubierto uno mismo” (Bruner 1961, citado por Sarramona, 2000, p. 249).

Complementando la teoría cognitivista encontramos la perspectiva del aprendizaje significativo propuesta por David P. Ausubel, en la cual se deben tomar en cuenta los conocimientos previos del alumno en relación con lo que se va a enseñar, para que así el nuevo conocimiento se integre con el anterior dando como resultado una estructura nueva, puesto que se presenta una relación entre lo que ya se conoce y lo que se aprende. En esta teoría: “Aprender es sinónimo de comprender. Por ello, lo que se comprende es lo que se aprende y lo que luego se recordará mejor, porque queda integrado en nuestra estructura de conocimientos” (Carretero, 2009, p. 32).

En los postulados anteriores existe una relación de conceptos en los que interviene el proceso de recepción y asimilación de información en el aprendizaje, en consecuencia se ha formulado el llamado *modelo de procesamiento de la información* que: “Es el estudio de la forma en que los seres humanos perciben, comprenden, recuerdan y utilizan la información que obtienen del mundo que les rodea” (Woolfolk y McCune, citados por Sarramona, 2000, p. 237).

Resulta relevante el proceso de codificación de la información, mismo que comienza con la atención. De acuerdo con Maldonado Torres (2001, p. 11) está basado en los esquemas estímulo-respuesta y contempla tres aspectos:

- Las condiciones en que se da el aprendizaje (internas y externas).
- Los procesos de aprendizaje (cómo se registran las sensaciones, como se retienen para utilizarse y transferirse a situaciones nuevas).
- Los resultados del aprendizaje (estos resultados serán la modificación de las condiciones internas).

En este modelo la comprensión resulta crucial para el aprendizaje puesto que no se trata de la acumulación de información sino en la manera en que dicha información se organiza en la mente y se manifiesta en conocimientos significativos para el alumno. Para lograr lo anterior, psicólogos y educadores consideran la intervención de la motivación en este proceso cognitivo: “Todo acto de conocimiento también es un acto de deseo y, por ende todo acto de deseo lo es de conocimiento al mismo tiempo” (Carretero, 2009, p. 107).

La información asimilada y comprendida por los alumnos representará un conocimiento significativo que recordará con mayor facilidad y como consecuencia la utilizará en diversos contextos, contrario a aquello que solo se memoriza para un objetivo puramente académico.

En contraste con esta teoría, encontramos los planteamientos del psicólogo ruso Lev S. Vygotsky para quien el lenguaje y pensamiento son claves en el proceso de aprendizaje y se inicia desde la infancia mediante la comunicación con los padres y el medio social. Para Vygotsky (1985, citado por Sarramona, 2000, p. 246) “Es el lenguaje lo que posibilita el desarrollo mismo del pensamiento”. En este proceso el medio social es crucial para el ejercicio de las capacidades cognitivas en el ser humano, posteriormente, estas serán “interiorizadas” (razonadas de manera individual y subsecuentemente con la enseñanza escolar) y se presentará lo que se conoce como *zona de desarrollo próximo* [ZDP] lo que supone la guía, instrucción ó intervención de un adulto e incluso sus compañeros de clase para potencializar otras capacidades en el educando. El entorno social ejerce una fuerte influencia en el aprendizaje, el lenguaje y la comunicación resultan primordiales para tales efectos:

El lenguaje escrito consiste en un sistema de signos que designan los sonidos y las palabras del lenguaje hablado y que, a su vez, son signos de relaciones y entidades reales. Gradualmente este vínculo intermedio se transforma en un sistema de signos que simbolizan directamente con las relaciones y entidades entre ellos (Vygotsky, 1979, p. 160).

Lo anterior nos remite a la idea de representación escrita a partir del lenguaje verbal, y que el autor identifica en los niños a partir de los dibujos, el juego y el garabato y considera estas manifestaciones como un primer estadio en el desarrollo del lenguaje escrito que resulta de suma importancia en los procesos intelectuales del ser humano, puesto que Vygotsky identifica elementos en la comunicación interpersonal y el lenguaje oral como: un contexto común en la conversación, contacto visual, identificación de expresiones faciales y gestos así como la distinción en los tonos de voz. Por el contrario, en el lenguaje escrito representa un mayor grado de complejidad expresar de manera textual la misma idea.

En contraste con los planteamientos de Piaget, Vygotsky considera la etapa preescolar propicia para la enseñanza del lenguaje escrito y presentar al niño situaciones reales en donde la lectura y escritura sean consideradas como una necesidad para expresar sentimientos y comunicarse aun cuando sus habilidades recién comienzan su desarrollo: “Si la lectura y escritura poseen significado, podremos estar seguros de que no serán una mera habilidad, sino una forma de lenguaje compleja y nueva” (Vygotsky, 1979, pp. 176-177).

La teoría constructivista retoma los aportes cognitivistas de Piaget, incluye elementos como el aprendizaje por descubrimiento de Bruner y el aprendizaje significativo de Ausubel, este modelo pedagógico:

Se fundamenta en la idea según la cual el individuo (tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos) no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre estos dos factores... el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción del ser humano (Carretero, 2009, p. 22).

Como hemos visto en las teorías presentadas, hay una relación entre los elementos cognitivos presentes en el ser humano durante el desarrollo del aprendizaje así como en el ejercicio del acto lector, de los cuales se han explicado memoria y atención; enfoquémonos entonces en dos elementos más: lenguaje y razonamiento.

El lenguaje representa el medio de transmisión de información, experiencias, sentimientos y emociones de una o varias personas, podemos encontrar una o varias representaciones de la realidad, fenómenos, conceptos u objetos que se describen en los textos y el lector debe realizar una interpretación y comprensión del significado: “El proceso de comprensión de un texto lleva a la modificación de la propia visión del mundo, del lenguaje y de su uso. Comprender textos depende

de los conocimientos que poseemos y estos conocimientos dependen de los textos comprendidos” (Carretero, 2009, p. 115).

A través del acto lector, es posible identificar las diversas funciones del lenguaje expresadas de manera escrita, esto potencia los procesos de comunicación e interacción social. Tomando como referencia lo expuesto por el lingüista inglés Halliday (citado por Alliende González y Condemarín Grimberg, 1993, pp. 9-11), dichas funciones son las siguientes:

- Apelativa: utiliza el modo imperativo y se manifiesta en aquellos textos que buscan dar órdenes o indicaciones.
- Expresiva: expresan sentimientos, emociones, ideas e imaginación del autor, que a su vez manifiesta el lector.
- Representativa: se utiliza para la transmisión del patrimonio cultural y se presenta en tratados, libros de texto, obras históricas y en todos los escritos de tipo informativo.

Los autores destacan una función trascendente en el ejercicio del acto lector, la función metalingüística y que la entienden como la capacidad de la lengua de referirse a sí misma, que permite al lector una familiarización con modos de expresión que no se utilizan en otras formas de lenguaje, incrementan el vocabulario y permiten una mejora en la ortografía (Alliende González y Condemarín Grimberg 1993, p. 13). Esto en ambientes escolares favorece notablemente la elaboración de trabajos escritos, supone una apropiación del lenguaje y su expresión, ya que de acuerdo con lo expuesto por Doncel Córdoba y Leena Waijus (2011, pp. 65-69) el actual enfoque basado en competencias considera la comprensión lectora y la expresión escrita como dos de los cuatro núcleos básicos de conocimiento y dominio de la competencia en comunicación lingüística junto con la expresión oral y la lectura de textos literarios.

Resulta relevante mencionar las habilidades que se requieren por parte de los alumnos para llevar a cabo la comprensión de textos escritos, enunciadas por dichos autores:

- Localización de ideas principales y secundarias.
- Extracción de la información contenida en el texto.
- Interpretación, análisis y valoración de la información del texto.
- Formación de una opinión personal sobre el contenido y el mensaje del texto.
- Análisis del texto en función de su formato: temática, estructura y género.

Los autores Alliende González y Condemarín Grimberg (1993, pp. 27-47) distinguen la incidencia en los procesos del desarrollo de habilidades lectoras de factores tales como:

Físicos y fisiológicos

En este rubro se considera la edad cronológica, el género y aspectos sensoriales. Tomando en cuenta diversos estudios realizados a partir de la década de los cincuenta del pasado siglo xx, (Prescotten 1955, Mason y Prater en 1966, Durkin en 1959 y Brzinski en 1972) se pudo concluir lo siguiente:

- Aquellos alumnos aprendieron a leer en edad preescolar, obtuvieron mejores resultados en pruebas de lectura que aquellos que comenzaron a los seis años, así como un desarrollo favorable en sus aptitudes hacia el aprendizaje.
- No hay diferencias significativas o una predisposición entre niños o niñas al acto lector. Los aspectos sensoriales toman en cuenta las condiciones físicas para llevar a cabo la percepción visual, fundamental en el acto lector, así como las funciones para la percepción sonora.

Sociales, emocionales y culturales

En este rubro intervienen elementos como la madurez emocional y social del niño, mismos que se ve reflejados en la participación y perseverancia del alumno en las situaciones de aprendizaje. Su capacidad de autocontrol en el manejo de las emociones como ansiedad o angustia: “Tiende a tener un resultado adverso en el aprendizaje de la lectura, especialmente porque la ansiedad interfiere con los mecanismos atencionales” (Alliende González y Condemarín Grimberg, 1993, p. 34). En el aspecto socioeconómico y cultural, los autores citados refieren que el ambiente familiar determina estímulos y actitudes frente a la lectura tanto de manera lingüística así como de las emociones, tomando como ejemplo el acceso a materiales escritos y el manejo del lenguaje en el hogar, así como la seguridad en sí mismo.

Cognoscitivos

Se refiere a la inteligencia en general y que puede ser medida a través del llamado *coeficiente intelectual* y que integra habilidades mentales como atención y memoria, las cuales en casos especiales se presentan factores como el llamado déficit de atención mismo que caracteriza a niños con dificultades de lectura lo cual: “Puede ser resultado de deficiencias neurológicas que afectan el sistema de alerta” (Alliende González y Condemarín Grimberg, 1993, p. 43).

Lingüísticos

Se refiere a las habilidades de comunicación que posee el alumno que son fundamentales para el logro educativo puesto que: “La mayor parte de los programas están diseñados sobre las destrezas de escuchar, hablar, leer y escribir” (Alliende González y Condemarín Grimberg, 1993, p. 43). Es a través de dichas destrezas que el alumno puede entender y dar significación a la expresión tanto verbal como escrita.

Gracias a lo anterior, es posible visualizar la complejidad que representa para los alumnos desarrollar su competencia lectora y poder lograr el estadio final: la comprensión lectora. Alfonso Sanabria y Sánchez Lozano (2009, p. 64) enuncian tres fases que lleva a cabo el alumno en el proceso lector para llegar a dicha comprensión.

La primera de ellas es la formulación de hipótesis en la cual interviene el conocimiento previo sobre el tema que se va a leer, así como elementos físicos del material como el título, la imagen de la portada, el tipo de letra, etcétera, lo cual llevará al lector a hacer suposiciones y preguntas que irá confirmando conforme avance en la lectura y que representa la segunda fase donde se *verifican las hipótesis realizadas* por lo que busca comprobar, aprender o imponer sus propios puntos de vista (Alfonso Sanabria y Sánchez Lozano, 2009, p. 65).

La tercera fase representa la integración de la información y el control de la comprensión en la cual al realizar la comprobación de las hipótesis estas se irán incorporando al cuerpo de conocimientos previos del lector y seguirá construyendo el significado global del texto. Finalmente realiza un juicio sobre lo que ha leído y es capaz de emitir una opinión al respecto, identificar aquello que ha comprendido y lo que no, así como aquellas palabras en las que no encontró un significado previo.

Lo anterior brinda experiencias de todo tipo a los alumnos y mediante su ejercicio constante integrará saberes y emociones dependiendo de los tipos de texto a su alcance, lo cual incluso tiene repercusión en el aprovechamiento y logro educativo de los alumnos favoreciendo su aprendizaje autónomo como lo veremos en el siguiente apartado.

1.3 Competencia lectora y logro educativo

Anteriormente se ha descrito cómo el ejercicio del acto lector influye en el aprendizaje de los estudiantes y su desarrollo cognitivo, resultando en un importante medio para la adquisición de conocimientos y por ende en su aprovechamiento escolar. Si bien es cierto que el buen desempeño en el aula obedece a diversos factores, desde los físicos, psicológicos, económicos, sociales y culturales, es de notar que los alumnos con una base sólida en su habilidad para llevar a cabo la lectura podrán enriquecer sus experiencias de aprendizaje y motivaciones personales:

La capacidad de comprender el lenguaje hablado y escrito es fundamental para nuestra manera de aprender cosas nuevas y en la medida en que mediante el entrenamiento se puedan mejorar las habilidades de comprensión, deberá ser posible aumentar la propia capacidad de adquirir conocimiento y el propio desempeño intelectual (Ramos Maldonado, 2000, p. 52).

Es posible afirmar que el desarrollo de la competencia lectora potencializa lo que especialistas e instituciones educativas consideran *logro educativo* y que en diversas definiciones establece lo siguiente:

- El logro educativo representa el conjunto de conocimientos, habilidades y valores que debe asimilar el estudiante en el proceso pedagógico (Ortiz Ocaña, 2005)
- El logro educativo es desarrollar capacidades de expresión verbal y escrita, comprensión de lectura y habilidades de razonamiento, sin separarse de la formación cívica y social que se proporcione a los alumnos (López Salmorán, 2011).
- Entendemos por logros educativos todos los aprendizajes que permiten el desarrollo sistémico y global de la persona, y que son útiles para la vida, pues vinculan el plano académico con el propio contexto, personal, familiar y social (Suárez Ortega, 2011, p. 62).

Es por ello que durante los cursos de preescolar, primaria y secundaria se preste especial atención en esta competencia puesto que representan la base para estudios posteriores y su propio bagaje cultural, porque como hemos visto, la lectura obedece a diversos fines y entre sus bondades encontramos: “Ejercitar la atención, la concentración, la memoria, agudizar la capacidad de observar, asociar, analizar, deducir y sintetizar, establecer relaciones causales y explicativas, ampliar el vocabulario, mejorar la ortografía y la capacidad de expresión” (Ramos Maldonado, 2000, p. 54).

Incluso podemos identificar entre las habilidades que se desarrollan con el acto lector, aquellas que tienen que ver con el aprendizaje autónomo e investigación donde la biblioteca escolar es un apoyo fundamental en la proporción de herramientas y materiales para un mejor desempeño, dejando de lado prácticas como el copiado de información sin análisis previo, lo que permite al alumno responder a sus interrogantes y ser un sujeto activo de su conocimiento.

1.4 Competencia lectora y capital humano

El ser humano ha recurrido a diversas actividades para su subsistencia. Conforme se desarrollaron las artes, oficios y ciencias, estas han ido consolidándose con el paso del tiempo.

El vertiginoso avance tecnológico modifica los entornos y prácticas sociales, así como las exigencias laborales, el sistema educativo debe responder ante los cambios: “Se impone la necesidad de dar un valor real a las personas, más que a las cosas, como consecuencia del proceso de digitalización que vivimos donde la materia prima fundamental es la inteligencia” (Rodríguez Ibarra, 2008).

Desde el punto de vista económico, el conjunto de saberes y habilidades que las personas poseen representa un tipo de capital equiparable a las materias primas,

el dinero y propiedades, esto es el capital humano, el cual se integra con los años que los individuos dedican a su educación y que producirá un beneficio a largo plazo tanto de manera personal como colectiva. Hemos visto la relación que guardan la competencia lectora y el logro educativo, por lo que es conveniente mencionar los resultados a futuro en el desarrollo económico y social de las naciones.

Es posible afirmar que las personas al comenzar su educación realizan una inversión a largo plazo puesto que intervienen en ello recursos económicos, tiempo, esfuerzo y dedicación para forjarse un mayor bienestar en el que la satisfacción personal y un mejor sueldo son las principales metas. Lo anterior está relacionado con la productividad: “Representa el valor económico de lo que produce un trabajador. Una mayor productividad también suele fomentar el crecimiento económico” (Kelley, 2007, p. 36).

El actual contexto tecnológico y social (que se ha abordado en este trabajo) ha impactado de tal manera que nos encontramos en la llamada economía del conocimiento, en la cual: “Las habilidades, el aprendizaje, los talentos y los atributos de la gente – su capital humano – se han convertido en elementos clave tanto para ganarse la vida como para tener un mayor crecimiento económico” (Kelley, 2007, p. 23).

Es por ello que los gobiernos llevan a cabo acciones para fortalecer sus sistemas educativos y organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) realiza trabajos conjuntos para evaluar la calidad de la educación y establecer rutas hacia la mejora continua en los factores clave, que define como competencias, entre las que se encuentra la lectura y que se refleja en la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos). Esta instancia define al capital humano como: “Los conocimientos, habilidades, competencias y atributos incorporados en los

individuos y que facilitan la creación de bienestar personal, social y económico” (Kelley, 2007, p. 30).

Factores como la demografía, innovación tecnológica, la apertura al comercio extranjero así como el sistema político y legal de cada nación son clave del desarrollo económico. El capital humano es pieza importante de este engranaje, ha generado un desplazamiento de los trabajos tradicionales como la manufactura hacia áreas que no crean objetos físicos como el sector servicios y aquellas actividades que realizan análisis y uso de la información (Kelley, 2007, p. 27).

El capital humano repercute en el bienestar social de acuerdo con el estudio realizado por la OCDE titulado *Better life, (¿Cómo va la vida?* en su versión en español) se encuentra presente en el rubro dedicado a educación y competencias, en cuyos elementos constitutivos encontramos las competencias cognitivas y el logro educativo pero al analizar la cadena de acción del capital humano podemos distinguir los rubros subsecuentes que resultan de una mejor educación: ingresos y riqueza, empleo y salarios, balance vida-trabajo, vivienda , etcétera, en donde las líneas cortas significan áreas débiles y las líneas largas áreas fuertes. En la figura 3 se muestran los datos obtenidos para México (OCDE, 2015a, p. 2).

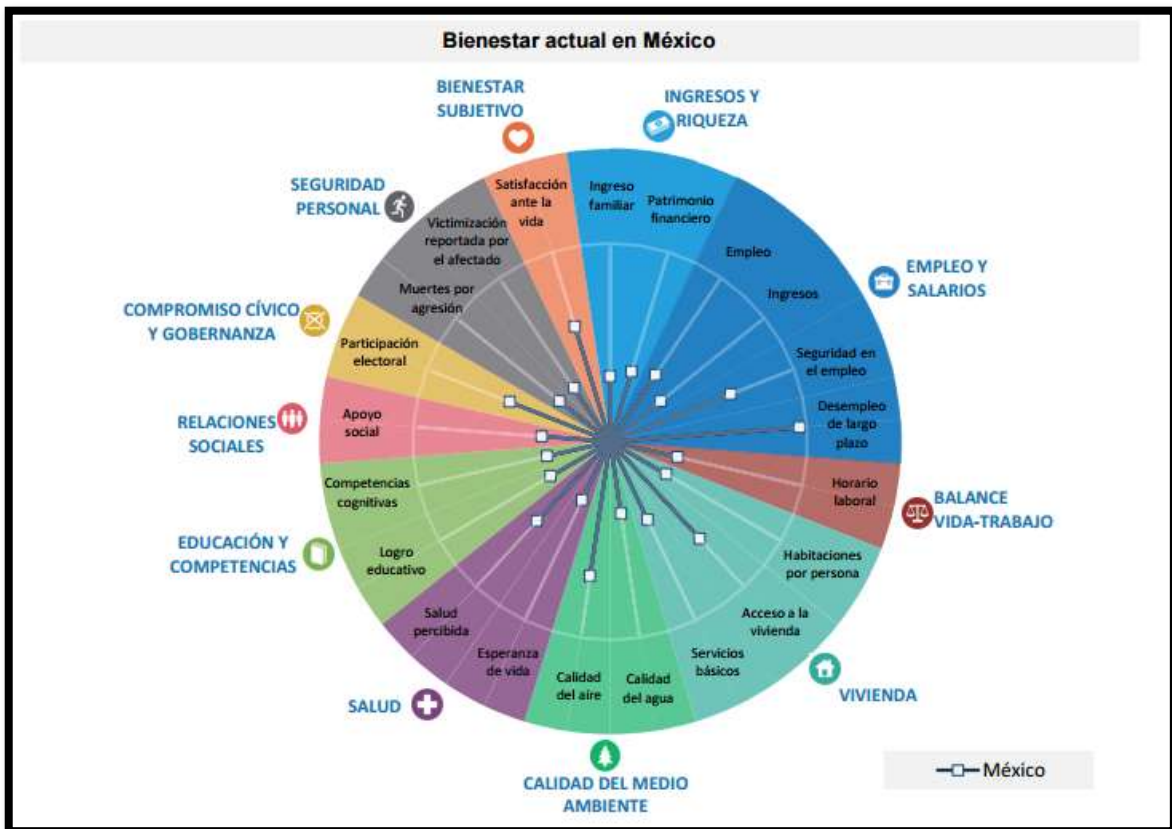


Figura 4. Elementos constitutivos del bienestar social: resultados para México.

Fuente: OCDE (2015a). *¿Cómo va la vida? 2015: medición del bienestar*. París: OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/statistics/Better%20Life%20Initiative%20country%20note%20Mexico%20in%20Espagnol.pdf>

De igual forma Arboleda Sepúlveda (2003) menciona lo siguiente:

- La nueva economía digital está basada en el capital humano y en las redes.
- En nuestra región se observa que los trabajadores del conocimiento alcanzan cada vez una mayor proporción de la fuerza laboral. Los sectores de la economía que más utilizan la información en forma intensiva son los que generan más fuentes de trabajo.

Como se ha mencionado, el desarrollo de las competencias educativas (entre las que se encuentra la lectura) son fundamentales para un mejor desempeño escolar y el logro de los objetivos curriculares lo que influye de manera significativa en el progreso económico de cada nación.

1.5 Competencia lectora y educación para la vida

La competencia lectora resulta un eje fundamental en el aprendizaje del lenguaje y la base para la adquisición de conocimientos posteriores, hecho que dota a las personas de autonomía y oportunidades para realizar estudios posteriores a los niveles básicos, recibir capacitación constante o simplemente cultivar sus propios intereses.

Asimismo, el contexto económico, tecnológico y social exige el aprendizaje continuo para el desempeño laboral puesto que: “En un mundo donde el valor económico de la educación está aumentando, la gente no puede darse el lujo de dejar de desarrollar su capital humano el día que sale de la escuela o universidad” (Kelley, 2007, p. 88).

Factores como las tasas de natalidad, mortandad, salud y empleo repercuten directamente en las economías, lo que requiere un equilibrio entre los sectores productivos y la población económicamente activa. Al mostrar estos índices cambios drásticos, será necesario mantener la productividad por un mayor tiempo, lo que requiere que los ciudadanos estén preparados para adaptarse a los cambios tecnológicos, sociales, políticos, culturales, etcétera, entonces: “La escuela debe propiciar la formación de un sujeto que aprenda a vivir como individuo en evolución, pues solo son educadas las personas que han aprendido cómo aprender” (Ramos Maldonado, 2000, p. 55).

Los conceptos *aprender a aprender* y *educación para la vida* se relacionan en la manera en que las personas adquieren conocimientos y cómo los utilizan en su día a día través del tiempo. El primero de ellos es:

Un proceso de aprendizaje autónomo que se inicia con la adquisición del conocimiento funcional de las técnicas y dominio de las destrezas de aprendizaje a través de la enseñanza presencial y culmina con el conocimiento funcional de las estrategias de aprendizaje y el dominio de las destrezas y habilidades personales que permiten afrontar

cualquier situación de aprendizaje sin necesidad de ayuda o mediación docente (Doncel Córdoba, y Leena Waljus, 2011, p. 130).

La corriente pedagógica humanista considera como punto clave en la enseñanza el papel activo del alumno en su proceso de aprendizaje en el cual: “La lectura constituye un elemento idóneo para transformar favorablemente las relaciones básicas del proceso educativo: alumno-objeto de conocimiento, maestro-alumno y alumno-alumno con todas las ventajas que ello supone en la calidad de los aprendizajes y en la formación de los sujetos” (Ramos Maldonado, 2000, p. 55). De igual manera considera lo que se conoce como *pedagogía del ser* y la *educación para la vida* que de acuerdo con Torroella González-Mora (2001, p. 74) se centra en el desarrollo integral de la personalidad, de las potencialidades del ser humano y la plenitud humana, asimismo enuncia sus postulados, que son los siguientes:

- Que la vida humana es la materia más importante a enseñar y aprender.
- Que la riqueza mayor de un individuo y de un país son las potencialidades humanas y más todavía cuando cooperan.
- Que consecuentemente, la tarea individual y social más importante es el desarrollo y utilización de las potencialidades humanas para una vida más plena y de mayor calidad.

Dicha corriente pedagógica se enfoca en una educación que les permita a los alumnos prepararse para diversas etapas de su vida entre las que se encuentran la senectud. En dicha etapa las enfermedades neurodegenerativas como el Alzheimer y la depresión se hacen presentes mermando la calidad de vida de las personas, razón por la cual es necesario para la gente de edad avanzada sentirse útil y activa en la sociedad. De acuerdo con lo que los investigadores en neurociencia describen como plasticidad cerebral (esto es el reciclaje de neuronas en el cerebro dependiendo las etapas biológicas y experiencias adquiridas), el ser humano cambia sus estructuras, en consecuencia: “El aprendizaje a largo plazo

modifica de hecho al cerebro en el aspecto físico porque requiere el crecimiento de nuevas conexiones entre las neuronas” (OCDE, 2003, p. 48).

De acuerdo con lo anterior, podemos afirmar que el ejercicio continuo en el aprendizaje y la lectura resultan estimulantes en la actividad cerebral y en las emociones, las cuales son de vital importancia para cubrir las llamadas *metanecesidades* que incluyen: autoconocimiento, sentido de la vida, realización de potencialidades, creatividad, amor y trascendencia (Torroella González-Mora, 2001, p. 76).

Es posible afirmar que al desarrollar las competencias educativas los alumnos presentan un empoderamiento en sus capacidades y la manera en que se desenvuelven en el medio social gracias a la interacción con maestros, alumnos e incluso fuera del entorno escolar, conocer diversos puntos de vista, buscando respuestas a sus inquietudes de manera autónoma gracias a los conocimientos y herramientas que les ha proporcionado en el aula donde la competencia lectora y la biblioteca escolar juegan un rol de suma importancia como centro de convivencia en donde se ponen en práctica estas actividades.

1.6 Habilidades adquiridas por alumnos poseedores de competencias lectoras

Hasta el momento se han explicado los procesos y beneficios que conlleva a nivel cognitivo el acto lector así como el desarrollo de la competencia lectora, ahora es momento de enunciar las habilidades que presentan los alumnos en la práctica cotidiana. Entendemos por habilidad: “La disposición personal para realizar una secuencia de acciones de manera sistemática, automatizada y con la mínima concentración... que forman parte de conductas o destrezas complejas” (Doncel Córdoba y Leena Waljus, 2011 p. 22), en concreto, los educadores han identificado aquellas que se manifiestan en las distintas fases en las que un lector

competente lleva a cabo esta actividad. Alfonso Sanabria y Sánchez Lozano (2003, pp. 53-185) las enuncian de acuerdo con las siguientes categorías:

Habilidades de prelectura

Su función es activar los conocimientos previos y predecir los contenidos del texto, entonces el alumno:

- Regula la velocidad de lectura según el tipo de texto y la intención.
- Elige y aplica las habilidades apropiadas para cada lectura: anticipación, inferencia, observación rápida de indicios, etcétera.
- Detecta las incoherencias de significado o las deficiencias de comprensión, determinar las causas y escoger una estrategia para resolverlas.

Estas habilidades nos indican que el alumno ha estado en contacto con diversos tipos de textos y puede identificar la función de los mismos, si son recetas, manuales, anuncios, novelas, cuentos, periódicos, revistas, etcétera, así como las temáticas abordadas. De igual manera identifica la estructura de los textos en los cuales reconoce elementos como título, subtítulos, autores, temas, etcétera, así como su relación con gráficos e ilustraciones, lo que de inmediato activa sus esquemas de conocimiento y reconoce tanto lo que conoce o no antes de realizar la lectura.

Habilidades mientras se lee

Su función es reconocer el significado de las palabras a partir del contexto, relacionar las oraciones entre sí (coherencia lineal) y hacer inferencias y es capaz de realizar lo siguiente:

- Verificación de hipótesis.

- Anticipación y captación rápida de palabras.
- Hacer presuposiciones e inferencias.
- Deducir el significado de palabras.
- Interpretar expresiones que incluyen lenguaje figurado.
- Ejercitar la memoria operativa a corto plazo.
- Leer textos icónicos y gráficos.

En este momento el alumno comienza a hacer la construcción del significado al integrar conocimientos previos con lo nuevo y logra configurar una idea general de lo que está leyendo, identifica aquellas ideas que son de su entendimiento y las que no lo son, por lo que puede detenerse a resolver esas dudas a partir de la consulta de otros materiales.

Habilidades poslectoras

Su función es hacer un resumen y tomar postura frente lo que dice el texto por lo cual:

- Da sentido y coherencia a lo leído.
- Reconoce la idea principal de un texto.
- Identifica palabras clave.
- Hace resúmenes.
- Hace análisis crítico de los textos

El fin único de este proceso es la comprensión y no la memorización, por tanto, el alumno al contar con estas habilidades desarrolla otro rubro de las llamadas competencias en lengua y comunicación, esto es la escritura, puesto que el entendimiento de las ideas de los textos, así como sus esquemas de conocimiento previos y experiencias personales lo llevan a poder expresar con sus propias palabras las temáticas a exponer, lo que a futuro, le llevará a un mayor aprovechamiento en su aprendizaje escolar.

1.7 Evaluación de la competencia lectora a través de la prueba PISA

Es parte del trabajo cotidiano de las naciones observar los resultados de la inversión de recursos públicos en diversos sectores como: salud, educación, empleo, seguridad, medio ambiente, etcétera; y preocupación de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos el avance equitativo de las sociedades, por lo cual, la tarea de evaluación es fundamental. Como hemos visto en apartados anteriores, la calidad de vida y las actividades productivas y económicas derivan en gran medida de los resultados de la educación.

En tal marco, la OCDE realiza la prueba estandarizada PISA, que se encarga de medir en los alumnos de quince años que se encuentran en los países miembros lo que define como competencias básicas: “Las habilidades, la pericia y las aptitudes de los estudiantes para analizar y resolver problemas, para manejar información y para enfrentar situaciones que se les presentarán en la vida adulta y que requerirán de tales habilidades” (OCDE, 2007, p. 5). Las competencias evaluadas por PISA, a partir del año 2000, son lectura, matemáticas y ciencias y se realiza cada 3 años.

En el caso de la competencia lectora, el Comité de Evaluación, la define como: “La capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades y participar en la sociedad” (OCDE, 2007, p.7). En la prueba se utilizan dos tipos de textos: prosa continua (narración breve, nota periodística o carta) y discontinua (con párrafos separados por imágenes, diagramas y espacios, como manuales de operación de algún aparato, textos publicitario, argumentaciones científicas, etcétera) lo que permite enfrentar al alumno en situaciones fuera del ambiente escolar. PISA, evalúa precisamente aspectos como: capacidad para recuperar información, inferir nueva información a partir de la lectura realizada (esquemas de conocimiento o prelectura), relacionar

los contenidos con otros y realizar una reflexión derivada de ellos (comprensión y lectura crítica). Los contextos que manejan los textos son: uso privado (cartas), uso público (anuncios), laboral (manuales) y educativo (ejercicios).

La acción mínima de una persona competente en lectura de acuerdo con PISA es la localización de algún fragmento que se ha leído (decodificación) y la más alta es la capacidad del alumno para reflexionar y emitir opiniones propias sobre diversos aspectos del texto (comprensión).

Las escalas de evaluación son las siguientes:

- Nivel 4 (de 553 a 625 puntos). Alumnos que pueden responder a reactivos difíciles, como los que piden ubicar información escondida o interpretar significados a partir de sutilezas del lenguaje. Pueden evaluar críticamente un texto.
- Nivel 3 (de 481 a 552 puntos). Son capaces de trabajar con reactivos de complejidad moderada. Ubican fragmentos múltiples de información, vinculan distintas partes de un texto y relacionan dicho texto con conocimientos familiares o cotidianos.
- Nivel 2 (de 408 a 480 puntos). Los alumnos responden reactivos básicos como los que piden ubicar información directa, realizar inferencias sencillas, identificar lo que significa una parte bien definida de un texto y utilizar algunos conocimientos externos para comprenderla.
- Nivel 1 (de 335 a 407 puntos). En ese nivel están los alumnos que solo pueden ubicar un fragmento de información, identificar el tema principal de un texto y establecer una conexión sencilla con el conocimiento cotidiano.
- Por debajo del nivel 1 (menos de 335 puntos). Están los alumnos que pueden leer, en el sentido técnico de la palabra, pero que tienen importantes dificultades para utilizar la lectura como una herramienta

que les permita ampliar sus conocimientos y destrezas en diferentes áreas. Está en entredicho su capacidad de beneficiarse de la educación y aprovechar las oportunidades de aprendizaje durante su vida.

PISA relaciona directamente la competencia lectora con el aprendizaje y el logro educativo. Toma como referencia los textos de John H. Holloway titulado *Improving the reading skills of adolescents*, quien afirma que las habilidades de lectura son esenciales para el logro académico de los estudiantes de secundaria y bachillerato; así como el documento hecho por la Comisión Europea que lleva por título *European report on the quality of school education*, mismo que enuncia lo siguiente:

La capacidad de leer y comprender instrucciones y textos es un requisito básico para el éxito de las materias de la escuela. Sin embargo, la importancia de las habilidades de lectura no termina cuando los niños dejan la escuela. Tales habilidades son clave para todas las áreas educativas y más allá, facilitando la participación en el contexto más amplio del aprendizaje a lo largo de la vida y en la contribución para el desarrollo personal y la integración social de los individuos (Saulés Estrada, 2012, p. 29).

Otro aspecto interesante en el tema de competencia lectora en que se basa PISA y los estudios citados anteriormente, es la motivación y acercamiento a la lectura, por lo que añaden el concepto “compromiso”, en el cual hay tres factores involucrados: tiempo dedicado a la lectura, intereses y actitudes, así como diversidad y contenido en lo que se lee. Para ello, utilizan como referencia a los psicólogos educativos J.T. Guthrie y A. Wigfield quienes en su texto *Engagement and motivation in reading* del año 2000, caracterizan a los lectores comprometidos como aquellos que: “Se enfocan en el significado del texto y evitan distracciones. Estos lectores comprometidos intercambian ideas e interpretaciones del texto con sus pares”, en cambio los no comprometidos: “Hacen todo para no leer y reducen al mínimo el esfuerzo. Raras veces disfrutan lo que leen o no se dejan absorber por la literatura durante sus tiempos de ocio” (Saulés Estrada, 2012, p. 30).

La biblioteca escolar resulta un punto de encuentro entre los alumnos quienes interactúan con lecturas propias y comentan intereses y opiniones además de participar en las actividades organizadas por el bibliotecario en colaboración con los profesores mismo que resulta altamente enriquecedor, puesto que representa otro nivel de interacción que, favorece el ejercicio de otro tipo de competencias como lo son las de desarrollo personal y social: motivación personal, autoconcepto y autoestima, voluntad y esfuerzo, toma de decisiones, estabilidad y autocontrol emocional, empatía y proyecto de vida y autorrealización personal (Doncel Córdoba y Leena Waijus, 2011, pp.33-38).

Tal es la relevancia de la competencia lectora, que fungió como la principal área de evaluación en los inicios de la prueba PISA en el año 2000 así como en 2009. Este estudio representa una fuerte referencia sobre el nivel educativo de las naciones puesto que fue diseñado en colaboración con los 28 países que conformaban la OCDE y 4 países no miembros (actualmente cuenta con 34) y recaba información valiosa como: contexto del estudiante, condiciones de su entorno, familia, hábitos de estudio y condiciones de su escuela (OCDE, 2007, p.6). Esfuerzos como este ayudan a entender la realidad actual de las naciones y favorecen la propuesta de mejoras a largo plazo que resulta un referente para acciones en pro del campo de acción en materia educativa a todos los involucrados, en el cual incluye el ámbito bibliotecológico.

Referencias

Alfonso Sanabria, Deyanira y Sánchez Lozano, Carlos (2009). *Comprensión textual: primera infancia y educación básica primaria* (2ª. ed.). Bogotá: Ecoe.

Alliende González, Felipey Condemarín Grimberg, Mabel (1993). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Arboleda Sepúlveda, Orlando (2003). Desarrollo profesional en bibliotecología y ciencias de la información en una economía basada en el conocimiento. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 17 (35), 142-167. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ibi/article/view/4026/3576>

Behares, Luis Ernesto (1982). La lectoescritura como problema psicolingüístico. *Lectura y Vida*, (4). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a3n4/03_04_Behares.pdf/view

Bonilla Rius, Elisa (2008). Logro académico y bibliotecas escolares: estudios cualitativos y cuantitativos. En Elisa Bonilla Rius, Daniel Goldin Halfon y Ramón Salaberria Lizarazu (coordinadores). *Bibliotecas y escuelas: retos y desafíos en la sociedad del conocimiento* (pp. 52-76). México: Océano.

Bruner, Jerome Seymour (1961). The act of discovery. Citado por Sarramona, Jaume (2000). *Teoría de la educación: reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.

Carretero, Mario (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.

Cassany, Daniel y Aliagas Marín, Cristina (2009). Miradas y propuestas sobre la lectura. En Daniel Cassany (compilador), *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura* (pp. 13-22). Barcelona: Paidós.

Clemente Linuesa, María (1983). *El aprendizaje de la lectoescritura: aspectos de su problemática y algunas perspectivas actuales*. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20270/aprendizaje_lectoescritura.pdf

Doncel Córdoba, Juan y Leena Waljus, María (2011). *Las competencias básicas en la enseñanza: fundamentación, enseñanza y evaluación*. Bogotá: Ediciones de la U.

Estudillo García, Joel (2001). Elementos que conforman la sociedad de la información. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, (31), 163-194. Recuperado de <http://132.248.242.6/~publica/conmutarr.php?arch=3&idx=228>

Frade Rubio, Laura (2009). *Desarrollo de competencias lectoras y obstáculos que se presentan*. México: Calidad Educativa.

García, Guillermo (1993). La alfabetización como espacio de conflicto teórico. Dos enfoques alternativos: el psicogenético y el didáctico. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, (2). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a14n2/14_02_Garcia.pdf

Gómez Macker, Luis y Peronad, Marianne (2004). *La comprensión de textos escritos*. En Viramonte de Ávalos, Magdalena (compiladora), *Comprensión lectora: dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales* (pp. 13-52). Buenos Aires: Colihue.

Guatemala, Ministerio de Educación (2013). Aprendizaje de la lectoescritura: reta 'maxik ri usi k'ixik xuquje' ri utz 'ib'axik wuj (k'iche' ch'ab'al). Guatemala: Ministerio de Educación: USAID. Recuperado de http://cnbguatemala.org/wiki/Aprendizaje_de_la_Lectoescritura/Parte_I._La_lectura/El_cerebro_y_la_lectoescritura

Halliday, Michael Alexander Kirkwood (1975). Learning how to mean. Citado por Alliende González, Felipe y Condemarín Grimberg, Mabel (1993). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Izasa Mejía, Beatriz y Sánchez Lozano, Carlos (2007). *Guía para el diseño de planes nacionales de lectura*. Bogotá: Centro Regional para el Fomento del Libro en América y el Caribe.

Keeley, Brian (2007). *Capital humano: cómo influye en su vida lo que usted sabe*. México: Castillo.

Lewin, Kurt (1936). Principles of topological psychology. Citado por Sarramona, Jaume, *Teoría de la educación: reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.

López Salmorán, Lilia Dalila (2011). *El concepto de logro educativo en sentido amplio*. Citado por Pozo Llorente, Ma. Teresa, Suárez Ortega, Madgalena y García-Cano Torrico, María (2012). Logros educativos y diversidad en la escuela: hacia una definición desde el consenso. *Revista de Educación*, (358), 59-84. Recuperado de http://www2.uned.es/grupointer/re358_04_pozo_magda_cano.pdf

Maldonado Torres, Alma I. (2001). *Aprendizaje y comunicación: ¿cómo aprendemos?* México: Pearson.

Mialaret, Gaston (1972). *El aprendizaje de la lectura*. Madrid: Marova.

OCDE (2003). *La comprensión del cerebro: hacia una nueva ciencia del aprendizaje*. México: Santillana.

OCDE (2007). *El programa PISA de la OCDE: qué es y para qué sirve*. París: OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

OCDE (2015a). *¿Cómo va la vida?*, 2015: Medición del bienestar. París: OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/statistics/Better%20Life%20Initiative%20country%20note%20Mexico%20in%20Espagnol.pdf>

Ortiz Ocaña, Alexander Luis (2005). Factores que inciden en el logro educativo. Citado por San Luis Potosí, Secretaría de Educación (2011). *Plan de mejora del logro educativo*. Recuperado de www.seslp.gob.mx/pdf/taller2011-2012/cinco/Plan%20de%20Mejora.ppt

Piaget, Jean (1969). *Psicología del niño*. Buenos Aires: Editor 904.

Ramírez Leyva, Elsa Margarita (1999). La bibliotecología y la sociedad de la información: algunos aspectos a considerar en torno a las prácticas lectoras. Investigación *Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, (26), 135-154. Recuperado de <http://132.248.242.6/~publica/conmutarr.php?arch=3&idx=308>

Ramos Maldonado, Ferdinando (2000). *Pedagogía de la lectura*. México: Trillas.

Rodríguez Ibarra, Juan Carlos (2008). *El asfalto, la red y las aulas*. Citado por Pérez Gómez, Ángel (2008). Competencias o pensamiento práctico. En José Gimeno Sacristán (compilador), *Educación por competencias: ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Madrid: Morata.

Sarramona, Jaume (2000). *Teoría de la educación: reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.

Saulés Estrada, Salvador (2012). *La competencia lectora en PISA: influencias, innovaciones y desarrollo*. México: INEE.

Suárez Ortega, Magdalena (2011). Imágenes de un ceip. Re-pensando la práctica escolar desde la diversidad cultural. En Pozo Llorente, Ma. Teresa, Suárez Ortega, Magdalena y García-Cano Torrico María. Logros educativos y diversidad en la escuela: hacia una definición desde el consenso. En *Revista de Educación*, (358), 59-84. Recuperado de http://www2.uned.es/grupointer/re358_04_pozo_magda_cano.pdf

Torroella González-Mora, Gustavo (2001). Educación para la vida: el gran reto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33 (1), 73-84. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80533108.pdf>

Vygotsky, Lev Semiónovich (1979). *El desarrollo de los procesos básicos superiores*. Barcelona: Grijalbo

Vygotsky, Lev Semiónovich (1985). *Pensée et language*. Citado por Sarramona, Jaume (2000). *Teoría de la educación: reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.

Wertheimer, Max (1910). Experimental studies on the seeing of motion. Citado por Sarramona, Jaume (2000). *Teoría de la educación: reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.

Woolfolk, Anita E. y McCune, L. (1983). Psicología de la educación para profesores. Citado por Sarramona, Jaume (2000). *Teoría de la educación: reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.

2 Requerimientos en la biblioteca escolar para el desarrollo de la competencia lectora y el logro educativo

Se ha demostrado que, cuando los bibliotecarios y los docentes cooperan, los alumnos logran alcanzar niveles más altos en conocimientos básicos, lectura, aprendizaje, solución de problemas y competencias en materia de tecnologías de la información y comunicación.

Manifiesto IFLA Unesco sobre la biblioteca escolar (2000).

Introducción

En el capítulo anterior se ha descrito el papel fundamental que representa el desarrollo de la competencia lectora y sus beneficios para el aprendizaje durante toda la vida, así como su relación con el logro educativo; de igual manera se ha identificado a la biblioteca escolar y al bibliotecario profesional como un elemento favorecedor. Para ello se necesitan una serie de recursos, que se explican a continuación.

2.1 Función de la biblioteca escolar y su relación con la competencia lectora y el logro educativo

La biblioteca escolar se presenta como un apoyo primordial tanto en la oferta de fuentes confiables de información, la enseñanza de los elementos que las constituyen y la variedad de recursos que permiten un aprendizaje integral, así como orientación en la búsqueda en internet, logrando fomentar en los alumnos el uso de criterios de evaluación para sus propósitos de estudio.

Entre otros apoyos encontramos la organización de actividades que fomenten la práctica constante del acto lector y su disfrute en los momentos de ocio, la investigación de intereses propios y la retroalimentación de la comunidad al promover su participación en las sugerencias de nuevas adquisiciones según sus

necesidades, la biblioteca escolar así como el personal bibliotecario forman parte del engranaje educativo que busca desarrollar las competencias que la sociedad de la información exige. Lo que nos permite identificar las siguientes funciones fundamentales (Pacho Pacho et al., 2007):

- Educativa: es un centro de recursos para docentes y alumnos, plenamente integrado en el desarrollo curricular, estrechamente ligado a las didácticas especiales, y es un factor importante de la calidad de la educación.
- Documental: enseña a usar la información y restituirla apropiadamente para su aplicación en distintos ámbitos: académico, personal, etcétera.
- Formadora: fomenta la igualdad real de oportunidades en el acceso a la cultura, la información y los instrumentos que facilitan al ciudadano su desarrollo personal, social y profesional.
- Socializadora: ofrece un espacio abierto a la participación de toda la comunidad educativa: docentes, alumnado, padres de familia.
- Ofrece un entorno de comunicación multimedia: es puerta de entrada a la sociedad de la información y a los elementos que la caracterizan: equipamiento tecnológico, complementariedad de soportes, diversidad de canales y trabajo en red.

Lo anterior en concordancia con lo que define el *Manifiesto IFLA/ Unesco sobre la Biblioteca Escolar* (Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios [IFLA], 1994) y su función en la enseñanza y el aprendizaje para todos:

La biblioteca escolar proporciona información e ideas que son fundamentales para desenvolverse con éxito en nuestra sociedad contemporánea, basada en la información y el conocimiento. Proporciona a los alumnos competencias para el aprendizaje a lo largo de toda su vida y contribuye a desarrollar su imaginación, permitiéndoles que se conduzcan en la vida como ciudadanos responsables.

Podemos apreciar, la función primordial de la competencia lectora desde su fase primaria de decodificación hasta el complejo proceso de comprensión como base para la adquisición del conocimiento, el cual se ve reflejado en el logro educativo y que permite a los alumnos un enriquecimiento intelectual autónomo donde los recursos informativos toman parte fundamental:

La biblioteca escolar se entiende como un centro de recursos para la lectura en todas sus facetas, que va más allá de un conjunto de libros, y alrededor del cual se arma y diseña un plan formativo que da sentido a los materiales que lo componen. En este punto es importante insistir en lo imprescindible que resulta que la lectura sea considerada como objetivo clave y compartido por todas las áreas y materias curriculares; solo así la biblioteca escolar podrá desempeñar eficazmente su papel de herramienta y servicio que proporciona a todos los escolares espacios, tiempos y la posibilidad real de múltiples experiencias de lectura (Pacho Pacho et al., 2007, p. 6).

En esta definición, se menciona algo muy importante, “espacio” y “tiempo” alternos a diversas realidades que pueden marcar su contexto (económico, familiar, social, etcétera). Si bien la biblioteca escolar no resuelve por sí sola situaciones desfavorables para el alumno, si puede brindarle una opción en su percepción de las cosas, y mantenerlo lejos de malas influencias, vicios, peligro, violencia, etcétera, lo que nos recuerda uno de los derechos fundamentales de los niños, que en su octavo artículo indica: “Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a vivir en un medio ambiente sano y sustentable, y en condiciones que permitan su desarrollo, bienestar, crecimiento saludable y armonioso, tanto físico como mental, material, espiritual, ético, cultural y social” (México, 2014).

Este es el potencial de la biblioteca escolar para los alumnos de educación básica, en el cual sin duda alguna es necesaria una revisión por parte de los actores sociales en el ámbito educativo, en el cual, la inversión y cuidadosa gestión de recursos resulta provechosa tanto para los estudiantes como para la sociedad. Lo anterior, está relacionado con el capital humano, ya que: “La educación trae más beneficios sociales que la mera reducción de la delincuencia. Varios estudios muestran que los ciudadanos con niveles más altos de educación también tienen

niveles más altos de compromiso cívico y social: se involucran más en sus comunidades y participan activamente para ayudar al bienestar de la sociedad en la que viven” (Keeley, 2007, p. 112).

Este elemento de participación ciudadana se encuentra implícito en el desarrollo de un pensamiento crítico, en el cual, hemos visto, la competencia lectora y el logro educativo, son parte fundamental.

2.2 Estudios cuantitativos y cualitativos sobre la efectividad de la competencia lectora impulsada en bibliotecas escolares

Los estudios cuantitativos y cualitativos impulsados desde bibliotecas escolares pioneros se presentaron en los Estados Unidos. Bonilla Rius (2008, p. 52) en *Logro académico y bibliotecas escolares: estudios cualitativos y cuantitativos* da cuenta de que el trabajo realizado por bibliotecarios profesionales y la puesta en marcha de una biblioteca escolar como apoyo a la educación tiene relación directa con el logro educativo de los alumnos puesto que desde la concepción de pedagogos como el belga Ovide Decroly, Cèlestine Freinet, William H. Kilpatrick y John Dewey el estudiante debe formar parte activa en su proceso de aprendizaje por lo que debe contar con diversos materiales que enriquezcan esa labor, así como un guía en la búsqueda y satisfacción de necesidades informativas. Entre los estudios citados que afirman lo anterior menciona los siguientes:

- Estudio realizado por Mary Gaver: *Effectiveness of Centralized Library Service in Elementary Schools, 1963.*

Por medio de una prueba experimental de conocimientos aplicada a alumnos de 271 escuelas con las variables:

- a) Escuelas con bibliotecas de aula.

- b) La existencia de una biblioteca escolar gestionada por un no-especialista.
- c) La existencia de una biblioteca escolar gestionada por un bibliotecario con formación profesional.

Gaver llegó a la conclusión de que: “Los alumnos provenientes de una escuela con biblioteca escolar administrada por un especialista tendían, en promedio a obtener un mejor rendimiento académico que los estudiantes del resto de las escuelas” (Bonilla Rius, 2008, p. 58).

- Estudio de Colorado realizado por el sociólogo Keith Curry Lance: *The impact of School Library Media Centers on Academic Achievement*, 1993.

Mejorando las condiciones a las que se enfrentó Mary Gaver (ampliando el tamaño de la muestra así como los recursos financieros y de cálculo) coincidió en las aseveraciones de su predecesora y encontró diversos factores que lo corroboraban como:

- El número y la calidad del personal que atiende la biblioteca escolar a la que tiene acceso el alumno examinado.
- El tamaño de la colección.
- El tiempo que el bibliotecario dedica a trabajar directamente con los alumnos.

Siendo el tercer punto un factor de suma importancia, ya que es la biblioteca escolar el espacio que permite a los alumnos desarrollar habilidades de investigación y de lectura por placer de manera autónoma y convivir en un ambiente fuera del aula, en donde los contenidos se ciñen a un programa establecido.

- Estudio *Information empowered: the school librarian as an agent of academic achievement in Alaska schools* (Lance, Hamilton-Pennell, Rodney, Petersen & Sitter, 1999).

Retomando la experiencia adquirida con el Estudio de Colorado, Keith Curry Lance encabeza la realización de este trabajo publicado en 1999 por la Alaska State Library, el cual busca evaluar el impacto de los bibliotecarios escolares de Alaska en el rendimiento académico de alumnos de escuelas públicas y examinar la relación directa de dicha dotación de personal y el desempeño de los estudiantes.

Entre sus conclusiones destacan la triple función del bibliotecario escolar como: maestro, especialista en información y administrador, el cual resulta un apoyo fundamental para otros maestros y estudiantes en la obtención de altos estándares de logro educativo, así como factores propicios para llevar a cabo diversas actividades en bibliotecas en pro del aprendizaje de los alumnos, entre los que se encuentran:

- Personal profesional de tiempo completo.
- Tiempo específico dentro del horario escolar para la enseñanza de estrategias en el manejo de información.
- Definición de un horario amplio de lectura diaria en la biblioteca.
- Acceso a tecnologías de información.
- Aplicación de un programa de desarrollo de colecciones.

De igual manera Lance ha participado como consultor en estudios subsecuentes como:

- *How School Librarians Help Kids Achieve Standards* (2000).
- *Measuring Up to Standards: The Impact of School Libraries & Information Literacy in Pennsylvania Schools* (2000).

- Good Schools Have School Librarians: Oregon School Librarians Collaborate to Improve Academic Achievement (2001).
- Powering Achievement: School Library Media Programs Make a Difference: The Evidence Mounts (2002).
- Make the Connection: Quality School Library Media Programs Impact Academic Achievement in Iowa (2002).
- Powerful Libraries Make Powerful Learners: The Illinois Study (2005).
- How IN Students, Teachers, and Principals Benefit from Strong School Libraries, (2005-06)
- The Impact of School Librarians and Library Programs on Academic Achievement of Students: The SC Study (2013-14).

Estos trabajos son muestra de que la labor del bibliotecario profesional junto con la infraestructura y recursos, resulta ser un factor de cambio en las formas de aprendizaje y la obtención del logro educativo en los alumnos y que puede ser medido cuantitativamente (Tood y Kuhltau, 2004).

Para mostrar la utilidad de la biblioteca escolar y la injerencia del bibliotecario en las habilidades informativas y el logro académico de los alumnos, los reconocidos investigadores en el área de la educación, Ross Tood y Carol Kuhltau, tomaron como punto de referencia los trabajos mencionados anteriormente y mediante entrevistas realizadas a trece mil alumnos y novecientos maestros aplicando cuestionarios de cincuenta preguntas para encontrar una relación entre la búsqueda de información, el aprendizaje y las bibliotecas.

Los resultados fueron los siguientes:

- 96.8% de los alumnos dijo que la biblioteca escolar le ha ayudado a conocer los pasos que hay que seguir para encontrar cierta información y para usarla.

- 93.7% reconoce que la biblioteca lo ha enseñado a encontrar fuentes diversas de información para sus proyectos escolares.
- 92.4 % reconoce que las computadoras de la biblioteca lo ayudan a hacer su trabajo mejor.
- 85.7% dijo que la biblioteca escolar lo ayudó a ser más cauteloso con la información que encuentra en internet.
- Los bibliotecarios que han recibido una formación y certificación específica para trabajar en una biblioteca escolar han destacado como agentes que dinamizan el aprendizaje y el aprovechamiento de sus alumnos, al ayudarlos no solo a usar la tecnología para acceder a la información y evaluarla sino al enseñarles a usar esas herramientas de manera efectiva en su trabajo escolar.

Lo anterior, nos remite a la concepción de la biblioteca escolar como un centro de recursos para el aprendizaje, en el que la información en múltiples formatos y el uso de dispositivos electrónicos convergen en la formación integral de los alumnos. De igual forma se cumple con los propósitos que se busca con la llamada alfabetización informativa, en el que el agente impulsor y gestor es el bibliotecario, de igual manera, es posible hacer dicha medición de manera cualitativa, otro campo de acción para el profesional de la información.

2.3 Recursos informativos a favor del desarrollo de la competencia lectora

Tanto para el desarrollo de la competencia lectora como para las evaluaciones nacionales e internacionales, la diversidad en los recursos informativos representados en los distintos tipos de textos, resulta de vital importancia para despertar tanto el gusto por la lectura a través de los intereses de los alumnos como para el ejercicio del acto lector, desarrollar el hábito y lograr la competencia. Cassany (1995, citado por Alfonso Sanabria y Sánchez Lozano, 2009, p. 49) los clasifica en las siguientes categorías:

- Descriptivos: noticias; cartas, cuentos, novelas, monólogos y postales.
- Explicativos: manuales, libros de texto, conferencias, tratados, resúmenes, reseñas.
- Narrativo: cuentos, mitos, novelas, canciones, fábulas, leyendas, biografías, crónicas, diarios, reportajes.
- Argumentativo: ensayo, disertación, editorial, poema, publicidad, cartas, artículo y cuento.
- Instructivo: recetas de cocina, reglamentos, códigos, manuales de uso de aparatos, instructivos, circulares, memorandos.
- Informativo: boletín de prensa, noticia, carta, tarjeta de invitación, afiche, aviso de clasificado, telegrama, correo electrónico.
- Predictivos: horóscopos, boletines meteorológicos, cartas astrales, predicciones económicas, avances de investigación.

De igual forma que los textos, la diversidad de necesidades, gustos e intereses se hace presente en los alumnos, la biblioteca escolar debe estar en posibilidad de contar con los materiales en diversos soportes (impresos, no impresos y digitales) que den respuesta a sus inquietudes que pueden conformar diversos tipos de colecciones:

General: libros de texto, monografías por materias escolares, literatura, libro arte-objeto y álbumes.

Consulta: diccionarios, enciclopedias, atlas, anuarios, reseñas, resúmenes.

Publicaciones periódicas: revistas de entretenimiento, historietas, divulgación de la ciencia, etcétera, boletines escolares, periódicos.

Audiovisual: películas, documentales, audiolibros, cursos de idiomas.

Multimedia (objetos de aprendizaje): videojuegos, cursos de repaso, pruebas de conocimiento, prácticas en entornos virtuales, etcétera.

Objetos tridimensionales: Materiales didácticos y lúdicos como rompecabezas, juegos de memoria, modelos a escala, figuras armables, títeres y juegos de mesa.

Biblioteca digital: puede incluir material de las otras colecciones en formatos digitales o ligas a páginas de internet.

Estos materiales deben ser seleccionados buscando cumplir los objetivos educativos de la institución. De acuerdo con las *Directrices IFLA/Unesco para bibliotecas escolares* (IFLA, 2002) la colección:

- Debe constar de diez libros por alumno.
- Constar de por lo menos 2500 títulos relevantes y actuales para garantizar un stock de libros equilibrado para todas las edades, habilidades e historias personales.
- Al menos un 60% del stock debería constar de recursos de contenido no novelístico relacionado con el currículum.
- Adquirir materiales para el ocio: novelas de éxito, música, videojuegos, DVD's, revistas y pósters, los cuales deben seleccionarse en colaboración con los alumnos para asegurar que reflejan sus intereses y cultura.

Estas recomendaciones permiten tener una referencia básica, sin embargo el bibliotecario profesional debe tomar en cuenta el contexto escolar en el que está inserto y realizar una gestión adecuada en concordancia con la planeación del centro educativo, trabajo colaborativo con la planta docente y atender las solicitudes de los usuarios.

2.4 Recursos humanos a favor del desarrollo de la competencia lectora

La formación académica del bibliotecario profesional, así como las aptitudes y actitudes que posee, mismas que enuncian Figueroa Alcántara, Lara Pacheco y Delgado Román (2002, pp. 92-93) deben ser las siguientes:

- Tener formación en Bibliotecología, Ciencias de la Información, Pedagogía o alguna otra carrera afín.
- Competencia en aspectos metodológicos concernientes a la búsqueda, recuperación, organización y manejo de la información.
- Conocimientos suficientes en gestión de bibliotecas.
- Tener facilidad para motivar a la lectura, la investigación y el uso de la biblioteca por lo cual debe poseer rasgos de personalidad como: inclinaciones para trabajar con los niños, apreciar el aprendizaje y la lectura, actitud de fomento del estudio y la lectura como alimento del espíritu, tolerancia y accesibilidad para que los alumnos no duden en acercarse a pedir ayuda y consejo, entusiasmo y afabilidad, habilidad para comunicarse con niños, maestros y autoridades escolares.

Los autores de igual manera refieren, que el bibliotecario escolar debe considerarse dentro de la planta docente, de ahí que en el entorno educativo encontremos la figura del “maestro bibliotecario”. En palabras de Davies (1974, p. 51) “El bibliotecario es un maestro por su función y significación (...) es uno de los factores clave para mejorar nuestras metas, la calidad de la enseñanza” propone las siguientes aptitudes:

- Práctica del pensamiento eficaz.
- Cultivo de hábitos de trabajo y estudio útiles.
- Adquisición de actitudes sociales positivas.
- Logro de una amplia gama de intereses significativos.
- Desarrollo de la sensibilidad social.

- Alimento de la capacidad de apreciar, cada vez en mayor grado, la música, el arte, la literatura y las experiencias estéticas.
- Desarrollo de un mejor ajuste personal-social.
- Conquista de una filosofía vital positiva y coherente.

Una persona con estudios universitarios es capaz de desarrollar dichas aptitudes; aunque en la mayoría de los casos prácticos estos principios no se cumplen; la planeación escolar requiere la presencia de un profesional, ya que la tarea formadora en etapas cruciales como la infancia es de sumo valor para el futuro.

Tal y como lo mencionan las *Directrices IFLA/Unesco para bibliotecas escolares* (IFLA, 2002):

- Es de vital importancia contar con una plantilla bien formada y altamente motivada, que consista de un número suficiente de miembros según la dimensión de la escuela y sus necesidades específicas de servicio bibliotecario. La plantilla está formada por bibliotecarios titulados y bibliotecarios auxiliares. Además puede existir una plantilla de apoyo, como por ejemplo profesores, técnicos, padres y otros voluntarios. Los bibliotecarios escolares deben ser titulados y contar con una formación adicional en teoría educacional y pedagogía.
- El bibliotecario cuenta con el conocimiento y las habilidades necesarias para proporcionar información y solucionar problemas de información además de ser experto en el uso de todo tipo de fuentes, tanto en forma impresa como electrónica. Su conocimiento, habilidades y pericia deben satisfacer las necesidades de una comunidad escolar determinada. Por otra parte, el bibliotecario escolar debe organizar campañas de lectura y de promoción de la literatura, de los medios de difusión y la cultura infantiles.

Los planes de estudio en bibliotecología siguen una estructura básica que incluye Investigación y docencia en bibliotecología así como didáctica de la bibliotecología. Ejemplo de lo anterior es el Plan de estudios de la licenciatura en bibliotecología y estudios de la información (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], Facultad de Filosofía y Letras [FFYL], 2002, p. 26) que incluye entre sus asignaturas obligatorias las siguientes áreas:

- Organización Bibliográfica y Documental (OBD).
- Administración de Servicios de Información (ASI).
- Recursos Bibliográficos y de Información (RBI).
- Servicios Bibliotecarios (SB).
- Tecnología de la Información (TI).
- Investigación y Docencia en Bibliotecología (IDB).

De igual manera presenta como perfil profesional del egresado lo siguiente (UNAM, FFYL, 2002, p. 25):

El licenciado en Bibliotecología y Estudios de la Información es el profesional que conoce diferentes tipos de recursos de información, impresos y en otros formatos, que los organiza y sistematiza, que planea, organiza y administra servicios bibliotecarios y de información para satisfacer las necesidades informativas de distintos sectores de la población, apoyándose en las tecnologías de la información, y que lleva a cabo investigación para encontrar solución a los problemas derivados de su práctica profesional y de las características del entorno económico, social y cultural en que desarrolla sus actividades profesionales.

Respeto a competencia lectora, logro educativo y biblioteca escolar encontramos las siguientes áreas de estudio en el programa curricular de la licenciatura en bibliotecología y estudios de la información.

Servicios bibliotecarios: tiene como objetivo: estudiar el desarrollo y características de los servicios bibliotecarios y de información en relación con las

demandas de la sociedad. Para ello se imparten las siguientes asignaturas (UNAM, FFYL, 2002, p. 28):

- Fundamentos de los servicios de información.
- Bibliotecología social.
- Lectura, lectores y bibliotecas.
- Servicios bibliotecarios y de información.
- Consulta I.
- Consulta II.
- Usuarios de la información.

Investigación y docencia: tiene como objetivo conocer y utilizar los métodos y técnicas pertinentes para la solución de los problemas de investigación que se presentan en la práctica profesional, así como conocer el desarrollo de la disciplina en general y en México, además de los aspectos relacionados con su didáctica y las siguientes asignaturas (UNAM, FFYL, 2002, p. 29):

- Fundamentos de la Bibliotecología.
- Bibliotecología en México.
- Introducción a la investigación.
- Métodos de investigación cuantitativos.
- Métodos de investigación cualitativos.
- Didáctica de la Bibliotecología.
- Seminario de titulación I.
- Seminario de titulación II.

Finalmente, encontramos entre las asignaturas optativas libres:

- 0090 Análisis de textos.
- 0091 Bibliotecas académicas.
- 0092 Bibliotecas escolares.

- 0095 Bibliotecas nacionales.
- 0097 Bibliotecas públicas.
- 0098 Catalogación de materiales no impresos.
- 0101 Catalogación de manuscritos y libros raros.
- 0102 Catalogación de materiales cartográficos.
- 0166 Conservación de documentos.
- 0167 Organización de archivos.

Como podemos observar incluyen el estudio de la biblioteca escolar para aquellos que deseen desempeñarse en este ámbito.

Otro punto de especial atención es el campo de trabajo y acción que este plan de estudios provee para el futuro egresado y cita el documento de Murillo López (1994) y Gutiérrez Barrera (1997) en el que de acuerdo con sus investigaciones el ámbito educativo ocupa el 78.7% y se ejerce en instituciones de educación superior con un 87.6% y los sectores laborales guardan una paridad, (público 3.7%) y privado (3.7%).

En México, además de la UNAM, las siguientes instituciones imparten estudios en Bibliotecología:

- Secretaría de Educación Pública, Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía.
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Escuela de Bibliotecología e Información.
- Universidad Autónoma de Nuevo León, El Colegio de Bibliotecología.
- Universidad Autónoma de Chiapas, Colegio de Bibliotecología.
- Universidad Autónoma del Estado de México, Licenciatura en Ciencias de la Información Documental.

Lo anterior muestra que hay un reconocimiento sobre la función de las unidades de información y de su gestión por profesionales. Las oportunidades de empleo en

la biblioteca escolar están relacionadas con las políticas públicas en educación, siendo el sector privado, el que mayor oferta proporciona, lo que demanda una participación más activa de los egresados hacia su papel fundamental de apoyo a la educación y sus múltiples beneficios.

2.5 Recursos materiales y económicos a favor del desarrollo de la competencia lectora

Es claro que la materia prima con la que se trabaja en cualquier actividad, son los recursos económicos y materiales, puesto que son el instrumento que lo posibilita. Para ello las políticas públicas en materia de educación así como los centros educativos privados deben incluir en los planes presupuestales partidas para el establecimiento de bibliotecas escolares y por lo menos un bibliotecario profesional que las gestione. De igual manera es necesario incluir la asignación de recursos para la adquisición de nuevos materiales conforme las necesidades educativas lo requieran.

Un aspecto a considerar lo es el espacio destinado a la biblioteca escolar, así como el mobiliario e infraestructura tecnológica que debe poseer, puesto que como hemos visto, se concibe como un centro de recursos en el que convergen materiales de diversos soportes por lo cual, debe estar en posibilidad de brindar el acceso mediante dispositivos digitales, así como los insumos que permitan la conservación de las colecciones para su disposición al usuario.

2.6 Actividades a realizar a favor del desarrollo de la competencia lectora

El desarrollo de la competencia lectora comienza con la enseñanza de las destrezas básicas de reconocimiento de la lengua escrita y a nivel fonético y continúa con un proceso autónomo durante toda la vida del estudiante puesto que en la cotidianidad se presentan diversas situaciones de lectura. Sin embargo parte fundamental es el disfrute del acto lector.

Si el niño desarrolla actitudes positivas hacia los libros y encuentra materiales de calidad disponibles que satisfagan sus intereses, tendrá la tendencia a leer de manera regular... la variedad de temas, la presencia de ilustraciones y colores, son motivadores del interés del niño y pueden hacer que el acto de leer sea algo más placentero. Este sentimiento es parte importante de la actitud del niño hacia el libro (Venegas, Muñoz y Bernal, 1987, p. 3).

En apartados anteriores se han mencionado los recursos humanos, informativos y materiales que de igual manera favorecen el ambiente de aprendizaje y lectura, por lo que toca el turno a las actividades concretas en las que el bibliotecario y el profesor propician ese acercamiento positivo hacia el disfrute de la cultura escrita.

La convivencia en la biblioteca a partir de lecturas en voz alta entre profesores, bibliotecarios y alumnos crea un ambiente de confianza en el que los estudiantes se liberan de presión y exposición ante el grupo ya que no se califica entonación, rapidez o fluidez en la lectura; sino el disfrute de la historia o hechos narrados y lo que ha significado para los receptores; así como motivar a la participación y emisión de una opinión sobre lo expuesto ante todos, esto representa una función social de la lectura (Venegas, Muñoz y Bernal, 1987, p. 5) puesto que:

- Sirve para recibir información útil.
- Sirve para asimilar y cambiar creencias y comportamientos dentro de los grupos sociales.
- Sirve para comprender mejor el lenguaje y las costumbres de un pueblo y para identificarse con su tradición oral y escrita.

Por consiguiente las actividades organizadas fuera del aula que permitan el ejercicio libre del acto lector serán un factor de motivación para el alumno a proseguir en su aprendizaje y en el ejercicio de la lectura por placer e interés en su curiosidad de conocimiento. En este ambiente de convivencia e intercambio de ideas, propiciado en la biblioteca escolar se sugiere realizar lo siguiente:

- Círculo de lectores. Incluye recomendaciones de profesores y bibliotecarios así como de los propios alumnos puesto que es innegable la influencia de gustos entre compañeros de clase y permite diversificar la oferta de títulos.
- Representaciones teatrales. Se puede realizar con los alumnos caracterizados de algún personaje de la historia mientras toman su turno para leer. En esta actividad los alumnos dejan de ser espectadores a ser actores dentro de la trama, lo que avivará su interés en conocer y comprender el rol que deberán desempeñar.
- Debates. Al terminar la lectura, se preguntan las opiniones sobre la historia, así como los aspectos que interesen al alumno y le parezcan dignos de mencionar.
- La hora del cuento. Se realizará en un horario fijo en acuerdo con el profesor para realizar una visita a la biblioteca y escuchar historias narradas por el bibliotecario. Esta actividad resulta primordial puesto que es un primer acercamiento para los niños hacia la lectura, ya que la estructura del cuento es sencilla, pueden utilizarse cuentos

tradicionales, mitos y leyendas que provoquen el interés y curiosidad de los alumnos.

- Llevar a cabo lecturas de comprensión en las cuales el alumno exprese lo que ha comprendido, lo que al mismo tiempo estimula su habilidad para redactar textos sencillos.
- Realizar trabajos de investigación y posterior exposición a sus compañeros, lo que le ayudará a practicar su capacidad de comprensión y expresión oral ante un grupo sin la presión de una calificación.

Mediante la identificación de necesidades de cada grado escolar es posible llevar a cabo una planeación entre maestros y bibliotecarios en la que incluso se logre hacer partícipes a los padres de familia integrándolos a las actividades y utilizando los recursos de la biblioteca llevando una responsabilidad compartida y no únicamente el docente como principal promotor de lectura.

Referencias

Bonilla Rius, Elisa (2008). Logro académico y bibliotecas escolares: estudios cualitativos y cuantitativos. En Elisa Bonilla Rius, Daniel Goldin Halfon y Ramón Salaberria Lizarazu (coordinadores). *Bibliotecas y escuelas: retos y desafíos en la sociedad del conocimiento* (pp. 52-76). México: Océano.

Cassany, Daniel (1995). Enseñar lengua. Citado por Alfonso Sanabria, Deyanira y Sánchez Lozano, Carlos (2009). *Comprensión textual: primera infancia y educación básica primaria* (2a. ed.). Bogotá: Ecoe

Davies, Ruth Ann (1974). *La biblioteca escolar: propulsora de la educación*. Buenos Aires: Bowker.

Figuroa Alcántara Hugo Alberto, Lara Pacheco, Gonzalo y Delgado Román, Guillermo (2002). *El universo de las bibliotecas escolares: funciones, recursos y participación de la comunidad escolar*. México: Santillana.

Gutiérrez Barrera, Alma Claudia (1997). *Las bibliotecólogas de la UNAM: una encuesta*. Tesis, Licenciatura en Bibliotecología, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.

IFLA (1994). *Manifiesto IFLA/ Unesco sobre la biblioteca escolar*. Recuperado de <https://www.ifla.org/node/7273>

IFLA (2002). *Directrices IFLA/Unesco para la biblioteca escolar*. Recuperado de <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-es.pdf>

Keeley, Brian (2007). *Capital humano: cómo influye en su vida lo que usted sabe*. México: Castillo.

México (2014). *Ley general de los derechos de niñas, niños y adolescentes*. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_041214.pdf

Murillo López, José de Jesús (1994). *Formación y prácticas profesionales del bibliotecólogo*. Tesis, Licenciatura en Bibliotecología, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.

Pacho Pacho, Regina, Yuste Tuero, Elisa, Cerrillo Torremocha, Pedro César, Cencerrado Malmierca, Luis Miguel, Baró Llambias, Mónica, Corchete Sánchez, Teresa... Soto Alfaro, Francisco (2007). *La biblioteca escolar como espacio de aprendizaje*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Tood, J. Ross y Kuhltau, Carol Collier (2004). *Student learning for Ohio school libraries: the Ohio research study*. New Jersey: Rutgers State University of New Jersey, Center of International Scholarship Libraries. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/265043672_Student_Learning_Through_Ohio_School_Libraries_Part_1_How_Effective_School_Libraries_Help_Students

UNAM, FFyL (2002). *Proyecto de modificación del plan de estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información*. México: UNAM, FFyL. Recuperado de <http://colegiodebibliotecologia.filos.unam.mx/files/2014/07/tomo-I-junio.pdf>

Venegas, María Clemencia, Muñoz, Margarita y Bernal, Luis Darío (1987). *Promoción de la lectura a través de la literatura infantil en la biblioteca y en el aula*. Bogotá: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe.

3 El contexto social, cultural y educativo en México y Japón: el papel que juegan las bibliotecas escolares

No habrá reforma que valga, si no podemos hacer que nuestro pueblo lea, comprenda lo que lee y aspire a superarse. Y en ello los universitarios, todos, debemos empeñarnos.

Enrique Graue Wiechers. Boletín UNAM-DGCS-180

Introducción

El campo de acción de la biblioteca escolar en la educación obedece a un contexto social. Para entender la situación respecto a competencia lectora y el logro educativo en México y Japón es necesario conocer en primer lugar la función social que desempeña la biblioteca escolar dentro de una sociedad que exige transformaciones en las formas de enseñanza y aprendizaje y posteriormente conocer las condiciones en que se desarrollan las actividades educativas y de qué manera las bibliotecas escolares apoyan en los objetivos curriculares.

3.1 Función social de las bibliotecas escolares

A partir de las evaluaciones internacionales, es posible obtener un diagnóstico sobre lo que las políticas educativas dictan y lo que sucede en la realidad. En relación con la competencia lectora y el aprendizaje, es posible afirmar que la biblioteca escolar es el elemento clave que sin distinción de raza, sexo, posición económica, etcétera, equilibra la balanza a favor de la igualdad de oportunidades, puesto que, proporciona los medios y actividades que permiten a los alumnos enriquecer sus conocimientos, habilidades y capacidades, lo cual, les permitirá adquirir autonomía y continuar formándose a sí mismos siguiendo sus propios intereses y vocaciones.

La dimensión de las bibliotecas escolares hacia la sociedad tiene puntos esenciales, uno de ellos es que proporciona tanto capital social como cultural, así como lo que en el ámbito educativo se conoce como “educación patrimonial” y “educación para la paz”; de igual manera aquello que conocemos como “ciudadanía” que en momentos de conflicto como los que vivimos actualmente, resultan sumamente relevantes.

El concepto “capital social” es utilizado dentro del campo de acción de la sociología para describir el aprovechamiento tanto colectivo como particular de los recursos generados u obtenidos mediante las redes de colaboración en una comunidad, para lo cual, se sirve de elementos como: el afecto, la confianza mutua, las normas efectivas y las redes sociales.

Los principales aportes para la construcción de esta teoría comenzaron a partir del ensayo titulado *The Rural School Community Centre* escrito en 1916 por el educador Lyda Judson Hanifan, el cual, enfocaba su atención a la participación comunitaria para mejorar los centros escolares y quien consideraba al capital social como:

...Esos elementos tangibles (que) cuentan sumamente en la vida diaria de las personas, a saber, la buena voluntad, la camaradería, la comprensión y el trato social entre individuos y familias, características constitutivas de la unidad social (...) Abandonado a sí mismo, el individuo es socialmente un ser indefenso (...) Pero si entra en contacto con sus vecinos, y éstos con nuevos vecinos, se producirá una acumulación de capital social que podrá satisfacer de inmediato sus necesidades sociales y producir unas posibilidades sociales suficientes para mejorar de forma sustancial las condiciones de vida de toda la comunidad (Putnam y Goss, 2003, p. 10).

El sociólogo francés Pierre Bourdieu (1986, p. 249) comienza a trabajar con este concepto en la década de los sesenta, pero fue hasta la elaboración de su ensayo *The forms of capital* que lo define formalmente como:

El agregado de los actuales o potenciales recursos que están relacionados con la posesión de una red perdurable de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuo –en otras palabras, con la pertenencia a un grupo– que le brinda a cada uno de los miembros el respaldo del capital socialmente adquirido, una credencial que les permite acreditarse, en los diversos sentidos de la palabra.

Es decir, el capital social está representado en diversas formas que no necesariamente responden a cuestiones mercantiles: “Es imposible dar cumplida cuenta de la estructura y funcionamiento del mundo social a no ser que introduzcamos el concepto de capital social en todas sus manifestaciones, y no solo en la forma reconocida por la teoría económica” (Bourdieu, 2000, p. 133). Otro aspecto significativo en esta concepción, es la institucionalización: “Las relaciones sociales difusas, motivadas por la cercanía física o social, no podían considerarse relaciones generadoras de capital social”, debe presentar lo que él concibe como “homogeneidad” para poder institucionalizarse, este capital social queda en manos de una persona o un grupo de ellas mediante una “delegación institucionalizada” (Putnam, 2002, citado por Ramírez Plascencia, 2005, p. 24).

Bourdieu (1983) distingue tres tipos más de capital:

- Capital económico: significa poseer cierto control sobre recursos económicos. Este tipo de capital es convertible en dinero y es una fuente esencial de poder político y hegemonía.
- Capital cultural: son las formas de conocimiento, educación, habilidades, y ventajas que tiene una persona y que le dan un estatus más alto dentro de la sociedad. En principio, son los padres quienes proveen al niño de cierto capital cultural, transmitiéndole actitudes y conocimiento necesarios para desarrollarse en el sistema educativo actual. Es lo que diferencia a una sociedad de otras, en ella se encuentran las características que comparten los miembros de dicha sociedad, tradiciones, formas de

gobierno, distintas religiones, etcétera, y el cual se adquiere y se refleja en el seno familiar y se refuerza en las escuelas y situaciones de vida diaria.

- Capital simbólico: consiste en una serie de propiedades intangibles inherentes al sujeto que únicamente pueden existir en la medida que sean reconocidas por los demás.

Un elemento participante en este fenómeno es la reciprocidad, puesto que:

Permite estabilizar expectativas entre los aspirantes en la interacción, pues mediante esta se adquiere un cierto nivel de obligatoriedad. Si hay confianza y reciprocidad y el actor A hace intencionalmente algo por B, este a su vez estará obligado a hacer algo por A en el futuro, y este último esperará que así sea. Este carácter de obligatoriedad significa de hecho un crédito, es decir, un recurso, un capital para los actores que están inmersos en esa estructura de reciprocidad (Millán y Gordon, 2004, p. 717).

Otro factor presente de acuerdo con Coleman (1990, citado por Millán y Gordon, 2004, p. 718) es el potencial de información, este permite orientar las acciones, pero es costosa. Quien a través de sus relaciones puede reducir ese costo, puede conducir a acciones de manera más económica y, por tanto, suplir recursos mediante su capital social, normas y sanciones efectivas. Las normas efectivas constituyen formas de capital social porque generan confiabilidad en el ambiente: favorecen o restringen determinadas conductas. Por un lado, las normas más valoradas son aquellas que favorecen los intereses colectivos por encima de los individuales, ya que ello ayuda a construir beneficios comunes o resolver problemas identificados a partir de propósitos en común.

Finalmente, la visión del politólogo estadounidense Robert David Putnam condensa los elementos anteriores en la siguiente conceptualización del capital social:

Mecanismos de la organización social tales como las redes, normas, y la confianza social que facilita la coordinación y cooperación para beneficios mutuos” que emerge de dos fuentes, las normas de reciprocidad y las “redes de compromiso ciudadano” (Putnam, 1994, citado por Villafañe, Rodríguez y Dirgam, 2008).

Tomando en cuenta los diversos enfoques respecto a la teoría del capital social, es posible identificar la existencia de elementos descritos en ellos dentro del entorno de las bibliotecas escolares. Uno de ellos es la comunidad que representa el alumnado, padres de familia, profesores y autoridades educativas, que enfocan sus esfuerzos al cumplimiento de un fin común: la adquisición de capital cultural, social y simbólico.

Otra relación en torno a la investigación de capital social en las instituciones u organizaciones, tiene que ver con el combate a la pobreza y la superación del subdesarrollo, de igual forma ha destacado el papel que representa el nivel educativo en la confianza social y en afrontar condiciones de desigualdad.

Al respecto la biblioteca escolar:

Debe ser un nuevo lugar de aprendizaje en el que alumnos y profesores tienen a su alcance una gran diversidad de recursos educativos y pueden poner en práctica una metodología más activa y participativa... puede entenderse como un servicio en los centros educativos en el que se reúnen, organizan y usan los recursos documentales necesarios para el aprendizaje de los escolares, la adquisición de hábitos lectores y la formación en el uso de la información (Gómez Hernández, 2002, p. 300).

En este enunciado se destaca el aporte de la biblioteca escolar como un espacio físico que propicia el uso de la información que menciona Coleman.

Es un punto de encuentro entre los integrantes de la comunidad, en donde conviven alumnos, profesores e inclusive padres de familia, es un lugar que propicia el intercambio de experiencias, gustos e ideas (Solano Flores, 2013, p. 13).

De acuerdo con lo anterior, la biblioteca escolar fortalece las redes sociales estrechando lazos de confianza y colaboración, de igual manera brinda oportunidades de acceso a materiales en diversos formatos y de diversas temáticas para aquellos miembros de la comunidad escolar que no cuentan con las posibilidades económicas de encontrarlos en casa, así como aquellos que tienen acceso a ellos, pero no reciben un estímulo para usarlos, por esta razón, la biblioteca escolar es un espacio benévolo y democrático.

Se trata de que todos por igual dispongan de apoyos y ventajas de que ya disponen algunos, de que los alumnos cuyas familias no tienen una visión clara del valor de la educación y de los títulos académicos o simplemente no pueden comprar en el mercado los apoyos que sus hijos necesitarían, puedan acceder en la escuela a nuevas posibilidades (Castán Lanaspá, 2008, p. 98).

La cita anterior destaca el beneficio que reciben los alumnos al ser parte de una comunidad escolar, en la cual se brinda la oportunidad de acceder a los recursos informativos.

Por otro lado, la presencia del bibliotecario es indispensable, puesto que "... La buena gestión de una biblioteca es determinante para mejorar el rendimiento académico de los alumnos usuarios de esa biblioteca" (Bonilla Rius, 2008, p. 65).

De acuerdo con lo descrito anteriormente es posible enunciar de manera concreta lo siguiente:

- La biblioteca escolar constituye una organización institucionalizada que proporciona capital cultural.
- La presencia del bibliotecario constituye una relación social y lo que Bourdieu considera una "delegación institucionalizada".
- La biblioteca escolar, ofrece capital simbólico, puesto que, las actividades que realiza fortalecen sus conocimientos, mismos que se

traducen en reconocimiento social y se representan mediante diplomas, calificaciones y certificados de término de estudios.

Otros elementos del capital social presentes en el espacio de la biblioteca escolar son:

Confianza. La cual se manifiesta de la siguiente forma:

- Devolución y cuidado de libros.
- Participación de los alumnos en las actividades de la biblioteca escolar.
- Participación de los profesores en las actividades.
- Uso de los materiales de la biblioteca.
- Frecuencia de asistencia a la biblioteca.

Pertenencia. Individuo que forma parte de una colectividad, como lo describe Bourdieu).

- Clubs, grupos de lectura, de tareas, manualidades.
- Frecuencia de asistencia a la biblioteca.
- Basado en las relaciones establecidas en la biblioteca, se incrementan las redes sociales, por ejemplo para formar equipos deportivos, de música, más allá de la biblioteca.

Habilidades. Capital cultural y social

- Progresos en los alumnos en cuanto a sus calificaciones y habilidades lectoras.
- Resultados globales en pruebas particulares o globales.

Tolerancia. Normas y valores que describe Coleman

- Reacciones de los alumnos a opiniones distintas a las suyas.
- Comportamiento de los alumnos o miembros de la comunidad al encontrarse dentro de la biblioteca, es decir, cumplen lo dispuesto en el reglamento de biblioteca.

Como hemos visto, la identificación de elementos generadores de capital social en la biblioteca escolar posibilita la realización de estudios en este campo que consoliden su presencia y actuar como institución social que brinda acceso a la información y favorece el empoderamiento del sector educativo como medio favorecedor de equidad y participación ciudadana.

El aporte de bibliotecas escolares en relación a los temas “educación patrimonial” y “educación por la paz” radica en que tanto las bibliotecas, archivos y museos nacionales fueron constituidos para acumular todo sobre la nación y su identidad desde una perspectiva totalizante de la sociedad (Teixeira, 2006). La labor de la biblioteca escolar en el apoyo al conocimiento del patrimonio cultural (que incluye al bibliográfico y documental) y natural, toma un carácter relevante, comenzando por nosotros mismos como ciudadanos y profesionales en la comprensión y revalorización de dicho patrimonio con la responsabilidad de apoyar su transmisión hacia las nuevas generaciones.

En *La biblioteca que necesitamos para apoyar el proyecto escolar* (Secretaría de Educación Pública, 2010, p. 12) se enuncian cualidades que buscan desarrollar las instituciones de educación pública en nuestro país, entre las que se encuentran:

- Reconocer y valorar distintas prácticas y procesos culturales. Contribuir a la convivencia respetuosa. Asumir la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.

- Apreciar y participar en diversas manifestaciones artísticas. Integrar conocimientos y saberes de las culturas como medio para conocer las ideas y los sentimientos de otros, así como para manifestar los propios.

Un desarrollo de colecciones que tome en cuenta estos aspectos tiene un amplio potencial para la sensibilización de los alumnos hacia los bienes culturales y naturales, siendo la biblioteca un espacio alterno tanto para el estudio como para el disfrute del tiempo libre. El contacto directo con los materiales amplía la percepción de las diversas formas de expresión humana, complementando los conocimientos que se puedan estudiar en clase y la comunidad escolar en la biblioteca; es el espacio idóneo para la puesta en práctica de los valores y la apreciación del patrimonio. Brindar a los alumnos oportunidades de desarrollo académico y personal aumenta sus posibilidades de mejorar su calidad de vida y participar en los cambios que requiera la sociedad con el devenir del tiempo, ya que “La ausencia de conocimientos, la falta de “capital cultural” en segmentos tan amplios de la población supone un freno individual y colectivo al progreso” (Castán Lanaspá, 2008, p. 80).

En *La biblioteca escolar como herramienta de apoyo a la lectura en la escuela* (Cruz Cobo, 2008, p. 82) se hace mención de las actividades de la biblioteca escolar se enfocan en la consecución de los objetivos siguientes:

- Instrucción.
- Extensión de la cultura.
- Corrección de desigualdades de origen.

Lo anterior puede concebirse como la función social de la biblioteca escolar, ya que está: “Al servicio de la enseñanza y del aprendizaje” (Castán Lanaspá, 2008, p. 91). Las colecciones, los servicios y el personal atienden las demandas informativas de maestros y alumnos por igual. Los acervos actualizados para el

profesorado coadyuvan en la continua transformación de los modelos pedagógicos y el proceso educativo.

Con lo expuesto hasta este momento, entendemos que la biblioteca escolar es un agente que potencializa las experiencias de aprendizaje y su ejecución en el mundo real que integra conocimiento y saberes culturales así como el reconocimiento del medio natural que brinda las bases para la construcción de ciudadanos críticos y conscientes de su participación.

Como punto adicional a estas reflexiones, es de notar que el desarrollo tecnológico permite acercar tanto a público en general como a las comunidades escolares a las colecciones de bibliotecas, archivos y museos, ejemplo de ello es la creación de versiones digitales de códices, libros antiguos, películas, fotografías, archivos sonoros y recorridos virtuales, que pueden ser consultados desde la propia infraestructura tecnológica de la escuela, la biblioteca o la tecnología móvil, tan cercana a los jóvenes en estos tiempos; dichos medios: “Suponen un cambio significativo en el diseño de contenidos educativos” (Santacana y Coma, 2014, p. 49) y la labor de la biblioteca es hacerlos visibles a la comunidad mediante su inclusión en las colecciones o su difusión.

Este contexto implica un reto para el profesional de la información, puesto que la situación de las bibliotecas escolares en escuelas públicas, atraviesa por fallos de diversa índole, sin embargo, en nosotros está la posibilidad de cumplir nuestro rol como parte de los actores sociales en el ámbito educativo y contribuir a una formación consciente de las nuevas generaciones herederas del patrimonio común de la humanidad.

3.2 Contexto social, cultural y educativo en México

Ningún país que se respete debe conformarse con que sea indispensable el uso de un idioma extranjero para conocer las cumbres del pensamiento.

José Vasconcelos. *El libro y el pueblo*

Se ha descrito en capítulos anteriores la relación entre la actividad económica de las naciones, su desarrollo y el nivel educativo que éstos guardan, así como el papel que desempeña la competencia lectora en el aprendizaje. El organismo mundial representante de los estudios dirigidos en esta área es la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 2001, p. 2), fundada en 1961 que tiene como objetivo fomentar políticas destinadas:

- A lograr la más sólida expansión posible de la economía y del empleo y a aumentar el nivel de vida de los países miembros, manteniendo la estabilidad financiera y contribuyendo así al desarrollo de la economía mundial;
- A contribuir a una sana expansión económica en los países miembros y en los no miembros en vías de desarrollo económico;
- A contribuir a la expansión del comercio mundial sobre una base multilateral y no discriminatoria conforme a las obligaciones internacionales.

Actualmente la OCDE cuenta con 34 países miembros, de los cuales México es integrante desde el 18 de mayo de 1994. En la competencia lectora, resulta crucial el papel que juega esta organización y su trabajo ya que a pesar de que se realizaban pruebas nacionales en diversos países así como a nivel internacional, por ejemplo: *Six Subject Study* en 1971, *Reading Literacy Study* en 1991 y *Progress in International Reading Literacy Study* en 2001.

Resulta relevante su mención en este contexto, puesto que a partir de su implementación, se potencializó la atención social a una situación de la cual se tenía conocimiento en nuestro país pero que resultaba medianamente atendida, hablamos de la calidad en la educación. Es necesario hacer una revisión de las condiciones que se presentaron durante el periodo de evaluación PISA que comenzó en el año 2000 hasta su más reciente edición en 2015 para conocer el impacto de la toma de conciencia sobre las acciones que habrán de realizarse para mejorar aquellas deficiencias detectadas. Para una mejora en el rendimiento escolar de los estudiantes, deben cumplirse una serie de condiciones externas como vivienda, salarios, alimentación, salud, infraestructura educativa, etcétera.

De acuerdo con el Anuario Estadístico y Geográfico de los Estados Unidos Mexicanos (INEGI, 2016, p. 46) la superficie del territorio mexicano es de 1 964 375 kilómetros cuadrados, cifra que posiciona nuestro país en el lugar décimo tercero a nivel mundial. El censo de población indica que la esperanza de vida es de 74.9 años y presenta las siguientes cifras (cuadro 1) en cuanto al número de habitantes:

Población	
Año 2000	Año 2015
97 483 412 habitantes	121 005 815 habitantes

Cuadro 1. Censo de población en México, años 2000 y 2015.

Fuente: INEGI (México) (2016). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, 2016*. México: INEGI. (p. 78). Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825087340>

Es necesario analizar las condiciones de vida de los habitantes, para ello se deben tomar en cuenta aspectos como situación económica, ingreso, salud y educación con los datos que el propio anuario refiere.

Para comenzar, bajo el concepto “pobreza” encontramos que a partir del 2008 se crearon los indicadores referentes a ello, por lo cual en ese año el porcentaje se ubicó en 44.5% hasta el último dato que es de 2014 ubicando un 46.2% de la población bajo esta condición, lo que indica un aumento de 1.7% de habitantes en esta situación; asimismo durante el mismo periodo el 18.0% pertenecía a la categoría “no pobre y no vulnerable” elevándose a 20.5% lo que refiere un aumento de 2.5% de habitantes sin carencias sociales; datos que ilustran una marcada diferencia de desigualdad social en cuanto al poder adquisitivo de la población para cubrir sus necesidades.

El panorama resulta aún desalentador puesto que encontramos también “pobreza moderada y extrema” y que esta última es la que presentó una disminución de 1.1%; además de aquella “población vulnerable por carencias sociales”, que pasó de un 33% a 26.3% de la población, presentando una reducción de 6.7%; (cuadro 2).

Indicadores seleccionados de pobreza								
Años seleccionados de 2008 a 2014								
Indicador	Personas millones				Por ciento			
Pobreza								
	2008	2010	2012	2014	2008	2010	2012	2014
Población en situación de pobreza	48.8	52.8	53.3	55.3	44.5	46.1	45.5	46.2
Población en situación de pobreza moderada	37.2	39.8	41.8	43.9	33.9	34.8	35.7	36.6
Población en situación de pobreza extrema	11.7	13	11.5	11.4	10.6	11.3	9.8	9.5
Población vulnerable por carencias sociales	36.2	32.1	33.5	31.5	33	28.1	28.6	26.3
Población vulnerable por ingresos	4.9	6.7	7.2	8.5	4.5	5.9	6.2	7.1
Población no pobre y no vulnerable	19.7	22.8	23.2	24.6	18	19.9	19.8	20.5
Indicadores de carencia social								
Rezago educativo	24.1	23.7	22.6	22.4	21	20.7	19.2	18.7
Carencia por acceso a los servicios de salud	44.8	33.5	25.3	21.8	40.8	29.2	21.5	18.2
carencia por acceso a la seguridad social	71.3	69.8	71.8	70.1	65	60.7	61.2	58.5
Carencia por calidad y espacios en la vivienda	19.4	17.4	15.9	14.8	17.7	15.2	13.6	12.3
Carencia por acceso a los servicios básicos en la vivienda	21.1	26.3	24.9	25.4	19.2	22.9	21.2	21.2
Carencia por acceso a la alimentación	23.8	28.4	27.4	28	21.7	24.8	23.3	23.4
Bienestar								
Población con un ingreso inferior a la línea de bienestar mínimo	18.4	22.2	23.5	24.6	16.7	19.4	20	20.6
Población con un ingreso inferior a la línea de bienestar	53.7	59.6	60.6	63.8	49	52	51.6	53.2
Privación social								
Población con al menos una carencia social	85	85	86.9	86.8	77.5	74.2	74.1	72.4
Población con al menos tres carencias sociales	34.1	32.4	28.1	26.5	31.1	28.2	23.9	22.1

Cuadro 2. Indicadores de pobreza en México, años 2008 a 2014.

Fuente: INEGI (México) (2016). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, 2016*. México: INEGI. (p. 111). Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825087340>

Actualmente, en las categorías referentes a indicadores de carencia social, encontramos como principales puntos de atención “carencia por acceso a seguridad social” presentando una reducción de 6.5% al pasar de 65.0% a 58.5%. Sin embargo para nuestro periodo de estudio que abarca los años 2000 a 2015 se encontraban aseguradas 59 231 000 personas cuya cifra se elevó a 133 235 000 personas (cuadro 3) concentrando hasta el año 2014 el Instituto Mexicano del

Seguro Social (59 487 000 habitantes) y el Seguro Popular (57 300 000 habitantes) la mayor parte del porcentaje.

Población asegurada en instituciones públicas de salud según institución								
Miles								
Año	Total	IMSS	ISSSTE	PEMEX	SEDENA	SEMAR	ESTATAL	SEGURO POPULA
2000	59 231	46 534	10 066	647	489	187	1 308	ND
2014	133 235	59 487	12 797	765	698	286	1 902	57 300

Cuadro 3. Población con seguridad social en México, años 2000 y 2014.

Fuente: INEGI (México) (2016). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, 2016*. México: INEGI. (p. 205). Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825087340>

Nota: ND= dato no disponible.

Respecto a “carencia por acceso a alimentación” se presentó un incremento de 1.7% al pasar de 21.7% de la población a 23.4%, lo que hizo necesario implementar programas para atender esta situación como los que conforman la “Estrategia Integral de Asistencia Social Alimentaria” mencionada en el Cuarto Informe de Gobierno (México, 2016, p. 184) y que durante septiembre de 2015 y agosto de 2016 a través de dichos programas se llevaron a cabo las siguientes acciones:

- Programa de Desayunos Escolares (beneficiando a 5 595 662 niñas y niños).
- Programa Atención a Menores de Cinco Años en Riesgo no Escolarizados (beneficiando a 411 565 niñas y niños).
- Programa de Asistencia Alimentaria a Familias en Desamparo (beneficiando a 158 432 familias con la dotación de despensas),
- Programa de Asistencia Alimentaria a Sujetos Vulnerables (atendiendo a 910 729 personas) y la Cruzada Nacional contra el Hambre (beneficiando a 1 119 000 personas).

De igual forma encontramos “carencia por acceso a servicios básicos en la vivienda”, que de acuerdo con las cifras registradas por el Anuario Estadístico (INEGI, 2001, p. 68) en el año 2000 se contaban con 21 954 733 viviendas habitadas en comparación con 2015 (INEGI, 2016, p. 115), con un total 31 949 709 viviendas ocupadas por 119 530 753 personas con una media de 4 integrantes, lo que representó un incremento aproximado de 2.19%. Un total de 31 924 863 viviendas cuentan con servicios básicos de agua, drenaje y energía eléctrica. En este contexto es importante mencionar la inversión reportada en adquisición y mejoramiento de viviendas, la cual asciende a 332 385 millones de pesos así como en infraestructura de agua potable, alcantarillado y saneamiento la cual es de 25 589.5 millones de pesos cuyo porcentaje se destina principalmente a zonas urbanas (INEGI, 2016, pp.117-123).

En el tema del rezago educativo, es necesario destacar que se redujo un 3.2% al pasar de 21.9% de la población a 18.7%, lo que significa que un mayor número de alumnos concluyeron sus estudios de educación básica.

En la categoría “bienestar”, es claro que el grueso de la población cuenta con un “ingreso inferior a la línea de bienestar” y que al menos prevalece una carencia social en las familias, lo que nos remite a revisar las estadísticas referentes a la población económicamente activa, su nivel de estudios, salarios e ingreso familiar.

En cuanto a la población económicamente activa, de acuerdo con los Anuarios Estadísticos 2001 y 2016 (cuadro 4) es posible apreciar un aumento aproximado de 20 millones de habitantes y un millón y medio de ellos en condiciones de desempleo.

Población	año 2000	año 2015
Económicamente activa	39 633 800	52 623 700
Ocupada	38 983 900	50 336 100
Desocupada	650 000	2 287 000

Cuadro 4. Población económicamente activa en México, años 2000 y 2015.

Fuente: INEGI (México) (2001). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, edición 2001*. México: INEGI. (pp. 290-293); INEGI (México) (2016). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, 2016*. México: INEGI. (p. 289). Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825087340>

Podemos apreciar que la escolaridad predominante en la población económicamente activa durante el año 2000 fue a nivel medio superior o superior y para 2015 secundaria completa (cuadro 5), con lo que se puede afirmar que se ha incrementado el número de personas con estudios de secundaria y media superior o superior, superando la cifras de aquellos con primaria terminada puesto que durante el año 2000 la diferencia era mínima. Este es un punto destacado ya que indica la importancia del desarrollo de las competencias para la vida que establece la OCDE puesto que como vemos, un importante sector de la población económicamente activa se integra al mercado laboral al concluir sus estudios básicos de secundaria.

Nivel escolar	año 2000	año2015
Primaria completa	8 143 700	10 128 100
Secundaria completa	9 121 600	18 029 500
Media superior o superior	9 797 900	17 745 400

Cuadro 5. Nivel escolar de la población económicamente activa en México, años 2000 y 2015.

Fuente: INEGI (México) (2001). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, edición 2001*. México: INEGI. (p. 227); INEGI (México) (2016). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, 2016*. México: INEGI. (p. 292). Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825087340>

Durante el periodo 2000-2015 la población económicamente no activa, cuenta con la secundaria completa, por lo que se presenta un nicho de oportunidad para continuar estudiando a nivel medio superior o superior (cuadro 6) las cifras son las siguientes:

Nivel escolar	año 2000	año2015
Primaria completa	6 945 600	8 461 900
Secundaria completa	7 870 800	12 233 600
Media superior o superior	4 959 200	7 699 900

Cuadro 6. Nivel escolar de la población económicamente no activa en México años 2000 y 2015.

Fuente: INEGI (México) (2001). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, edición 2001*. México: INEGI. (p. 227); INEGI (México) (2016). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, 2016*. México: INEGI. (p. 292). Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825087340>

El sexo masculino sigue predominando en la tasa de participación económica sin embargo se presenta un incremento en el porcentaje de participación femenina de 3.91% y el rango de edad aumentó a los cuarenta años (cuadro 7).

Participación económica	año 2000	año 2015
Hombres	74.8%	77.59%
Mujeres	39.5%	43.41%
Grupo de edad predominante	35 a 44 años	40 a 49 años

Cuadro 7. Porcentajes de participación económica por género en México, años 2000 y 2015.

Fuente: INEGI (México) (2001). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, edición 2001*. México: INEGI. (p. 237); INEGI (México) (2016). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, 2016*. México: INEGI. (p. 292). Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825087340>

Durante el periodo 2000-2015 el sector predominante en la actividad económica es el terciario, que en definición del propio Anuario se refiere a servicios como: comercio, restaurantes, alojamiento, servicios profesionales, financieros y corporativos, servicios sociales, gobierno y organismos internacionales (cuadro 8).

Principal sector ocupacional	año 2000	año2015
Terciario	21 345 000 personas	30 869 900 personas

Cuadro 8. Principal sector ocupacional en México años, 2000 y 2015.

Fuente: INEGI (México) (2001). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, edición 2001*. México: INEGI. (p. 224); INEGI (México) (2016). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, 2016*. México: INEGI. (p. 296). Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825087340>

Ahora bien, de aquellos económicamente activos dentro de las categorías “empleadores”, “trabajadores por cuenta propia”, “trabajadores subordinados y remunerados” y “trabajadores no remunerados” la ocupación predominante (cuadro 9) es la siguiente:

Posición en la ocupación	año 2000	año2015
Trabajadores subordinados y remunerados	22 129 300	34 169 100

Cuadro 9. Ocupación principal de la población económicamente activa en México, años 2000 y 2015.

Fuente: INEGI (México) (2001). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, edición 2001*. México: INEGI. (p. 225); INEGI (México) (2016). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, 2016*. México: INEGI. (p. 297). Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825087340>

Para la ocupación predominante, resulta importante para el tema de estudio conocer el grado de profesionalización de los trabajadores en las principales actividades económicas de la población mexicana y enunciar las categorías que incluye este rubro, por consiguiente se presentan los datos completos (cuadros 10 y 11). De acuerdo con las cifras, reconocemos que la principal actividad a lo largo

del periodo ha sido “trabajadores industriales, artesanos y ayudantes” con 7 393 500 personas en el año 2000 y 13 952 000 personas en 2015.

Población ocupada por grupo de ocupación principal	
Año 2000	
Ocupación principal	Miles
Total	38 983.8
Profesionales	1 160.4
Técnicos y personal especializado	1 202.9
Maestros y afines	1 319.9
Trabajadores del arte	248.8
Funcionarios públicos	ND
Gerentes del sector privado y funcionarios públicos	861.8
Administradores agropecuarios	26.9
Oficinistas	3 278.9
Comerciantes, vendedores y dependientes	4 978.2
Vendedores ambulantes	1 203.8
Empleados en servicios	2 741.1
Trabajadores domésticos	1 788.6
Operadores de transportes	1 650.1
Protección y vigilancia	743.2
Mayorales agropecuarios	55.9
Agricultores	6 837.9
Operadores de maquinaria agropecuaria	66.5
Supervisores y capataces industriales	784.5
Artesanos y obreros	7 393.5
Ayudantes de obreros	2 622.9
No especificados	10.2

Cuadro 10. Grupos de actividad ocupacional de la población económicamente activa en México, año 2000.

Fuente: INEGI (México) (2001). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, edición 2001*. México: INEGI. (p. 226).

Nota: ND= dato no disponible.

Población ocupada por grupo de ocupación	
Año 2015	
Ocupación principal	Miles
Total	51 433.6
Profesionistas, técnicos y trabajadores del arte	4 939.9
Trabajadores de la educación	1 862.5
Funcionarios y directivos de los sectores público, privado y social	894.7
Oficinistas	4 197.4
Trabajadores industriales, artesanos y ayudantes	13 396.2
Comerciantes	9 184.6
Conductores y ayudantes de conductores de maquinaria móvil y medios de transporte	2 516.8
Trabajadores en servicios personales	7 516.0
Trabajadores en servicios de protección y vigilancia y fuerzas armadas	487.7
Trabajadores en actividades agrícolas, ganadera, silvícolas y de caza y pesca	6 400.2
Otros trabajadores con ocupaciones insuficientemente especificadas	37.6

Cuadro 11. Grupos de actividad ocupacional de la población económicamente activa en México, año 2015.

Fuente: INEGI (México) (2016). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, 2016*. México: INEGI. (p. 299). Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825087340>

Referente al salario, las cifras predominantes en el año 2000 contemplan de 2 y hasta 5 salarios mínimos. En 2015 las categorías son: “hasta un salario mínimo”, “más de 1 hasta dos salarios mínimos”, “más de 2 hasta 3 salarios mínimos”, “más de 3 hasta 5 salarios mínimos”, “más de 5 salarios mínimos” y el número de habitantes y se presentan los datos que concentran la mayor cantidad de personas (cuadro 12).

Salarios	año 2000	año2015
	Más de 2 y hasta 5 salarios mínimos 40.7 % de la población económicamente activa	Más de 1 hasta dos salarios mínimos 12 800.7 personas

Cuadro 12. Salario promedio en México, años 2000 y 2015.

Fuente: INEGI (México) (2001). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, edición 2001*. México: INEGI. (p. 224); INEGI (México) (2016). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, 2016*. México: INEGI. (p. 296). Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825087340>

Tomando en cuenta estos porcentajes es necesario conocer los montos que representaron estas categorías. De acuerdo con la Comisión Nacional de Salarios Mínimos en el año 2000 el salario mínimo en la zona A era de \$37.90 pesos y en la zona B \$35.10 pesos, si estimamos que la mayor parte de la población percibía hasta 5 salarios mínimos sería un equivalente a \$189.5 pesos y \$175.5 pesos diarios. En 2015 la zona geográfica A recibió un monto de \$70.10 pesos y la zona B \$68.28 pesos, por lo que de acuerdo con las estadísticas la zona A percibió como máximo \$140.2 pesos y la zona B \$136.56 pesos diarios. De acuerdo con las condiciones económicas durante este periodo se puede apreciar una caída en el salario disminuyendo con ello la línea de bienestar.

Respecto a la jornada laboral, tomando como referencia los datos proporcionados (cuadro 13), es posible apreciar que no ha sufrido modificación alguna y que resulta de las más extensas a nivel mundial.

Jornada laboral	año 2000	año 2015
Horas de trabajo semanales	35 a 48 horas	35 a 48 horas

Cuadro 13. Jornada laboral promedio en México años, 2000 y 2015.

Fuente: INEGI (México) (2001). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, edición 2001*. México: INEGI. (p. 241); INEGI (México) (2016). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, 2016*. México: INEGI. (p. 301). Recuperado el 05 de abril de 2017 de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825087340>

En el ámbito educativo, resulta necesario identificar a la población por grupo de edad (cuadro 14) y reconocer a aquellos en etapa escolar de nivel básico: preescolar, primaria y secundaria; los datos son los siguientes:

Población por grupo de edad	año 2000	año 2015
0 – 14 años	32 586 973 habitantes	32 751 560 habitantes
15-29 años	27 221 012 habitantes	30 690 709 habitantes
30-44 años	18 683 894 habitantes	25 749 183 habitantes
45-59 años	9 989 275 habitantes	17 816 211 habitantes
60 años en adelante	6 948 457 habitantes	12 436 321 habitantes
No especificado	2 053 801 habitantes	86 769 habitantes

Cuadro 14. Grupo de edad predominante en México años, 2000 y 2015.

Fuente: INEGI (México) (2016). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, 2016*. México: INEGI. (p. 87). Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825087340>

Tanto en el año 2000 como 2015 el grupo de edad de cero a catorce años es predominante del resto de la población, es decir, aquellos que se encuentran en etapa escolar de nivel básico. Este dato resulta interesante en el momento actual puesto que si estamos hablando de generación de capital humano, nuestro país cuenta con un alto potencial para desarrollarlo en la población, esto nos lleva a revisar elementos como: asistencia, alfabetización, infraestructura e inversión

Respecto a la asistencia escolar (cuadro 15), se muestra un incremento en la cobertura y compromiso en el número de habitantes de seis a catorce años así como una disminución en la inasistencia a clases, de acuerdo con los siguientes resultados:

Asistencia escolar población de 6 a 14 años	año 2000	año 2010
Asiste	17 991 514 habitantes	20 672 559 habitantes
No asiste	1 617 720 habitantes	1 198 809 habitantes

Cuadro 15. Asistencia escolar en población de 6 a 14 años en México, años 2000 y 2015.

Fuente: INEGI (México) (2001). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, edición 2001*. México: INEGI. (p. 85); INEGI (México) (2016). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, 2016*. México: INEGI. (p. 134). Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825087340>

El rubro dedicado a “aptitud para leer y escribir” (cuadro 16) resulta primordial para nuestro objeto de estudio, ya que a partir de este dato se pueden establecer prácticas sociales de lectura, puesto que el principal obstáculo en el desarrollo de la competencia lectora lo representa la carencia de las habilidades básicas de codificación. De acuerdo con los resultados, en un periodo de 10 años, la media se mantiene en 2 200 000 personas, lo que quiere decir que en este periodo solo

204 372 habitantes más mostraron esta aptitud, existe una alta probabilidad de que este porcentaje lo conformen aquellos que no asisten a la escuela y aquellos que no aprendieron bien las habilidades básicas incluso en un 50% cada uno; por lo que se presentan deficiencias detectables a partir de la revisión de los datos.

Aptitud para leer y escribir población de 6 a 14 años	año 2000	año2010
Sabe leer y escribir	17 195 000 habitantes	17 174 378 habitantes
No sabe leer y escribir	2 431 655 habitantes	2 227 283 habitantes

Cuadro 16. Aptitud para leer y escribir en población de 6 a 14 años en México, años 2000 y 2015.

Fuente: INEGI (México) (2001). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, edición 2001*. México: INEGI. (p. 83); INEGI (México) (2016). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, 2016*. México: INEGI. (p. 131). Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825087340>

Para los diversos aspectos de la vida, la eficiencia terminal (cuadro 17) en los estudios es primordial para el desarrollo tanto personal como nacional, puesto que las oportunidades se amplían como pudimos ver en el apartado dedicado al capital humano y bienestar. Las posibilidades de vivir experiencias enriquecedoras aumentan pues el conocimiento y el disfrute de las artes y la cultura no se ciñen únicamente a la productividad y a una mejor calidad de vida, sino que la apreciación del intelecto humano es parte de las llamadas “metanecesidades”.

En el caso de México los resultados demuestran una tendencia a la baja en la culminación de estudios conforme avanza el nivel escolar, lo que puede verse reflejado en fenómenos sociales como los llamados *ninis* (jóvenes de 15 a 29 años que no estudian ni trabajan).

Eficiencia terminal de estudios población de 6 a 14	año 2000	año2013
Primaria	86.5 %	96.0 %
Secundaria	76.1 %	84.5 %
Profesional técnico	45.6%	64.8%
Bachillerato	81.0%	64.8%

Cuadro 17. Eficiencia terminal de estudios en México, años 2000 y 2015.

Fuente: INEGI (México) (2001). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, edición 2001*. México: INEGI. (p. 93); INEGI (México) (2016). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, 2016*. México: INEGI. (p. 144). Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825087340>

La infraestructura educativa (cuadro 18) resulta vital en este aspecto, puesto que la planta docente y el número de escuelas garantizan la cobertura en educación básica. Durante el año 2000 la matrícula escolar se ubicó en 28 569 473 alumnos y 213 011 escuelas; para 2015 se reportaron 34 308 717 alumnos y 254 398 escuelas. De acuerdo con las “Principales cifras 2015-2016” de la Secretaría de Educación Pública (2017a, p. 14) el 71.2% de la población se ubica en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria); 13.7% en educación media superior; 10% en educación superior y 5.1 en capacitación para el trabajo.

Alumnos inscritos, personal docente y escuelas del sistema educativo nacional a inicio de cursos					
Ciclo escolar	Total alumnos inscritos	Hombres	Mujeres	Personal docente	Escuelas
2000/2001	28 569 473	14 528 751	14 040 722	1 432 372	213 011
2014/2015	34 308 717	17 385 135	16 923 582	1 981 305	254 398

Cuadro 18. Infraestructura educativa a nivel básico en México años, 2000 y 2015.

Fuente: INEGI (México) (2016). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, 2016*. México: INEGI. (p. 146). Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825087340>

El ideal es que cada escuela cuente con una biblioteca, es decir, un espacio dedicado a la organización de material informativo que cubra las necesidades de aprendizaje y planes educativos, sin embargo como pudimos observar en el cuadro anterior, durante el año 2000 se contaba con 213 011 escuelas, respecto al número de bibliotecas escolares se reportaron 4 557 (cuadro 19), lo que indica que solo el 2.13% de las escuelas cuentan con un centro específico para consultar materiales fuera del aula, lo que guarda cierta relación con el concepto biblioteca de aula que en nuestro país es muy socorrido, ya que se limita a entregar una dotación de libros para cumplir las soluciones rápidas a los bajos índices de lectura tanto nacionales como internacionales.

Para el año 2015 se reportan 254 398 escuelas y 5920 bibliotecas escolares, un 2.32% de las escuelas cuentan con una biblioteca como tal. Lo anterior demuestra que si bien hay un incremento en la construcción de escuelas para cubrir la demanda, no ocurre en la misma proporción para las bibliotecas escolares.

Características seleccionadas de la red nacional de bibliotecas								
Bibliotecas (número)					Acervo bibliográfico (millones de volúmenes)			
Año	Total	Públicas	Especializadas	Escolares	Total	Públicas	Especializadas	Escolares
2000	10 841	6 109	175	4 557	58.4	30.4	6	22
2015	13 518	7 413	201	5 904	79.4	42.5	7.6	29.3

Cuadro 19. Bibliotecas escolares y acervos en México, años 2000 y 2015.

Fuente: INEGI (México) (2016). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, 2016*. México: INEGI. (p. 190). Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825087340>

Resulta interesante revisar el número de consultas realizadas puesto que se cuenta con un porcentaje mínimo de bibliotecas, lo cual, daría una primera aproximación sobre la necesidad que tienen los estudiantes de acudir a ella para resolver sus necesidades de información en primera instancia, ya que sobre actividades encaminadas al desarrollo de la competencia lectora se hará un análisis en apartados posteriores.

Para ello se muestran las consultas (cuadro 20) realizadas durante los años 2000 (32 600 000 de consultas) a 2014 (23 600 000 consultas). Los resultados reflejan una disminución probablemente a causa del uso de internet en la búsqueda de información para diversos fines. Las bibliotecas escolares pierden terreno frente a las nuevas tecnologías de información. Además de que el gobierno mexicano ha hecho énfasis en el uso de este tipo de recursos tecnológicos sin entender que el soporte en el que se encuentre la información no es condicionante para el aprendizaje, puesto que se sigue delegando la responsabilidad del desarrollo de la competencia lectora al profesorado y a las nuevas aplicaciones, sin embargo ha quedado demostrado que la biblioteca escolar no solo es un almacén de recursos impresos sino un espacio físico dedicado a la convivencia y desarrollo de habilidades lectoras y sociales primordiales para favorecer el aprendizaje y la investigación.

Como pudimos observar de igual manera en el cuadro 19, los acervos de las bibliotecas escolares se cuentan por millones, en el año 2000 se reportaron 22

000 000 de volúmenes; en 2015 29 300 000 volúmenes, se cuenta con un recurso valioso que respondiendo a una planeación adecuada y manejado por personal calificado, muestra sin duda un amplio potencia a favor de los objetivos que se han trazado las autoridades educativas hacia una educación de calidad.

Consultas promedio registradas (millones)				
	Bibliotecas			
Año	Total	Públicas	Especializadas	Escolares
2000	117.2	80.8	3.8	32.6
2014	60.8	34.9	2.3	23.6

Cuadro 20. Consultas realizadas en bibliotecas escolares en México años 2000 y 2014.

Fuente: INEGI (México) (2016). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, 2016*. México: INEGI. (p. 190). Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825087340>

En relación con este tema, un punto primordial es el gasto destinado a actividades de fomento a la lectura (cuadro 21), una inversión que hasta el momento y por lo que indican encuestas tanto nacionales como internacionales, no ha presentado resultados. En el año 2000, bajo el rubro “fomento al libro y a la lectura” se destinaron 352 200 000 de pesos, sin embargo, ¿Cuáles han sido los resultados?; en 2014 se destinaron 782 900 000 un incremento del 44.9% y tanto la Encuesta Nacional de Lectura (promedio de 2 libros al año) como los resultados PISA (422 puntos en competencia lectora) muestran los mismos resultados a partir del año 2000.

Recursos financieros para el desarrollo de actividades culturales		
Millones de pesos		
Concepto	año 2000	año 2014
Fomento al libro y a la lectura	352.2	882.2

Cuadro 21. Inversión en actividades de fomento al libro y la lectura en México años 2000 y 2014.

Fuente: INEGI (México) (2001). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, edición 2001*. México: INEGI. (p. 138); INEGI (México) (2016). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, 2016*. México: INEGI. (p. 192). Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825087340>

El gasto federal en educación (cuadro 22), durante el año 2000 se destinó un total de 207 006.4 millones de pesos. Para 2015, 19 704. 9 millones de pesos (cuadro 22) y distribuido de la siguiente manera: 55.2% se destina al nivel básico; 11.8% a nivel medio superior; 22.8% a nivel superior y 10.2% a capacitación para el trabajo, alfabetización, educación primaria y secundaria para adultos, al fomento a la cultura y deporte (INEGI, 2016, p. 126), lo que refleja a simple vista una reducción significativa.

Gasto programable ejercido del sector público presupetal por clasificación funcional		
Millones de pesos		
Clasificación funcional	año 2000	año 2015
Educación	207 006.4	19 704.9

Cuadro 22. Inversión en educación en México años, 2000 y 2015.

Fuente: INEGI (México) (2001). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, edición 2001*. México: INEGI. (p. 582); INEGI (México) (2016). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, 2016*. México: INEGI. (p. 812). Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825087340>

3.3 Educación básica y bibliotecas escolares en México

Actualmente los avances tecnológicos en computación y móviles nos permiten realizar actividades comunicativas en cualquier momento, así como obtener información de diversas fuentes a través de una variedad de buscadores y sitios de internet, los modos de lectura han cambiado significativamente encontrando como opción la hipertextualidad. Las publicaciones se presentan de manera interactiva (incluso imitando el hojear de un libro e imitando el sonido del papel) o digitalizada. Sin embargo los materiales impresos en diversos soportes han sido hasta el momento los instrumentos de enseñanza que refuerzan los conocimientos, satisfacen necesidades de información y proporcionan el disfrute de la literatura y recreación por medio de sus distintas representaciones: libros, periódicos, revistas, folletos, carteles, etcétera; de igual forma cumplen la función como medios de comunicación social.

En el contexto mexicano encontramos como antecedente los códices prehispánicos que daban cuenta de los acontecimientos importantes y de la vida cotidiana de los antiguos mexicanos por medio de pictogramas y de cuyos soportes encontramos el papel hecho de amate (amatl) y piel de venado en los cuales mediante tintas elaboradas de pigmentos vegetales y animales y minerales se pudieron conservar hasta el día de hoy.

Durante esa época los *amoxcalli* fungieron como lugares de resguardo de estos códices en forma de biombo, los cuales se utilizaban en el *calmécac* y el *telpochcalli*, escuelas para los hijos de los nobles en el primer caso y el segundo para los jóvenes de la comunidad. Años después de la Conquista de México, se estableció la primera imprenta de América en 1539 y de cuyas prensas se imprimieron los materiales necesarios para la labor de evangelización, incluso en lenguas indígenas, principalmente náhuatl, entre los que se encontraban catecismos, confesionarios y libros de devoción; de igual forma a los niños se les instruyó en las labores religiosas, normas de comportamiento y costumbres, para

lo cual contaban con sus respectivos impresos como cartillas e iconografías, la lectura y comprensión de dichos textos resultaba vital, incluso todavía más importante que el aprendizaje de la escritura y aritmética durante mediados del siglo XVI hasta el XVIII. Durante estos años y hasta el siglo XIX la cartilla “un librito de unos diez por quince centímetros y de pocas páginas (16 hojas)” (Tanck de Estrada, 1988, p. 50) y el deletreo constituyeron el método de aprendizaje de la lectura.

Producto de lo anterior, comenzaron a circular en la Nueva España nuevas cartillas y silabarios. Conforme se formaban a los nuevos lectores, la demanda de otras lecturas se hizo evidente y títulos como: *Nuevo catón christiano, cathesimo de la doctrina christiana para educar y enseñar a leer a los niños*; *Fábulas morales, que para la provechosa recreación de los niños que cursan las escuelas de primeras letras*, *Libro de la infancia*, *Tratado de las obligaciones del hombre*” y “*El amigo de los niños*, de los cuales los tres últimos son traducciones de autores franceses, fueron editados para cubrir esa tarea (Tanck de Estrada, 1988, pp. 68-69).

Los siguientes acontecimientos marcaron el rumbo de la educación en México, así como la enseñanza de la lectura:

- La separación de la Iglesia y el Estado promovida por las Leyes de Reforma, la cual rompió con la instrucción religiosa al instaurar una educación laica, gratuita y obligatoria.

Resulta de igual relevancia el hecho de que en 1860, “maestros mexicanos de los distintos grados escolares y académicos empezaron a efectuar arreglos a los libros de texto más conocidos para adaptarlos a la realidad mexicana” (Bermúdez, 1988, p. 129).

- El establecimiento de la Biblioteca Nacional en 1867, que a cargo de José María Vigil, cubrió aquellas áreas temáticas que los acervos de bibliotecas conventuales no satisfacían además de dotar de lecturas prácticas para la clase trabajadora por medio de la biblioteca nocturna, ya que al ser insuficientes el número de bibliotecas y un mayor índice de analfabetismo (en 1895 solo 14% de la población sabía leer y escribir aumentando a 20% en 2010) (Bazant, 1988, p. 238) esta opción brindaba apoyo e instrucción a aquellos que la necesitaran.
- El proyecto educativo de José Vasconcelos en 1920 al fungir como rector de la Universidad Nacional a cuyo cargo se encontraban la preparatoria, las escuelas técnicas y normales; así como las primarias de la capital del país. Al tomar las riendas de la tarea alfabetizadora, llamó a la unidad nacional para que todo aquel que contara con la instrucción suficiente se uniera.

Destaca su labor a cargo de los Talleres Gráficos de la Nación para la impresión de obras clásicas de la literatura y su distribución gratuita para la población, la cual representaba 66.17%. Es en este momento que la función bibliotecaria se potencializó pues Vasconcelos se sirvió de ellas para difundir entre el pueblo sus publicaciones y seguir su labor educativa en el tiempo libre de la población puesto que: “La biblioteca, decimos a los maestros es el complemento de la escuela. Después de que se aprende a leer es necesario saber lo que debe leerse y disponer de libros. Una buena biblioteca puede sustituir a la escuela y aún a veces superarla” (Loyo, 1988, p. 255) que bajo la dirección de Vasconcelos y con la reciente creación de la Secretaría de Educación se establecieron aproximadamente cien bibliotecas al mes, un ritmo que durante el siglo XIX no se había logrado. En la revista mensual *El libro y el pueblo* se destaca que del total de estas bibliotecas un 30.7% son escolares, 39.8 públicas, 7.8% universitarias 10.2 de oficinas de gobierno y 11.5 % de agrupaciones y asociaciones.

- Las campañas de alfabetización realizadas a partir de la década de los cuarenta desde la Secretaría de Educación al frente de Jaime Torres Bodet y con el apoyo de Manuel Ávila Camacho en la creación y distribución de materiales de lectura como cartillas y la publicación de la revista “México lee”.

Durante la década de los cincuenta del pasado siglo xx se reconoció la importante labor que representaron las bibliotecas en favor de estas campañas, sin embargo los recursos materiales y humanos en este objetivo no resultaron ser suficientes, al grado de no contar con información sobre el número de bibliotecas y volúmenes, solo algunos reportes como los que ofreció la revista “El libro y el pueblo” en el que se cuentan 250 bibliotecas para la capital del país, así como su Memoria institucional que reporta un total de 209 bibliotecas para toda la República Mexicana; sin embargo encontramos antecedentes de la implementación de actividades de promoción de lectura comunes en nuestro país como “La hora del cuento” y “Cine educativo” (Torres Septián, 1988, pp. 329-330).

De igual manera se reconocen los esfuerzos para llevar a cabo una alfabetización incluyente a aquellos con lengua indígena, al preparar materiales bilingües (náhuatl, maya, otomí y tarasco).

- La creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos en 1959 y la publicación de series literarias de calidad y las campañas de alfabetización de adultos, que hasta el momento continúa brindando este servicio.

Si bien los índices de alfabetización aumentaron, los bajos índices de lectura siguen presentes, a pesar de contar con materiales, las deficiencias de analfabetas funcionales se ha hecho presente con los resultados de la *Encuesta Nacional de Lectura* (Consejo Nacional Para la Cultura y las Artes [CONACULTA], 2015, p. 146) que desde el año 2000 mantiene sus cifras respecto a los hábitos de

lectura en el que la población mexicana presenta un promedio de 3.5 libros al año. Así como los resultados PISA para nuestro país en competencia lectora que mantiene un promedio por debajo de la OCDE que no ha presentado cambios significativos.

Este breve recuento hace ver una realidad: la industria editorial y los esfuerzos gubernamentales a través de campañas como “Hacia un país de lectores” y “México lee” así como lo estipulado en la Ley de bibliotecas públicas y la Ley de fomento a la lectura y el libro quedan en lo que se debería hacer al respecto, sin embargo no hay seguimiento puntual de las acciones en las escuelas. En la mayoría de ellas únicamente se cuenta con una biblioteca de aula, es decir, la biblioteca escolar y su personal (mucho menos profesional) no aparecen en este tenor.

Atendiendo a las recomendaciones de la OCDE, en nuestro país se ha recurrido a formular un proyecto educativo denominado “Nuevo Modelo Educativo”, en el cual, en opinión de especialistas, se fijan metas que no pertenecen a la realidad nacional. En el terreno de las bibliotecas escolares en el documento *Ruta para la Implementación del Modelo Educativo* (SEP, 2017b, p. 24), en el apartado “Estrategias Educación y Cultura” punto número tres titulado “Libro y lectura” (cuadro 23) define una “serie de acciones para el fomento a la lectura por medio de la adquisición de acervos, capacitación para la mediación y promoción de la lectura y escritura, y la resignificación o creación de espacios de lectura en las escuelas normales públicas”, hecho que indica que el principal promotor de lectura en la escuela sigue siendo el maestro así como la familia, la estrategia es la siguiente:

Principales actividades	Metas	Fecha
Programa de fomento a la lectura y la escritura en escuelas normales "Leer para la Vida", Programa de formación y desarrollo de habilidades lectoras de estudiantes de escuelas normales para que hagan de ésta una herramienta para el	* 200 normales atendidas * 27 000 estudiantes de escuelas normales beneficiados	Primera generación (de octubre de 2016 a marzo de 2017) Segunda generación (de marzo de 2017 a septiembre de 2018)
El Fondo visita tu Escuela (programa piloto). Estrategia de colaboración entre la SEP, el FCE, y CULTURA para la formación de usuarios de la cultura escrita y el acercamiento de los estudiantes a los libros de las Bibliotecas Escolares y de Aula	* 70 escuelas atendidas *25 000 estudiantes beneficiados * 1 500 docentes beneficiados	De marzo a julio 2017

Cuadro 23. Estrategias de educación y cultura, libro y lectura en el Nuevo Modelo Educativo.

Fuente: México, Secretaría de Educación Pública (2017b). *Nuevo modelo educativo: ruta de implementación*. México: SEP. (p. 25). Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198729/Ruta_de_Implementacion_del_Modelo_Educativo.pdf

En este breve panorama, es posible apreciar que la biblioteca escolar dentro del contexto mexicano está firmemente asociada con una función de almacenamiento y débilmente como espacio promotor y formador de lectores y no como un centro de retroalimentación de los conocimientos adquiridos en el aula, que de igual manera propicie actividades de investigación y mucho menos esparcimiento.

Es posible apreciar en las líneas de acción que no se tiene un estimado ni ubicación de bibliotecas en escuelas de nivel primaria y secundaria (cuadro 24) para ejercer una planeación estratégica. De igual manera parece ser que la Secretaría de Educación Pública no conoce de la existencia de los programas de formación de bibliotecólogos profesionales en la Ciudad de México y el resto de la

República y que en su plan curricular existen los rubros de organización y creación de bibliotecas escolares así como promoción de la lectura; sino que prefiere invertir en becas para “capacitar” a estudiantes (cuadro 25) y que realicen esta labor.

Educación básica		
Líneas de acción	Normatividad educación básica	
	Creación	Modificación
Materiales educativos de educación básica	Lineamientos de política de materiales educativos	Acuerdo secretarial para la Autorización de Libros de Texto de Secundaria y
	Convocatorias de materiales para catálogos digitales	Convocatorias de selección de materiales educativos para las bibliotecas escolares

Cuadro 24. Estrategias de educación y cultura: líneas de acción en educación básica en el Nuevo Modelo Educativo.

Fuente: México, Secretaría de Educación Pública (2017b). *Nuevo modelo educativo: ruta de implementación*. México: SEP. (p. 122). Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198729/Ruta_de_Implementacion_del_Modelo_Educativo.pdf

Principales actividades	Metas	Fecha
Becas para el servicio social en el sector cultura para estudiantes de Bachillerato Técnico que les permitan desarrollar habilidades y conocimientos para su formación profesional en áreas de Patrimonio, Creación, Educación e Investigación, Comunicación, Promoción y Lectura.	*Al menos 5 000 estudiantes beneficiados * 3 510 lugares participantes	Marzo-diciembre 17

Cuadro 25. Estrategias de educación y cultura capacitación promotores de lectura en el Nuevo Modelo Educativo.

Fuente: México, Secretaría de Educación Pública (2017b). *Nuevo modelo educativo: ruta de implementación*. México: SEP. (p. 26). Recuperado de

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198729/Ruta_de_Implementacion_del_Modelo_Educativo.pdf

Estos hechos hacen notar el porqué de los malos resultados respecto al desarrollo de competencias, puesto que como hemos visto, la lectura es el eje principal de adquisición del conocimiento, y un desarrollo pleno de todas las competencias es un círculo virtuoso de formación de capital humano, tan necesario para el país y una mejora en la calidad de vida de sus habitantes.

3.4 Datos relevantes de las bibliotecas escolares en México

En el apartado anterior pudo constatar que la realidad de las bibliotecas escolares en México no ha sido clara desde el pasado siglo xx, sin embargo ha presentado esfuerzos significativos sin llegar hasta el momento a resultados concretos en materia de competencia lectora. En este esfuerzo por analizar cuantitativamente el panorama, el documento *Las bibliotecas escolares de México: un diagnóstico desde la comunidad escolar* (SEP, 2010b), impulsado desde la Secretaría de Educación Pública, resulta un valioso recurso que permite dar

proximidad al estado actual en esta materia y representa una fuente significativa por lo cual se enunciarán algunos aspectos relevantes.

Para la realización del estudio se tomaron en cuenta un total de 189 356 escuelas mismas que la SEP reportó durante 2008 cubriendo el nivel preescolar, primaria y secundaria. La muestra final fue de 187 escuelas y 5 352 entrevistados divididas entre 7 regiones que abarcan el total del país (cuadro 26) y de acuerdo con su fórmula de cálculo se eligieron 4 escuelas. El instrumento para el registro de datos fue el cuestionario (cuadro 27) aplicado de la siguiente manera:

Instrumentos de medición y técnicas de recolección aplicados	
Instrumento	Técnica
Cuestionario para alumnos de 3° de primaria	Autoaplicación
Cuestionario para alumnos de 6° de primaria y 3° de secundaria	Autoaplicación
Cuestionario para profesores (el mismo sin diferenciar el nivel escolar en que labora)	Autoaplicación
Cuestionario para bibliotecarios (el mismo sin diferenciar el nivel escolar en que labora)	Autoaplicación
Un protocolo de observación	Observación directa
Una entrevista para el director	Entrevista

Cuadro 26. Bibliotecas escolares en México cuestionario para recolección de datos.

Fuente: México, Secretaría de Educación Pública (2010b). *Las bibliotecas escolares en México: un diagnóstico desde la comunidad escolar*. México: SEP. (p. 18). Recuperado de <http://www.fundacion-sm.org.mx/sites/default/files/bibliotecas-mexico.pdf>

Entidades federativas que componen las regiones socioeconómicas	
Región del país	Entidades federativas
1	Chiapas, Oaxaca, Guerrero
2	Campeche, Hidalgo, Puebla, San Luis Potosí, Tabasco, Veracruz
3	Durango, Guanajuato, Michoacán, Tlaxcala, Zacatecas
4	Colima, Ciudad de México, Morelos, Nayarit, Querétaro, Quintana Roo, Sinaloa, Yucatán
5	Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Sonora, Tamaulipas
6	Aguascalientes, Coahuila, Jalisco, Nuevo León
7	Distrito Federal

Cuadro 27. Bibliotecas escolares en México: regiones socioeconómicas estudiadas.

Fuente: México, Secretaría de Educación Pública, IDEA (2010b). *Las bibliotecas escolares en México: un diagnóstico desde la comunidad escolar*. México: SEP. (p. 20). Recuperado de <http://www.fundacion-sm.org.mx/sites/default/files/bibliotecas-mexico.pdf>

Se presentan a continuación los resultados más significativos a partir de los datos que reportan los 133 bibliotecarios encuestados para nuestro objeto de estudio:

Instalaciones

- En el rubro “existencia de un lugar específico para la biblioteca escolar” encontramos los porcentajes que sí cuentan con él: 23,1% (primarias indígenas); 41.7% preescolar en general; 58.3% primaria general; 61.1% telesecundaria; 77.8% secundaria general; secundaria técnica 90.0%. De igual manera refiere que menos de la mitad de las bibliotecas tienen un acceso adecuado así como una tercera parte cuenta con una amplia circulación dentro de la escuela. Por otro lado se observó una escasa señalización y difusión en algunas escuelas lo que indica que no ocupa un lugar central (SEP, 2010b, p. 36).
- Sobre el espacio físico de la biblioteca escolar: 26% de las escuelas tiene 10 metros cuadrados o menos; la mitad de las escuelas tienen menos de 30 metros cuadrados. Respecto a los lugares disponibles los resultados son los siguientes: 27% tiene 5 lugares o menos; 50% cuenta con 15 lugares y el promedio es de 19 lugares (SEP, 2010b, p. 38).
- En cuanto a la capacidad del espacio físico: 39% solo puede atender usuarios aislados; 29% permite atender un grupo y usuarios; 32% solo permite trabajar con un grupo. Para las condiciones de trabajo en este espacio: 33% de las bibliotecas visitadas presenta características satisfactorias en lo relacionado con iluminación, temperatura, ventilación y ruido ambiental; 22% de estos espacios tiene serios problemas en cada uno de estos cuatro factores; mientras que un 44% de las escuelas deben mejorar las condiciones de trabajo en estos aspectos (SEP, 2010b, p. 39).
- El 49% de las bibliotecas se encuentra en buen estado general de mantenimiento; en 24% de ellas no hay mantenimiento y en 28% se presenta una falta de mantenimiento. Respecto a las medidas de seguridad: 90% de las bibliotecas no cuenta con extintores ni planes de evacuación; en 55% de las bibliotecas no hay salidas de emergencia; solo 3 de las 180 bibliotecas observadas (2%) presentan condiciones óptimas de seguridad en todos los aspectos (SEP, 2010b, p. 40).

- Finalmente, la percepción de los alumnos sobre la biblioteca como espacio propicio para la lectura y realización de tareas, el 75% de los alumnos responde positivamente (SEP, 2010b, p. 41). El mobiliario se encuentra adaptado a las condiciones económicas de la escuela y la infraestructura tecnológica resulta inexistente (SEP, 2010b, p. 44).

Personal

- ❖ 89% de las bibliotecas visitadas cuenta con un responsable de biblioteca. La distribución por grados escolares se presenta en la figura 4 en la cual es posible distinguir que el nivel telesecundaria cuenta con el mayor porcentaje (80%).

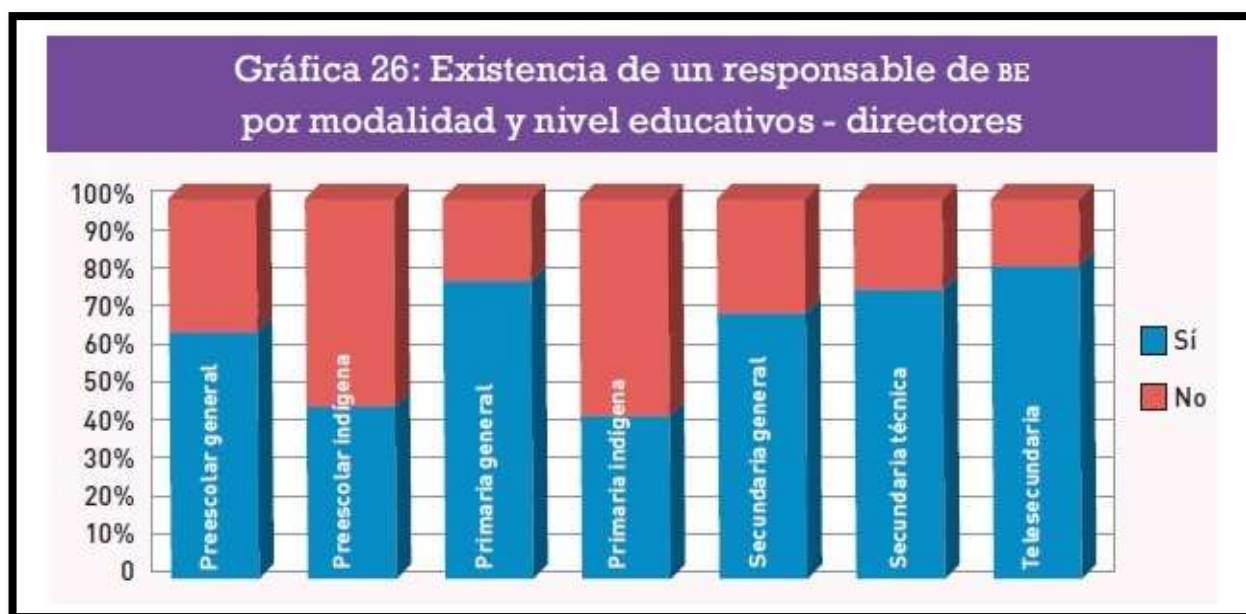


Figura 5. Bibliotecas escolares en México: responsables de biblioteca.

Fuente: México, Secretaría de Educación Pública (2010b). *Las bibliotecas escolares en México: un diagnóstico desde la comunidad escolar*. México: SEP. (p. 47). Recuperado de <http://www.fundacion-sm.org.mx/sites/default/files/bibliotecas-mexico.pdf>

- ❖ La proporción sobre el perfil del encargado de biblioteca escolar se muestra en la figura 5, la cual indica que el maestro bibliotecario solo abarca un 11%. De igual

manera se afirma que el 60% de las escuelas no cuenta con una persona con la responsabilidad exclusiva de la biblioteca (SEP, 2010b, p. 48).



Figura 6. Bibliotecas escolares en México: perfil del responsable de biblioteca.

Fuente: México, Secretaría de Educación Pública (2010b). *Las bibliotecas escolares en México: un diagnóstico desde la comunidad escolar*. México: SEP. (p. 48). Recuperado de <http://www.fundacion-sm.org.mx/sites/default/files/bibliotecas-mexico.pdf>

- Las actividades de las personas encargadas de la biblioteca escolar son las siguientes: en respuesta de los bibliotecarios (9% de profesión) 66% establecer la política de organización y uso de la biblioteca; atender a los usuarios con información, préstamo o consulta; 60%; preparar actividades de fomento a la lectura y formación de usuarios (54%); elaborar el plan de trabajo 51%; llevar a cabo las actividades programadas en la biblioteca 41%; hacer trabajos técnicos (catalogación, etiquetado) 35%; leer en voz alta 29%; selección y adquisición de materiales (28%); elaborar el proyecto y la memoria de la biblioteca (18%) y finalmente gestionar el presupuesto (5%). Los maestros (69% profesores o licenciados en educación básica) afirman que la administración y el control del acervo 76%; promoción de la circulación de los libros en la escuela 37%; atención de los alumnos en

sus necesidades de lectura 35%; orientación a los lectores. En la organización del acervo 27%; propuesta de los docentes de materiales de lectura para sus clases 26%; lectura en voz alta de los alumnos 10% (SEP, 2010b, p. 49). Resultan reveladores estos resultados puesto que se pueden distinguir los objetivos del trabajo en biblioteca escolar para un profesional de la información y para un profesional educativo, que sin demeritar su esfuerzo, es claro que los resultados en los bajos índices de lectura y de competencias están relacionados con situaciones que no llevan a la práctica y desarrollo de estas habilidades, puesto que las actividades del profesional se centran en la organización y atención a la promoción de la lectura y el profesional educativo a la administración de los materiales y a “circular los libros entre los alumnos” pensando que ya con eso ellos se van a acercar a la lectura como hecho consecuente.

Acervos y servicios

- Las disciplinas que cubren los materiales son: libros y materiales literarios (89%); informativos (80%); de consulta (79%); de texto (58%); lectura para adolescentes (54%) y actualización (43%) (SEP, 2010b, p. 23).
- El número de materiales gestionados es máximo 6000, la media es de 860.31; el número máximo de libros máximo es 6000, la media es 835.70; el número de libros de texto máximo es 1 700 y la media es de 225.69; el número de libros literarios máximo es de 3000 la media es de 344.23; el número de libros informativos es máximo 3 641 y la media 267. 48; el material dirigido a docentes es 1450 máximo y la media es de 104.29 (SEP, 2010b, p. 24).
- La procedencia de los materiales es a través del Programa Nacional de Lectura (97%). Los bibliotecarios refieren una insuficiencia de materiales para cubrir las áreas temáticas (SEP, 2010b, pp. 25-26).

- Las nuevas adquisiciones se realizan con recursos propios de la institución, los encargados de seleccionar el material son: profesores y equipo directivo (40%); responsable de biblioteca o comité de biblioteca (30%); padres de familia (20%); alumnos (5%). El principal criterio de selección es la actualización temática (36%) (SEP, 2010b, p. 28).
- El material por excelencia para nueva adquisición son los libros (45%) mientras que los audiovisuales, periódicos y revistas solo ocupan un 10% (SEP, 2010b, p. 29).
- Los servicios por excelencia son préstamo interno y a domicilio (70%); lectura libre en la biblioteca (63%); información sobre la organización del acervo (43%); asesoría en labores de investigación (34%); lectura en voz alta (32%), otros servicios se observan en la figura 6 (SEP, 2010b, p. 53).

Si bien esta es una muestra representativa de 188 bibliotecas escolares estudiadas de las 5462 que reporta el Instituto de Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), es valiosa por la condición que presenta un amplio porcentaje de las bibliotecas escolares del país, por lo que es un nicho de oportunidad para los especialistas y estudiosos del tema e intervenir en aquellos puntos débiles para mejorar el semillero nacional, la educación.

Gráfica 30: Servicios ofrecidos en la BE - bibliotecarios

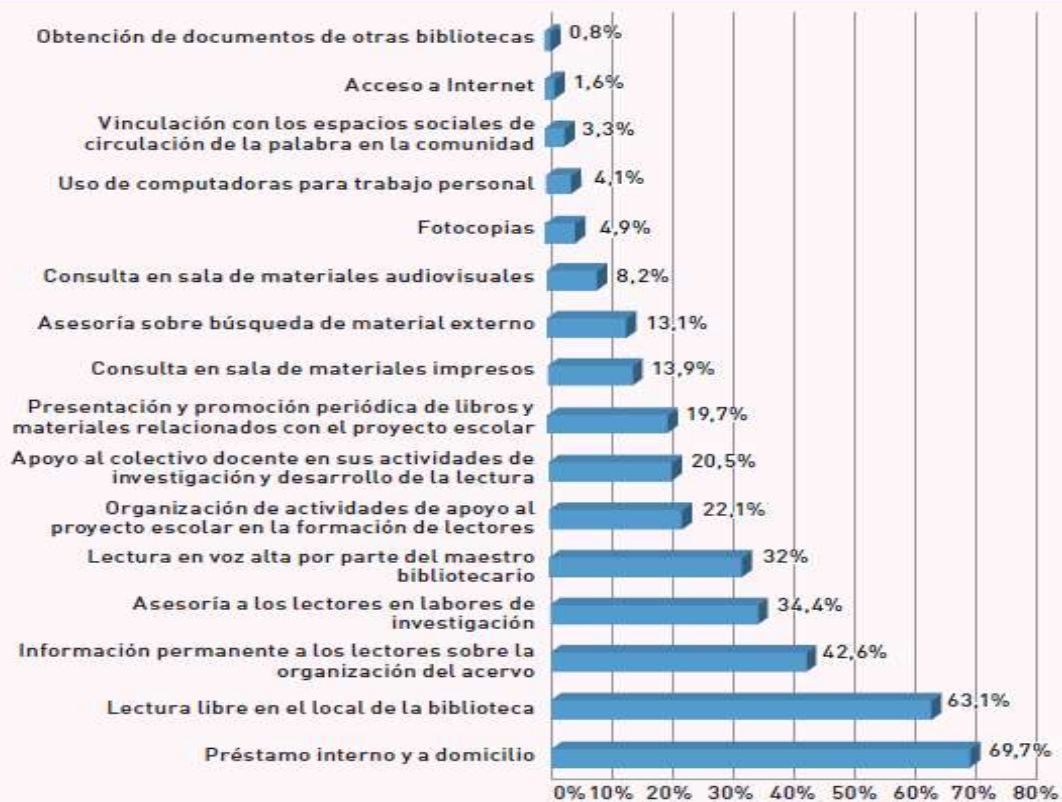


Figura 7. Bibliotecas escolares en México: servicios de la biblioteca escolar.

Fuente: México, Secretaría de Educación Pública (2010b). *Las bibliotecas escolares en México: un diagnóstico desde la comunidad escolar*. México: SEP. (p. 53). Recuperado de <http://www.fundacion-sm.org.mx/sites/default/files/bibliotecas-mexico.pdf>

3.5 Contexto social, cultural y educativo en Japón

En Japón, desde los tiempos antiguos, las armas y la pluma han sido consideradas como dos virtudes, como el cielo y la tierra.

Niita Yoshisada. *Yoshidaki*

Al igual que nuestro país, Japón ha sido partícipe de las actividades realizadas por la OCDE, ya que desde el 28 de abril de 1964 pertenece a esta organización, está sujeto a las recomendaciones respecto a los temas político, económico, social y educativo. Se tomarán como referencia los años 2000-2015 de acuerdo con nuestro objeto de estudio que es la competencia lectora y su evaluación a partir de los resultados de la prueba PISA.

Japón se encuentra constituido territorialmente por 6800 islas pequeñas divididas en 5 islas principales, Hokkaido, Honshu, Shikoku, Kyushu y Okinawa, conjuntando un total de 377 962 kilómetros cuadrados distribuidos en 47 prefecturas de acuerdo con el Statistical Handbook of Japan (Statistics Bureau, Ministry of Internal Affairs and Communications [MIC], 2016, p. 10). De igual manera esta fuente refiere el número de habitantes (cuadro 28).

Población	año 2000	año 2015
	126 926 000	127 110 000

Cuadro 28. Población total en Japón años, 2000 y 2015.

Fuente: Japón, Ministry of Internal Affairs and Communications, Statistics Bureau (2016a). Japan statistical handbook, 2016. (p. 10). Recuperado de <http://www.stat.go.jp/english/data/handbook/pdf/2016all.pdf#page=4>

De acuerdo con el cuadro 29, refiriéndose a vivienda las estadísticas nos dicen que en el año 2000 se contaron 46 782 000 viviendas con un promedio de 2 habitantes y un total de 124 725 000 personas, para el año 2015 encontramos un promedio de 49 063 000 viviendas y se mantiene la ocupación de 2 personas en promedio con un total de 124 105 000 personas, así como un decrecimiento en el

número de ocupantes, esto debido a la baja tasa de natalidad que se ha presentado en este país con el paso del tiempo, entre otras cosas a la falta de interés de los jóvenes en conseguir una pareja y formar una familia y que se muestra en la figura 8 que presenta en el 2015 la tasa de natalidad más baja en su historia con 12.7 habitantes en edad de 0 a 14 años :

Viviendas y número de ocupantes						
Año	Viviendas particulares	Tasa de cambio poblacional (%)	Ocupantes de viviendas particulares	Ocupantes por vivienda	Población	Tasa de cambio poblacional (%)
2000	46 782 000	1.28	124 725 000	2.67	126 926 000	0.21
2015	51 877 000	0.01	124 105 000	2.39	127 110 000	-0.15

Cuadro 29. Vivienda y habitantes en Japón años, 2000 y 2015.

Fuente: Japón, Ministry of Internal Affairs and Communications, Statistics Bureau (2016a). Japan statistical handbook, 2016. (p. 11). Recuperado de <http://www.stat.go.jp/english/data/handbook/pdf/2016all.pdf#page=4>

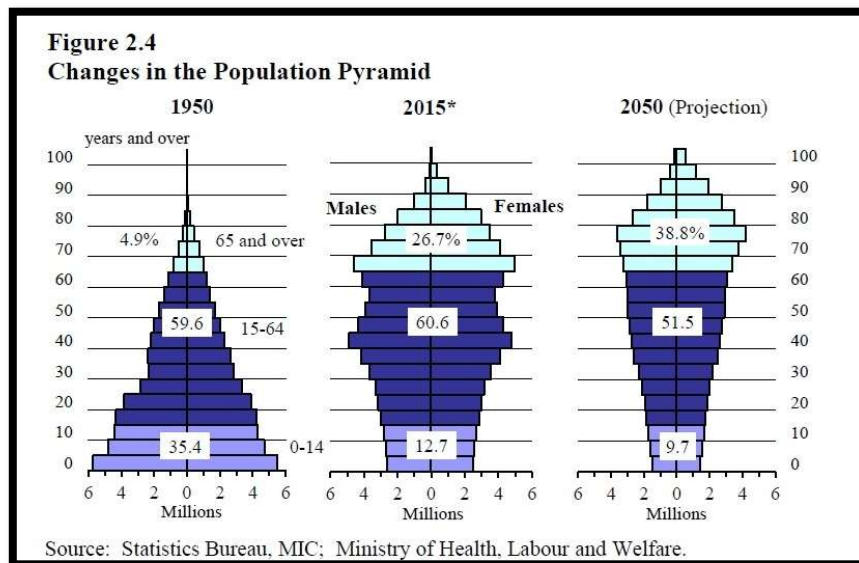


Figura 8. Tasa de población en Japón.

Fuente: Japón, Ministry of Internal Affairs and Communications, Statistics Bureau (2016a). Japan statistical handbook, 2016. (p. 13). Recuperado de <http://www.stat.go.jp/english/data/handbook/pdf/2016all.pdf#page=4>

Tomando en cuenta los datos presentados en el cuadro 30 la expectativa de vida es de 77.72 años en hombres y 84.60 en mujeres; hasta 2010 se elevó a 79.55

años en hombres y 86.30 en mujeres, lo que indica avances significativos en materia de salud. Asimismo podemos apreciar el descenso en la tasa de natalidad y la baja en mortalidad infantil lo que habla de igual forma en avances en medicina preventiva, sin embargo destaca una baja en la tasa de fertilidad ya que los embarazos se presentan en mayor porcentaje a partir de los 30 años.

Año	Estadísticas vitales (miles)				Expectativa de vida al nacer (años)		
	Nacimientos	Decesos	Mortalidad infantil	Cambio natural	Rango total de fertilidad (%)	Hombres	Mujeres
2000	9.5	7.7	3.2	1.8	1.36	77.72	84.6
2010	8.5	9.5	2.3	-1	1.39	79.55	86.3

Cuadro 30. Esperanza de vida población japonesa, años 2000 y 2010.

Fuente: Japón, Ministry of Internal Affairs and Communications, Statistics Bureau (2016a). Japan statistical handbook, 2016. (p. 16). Recuperado de <http://www.stat.go.jp/english/data/handbook/pdf/2016all.pdf#page=4>

En la actividad económica (cuadro 31) se aprecian los sectores de mayor productividad. A partir de los datos es posible apreciar que el sector japonés que mayor número de empleados ocupa es el terciario (referente a servicios) por lo cual aporta el porcentaje más alto al producto interno bruto pasando de 70% en el año 2000 al 73.6% en 2010.

A partir de ello, el tipo de actividad económica dentro del sector terciario que mayor empleados requiere es “wholesale & retail trade” (comercio mayorista y minorista) con 19.6% de la fuerza de trabajo, quedando en segundo lugar la industria manufacturera con 18.5% ocupación hasta el año 2014 (figura 9).

Cambios en la estructura industrial						
Personas empleadas (%)				Producto interno bruto (%)		
Año	Sector primario	Sector secundario	Sector terciario	Sector primario	Sector secundario	Sector terciario
2000	5.2	29.5	65.3	1.6	28.4	70
2010	4.2	25.2	70.6	1.2	25.2	73.6

Cuadro 31. Sectores productivos y empleo en Japón años 2000 y 2010.

Fuente: Japón, Ministry of Internal Affairs and Communications, Statistics Bureau (2016a). Japan statistical handbook, 2016. (p. 29). Recuperado de <http://www.stat.go.jp/english/data/handbook/pdf/2016all.pdf#page=4>

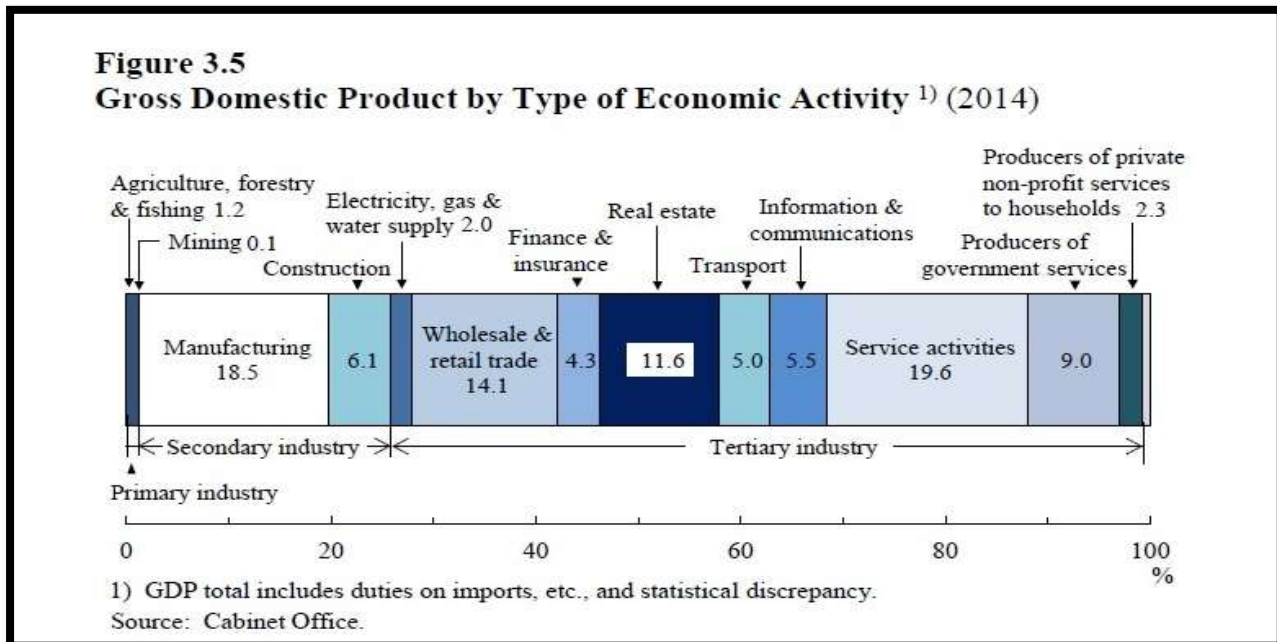


Figura 9. Sectores productivos y Producto Interno Bruto en Japón, año 2014.

Fuente: Japón, Ministry of Internal Affairs and Communications, Statistics Bureau (2016a). Japan statistical handbook, 2016. (p. 30). Recuperado de <http://www.stat.go.jp/english/data/handbook/pdf/2016all.pdf#page=4>

En relación con el gasto público (cuadro 32) destaca la inversión en educación y ciencia, la cual ascendió en el año 2000 a 6 872 billones de yenes cuyo tipo de cambio a dólares fue de (112.21 yenes por dólar) lo que equivalió a 61 242 313 519.294 de dólares aproximadamente. En 2015 se ubicó en 5 484 billones de yenes (109 yenes por dólar) equivalente a 71 322 668 747.561 dólares aproximadamente.

Gastos de cuenta general (billones de yenes)							
Año fiscal	Total	Gastos generales	Seguridad social	Educación y ciencia	Pensiones	Defensa nacional	Obras públicas
2000	89 321	52 046	17 636	6 872	1 707	4 720	12 795
2015	99 663	59 955	32 182	5 484	393	5 172	6 547

Cuadro 32: Gasto público e inversión en educación y ciencia en Japón, años 2000 y 2015.

Fuente: Statistics Japón, Ministry of Internal Affairs and Communications, Statistics Bureau (2016a). Japan statistical handbook, 2016. (p. 37). Recuperado de <http://www.stat.go.jp/english/data/handbook/pdf/2016all.pdf#page=4>

En deuda pública (figura 10) destaca el hecho que se encuentra por encima de países como Estados Unidos y Francia. Sin embargo, debemos recordar que Japón se encuentra en una zona de alta actividad sísmica por lo que constantemente tiene que recuperarse de los desastres naturales.

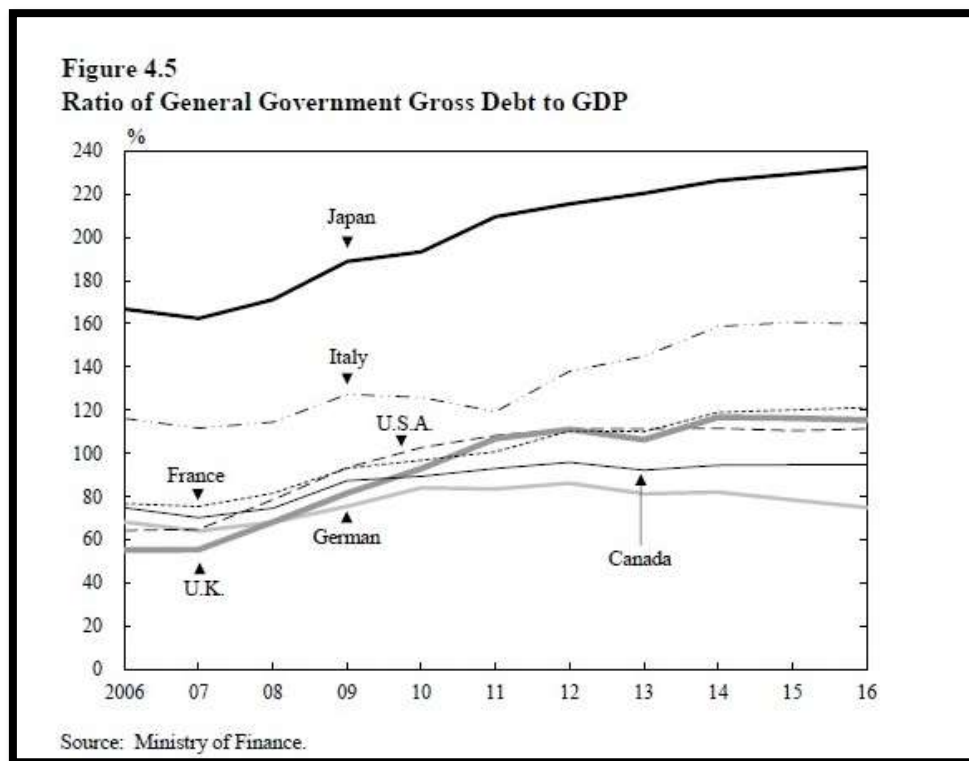


Figura 10. Deuda pública en Japón años, 2006 y 2016.

Fuente: Japón, Ministry of Internal Affairs and Communications, Statistics Bureau (2016a). Japan statistical handbook, 2016. (p. 43). Recuperado de <http://www.stat.go.jp/english/data/handbook/pdf/2016all.pdf#page=4>

Derivado de lo anterior, es un punto obligado revisar los índices referentes a la población económicamente activa, tomando como referencia el cuadro 33; se reporta en el año 2000 que de un total de 108 360 000 personas a partir de 15 años, 64 460 000 se encontraban empleadas y 3 200 000 desempleadas y un total de 40 570 000 se encontraba inactiva, presentando con ello una tasa de desempleo del 4%. Para 2015 de un total de 110 770 000 personas, 63 760 000 se encontraban empleadas y 2 220 000 desempleadas mostrando una tasa de desempleo en 3.7 %.

En la población inactiva se reportaron 44 730 000 personas. Lo anterior, nos muestra una disminución en la tasa de desempleo y un incremento en la población no activa, lo que supone que aquellos habitantes en edad escolar han continuado sus estudios en vez de integrarse al mercado laboral, de igual forma, como se explica en la fuente, se presenta una disminución en la participación femenina en la fuerza laboral al casarse y dar a luz, reintegrándose ya que se ha atravesado por la etapa de crianza, como se puede apreciar en la figura 11.

Trabajo						
Fuerza laboral (miles)						
Año	Población de 15 años en adelante	Total	Empleados	Desempleados	No incluidos en la fuerza laboral	Tasa de desempleo (%)
2000	108 360	67 660	64 450	3 200	40 570	4.7
2015	110 770	65 980	63 760	2 220	44 730	3.4

Cuadro 33: Fuerza laboral en Japón, años 2000 y 2015.

Fuente: Japón, Ministry of Internal Affairs and Communications, Statistics Bureau (2016a). Japan statistical handbook, 2016. (p. 124). Recuperado de <http://www.stat.go.jp/english/data/handbook/pdf/2016all.pdf#page=4>

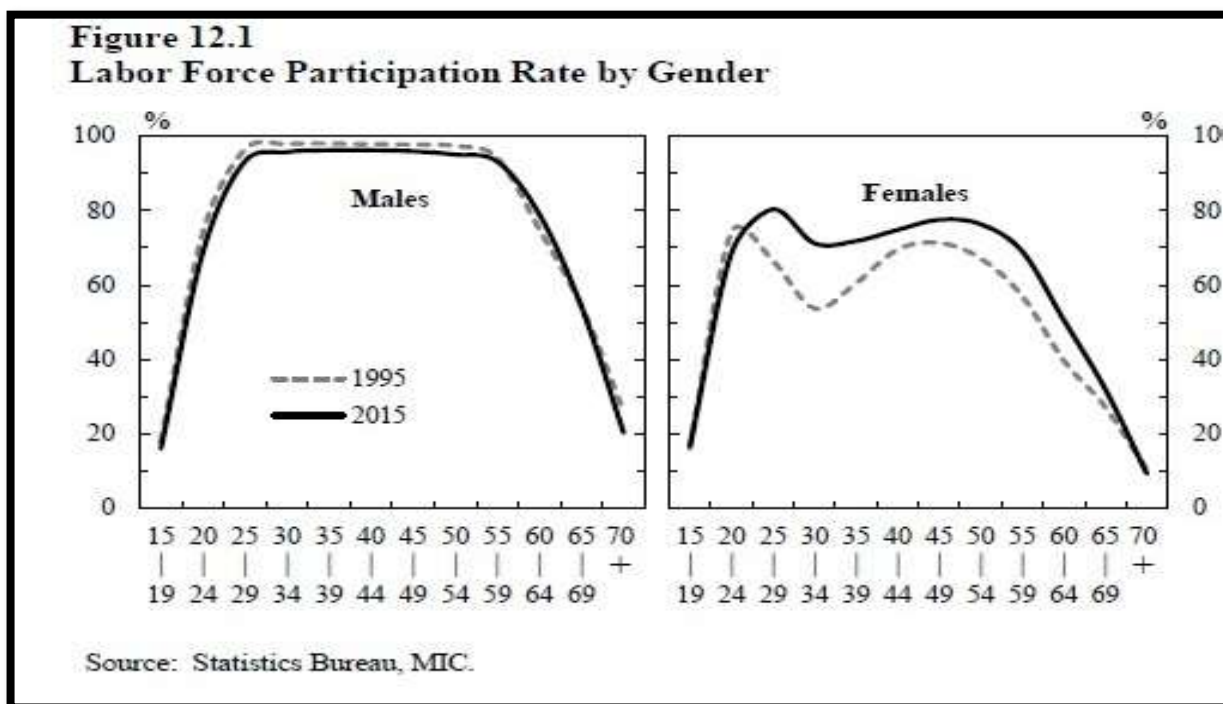


Figura 11. Participación en la fuerza de trabajo por género en Japón, años 1995 a 2015.

Fuente: Japón, Ministry of Internal Affairs and Communications, Statistics Bureau (2016a). Japan statistical handbook, 2016. (p. 125). Recuperado de <http://www.stat.go.jp/english/data/handbook/pdf/2016all.pdf#page=4>

Un aspecto consecuente de este rubro es el salario (cuadro 34) y las horas trabajadas, para ello se presentan las siguientes cifras:

Horas de trabajo y salario (promedio mensual)									
Año	Días trabajados	Horas de trabajo			Salario (miles de yenes)				
		Total	Programados	No programados	Total	Contractuales	Programados	No programados	Especiales
2000	20	154.4	144.6	9.8	355	284	265	19	72
2015	18.7	144.5	133.5	11	314	259	240	20	55

Cuadro 34. Horas de trabajo y salario en Japón, años 2000 y 2015.

Fuente: Japón, Ministry of Internal Affairs and Communications, Statistics Bureau (2016a). Japan statistical handbook, 2016. (p. 134). Recuperado de <http://www.stat.go.jp/english/data/handbook/pdf/2016all.pdf#page=4>

De acuerdo con los reportes, durante el año 2000 el promedio de horas de un empleado regular fue de 154.4 durante 20 días en un mes, lo que da un promedio

de 7.7 horas diarias, resultando en un salario mensual de 355 000 yenes, aproximadamente 3 163.7 dólares de acuerdo con el tipo de cambio de ese año emitido por el Banco de Japón (112.21 yenes por dólar) sueldo que incluye horas programadas contractualmente, horas no programadas y horarios especiales. Para el año 2015 encontramos un total de 144.5 horas en un periodo de 18.7 días que en promedio suman 7.2 horas diarias con un salario mensual de 314 000 yenes, aproximadamente 2 880.73 dólares de acuerdo con el tipo de cambio hasta 2016 (109 yenes por dólar).

Podemos observar que el promedio de horas trabajadas bajó en un 6.5%, así como el salario bajó un 11.5 % (41 000 yenes o 376.14 dólares). A partir de esto, se presentan los gastos de consumo regular en los hogares (figura 12), cuyo mayor porcentaje lo representa la alimentación con un 25%; el transporte y comunicación con un 14%; cultura y recreación con un 9.9% y el pago de servicios (agua, luz y gas) con un 8.1%.

Es de llamar la atención el bajo porcentaje dedicado a los cuidados médicos, sin embargo esto obedece a una planeación a nivel nacional en el cuidado de la salud desde el nacimiento hasta la vejez, cuenta con un régimen de seguro de salud universal, el cual garantiza que cualquier persona puede recibir el tratamiento médico necesario.

Cada ciudadano entra en un sistema de seguro médico a nivel público, al igual que los empleados o el seguro médico nacional, lo que ha logrado que Japón tenga la esperanza de vida más alta de mundo y cuente con un alto nivel de asistencia sanitaria, mejoras en el entorno de vida y nutrición, así como la protección en materia de seguridad social por lo que desde el año 2000 el gobierno inició un programa de atención a adultos mayores realizando visitas a su domicilio y vigilando su estado de salud así como recomendando los cuidados pertinentes.

Como se ha visto anteriormente su deuda pública es superior a la de Estados Unidos o Inglaterra, aunado a la fuerte inversión en salud (cuadro 35), la recuperación después del gran terremoto en el este de Japón 2011.

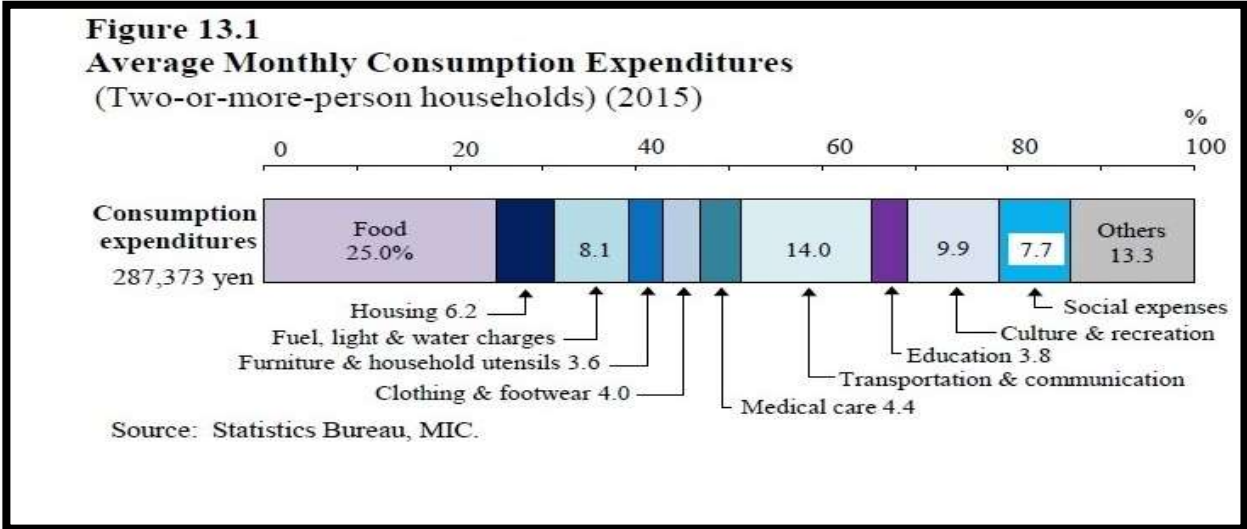


Figura 12. Gasto y consumo mensual en hogares japoneses, año 2015.

Fuente: Japón, Ministry of Internal Affairs and Communications, Statistics Bureau (2016a). Japan statistical handbook, 2016. (p. 137). Recuperado de <http://www.stat.go.jp/english/data/handbook/pdf/2016all.pdf#page=4>

Tendencias en los gastos de prestaciones de seguridad social por régimen institucional (billones de yenes)		
Detalle	Año fiscal 2000	Año fiscal 2013
Total	78 342	110 657
Seguro médico	14 740	19 963
Servicios médicos y de salud para los ancianos	10 447	13 135
Seguro de cuidado a largo plazo	3 262	8 702
Prestaciones de jubilación	39 173	53 610
Seguro de empleo	2 665	1 886
Seguro de compensación para accidentes de trabajo	1 054	938
Subsidio familiar	712	2 898
Asistencia pública	1 939	3 629
Bienestar social	2 186	4 050
Salud pública	555	1 242
Gratificaciones a los empleados públicos jubilados	1 420	498
Ayuda para las víctimas de guerra	188	106

Cuadro 35. Seguridad social en Japón años, 2000 y 2013.

Fuente: Japón, Ministry of Internal Affairs and Communications, Statistics Bureau (2016a). Japan statistical handbook, 2016. (p. 143). Recuperado de <http://www.stat.go.jp/english/data/handbook/pdf/2016all.pdf#page=4>

Destaca en el tópico dedicado a la salud; la inversión en el año 2000 de 14 740 billones de yenes (aproximadamente 131.6 billones de dólares) y las pensiones con una inversión de 39 173 billones de yenes (aproximadamente 350 billones de dólares) lo que asegura una vida digna a las personas en edad avanzada, que en la mayoría de los casos representa el único ingreso en los hogares debido a la alta tasa de envejecimiento de la población.

En infraestructura educativa podemos apreciar en las estadísticas que presenta el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología de Japón (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology- Japan [MEXT],2017) que en el año 2000 el número de escuelas de nivel preescolar 14 451 primaria 24 106, secundaria 11 209 y preparatoria 5 478 (kindergarten, elementary schools, lower secondary school y upper secondary school); hasta 2013 reportan 13 043 en preescolar, 21 131 primarias, 10 628 secundarias y 4 981 preparatorias (cuadro 36).

Número de escuelas							
Año fiscal	Total	Kindergarten	Escuela primaria	Escuela secundaria	Preparatoria	Escuela para ciegos	Escuela para sordos
2000	63 352	14 451	24 106	11 209	5 478	71	107
2013	56 657	13 043	21 131	10 628	4 981	N:D.	N:D
Nacionales	407	49	74	73	15	N:D.	N:D
Locales	40 450	4 817	20 836	9 784	3 646	N:D.	N:D
Privadas	15 800	8 177	221	771	1 320	N:D.	N:D

Cuadro 36. Número y tipos de escuelas en Japón años, 2000 y 2013.

MEXT (Japón) (2017). *Number of schools*. Recuperado de

<http://www.mext.go.jp/en/publication/statistics/title01/detail01/1373636.htm#01>

Nota: ND= dato no disponible.

El número de alumnos en el año 2000 (cuadro 37), se contaba con una matrícula de 1 773 682 alumnos en preescolar, en primaria 7 366 079, en secundaria 4 103 717 alumnos y en preparatoria 4 165 434 alumnos. Para 2013 las cifras se ubicaron en: 1 583 610 alumnos en preescolar, 6 676 920 en primaria, 3 536 182 en secundaria y 3 319 640 alumnos en preparatoria, lo que refleja claramente un decremento de la población escolar de 0 a 14 años.

Número de alumnos							
Año fiscal	Total	Kindergarten	Escuela primaria	Escuela secundaria	Preparatoria	Escuela para ciegos	Escuela para sordos
2000	21 598 920	1 773 682	7 366 079	4 103 717	4 165 434	4 089	6 818
2013	19 127 474	1 583 610	6 676 920	3 536 182	3 319 640	N:D	N:D.

Cuadro 37: Número de alumnos Japón, años 2000 y 2013.

MEXT (Japón) (2017). *Number of schools*. Recuperado de

<http://www.mext.go.jp/en/publication/statistics/title01/detail01/1373636.htm#01>

Nota: ND= dato no disponible.

Los datos más recientes referentes a instituciones educativas y matrícula escolar los proporciona el *Statistical Handbook of Japan* (cuadro 38) con las siguientes cifras: 1 403 000 alumnos en preescolar; 6 543 000 de primaria; 3 465 000 alumnos de secundaria y 3 319 000 alumnos en preparatoria, por lo que la tendencia sigue a la baja.

Instituciones educativas en Japón (hasta mayo 1 de 2015)						
Tipo de institución	Total	Nacional	Pública	Privada	Maestros de tiempo completo (miles)	Estudiantes (miles)
Kindergarten	11 674	49	4 321	7 304	101	1 403
Escuelas primarias	20 601	72	20 302	227	417	6 543
Escuelas secundarias	10 484	73	9 637	774	254	3 465
Preparatorias	4 939	15	3 604	1 320	235	3 319
Escuelas para necesidades especiales	1 114	45	1 056	13	81	138
Colegios tecnológicos	57	51	3	3	4	58
Colegios universitarios	346	N.D.	18	328	8	132
Universidades	779	86	89	604	183	2 860
Escuela de graduados	627	86	78	463	106	250
Colegios especializados	3 201	9	193	2 999	41	657
Escuelas diversas	1 229	N.D.	6	1 223	9	117

Cuadro 38. Matrícula escolar Japón, año 2015.

Fuente: Japón, Ministry of Internal Affairs and Communications, Statistics Bureau (2016a). Japan statistical handbook, 2016. (p. 172). Recuperado de <http://www.stat.go.jp/english/data/handbook/pdf/2016all.pdf#page=4>
 Nota: ND= dato no disponible.

En Japón, recientemente se ha manifestado un interés en la demanda por el aprendizaje y los contenidos se están volviendo más diversos y avanzados. Esto ha planteado más y más expectativas sobre la realización de una "sociedad de aprendizaje a lo largo de la vida" en la cual las personas obtienen resultados de manera autónoma, en la infraestructura cultural destacan: 3 274 bibliotecas, 1 262 museos y 409 centros de aprendizaje permanente (cuadro 39).

Instalaciones de educación social (hasta el 1 de octubre de 2011)	
Instalaciones	Número
Salas públicas	14 628
Bibliotecas	3 274
Museos	1 262
Museos generales	143
Museos de ciencias	109
Museos históricos	448
Museos de arte	452
Museos al aire libre	18
Zoológicos	32
Jardines botánicos	10
Acuarios	42
Centros para niños y jóvenes	1 048
Centros de educación para mujeres	375
Casas de cultura	1 866
Centros de aprendizaje a lo largo de la vida	409

Cuadro 39. Infraestructura en educación para la vida en Japón, año 2011.

Fuente: Japón, Ministry of Internal Affairs and Communications, Statistics Bureau (2016a). Japan statistical handbook, 2016. (p. 176). Recuperado de <http://www.stat.go.jp/english/data/handbook/pdf/2016all.pdf#page=4>

En este país, con el fin de desarrollar una sociedad donde las personas tengan la libertad de seguir aprendiendo a lo largo de sus vidas, se están haciendo esfuerzos para desarrollar oportunidades de aprendizaje tales como educación escolar, educación social, actividades culturales y recreativas, las instituciones educativas, las instalaciones de educación social (salas públicas, bibliotecas, museos, etcétera) desempeñan un papel fundamental.

Respecto a las bibliotecas públicas el *Japan statistical yearbook* (Statistics Bureau. MIC, 2016b) muestra un total de 2 742 en el año 2002 contando con personal de

tiempo completo de 17 972 personas y 9 304 de medio tiempo, de entre los cuales 10 977 son bibliotecarios y 387 son asistentes de bibliotecario y para 2011 el número de bibliotecas se elevó a 3 274, de las cuales el personal de tiempo completo bajó respecto a 2011 a 14 659 personas y se elevó el número de aquellas que trabajan medio tiempo a 17 743; de las cuales 16 923 de ellos son bibliotecarios y 459 asistentes de bibliotecarios, como podemos ver, aumentó el número de asistentes y disminuyó el número de bibliotecarios (cuadro 40).

Bibliotecas públicas 2002, 2011							
Año	Bibliotecas		Personal				
	Organismos públicos locales con bibliotecas	Total	Tiempo completo y concurrente	Medio tiempo	Administradores	Bibliotecarios	Asistentes de bibliotecarios
2002	1 734	2 742	17 972	9 304		10 977	387
2011	1 339	3 274	14 659	17 743	3 867	16 923	459

Cuadro 40. Bibliotecas públicas y personal bibliotecario en Japón años, 2002 y 2011.

Fuente: Japón, Ministry of Internal Affairs and Communications, Statistics Bureau (2016b). *Japan statistical yearbook, 2016*. (p. 766). Recuperado de <http://www.stat.go.jp/english/data/nenkan/65nenkan/zenbun/en65/top.html>

El número de volúmenes (cuadro 41) se reporta en el año 2002 un total de 308 076 000 y para 2011 399 521 000; destacando las temáticas de ciencias sociales, ciencias naturales, ingeniería y tecnología, literatura y naturalmente aquellos de autoría japonesa.

La participación en las actividades (cuadro 42) de dichas bibliotecas fue la siguiente: durante el año 2002 se realizaron 33 590 actividades de lectura y círculos de investigación con la participación de 1 244 000 usuarios, en apreciación y películas se realizaron 19 658 eventos con 1 026 000 personas y en exhibiciones 7 477 eventos. Se registraron 27 857 000 personas y se prestaron 520 822 000 libros.

Para 2011 encontramos un total de 62 256 eventos relacionados con lectura y círculos de investigación con 1 669 000 participantes, 18 346 eventos de apreciación y películas con 630 000 participantes, y 20 093 exhibiciones así como

un total de 33 959 000 personas registradas y 682 344 000 prestamos de libros. Podemos apreciar un aumento tanto en la realización de eventos de lectura e investigación así como en su número de participantes, y una baja en la realización de eventos de apreciación y películas con una disminución significativa de participantes. Así como un aumento de los lectores fuera de la biblioteca de 143 100 000(año 2000) a 187 562 (2011).

Año	Acervo (miles)										
	Total	Generalidades	Filosofía	Historia	Ciencias Sociales	Ciencias naturales	Ingeniería y tecnología	Industria	Artes	Idiomas	Literatura
2002	308 076	11 342	9 276	24 796	35 356	18 694	19 400	8 846	25 019	4 716	98 583
2011	399 521	13 696	12 181	31 469	47 127	25 160	26 431	12 287	33 982	6 460	126 574

Cuadro 41. Distribución del acervo de bibliotecas públicas en Japón años 2002 y 2011.

Fuente: Japón, Ministry of Internal Affairs and Communications, Statistics Bureau (2016b). *Japan statistical yearbook, 2016*. (p. 766). Recuperado de <http://www.stat.go.jp/english/data/nenkan/65nenkan/zenbun/en65/top.html>

Año	Proyectos en la biblioteca		Círculos de lectura o investigación		Proyección de películas		Exhibiciones	Servicios en biblioteca		
	Número de eventos realizados	Participantes (miles)	Número de eventos realizados	Participantes (miles)	Número de eventos realizados	Personas registradas	Libros prestados	Lectores fuera de la biblioteca	Alumnos	
2002	33 590	1 244	19 658	1 026	7 477	27 857	520 822	143 100	21 638	
2011	62 256	1 699	18 346	630	20 923	33 959	682 344	187 562	22 046	

Cuadro 42. Participación de usuarios en actividades de bibliotecas públicas en Japón años 2002 y 2011.

Fuente: Japón, Ministry of Internal Affairs and Communications, Statistics Bureau (2016b). *Japan statistical yearbook, 2016*. (p.766). Recuperado de <http://www.stat.go.jp/english/data/nenkan/65nenkan/zenbun/en65/top.html>

3.6 Educación básica y bibliotecas escolares en Japón

Durante la época imperial, Japón recibió de China a través de inmigrantes coreanos, la mayor parte de su influencia cultural, comenzando con el sistema de escritura basado en los *kanji* introducidos en el siglo VI puesto que el idioma japonés no contaba con un sistema como tal. Adaptaron estos caracteres a su

lengua hablada, de igual manera el budismo y confucionismo fueron introducidos al país. Durante el siglo VII se creó el código Taiho, el sistema educativo *daigakuryo* que operó en las diversas provincias, entre los contenidos se encontraban: principios morales y culto a Confucio, historia, filosofía y las destrezas básicas de lectura y escritura; sin embargo solo asistían aquellos hijos de burócratas quienes ocuparían los futuros cargos públicos. La participación de las bibliotecas en la educación comienza en el siglo XII, época en que los monjes budistas se dedicaron a instruir a todos los niños sin distinción de clases, a los llamados *terakoya*, en los cuales, comenzaron a unirse el pueblo en general y los comerciantes para realizar sus actividades mercantiles.

Resulta interesante observar la currícula de los *terakoya* respecto al aprendizaje de su sistema de escritura, puesto que los niños iniciaban su educación a partir de los 6 años. El primer año de escuela se dedicaban al estudio de los caracteres, al segundo año seguía la práctica de su escritura y así a lo largo de su vida conocían los nombres de emperadores, ciudades, calles, aspectos geográficos y documentos públicos y oficiales. En el tercer año se estudiaban las operaciones fundamentales, el uso del ábaco, los clásicos chinos y comportamiento: comer, hablar, caminar, visitar, saludar e inclinarse (Meza Estrada, 2000, p. 44).

Un aspecto fundamental en el breve contexto japonés que se abordó en el punto anterior es la educación social que aparece en las estadísticas. Este fenómeno se presentó a finales del siglo XIX, en el que las políticas de unidad nacional a favor de un desarrollo común disolvieron las clases sociales y la educación durante el periodo Meiji para llevar al país a las condiciones que imperaban en Europa a un ritmo acelerado. Encontramos que el 80% de la población pertenecía al medio rural, las mismas comunidades organizaban círculos de estudio y entrenamiento para jóvenes (*seinenkai*) en los cuales se diseminaba el conocimiento moral así como oficios modernos. Destaca la participación de las bibliotecas puesto que:

Constituyó la más importante institución de apoyo para la educación popular. Muchas de esas bibliotecas, de solo unos cuantos cientos de libros, se establecieron en los pueblos

y villas a partir de 1910 y contribuyeron poderosamente a la extensión de la educación al pueblo en general (Kaigo, 1968, p. 112).

Este apoyo sigue vigente como apoyo fundamental a la población que no asiste a la escuela y que provee de las destrezas y aptitudes útiles para la vida. Con financiamiento del Ministerio de Educación se construyeron edificios y se organizan actividades para este objetivo. A partir de este hecho y de la Ley de educación social (1949) se elaboraron las Leyes de bibliotecas (1950) y museos (1951). Alrededor de estos años es que comienza a tomar fuerza entre la sociedad japonesa el aprendizaje a lo largo de la vida. Hasta 1996 se reportó un total de 2396 bibliotecas para este propósito (Meza Estrada, 2000, p. 118).

Un evento crucial en la vida política, económica, social y educativa de Japón lo representó su derrota en la Segunda Guerra Mundial, la ocupación norteamericana realizó reformas como fueron: Purgas de oficiales ultranacionalistas de puestos públicos y oficinas privadas; expansión del sufragio; garantizar el derecho laboral de organización y contratación colectiva; reformas acerca de la familia; descentralización del gobierno y reforma educativa (Ward, 1967, p. 19). Cabe destacar las modificaciones a la Constitución japonesa que versa lo siguiente en su artículo noveno:

Aspirando sinceramente a una paz internacional basada en la justicia y el orden, el pueblo japonés renuncia para siempre a la guerra como un derecho soberano de la nación y a la amenaza o al uso de la fuerza como medida para resolver disputas internacionales. A fin de cumplir con el propósito enunciado en el párrafo anterior, nunca serán sostenidas fuerzas de tierra, mar o aire, así como de cualquier otra eventual arma. El derecho de beligerancia del Estado no será reconocido (National Diet, 1947, p. 133).

Respecto a la reforma educativa, esta incluía su descentralización del Ministerio de Educación y puntos esenciales en el lenguaje al reducir el número de caracteres que en aquel entonces llegaban a los dos mil signos básicos (actualmente son 2136 kanji oficiales), ya que a pesar de que el 90 % de la población contaba con educación elemental “no era fácil para personas

alfabetizadas leer textos de relativa complejidad sin acudir al uso del diccionario” (Meza Estrada, 2000, p. 81). Así como adaptar el alfabeto latino al idioma japonés por medio de la romanización (*romaji*) y simplificar su lectura y escritura, por lo cual este silabario se uniría al *katakana*, *hiragana* y *kanji*. En este periodo la educación obligatoria se amplía a 9 grados, 6 de elemental y 3 de secundaria; y de manera integral tres de postsecundaria o bachillerato y 4 de educación superior. Resulta un punto de especial atención las pérdidas durante la Segunda Guerra Mundial (Meza Estrada, 2000, pp. 66-103).

- 1.8 millones de vidas humanas (civiles y militares); 668 000 civiles heridos muertos o extraviados.
- Destrucción del 25% de la riqueza nacional.
- 40% de las construcciones resultaron dañadas en las 66 principales ciudades que fueron bombardeadas, entre las cuales un gran número de edificios escolares, bibliotecas desaparecieron por los bombardeos y la organización del sistema educativo prácticamente desapareció.
- 30% de la planta industrial; 80% de la flota naval; 47% de las plantas eléctricas destruidas.
- 46% del territorio previo a la guerra fue perdido, algunos temporalmente.
- Pérdidas intangibles, como los daños de los seres queridos perdidos, el sentimiento de la derrota y las penurias de escasez y confusión por el futuro fueron quizás las más trascendentes en la vida del pueblo japonés (Ward, 1967, p. 66).

Sin embargo, el Emperador en turno Akihito, mediante “El mandato imperial para la reconstrucción” declaró que: “Era imperativo contar con toda la fortaleza que fuera posible, para extraer de la experiencia histórica y las tradiciones de la Nación, elementos para rehacer al país y reconstruir una sociedad nueva en sus finalidades, fincada en la sólida riqueza de sus tradiciones, costumbres y hechos históricos” (Supreme Commander of the Allied Powers, 1973, pp. 77-78). Por lo

que a partir de la ocupación norteamericana y al atender su modelo de organización del país, se dio lo que se conoce como “El milagro japonés”, que es fácilmente identificado en los temas económicos de la esfera mundial.

Como lo describen Nishimura de Hoshi y Sánchez Morales (2000, p. 39) en 1950 se fundó la Asociación de Bibliotecas Escolares (JSLA por sus siglas en inglés) y en 1953 se aprobó la Ley de Bibliotecas Escolares que estableció la obligatoriedad de una biblioteca en cada escuela y así consagró fondos gubernamentales, forman parte del sistema educativo japonés. Se entiende que el 100% de las escuelas poseen una biblioteca, sin embargo, hasta el año 2000 el porcentaje de personal profesional era relativamente bajo, ya que quienes fungían como bibliotecarios eran los mismos maestros con una capacitación. A partir de la publicación de los resultados de la Prueba PISA es que se solicitó el apoyo a la JSLA y su intervención para que por ley, por lo menos hubiera un bibliotecario profesional en las escuelas.

En contraste, los altos niveles de competitividad que propicia el sistema educativo han dejado como resultado efectos negativos como: elevada tasa de suicidios entre adolescentes que no logran ingresar a las universidades más prestigiadas del país, el actual nivel de estrés (*hikikomori*) así como muertes por exceso de trabajo (*karoshi*) que se están convirtiendo en un problema de salud pública.

Dos aspectos relevantes en la educación de los japoneses es el *juku* (clases particulares extra clase) que sirven para aumentar las posibilidades de ingreso a una buena universidad. Las horas que se destinan a la educación son 7 de clases, 2 de tarea y 2 de clases particulares o *juku*, en las cuales la madre es un eje fundamental para el avance de sus hijos y obtener el tan ansiado logro educativo:

La participación de las madres en la educación de sus hijos supera lo que pudiésemos esperar. Ellas son quienes luchan al lado de su hijo para que este obtenga las mejores calificaciones. Lo auxilian en la tarea que en la escuela primaria es de dos horas diarias; esto a pesar de que muchas de ellas no están al tanto de lo que se enseña actualmente.

Para cubrir dicha deficiencia consultan libros, piden ayuda al maestro de su hijo o a maestros particulares. Cuando el niño se enferma y no asiste a clases, vemos a su mamá en el aula tomando notas que le transmitirá a su pequeño (Meza Estrada, 2000, p. 136).

En los consejos educativos de las prefecturas se han discutido temas como la reducción de la semana escolar, puesto que los sábados también se asistía a clase para fortalecer la convivencia familiar así como la reducción de las jornadas de trabajo a 5 días laborales y los horarios: “el mercado interno japonés requería que sus habitantes dispusieran de mayor tiempo libre para el consumo y pudiesen disfrutar de productos y servicios” (Meza Estrada, 2000, p. 167). Esta situación explica las variantes en las jornadas y días laborales.

Finalmente, durante la década de los noventa del pasado siglo xx la educación para toda la vida adquirió notoriedad, una gran parte de la población cuenta con un alto nivel educativo, sin embargo solo el 39% lograba la educación superior debido a los altos estándares de conocimiento. Tienen la necesidad de romper barreras temporales, adquirir conocimientos y realizar actividades culturales y deportivas fuera de contextos evaluatorios.

En 1988 El Ministerio de Educación, Ciencia, Deportes y Cultura realizó acciones para la creación de una sociedad de aprendizaje durante toda la vida, sobre todo para aquellos que ya se encontraban jubilados y que de acuerdo con las encuestas realizadas al respecto, participaba en estas actividades puesto que enriquecen su vida o mantienen y mejoran su salud, disfrutan aprender para su propia satisfacción, los canales más comunes de aprendizaje entre los adultos fueron los libros y las revistas (Oficina del Primer Ministro, 1992, p. 182).

Actualmente, la educación primaria y secundaria de Japón se basa en un sistema 6-3-3 (6 años en la escuela primaria, 3 años en la secundaria inferior y 3 años en la escuela secundaria superior). El periodo de escolaridad obligatoria es de 9 años

en la escuela primaria y secundaria inferior. Las instituciones de educación superior son universidades, colegios universitarios y universidades de tecnología. Otros centros educativos incluyen jardines de infancia, que proporcionan educación preescolar, y escuelas para educación de necesidades especiales. De igual forma encontramos escuelas de formación especializada y escuelas diversas para una amplia gama de formación profesional y otras habilidades prácticas. Con el fin de promover la diversidad del sistema de educación escolar, en 1999 se inició la enseñanza secundaria superior unificada.

3.7 Datos relevantes de las bibliotecas escolares en Japón

Durante el evento “Unesco International Seminar on The Development of Public Libraries in Asia” en 1955, se presentó el documento *School Library Services in Japan* (Japan Library Association, 1955), el cual ofrece una descripción general sobre la situación de las bibliotecas escolares en Japón. Resalta el papel relevante de la promulgación de la Ley de Bibliotecas Escolares y la función de la Asociación Nacional de Bibliotecas Escolares (NSLA por sus siglas en inglés), en cuyas funciones se destacó:

- Selección y recomendación de los títulos para bibliotecas escolares, la cual reunió la opinión de 40 maestros de primaria, secundaria, educación media superior y superior.
- Compilar un catálogo anual de libros para bibliotecas escolares.
- Organizar conferencias y exhibiciones y llevar a cabo investigaciones sobre las técnicas de la biblioteca y los problemas de lectura.
- Organizar exhibiciones en el marco de las competencias de lectura llevadas a cabo por primera vez en 1955.

Podemos ver que desde ese entonces, el estudio y acción de las bibliotecas escolares en ese país se dio de una forma integral, tratando de cubrir en lo posible

sus líneas de acción. Asimismo resulta interesante conocer el estado que guardaban:

- El porcentaje de bibliotecas en escuelas: primaria 60%, secundaria 70%.
- El número de libros por biblioteca escolar: primaria 657 (libros por alumno 1.5), secundaria 982 (libros por alumno 2.3).
- En estantería y préstamo: primaria 59.9% estantería abierta, 40.1% estantería cerrada; secundaria 64.9% estantería abierta, 35.1% estantería cerrada.
- La política de préstamo de la colección: primaria 41.3% en préstamo a domicilio, 58.7% préstamo solo en biblioteca; secundaria: 75.9% préstamo a domicilio, 24.1% préstamo solo en biblioteca.
- Número de bibliotecarios escolares: primaria 56 900 (2.1 bibliotecarios por escuela); secundaria 24 544 (1.9 bibliotecarios por escuela).
- Número de libros para escuelas con personas que padecen sordera (769.1) y capacidades diferentes (461.1). Destaca el personal que debe atender estas necesidades especiales, con una población inferior a 450 alumnos se requiere un maestro-bibliotecario de medio tiempo; con población superior a 450 un maestro-bibliotecario de tiempo completo.
- Los materiales de la biblioteca escolar fueron libros, revistas, periódicos, folletos, recortes, mapas, cuadros, tarjetas postales, fotografías, películas, diapositivas, grabaciones y trabajos de los alumnos.

De acuerdo con Welch (1997, p. 102) la cobertura de bibliotecas escolares llegó a los siguientes niveles: educación básica 99.7%, educación media superior y superior 100%. De igual manera describe al maestro-bibliotecario conocido como *shisho-kyōu* como un bibliotecario escolar con formación profesional en temas de

bibliotecología y un profesor certificado; sin embargo muchos de ellos no tienen los estudios profesionales en bibliotecología.

Durante la década de los setenta en un reporte publicado por el diario Mainichi se dio a conocer que 17% de los niños de educación básica; 40% de alumnos de educación media y 47% de educación superior no habían leído un libro en el pasado año. Cifras que durante los años noventa mejoraron puesto que además de libros, los estudiantes mencionaron leer revistas. Así como el 49.8% de los alumnos asiste “a veces” a la biblioteca y el 90% de ellos desean leer (Welch, 1997). Sin duda alguna datos muy valiosos para conocer los hábitos de lectura a través del tiempo.

Otro aspecto significativo es que desde la década de los sesenta los maestros intentaron el uso de los *gakushu manga* (cómic para estudio) por lo cual a partir de los años ochenta, se establecieron criterios de selección como: calidad en las ilustraciones, uso de lenguaje vulgar, respeto a la dignidad humana, extensión de la historia, si la historia enaltece la maldad o la injusticia, si glorifica la guerra o la violencia, si la historia presenta algún tipo de discriminación, calidad del papel para su uso masivo, etcétera. Por lo anterior, en los acervos de las bibliotecas escolares se encuentran diversos títulos de *manga* (comic japonés) como Hadashi no Gen (Gen pies descalzos) historia que trata sobre los bombardeos en Hiroshima y Nagasaki durante la Segunda Guerra Mundial; Dragon Ball y One piece (Inouye, 2007).

En el *Japan statistical yearbook* (Statistics Bureau. MIC, 2016, p. 730) se reporta un total de 44 314 escuelas de nivel básico, por lo que se estima que hasta este año el número de bibliotecas escolares se perfila en la misma cantidad así como de personal bibliotecario puesto que mínimamente deben contar con un responsable a cargo.

Referencias

Bazant, Mílada (1988). Lecturas del Porfiriato. En *Historia de la lectura en México: seminario de historia de la educación en México* (pp. 205-242). México: El Colegio de México.

Bermúdez, María Teresa (1988). Las leyes, los libros de texto y la lectura, 1857-1876. En *Historia de la lectura en México: seminario de historia de la educación en México* (pp. 127-152). México: El Colegio de México.

Bonilla Rius, Elisa (2008). Logro académico y bibliotecas escolares: estudios cualitativos y cuantitativos. En Elisa Bonilla Rius, Daniel Goldin Halfon y Ramón Salaberria Lizarazu (coordinadores). *Bibliotecas y escuelas: retos y desafíos en la sociedad del conocimiento* (pp. 52-76). México: Océano.

Bourdieu, Pierre (1983). *Poder, derecho y clases sociales*. Málaga: Desclée.

Bourdieu, Pierre (1986). The forms of capital. Citado por Vargas, Gonzalo (2002). Hacia una teoría del capital social. *Revista de Economía Institucional*, 4 (6), 71-108. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/419/41900604.pdf>

Castán Lanaspá, Guillermo (2008). La biblioteca escolar y la igualdad de oportunidades. En Elisa Bonilla Rius, Daniel Goldin Halfon y Ramón Salaberria Lizarazu (compiladores), *Bibliotecas y escuelas: retos y desafíos en la sociedad del conocimiento* (pp. 107-77). México: Océano.

Coleman, James (1990). Foundations of social theory. Citado por Millán, René y Gordon, Sara (2004). Capital social: una lectura de tres perspectivas. *Revista Mexicana de Sociología*, (4), 711-747. Recuperado de http://omec.uab.es/Documentos/mitjans_dem_gov/0075.pdf

CONACULTA (México) (2015). *Encuesta nacional de lectura y escritura, 2015-2018*. México: CONACULTA. Recuperado de https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf

Cruz Cobo, Jacinta (2008). *La biblioteca escolar como herramienta de apoyo a la lectura en la escuela*. Granada: Educatori.

Gómez Hernández, José Antonio (2002). *Gestión de bibliotecas: texto-guía de las asignaturas de "Biblioteconomía general" y "Biblioteconomía especializada"*. Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de http://bd.ub.edu/poldoc/sites/bd.ub.edu.poldoc/files/fitxers/gomez_h_2002_es.pdf

INEGI (México) (2001). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, edición 2001*. México: INEGI.

INEGI (México) (2016). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, 2016*. México: INEGI. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825087340>

Inouye, Yasuyo (2007). *Manga and libraries in Japan*. IFLA. Recuperado de <https://www.ifla.org/files/assets/faife/publications/spotlights/manga-inouye.pdf>

Japan Library Association (1955). *School library services in Japan*. Conferencia llevada a cabo en el Unesco International Seminar on the Development of Public Libraries in Asia, Delhi, India.

Japón, Ministry of Internal Affairs and Communications, Statistics Bureau (2016a). *Japan statistical handbook, 2016*. Recuperado de <http://www.stat.go.jp/english/data/handbook/pdf/2016all.pdf#page=4>

Japón, Ministry of Internal Affairs and Communications, Statistics Bureau (2016b). *Japan statistical yearbook, 2016*. Recuperado de <http://www.stat.go.jp/english/data/nenkan/65nenkan/zenbun/en65/top.html>

Kaigo, Tokiomi (1968). Japanese education, its past and present. Citado por Meza Estrada, Miguel Antonio (2000). *El espejo de una nación: evolución de la educación pública en Japón*. México: Limusa.

Loyo, Engracia (1988). La lectura en México, 1920-1940. En *Historia de la lectura en México* (pp. 243-294). México: El Colegio de México.

México (2016). 4º *Informe de Gobierno*. Recuperado de <http://www.presidencia.gob.mx/cuartoinforme/>

México, Secretaría de Educación Pública (2010a). *La biblioteca que necesitamos para apoyar el proyecto escolar: manual para el maestro bibliotecario y el Comité de la Biblioteca Escolar* México: SEP, Dirección General de Materiales Educativos.

México, Secretaría de Educación Pública (2010b). *Las bibliotecas escolares en México: un diagnóstico desde la comunidad escolar*. México: SEP. Recuperado de <http://www.fundacion-sm.org.mx/sites/default/files/bibliotecas-mexico.pdf>

México, Secretaría de Educación Pública (2017a). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos: principales cifras*. México: SEP, Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. Recuperado de http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2015_2016.pdf

México, Secretaría de Educación Pública (2017b). *Nuevo modelo educativo: ruta de implementación*. México: SEP. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198729/Ruta_de_Implementacion_del_Modelo_Educativo.pdf

MEXT (Japón) (2017). *Number of schools*. Recuperado de <http://www.mext.go.jp/en/publication/statistics/title01/detail01/1373636.htm#01>

Meza Estrada, Miguel Antonio (2000). *El espejo de una nación: evolución de la educación pública en Japón*. México: Limusa.

Millán, René y Gordon, Sara (2004). Capital social: una lectura de tres perspectivas. *Revista Mexicana de Sociología*, (4), 711-747. Recuperado de http://omec.uab.es/Documentos/mitjans_dem_gov/0075.pdf

National Diet (Japón) (1947). *The Constitution of Japan*. Citado por Meza Estrada, Miguel Antonio (2000). *El espejo de una nación: evolución de la educación pública en Japón*. México: Limusa.

Nishimura de Hoshi, Clara y Sánchez Morales Natacha (2000). *Bibliotecas de Japón: apuntes de un viaje*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú: Asociación Peruano Japonesa. Recuperado de http://eprints.rclis.org/12051/1/BIBLIOTECAS_DEJAPON_APUNTES_DE_UN_VIAJE.pdf

OCDE (2001). *Conocimientos y aptitudes para la vida: primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), 2000, de la OCDE*. México: Santillana.

Oficina del Primer Ministro (Japón) (1992). *Estudios de febrero*. Citado por Meza Estrada, Miguel Antonio (2000). *El espejo de una nación: evolución de la educación pública en Japón*. México: Limusa.

Putnam, Robert David (2002). Solo en la bolera. Colapso y resurgimiento de la comunidad americana. Citado por Ramírez Plascencia, Jorge (2005). Tres visiones sobre el capital social: Bourdieu, Coleman y Putnam. *Acta Republicana: Política y Sociedad*, (4), 21-36. Recuperado de <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/republicana/pdf/ActaRep04/articulos21.pdf>

Putnam, Robert David y Goss, K. A. (2003). Introducción. En Robert David Putnam, J. L. Gil Aristu y S. Bertelsmann (editores), *El declive del capital social: un estudio internacional sobre las sociedades y el sentido comunitario* (pp. 9-33). Barcelona: Galaxia Gutemberg.

Santacana Joan y Coma, Laia (coordinadores) (2014). *El m-learning y la educación patrimonial*. Gijón: Trea.

Supreme Commander of the Allied Powers (1973). *Teacher's Unions in Japan*. Citado por Meza Estrada, Miguel Antonio (2000). *El espejo de una nación: evolución de la educación pública en Japón*. México: Limusa.

Solano Flores, Anabel (2013). *Actividades de organización y fomento a la lectura en la biblioteca del Colegio Gandhi* (tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.

Tanck de Estrada, Dorothy (1988). La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España. En *Historia de la lectura en México* (pp. 49-93). México: El Colegio de México.

Teixeira, Simonne (2006). Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, 32 (2), 133-145. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-07052006000200008&script=sci_arttext

Ward, Robert E. (1967). Japan's Political System. Citado por Meza Estrada, Miguel Antonio (2000). *El espejo de una nación: evolución de la educación pública en Japón*. México: Limusa.

Welch, Theodore F. (1997). *Libraries and librarianship in Japan*. Westport: Greenwood.

4 Competencia lectora y logro educativo: análisis comparativo de la función de las bibliotecas escolares en la educación básica en México y Japón

Una persona capaz de adquirir conocimientos a través de la lectura puede no solo enterarse de los descubrimientos de otros, sino edificar sobre esta base de información.

Guthrie y Seifert. *Medición de la lectura: fundamento y técnicas.*

4.1 Introducción

Como pudimos apreciar en el capítulo anterior, el marco contextual de México y Japón presenta diversos puntos contrastantes respecto a las bibliotecas escolares y al desarrollo de la competencia lectora, por lo cual, por medio de este breve análisis, encontraremos elementos que nos ayuden a entender el porqué de los resultados de la prueba PISA, a partir de los datos cuantitativos y la investigación documental que ya se ha presentado.

4.2 Materiales y métodos

Para llevar a cabo los objetivos planteados, se recurrirá al método comparativo puesto que permite examinar semejanzas y diferencias de fenómenos de igual naturaleza como en este caso lo representan la competencia lectora y el logro educativo. Para ello se recurrirá a los datos presentados en fuentes estadísticas de primer nivel.

4.3 Resultados y discusión

4.3.1 Bibliotecas escolares, competencia lectora y logro educativo:

México-Japón

En los capítulos anteriores se han tratado de explicar de manera general los puntos sinérgicos de los elementos que conforman la competencia lectora, cómo influye en el logro educativo de los alumnos y el rol de la biblioteca escolar así como del bibliotecario profesional en el desarrollo de dicha competencia. De acuerdo con Guthrie y Seifert (1985, p. 10) medir la lectura requiere la comprensión de su contexto cultural, su utilidad humana y sus costos en términos materiales y financieros.

Comencemos entonces por el rubro principal, la población (cuadro 43). Hemos visto en el contexto de los dos países las condiciones sociales y educativas que prevalecen. Al hacer el comparativo, se aprecia una variación mínima actual respecto al número de habitantes, la cual ronda en los 120 millones.

Sin embargo, en el caso de México, en un periodo de 15 años se registró un aumento de 23 522 403 habitantes, mientras que en Japón solo se incrementó en 184 000 habitantes. Guthrie y Seifert (1985, p. 15) consideran este elemento como el potencial de población, esto se refiere al número potencial de lectores, los niveles de alfabetismo y escolaridad son factores incluso determinantes en los hábitos y prácticas de lectura.

Población			
México (habitantes)		Japón (habitantes)	
año 2000	año 2015	año 2000	año 2015
97 483 412	121 005 815	126 926 000	127 110 000

Cuadro 43. Población de México y Japón, años 2000 y 2015.

Fuente: INEGI (México) (2016). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, 2016*. México: INEGI. (p. 78). Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825087340>; Japón, Ministry of Internal Affairs and Communications, Statistics Bureau (2016a). Japan statistical handbook, 2016, (p. 10). Recuperado de <http://www.stat.go.jp/english/data/handbook/pdf/2016all.pdf#page=4>

Por consiguiente, entendemos que de acuerdo con el rango de edad de la población, las actividades relacionadas con la lectura recaen en el sector en edad escolar (cuadro 44). De acuerdo con lo presentado en el contexto japonés, para ellos es común el aprendizaje autónomo puesto que sus políticas educativas contemplan brindar oportunidades a aquellos que quedan fuera de su cobertura oficial, ofreciendo lo que conocen como “educación social”, puesto que de igual forma disfrutaban de aprender cosas por gusto.

GRUPOS DE EDAD (años)	Distribución de la población por edad (habitantes)			
	México		Japón	
	año 2000	año 2015	año 2000	año 2015
0- 14 años	32 586 973	37 751 560	14 600 000	12 700 000
15-65 años	55 894 363	74 256 103	68 100 000	60 600 000
65 años en adelante	6 948 457	12 436 321	17 400 000	26 700 000

Cuadro 44. Distribución de la población de México y Japón por rango de edad, años 2000 y 2015.

Fuente: INEGI (México) (2016). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, 2016*. México: INEGI. (p. 87). Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825087340>; Japón, Ministry of Internal Affairs and Communications, Statistics Bureau (2016a). Japan statistical handbook, 2016, (p. 10). Recuperado de <http://www.stat.go.jp/english/data/handbook/pdf/2016all.pdf#page=4>

El reflejo tangible de la inversión en educación por parte de los gobiernos es precisamente la productividad en las actividades económicas, la participación de los habitantes (cuadro 45) en el desarrollo de las naciones es fundamental, como podemos observar, de los 121 005 815 personas que reporta el censo de población en México en 2015, 52 623 800 son económicamente activas (43.48% de la población), que en comparación con el año 2000 presentó un incremento de 12 990 000 personas; en contraste en Japón se presentó una reducción de 950 000 personas en 15 años, sin embargo podemos observar que el 49.96% de la población es económicamente activa. Sin embargo guarda cierta relación este dato puesto que el mayor porcentaje de la población de México son jóvenes en

etapa escolar, por lo que se puede concluir que hay una cierta paridad en los porcentajes.

Condición	Población económicamente activa			
	México (habitantes)		Japón (habitantes)	
	año 2000	año 2015	año 2000	año 2015
Activa	39 633 800	52 623 800	64 460 000	63 510 000
No activa	38 983 900	50 336 100	40 570 000	44 890 000
Desempleada	650 000	2 287 000	320 000	2 360 000

Cuadro 45. Población económicamente activa México y Japón, años 2000 y 2015.

Fuente: INEGI (México) (2001). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, edición 2001*. México: INEGI. (pp. 290-293); INEGI (México) (2016). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, 2016*. México: INEGI. (p. 289). Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825087340>; Japón, Ministry of Internal Affairs and Communications, Statistics Bureau (2016a). *Japan statistical handbook, 2016*. (p. 124). Recuperado de <http://www.stat.go.jp/english/data/handbook/pdf/2016all.pdf#page=4>

Respecto al poder adquisitivo de la población (cuadro 46) es posible observar un aumento significativo en México respecto al año 2000, sin embargo las condiciones económicas y la tasa de inflación reflejan una desproporción en la satisfacción de necesidades básicas puesto que la pobreza es la situación económica predominante en nuestro país.

Resulta prioritario para la mayoría de la población cubrir necesidades de alimento, vestido, vivienda y transporte y como pudimos ver en el contexto, dependen en gran proporción de las ventajas que pueda brindarles el sistema educativo como desayunos escolares u horarios de tiempo completo en donde proporcionen alimentación a los alumnos.

De igual manera el salario resulta insuficiente para la adquisición de materiales de lectura en casa, puesto que las prioridades son otras. La biblioteca escolar es un factor influyente en la tarea del desarrollo de la competencia lectora y logro educativo al brindar materiales variados, motivación y actividades de fomento a la lectura.

El contexto japonés si bien presenta una disminución respecto al año 2000, es clara la ventaja en el salario (2 030.08 dólares), sin embargo, la vida en Japón a pesar de ser cara por la alta tasa de importación de materias primas y productos en general, la población cubre sus necesidades básicas y está en posibilidad de adquirir materiales de lectura fuera de los compromisos escolares. Además, de que como hemos visto, guarda una tradición sólida en el uso de las bibliotecas desde la etapa escolar.

Población salario promedio mensual			
México (dólares)		Japón (dólares)	
año 2000	año 2015	año 2000	año 2015
\$605	\$250.65	\$3 163. 7	\$ 2, 280.73

Cuadro 46. Salario promedio México y Japón, años 2000 y 2015.

Fuente: INEGI (México) (2001). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, edición 2001*. México: INEGI. (p. 224); INEGI (México) (2016). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, 2016*. México: INEGI. (p. 296). Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825087340>; Japón, Ministry of Internal Affairs and Communications, Statistics Bureau (2016a). *Japan statistical handbook, 2016*. (p. 134). Recuperado de <http://www.stat.go.jp/english/data/handbook/pdf/2016all.pdf#page=4>

A partir de los datos que se han revisado resulta incluso consecuencia de las condiciones económicas, políticas y sociales los buenos resultados que presenta Japón en las pruebas de desempeño escolar, en la que tomamos como principal la prueba PISA en competencia lectora (cuadro 47) puesto que los Indicadores de la OCDE (2015b) representa: “La fuente de información más acreditada sobre el estado de la educación en el mundo ya que ofrece información sobre la estructura, finanzas y desempeño de los sistemas educativos en los 34 países de la OCDE” en el que figuran nuestros objetos de estudio México y Japón.

Como podemos observar, en México se mantiene el promedio por debajo del desempeño de los países de la OCDE, en 15 años no se han visto avances significativos. Respecto a Japón, presenta una disminución de 6 puntos en el desempeño, sin embargo se mantiene por encima del promedio de la OCDE.

Competencia lectora prueba PISA			
México (puntos)		Japón (puntos)	
año 2000	año 2015	año 2000	año 2015
422	423	522	516

Cuadro 47. Resultados PISA en competencia lectora México y Japón, años 2000 y 2015.

Fuente: OCDE (2001). *Conocimientos y aptitudes para la vida: primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), 2000 de la OCDE*. México: Santillana; OCDE (2016). *PISA 2015: resultados, México*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>

Resulta interesante analizar los niveles extremos en la evaluación de la competencia lectora. Como podemos observar en el cuadro 48 nuestro país presenta un porcentaje significativo en los niveles más bajos y un nulo porcentaje en el más alto, (nivel 6) que: “Requiere una comprensión detallada tanto de información explícita como de implicaciones no indicadas, y son capaces de reflexionar y evaluar lo que leyeron en un nivel más general” (OCDE, 2011, p. 36); mientras que la mayor concentración de alumnos en México se presenta en el nivel dos y para Japón el nivel tres.

Competencia lectora (PRUEBA PISA año 2009)			
México (porcentaje alumnos)		Japón (porcentaje alumnos)	
Por debajo del nivel 1b	Superior al promedio (nivel 6)	Por debajo del nivel	Superior al promedio (nivel 6)
3.20%	0.00%	1.30%	1.90%

Cuadro 48. Resultados PISA en competencia lectora niveles bajo y alto en México y Japón, año 2009.

Fuente: OCDE (2011). *Sistemas fuertes y reformadores exitosos en la educación: lecciones de PISA para México*, (p. 37). México: SEP.

Para el desempeño general en las tres competencias los resultados se presentan en el cuadro 49 que indica que nuestro país presenta un 33.8% de bajo rendimiento en matemáticas, ciencia y lectura. En contraste Japón presenta un

25.8% de nivel de excelencia puesto que Japón se encuentra entre los primeros lugares de competencia matemática, mientras que en competencia lectora se mantiene por encima del promedio.

Logro escolar (PRUEBA PISA año 2015)			
México (porcentaje alumnos)		Japón (porcentaje alumnos)	
Nivel excelente en al menos una competencia	Bajo rendimiento en las 3 competencias	Nivel excelente en al menos una competencia	Bajo rendimiento en las 3 competencias
0.60%	33.80%	25.80%	5.60%

Cuadro 49. Niveles de excelencia en competencia lectora México-Japón año 2015.

Fuente: OCDE (2016). *PISA 2015: resultados, México*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>

El nivel de industrialización conlleva una relación directa con el desarrollo económico puesto que es el resultado de diversos sectores productivos de las naciones, el estudio de la lectura considera este aspecto, que Guthrie y Seifert (1985, p. 10) describen en los siguientes puntos:

- En los países industrializados se necesita la lectura en objetivos ocupacionales. Entender cartas, formatos y manuales es fundamental en muchos trabajos. Por tanto, el poco apreciado acto de leer es un requisito en la mayoría de las actividades de negocios y para la industrialización y la tecnología.
- La mayoría de los trabajadores en los países industrializados son lectores, aprendices y seguidores de la palabra escrita como condición para su trabajo.

En concordancia con lo anterior, podemos observar en el cuadro 50 que Japón se mantiene dentro de las principales economías a nivel mundial puesto que es el principal proveedor de tecnologías de información y comunicación e industrias, los niveles de desarrollo científico y tecnológico así como la inversión en educación

representan las prioridades en sus políticas públicas. En contraste en México, la principal fuente de ingresos lo representa el sector de servicios y la exportación de materias primas y combustibles puesto que nuestro país posee una riqueza natural invaluable sin embargo las condiciones políticas, de inseguridad y violencia, así como en materia de derechos humanos, justicia social y corrupción actuales han mermado el avance económico.

Nivel de industrialización	
México (posición internacional)	Japón (posición internacional)
Novena	Tercera

Cuadro 50. Nivel de industrialización México-Japón.

Fuente: Foro Económico Mundial (2015). *The human capital report, 2015: employment, skills and human capital global challenge insight report*. Recuperado de http://www3.weforum.org/docs/WEF_Human_Capital_Report_2015.pdf

Podemos observar que en Japón se mantiene estable la inversión en educación en un 4% del PIB, caso contrario al de México (cuadro 51), que requiere un aumento en la infraestructura escolar (construcción de escuelas, ingreso de docentes calificados de acuerdo con la llamada Reforma Educativa que incluye la “profesionalización del magisterio” por medio de la evaluación constante, misma que ha propuesto la OCDE como un elemento constituyente de la *educación de calidad* que comenzó en nuestro país a partir de 2008 con el acuerdo de cooperación para Mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas (OCDE, 2011, p. 50). Sin embargo, el gasto por estudiante se encuentra por debajo del promedio de los países de la OCDE.

Inversión en educación (porcentaje PIB)			
México		Japón	
año 2000	año 2012	año 2000	año 2012
4.40%	5.20%	4.20%	4.50%

Cuadro 51. Porcentaje PIB de inversión en educación México-Japón, años 2000 y 2012.

Fuente: OCDE (2015b). *Panorama de la Educación 2015: indicadores de la OCDE*. (p.3). París: OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/mexico/Education-at-a-glance-2015-Mexico-in-Spanish.pdf>

Esta línea conceptual sigue reflejándose en la infraestructura escolar, en el que se manifiesta un incremento significativo en el número de escuelas, caso contrario al de Japón que manifiesta una reducción, debido a que presenta una baja en su población infantil. El factor educación constituye una variable preponderante en la determinación de las prácticas de lectura, en el que la relación del tiempo invertido en el acto lector aumenta de acuerdo con el nivel de escolaridad Guthrie y Seifert (1985, p. 27). Por lo cual, el acceso y equidad a la educación son elementos que la OCDE analiza y evalúa, podemos observar en el cuadro 52 que México cuenta con un gran potencial a pesar de su situación actual de desventaja.

EDUCACIÓN BÁSICA	Infraestructura (número de escuelas)			
	México		Japón	
	año 2000	año 2015	año 2000	año 2015
Preescolar	71 840	90 825	14 451	12 905
Primaria	99 008	98 771	23 573	20 651
Secundaria	28 353	38 604	11 140	10 476

Cuadro 52. Escuelas en México y Japón, años 2000 y 2015.

Fuente: INEGI (México) (2016). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, 2016*, México: INEGI. (p. 146). Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825087340>; MEXT (Japón) (2017). *Number of schools*. Recuperado de <http://www.mext.go.jp/en/publication/statistics/title01/detail01/1373636.htm#01>

Ahora bien, la inversión en recursos y elementos que favorezcan el aprendizaje incluyen además de la dotación de libros de texto gratuitos (que los dos sistemas educativos presentan) incluye el establecimiento de bibliotecas escolares en el que de acuerdo con el contexto descrito anteriormente, podemos observar en el cuadro 53 que Japón desde los años cincuenta del pasado siglo xx, ha fomentado la inclusión de la biblioteca dentro de cada escuela, por lo que las cifras resultan significativas en comparación con México, que hasta el año 2015 reporta 5 904 bibliotecas escolares en contraste con las 44 032 que presenta Japón. Ahora bien, en materia de bibliotecas públicas, nuestro país presenta un mayor número de ellas, esto se puede explicar ya que la biblioteca pública ha cubierto la función de biblioteca escolar.

TIPOS DE BIBLIOTECAS	Infraestructura (número de bibliotecas)			
	México		Japón	
	año 2000	año 2015	año 2000	año 2015
Escolares	4 557	5 904	49 164	44 032
Públicas	6 109	7413	2 742	3 274

Cuadro 53. Bibliotecas públicas y escolares en México y Japón años, 2000 y 2015.

Fuente: INEGI (México) (2016). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, 2016*. México: INEGI. (p. 190). Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825087340>; Japón, Ministry of Internal Affairs and Communications, Statistics Bureau (2016b). *Japan statistical yearbook, 2016*. (p. 758). Recuperado de <http://www.stat.go.jp/english/data/nenkan/65nenkan/zenbun/en65/top.html>

Para lograr una competencia lectora eficiente es necesario contar con una industria editorial sólida puesto que: “Para hacer posible que un pueblo lea... se necesitan sistemas de distribución que incluyan librerías, bibliotecas, envíos de periódicos y redes de correo u otros métodos de entrega” Guthrie y Seifert (1985, p. 10).

Por consiguiente podemos apreciar que la producción de libros en México aumentó en 14 015 723 piezas, sin embargo para las revistas se presentó una baja de 117 591 000 piezas, lo anterior guarda relación a las políticas de fomento a la lectura en las escuelas.

En el caso de Japón la producción de libros aumentó en 17 524 nuevos títulos y una disminución de 733 títulos de revistas. Este comparativo (cuadro 54) resulta un tanto ilustrativo ya que no sabemos si el número de piezas incluyen nuevos títulos, como en el caso de Japón, sin embargo podemos apreciar que la industria editorial en México, es considerable.

PUBLICACIONES	Producción editorial			
	México (piezas)		Japón (nuevos títulos)	
	año 2007	año 2015	año 2000	año 2013
Libros	131 800 000	145 195 723	65 065	82 589
Revistas	249 446 000	131 855 000	4 533	3 800

Cuadro 54. Producción editorial México (años 2007 y 2015) y Japón (años 2000 y 2013).

Fuente: CANIEM (México) (2017). *Producción y comercialización del libro en México*. Recuperado de <http://www.caniem.com/content/actividad-editorial>; CANIEM (México) (2017a). *Estadísticas de producción y comercialización de revistas*. Recuperado de <http://www.caniem.com/content/estad%C3%ADsticas-de-producci%C3%B3n-y-comercializaci%C3%B3n-de-revistas>; Japón, Ministry of Internal Affairs and Communications, Statistics Bureau (2016b). *Japan statistical yearbook, 2016*. (p. 12). Recuperado de <http://www.stat.go.jp/english/data/nenkan/65nenkan/zenbun/en65/top.html>

De acuerdo con la definición de López Salmorán (2011, p. 62):

Hablar de logro educativo se alude al conjunto de variables que dan cuenta de las probabilidades que tienen las niñas, niños y los jóvenes para: a) permanecer en la escuela; b) lograr los aprendizajes esperados, y c) realizar trayectorias escolares continuas y completas [...]. Además, agregamos la autopercepción y las expectativas que los alumnos y sus familias tienen sobre la relevancia del aprendizaje y su capacidad para apropiárselo.

El cuadro 55 muestra los resultados realizados por la OCDE tomando en cuenta los contextos sociales y educativos. En comparación con Japón, nuestro país se encuentra 31% por debajo de la tasa de adultos que logran terminar sus estudios y un 46% en la graduación de la educación media superior.

En Japón, el alto nivel de competitividad en el sector educativo reduce las posibilidades de ingreso a alguna universidad pública de prestigio, misma que asegura el empleo e ingreso al estudiante y su familia, sin embargo la mayor parte de la población llega a concluir su educación media superior.

En el caso de México, las condiciones económicas obligan en la mayoría de los casos a los alumnos integrarse a la fuerza laboral para ayudar en el ingreso familiar por lo que la tasa de graduación aunque presenta un incremento del 4% sigue siendo bajo en comparación con otros países de la OCDE.

	Logro educativo y tasa de graduación (porcentaje)			
	México		Japón	
	2012	2014	2012	2014
Adultos que terminaron educación media superior	19%	19%	53%	50%
Graduación educación media superior	47%	51%	93%	97%

Cuadro 55. Logro educativo y tasa de graduación México Japón, años 2012 y 2014.

Fuente: México, Secretaría de Educación Pública (2017a). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos: principales cifras*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa: SEP. (p. 253). Recuperado de http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2015_2016.pdf

4.3.2 Competencia lectora y capital humano: México-Japón

Como se ha explicado en capítulos anteriores de este trabajo el actual contexto tecnológico y social exige ciudadanos competentes tanto para la vida productiva de las naciones como para su participación a favor de la democracia y bienestar, por lo cual organismos como el Foro Económico Mundial considera que “El talento, no el capital, será el factor clave que vincule la innovación, la competitividad y el crecimiento en el siglo XXI” (Foro Económico Mundial, 2015, p. v), por lo cual ha elaborado el documento titulado “The Human Capital Report 2015”, mismo que presenta la posición de nuestro país respecto a la de Japón (cuadro 56).

Para ello tomó en cuenta aspectos como: indicadores de educación en edades (primaria, secundaria y terciaria) e indicadores del mercado de trabajo (tasa de

actividad, tasa de desempleo y tasa de subempleo); cobertura educativa, logro educativo y aprendizaje en el lugar de trabajo. Los valores para cada uno de los indicadores provienen de datos públicamente disponibles compilados originalmente por organizaciones internacionales como la Organización Internacional del Trabajo (OIT); La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco); Y la Organización Mundial de la Salud (OMS); de igual forma rescata los datos relacionados con la calidad de la educación en los que se encuentra la prueba PISA. Podemos apreciar entonces la disparidad en los resultados de México y Japón para lo cual, como se ha visto, el impulso a las políticas educativas sin lugar a duda reflejará un cambio significativo en estos estándares, y mejor aún en la calidad de vida de las personas.

Capital humano año 2015 (posición internacional y puntuación)	
México	Japón
58	5

Cuadro 56. Capital humano México y Japón año 2015.

Fuente: Foro Económico Mundial (2015). *The human capital report 2015: employment, skills and human capital global challenge insight report*. Recuperado de http://www3.weforum.org/docs/WEF_Human_Capital_Report_2015.pdf

4.3.3 Competencia lectora y educación para la vida: México-Japón

En capítulos anteriores se ha mencionado el punto vital que representa el desarrollo de la competencia lectora para favorecer el aprendizaje autónomo, el cual no solamente obedece a situaciones económicas como el salario y la productividad, sino que incluye el uso del tiempo libre y el ocio.

El aprendizaje para toda la vida, de igual manera permite a los ciudadanos fortalecer aquellos puntos que por gusto propio deseen reforzar sin presión alguna. Asimismo se ha mencionado que favorece a personas de todas las edades puesto que la satisfacción del conocimiento nuevo se presenta en todas

las etapas de la vida. En consecuencia, las facilidades que brinden los gobiernos para permitir a sus habitantes seguir formándose de manera particular resultan vitales para brindar al menos en el aspecto de las metanecesidades, es decir, el desarrollo personal. En este tópico, la Unesco (2005, p. 80) pronuncia lo siguiente:

En las sociedades del conocimiento el aprendizaje será continuo; ahora bien, en todas las regiones del mundo hay muchos adultos que nunca han tenido acceso a la educación básica y tienen que encontrar el lugar donde adquirir esos conocimientos vitales. A este respecto conviene señalar que el desarrollo de la educación de los adultos no se logra por decreto y exige cambios de mentalidad muy profundos, sobre todo en la relación con el aprendizaje que a menudo se sigue asimilando a la infancia y la minoría de edad.

Es necesaria la revisión general de la infraestructura (cuadro 57) en que se pueden desarrollar las actividades que conlleva la educación para la vida.

	XV. Infraestructura educación para la vida			
	México		Japón	
	año 2000	año 2014	año 2002	año 2011
Bibliotecas públicas	6 109	7 413	2 742	3 274
Acervo	30 400 000	42 500 000	308 076 000	399 521 000
Consultas	80 800 000	34 900 000	520 822 000	682 344 000
Museos	807	1261	1 120	1 262
Teatros	530	638	n.d.	14 631
Casas de cultura	1 352	1 902	n. d.	1 866
Centros de Educación para la vida	0	0	n. d.	409

Cuadro 57. Infraestructura para el desarrollo de la educación para la vida México (años 2000 y 2014) y Japón (años 2002 y 2014).

Fuente: INEGI (México) (2016). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, 2016*. México: INEGI. (p. 191). Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825087340>; Japón, Ministry of Internal Affairs and Communications, Statistics Bureau (2016a). *Japan statistical handbook, 2016*. (p. 176). Recuperado de <http://www.stat.go.jp/english/data/handbook/pdf/2016all.pdf#page=4>
 Nota: N.D. dato no disponible

A primera vista podemos observar que a pesar de que en Japón se redujo el número de bibliotecas públicas las consultas aumentaron en 91 445 000 respecto al año 2002, en México de igual forma se presentó un incremento de 12 100 000 en el número de consultas así como en el incremento de 1 304 bibliotecas

públicas, lo que sin duda representa un paso adelante que debe aprovecharse en una mejor gestión y atención al público.

En el caso de los museos se presenta un incremento en las dos naciones manejando una media de 1 200 lo que al menos cuantitativamente demuestra que se encuentran al mismo nivel.

Para los teatros es claro que el número de instalaciones en el que se realizan eventos públicos y obras de teatro es superior en Japón, puesto que como se mencionó en el contexto, es común el establecimiento de lugares de reunión popular y autogestión educativa. Respecto a las casas de cultura, son más comunes en nuestro país que estos centros funjan como lugares de esparcimiento y autoaprendizaje mediante cursos y talleres, por lo cual en este aspecto superan a Japón en número en 36 unidades, sin embargo puede decirse que guardan similitud. En contraste además de lo antes mencionado.

Japón cuenta específicamente con centros de educación para la vida, situación que lo pone en ventaja sobre México, puesto que desde la década de los ochenta los japoneses consideran parte de su ciclo de vida el aprender por gusto y satisfacer sus propios gustos y objetivos, especialmente para aquellos en etapa adulta y en inactividad laboral.

Referencias

CANIEM (México) (2017a). *Producción y comercialización del libro en México*. México: CANIEM. Recuperado de <http://www.caniem.com/content/actividad-editorial>

CANIEM (México) (2017b). *Estadísticas de producción y comercialización de revistas*. México: CANIEM. Recuperado de <http://www.caniem.com/content/estad%C3%ADsticas-de-producci%C3%B3n-y-comercializaci%C3%B3n-de-revistas>

CONACULTA (México) (2012). *Encuesta Nacional de Lectura 2012. Observatorio de la lectura*. México: CONACULTA. Recuperado de <https://observatorio.librosmexico.mx/files/enc-nac-lec-2012.pdf>

Foro Económico Mundial (2015). *The human capital report, 2015: employment, skills and human capital global challenge insight report*. Recuperado de http://www3.weforum.org/docs/WEF_Human_Capital_Report_2015.pdf

Guthrie, John T. y Seifert, Mary (1985). *Medición de la lectura: fundamento y técnicas*. Bogotá: CERLAC: Unesco.

López Salmorán, Lilia Dalila (2011). *El concepto de logro educativo en sentido amplio*. En Pozo Llorente, Ma. Teresa, Suárez Ortega, Madgalena y García-Cano Torrico, María, Logros educativos y diversidad en la escuela: hacia una definición desde el consenso (2012). *Revista de Educación*, (358), pp. 59-84. Recuperado de http://www2.uned.es/grupointer/re358_04_pozo_magda_cano.pdf

OCDE (2001). *Conocimientos y aptitudes para la vida: primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), 2000, de la OCDE*. México: Santillana.

OCDE (2011). *Sistemas fuertes y reformadores exitosos en la educación: lecciones de PISA para México*. México: SEP.

OCDE (2015b). *Panorama de la educación, 2015: indicadores de la OCDE*. París: OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/mexico/Education-at-a-glance-2015-Mexico-in-Spanish.pdf>

OCDE (2016). *PISA 2015: resultados, México*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>

México, Secretaría de Educación Pública (2017a). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos: principales cifras*. México: Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa: Autor. Recuperado de

http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2015_2016.pdf

Unesco (2005). *Informe mundial de la Unesco, hacia las sociedades del conocimiento*. París: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

Conclusiones

En pleno siglo xxi momento en que el desarrollo tecnológico se encuentra en fases de avance ilimitado, en el que prácticamente aquello que se imagine se puede crear, una capacidad que resulta imprescindible en el proceso de aprendizaje del ser humano es la competencia lectora que se compone de complejos procesos cognitivos que derivan en cambios sustanciales en la actividad cerebral y que permite ejercitar la memoria, el razonamiento y las habilidades de expresión oral y escrita. Los beneficios que proporciona van desde lo académico y social hasta lo emocional y afectivo y resulta primordial sentar las bases para desarrollarla desde etapas tempranas de la vida.

Por medio de estudios cualitativos y cuantitativos se ha podido relacionar su influencia en el aprendizaje y logro educativo. Este contexto representa un punto de acción para la biblioteca escolar y el bibliotecario profesional pues resultan un apoyo significativo para los docentes en el desarrollo de la competencia lectora en los alumnos puesto que ante necesidades y características particulares de cada estudiante resulta una tarea complicada dar cobertura y seguimiento solo por parte del profesorado y el ambiente familiar, que como hemos visto, tiene como principal tarea satisfacer necesidades primarias.

El acto lector a través del tiempo ha cumplido funciones distintas en los diversos modelos pedagógicos y teorías de aprendizaje, pero es en este momento, en el que la sociedad requiere ciudadanos con capacidad crítica para fortalecer sus sistemas democráticos, equidad y economía, puesto que el esfuerzo físico ya no representa el principal motor productivo sino el uso y análisis de la información.

Como resultado de lo anterior los campos de conocimiento científico, educativo y social brindan sustento a que el desarrollo de la competencia lectora proporciona beneficios más allá de “ser culto”, entre los que se encuentran: autonomía para

aprender a lo largo de la vida, mayor participación social, mayores oportunidades de empleo y remuneración, así como satisfacción personal.

Amplias posibilidades de educación subsanan problemáticas sociales generadas a partir de la desigualdad y posibilitan el acceso a los medios que permitan a los ciudadanos continuar su formación académica.

A partir del contexto mexicano realizado en este trabajo sólo un 20 por ciento de la población se encuentra en condición “no pobre y no vulnerable”, por lo cual, instituciones como las bibliotecas tanto públicas como escolares, resultan primordiales para favorecer una mejor preparación para la vida, puesto que, ante una mejor educación, incluso los sectores productivos del país se fortalecen, como lo es el caso de Japón, que mediante el desarrollo tecnológico principalmente en infraestructura de información y telecomunicaciones, así como de motores y automóviles hoy se mantiene entre las principales economías del mundo, ante una evidente carencia de recursos naturales y materias primas.

Realizar el análisis comparativo de los contextos mexicano y japonés en temas como: educación, bibliotecas, economía y sociedad, me permitió entender dos realidades y su reacción ante problemáticas similares, además de reflexionar sobre aquellos aspectos en los que se puede mejorar. En el caso específico de las bibliotecas escolares y la educación concluyo que la tecnología por sí misma no es signo de desarrollo en un grupo social; las llamadas sociedades modernas brindan a sus ciudadanos calidad de vida en el que aspectos como: salud, cultura, medio ambiente, leyes y economía son altamente influyentes.

Al igual que el conocimiento matemático con elementos básicos, la competencia lectora se ejercita y promueve a través del *manga* o cómic japonés. Es uno de los instrumentos de enseñanza por excelencia, especialmente aquellos que favorecen el estudio de la historia. La industria editorial y específicamente del manga japonés es reconocida a nivel mundial, en la que los *mangakas* (dibujantes y escritores de

cómics) egresados de escuelas de arte y literatura han llegado a crear productos que se han vuelto parte de la cultura popular.

Con lo anterior, hago referencia a que por más avances tecnológicos que se tengan, si las personas no poseen conocimientos y competencias fundamentales seguramente persistirán las condiciones de desigualdad.

Desde mi punto de vista, ese es el objetivo que persiguen los planes de estudio en México: dotar de infraestructura tecnológica y desarrollar nuevas formas de aprendizaje. Sin embargo, resultan evidentes las carencias en los conocimientos y habilidades (competencias) básicas para los estudiantes. *Aprender a aprender* (razonar y no memorizar)—como enuncian las instituciones gubernamentales que proponen en el “Nuevo modelo educativo”— no es un proceso que se presente de un día para otro, sino que, como se ha explicado en esta investigación, va a la par con el desarrollo biológico y la experiencia misma; por consiguiente, se entiende que estas acciones son producto de la presión internacional en la evaluación educativa sin una profundización en el contexto mexicano.

Como profesionales de la bibliotecología es necesario realizar este tipo de investigación para acercarnos de la mejor manera a nuestra realidad social, misma a la que podemos ofrecer y formar parte de los cambios significativos que resultan imperantes puesto que vivimos en un entorno que ha aumentado considerablemente sus índices de violencia en sectores vulnerables de la población (mujeres y niños), asaltos, salarios insuficientes, injusticias, desigualdad y deficiencias en aspectos vitales como los derechos humanos. En esta investigación se explicó el potencial de la biblioteca escolar para favorecer aspectos como: valoración del patrimonio cultural y natural así como el fomento de los valores y la convivencia social (necesarios para formar ciudadanos críticos y conscientes de su realidad).

Con lo anterior, hago hincapié en los elementos que favorece la competencia lectora: el aprendizaje autónomo a lo largo de toda la vida, el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales y el papel que juega la biblioteca escolar así como el bibliotecólogo profesional en la proporción a los recursos que permiten un incremento en las oportunidades de logro educativo en los alumnos sin importar su condición socioeconómica así como los beneficios a largo plazo como nación, que van más allá del discurso “leer te hace mejor persona”.

Finalmente, entiendo en un amplio espectro el sentido social de la disciplina bibliotecológica, sin embargo por diversas causas los ciudadanos no reconocen nuestra labor, puesto que como se ha expuesto en este trabajo, desde su infancia grupos generacionales no presentaron un acercamiento a los libros y a la biblioteca fuera de los compromisos escolares ya que hasta el momento, se presentan serias deficiencias, mismas que deben tomarse en cuenta y lograr el cambio desde una perspectiva profunda y razonada.

Obras consultadas

Alfonso Sanabria, Deyanira y Sánchez Lozano, Carlos (2009). *Comprensión textual: primera infancia y educación básica primaria (2ª. ed.)*. Bogotá: Ecoe.

Alliende González, Felipe y Condemarín Grimberg, Mabel (1993). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Arboleda Sepúlveda, Orlando (2003). Desarrollo profesional en bibliotecología y ciencias de la información en una economía basada en el conocimiento. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 17 (35), 142-167. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ibi/article/view/4026/3576>

Bazant, Milada (1988). Lecturas del Porfiriato. En *Historia de la lectura en México: seminario de historia de la educación en México* (pp. 205-242). México: El Colegio de México.

Behares, Luis Ernesto (1982). La lectoescritura como problema psicolingüístico. *Lectura y Vida*, (4). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a3n4/03_04_Behares.pdf/view

Bermúdez, María Teresa (1988). Las leyes, los libros de texto y la lectura, 1857-1876. En *Historia de la lectura en México: seminario de historia de la educación en México* (pp. 127-152). México: El Colegio de México.

Bonilla Rius, Elisa (2008). Logro académico y bibliotecas escolares: estudios cualitativos y cuantitativos. En Elisa Bonilla Rius, Daniel Goldin Halfon y Ramón Salaberria Lizarazu (coordinadores). *Bibliotecas y escuelas: retos y desafíos en la sociedad del conocimiento* (pp. 52-76). México: Océano.

Bourdieu, Pierre (1983). *Poder, derecho y clases sociales*. Málaga: Desclée.

Bourdieu, Pierre (1986). The forms of capital. Citado por Vargas, Gonzalo (2002). Hacia una teoría del capital social. *Revista de Economía Institucional*, 4 (6), 71-108. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/419/41900604.pdf>

Bruner, Jerome Seymour (1961). The act of discovery. Citado por Sarramona, Jaume (2000). *Teoría de la educación: reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.

CANIEM (México) (2017a). *Producción y comercialización del libro en México*. México: CANIEM. Recuperado de <http://www.caniem.com/content/actividad-editorial>

CANIEM (México) (2017b). *Estadísticas de producción y comercialización de revistas*. México: CANIEM. Recuperado de <http://www.caniem.com/content/estad%C3%ADsticas-de-producci%C3%B3n-y-comercializaci%C3%B3n-de-revistas>

Carretero, Mario (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.

Cassany, Daniel (1995). Enseñar lengua. Citado por Alfonso Sanabria, Deyanira y Sánchez Lozano, Carlos (2009). *Comprensión textual: primera infancia y educación básica primaria* (2a. ed.). Bogotá: Ecoe

Cassany, Daniel y Aliagas Marín, Cristina (2009). Miradas y propuestas sobre la lectura. En Daniel Cassany (compilador), *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura* (pp. 13-22). Barcelona: Paidós.

Castán Lanaspá, Guillermo (2008). La biblioteca escolar y la igualdad de oportunidades. En Elisa Bonilla Rius, Daniel Goldin Halfon y Ramón Salaberria Lizarazu (compiladores), *Bibliotecas y escuelas: retos y desafíos en la sociedad del conocimiento* (pp. 107-77). México: Océano.

Clemente Linuesa, María (1983). *El aprendizaje de la lectoescritura: aspectos de su problemática y algunas perspectivas actuales*. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20270/aprendizaje_lectoescritura.pdf

Coleman, James (1990). Foundations of social theory. Citado por Millán, René y Gordon, Sara (2004). Capital social: una lectura de tres perspectivas. *Revista Mexicana de Sociología*, (4), 711-747. Recuperado de http://omec.uab.es/Documentos/mitjans_dem_gov/0075.pdf

CONACULTA (México) (2015). *Encuesta nacional de lectura y escritura, 2015-2018*. México: CONACULTA. Recuperado de https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf

Cruz Cobo, Jacinta (2008). *La biblioteca escolar como herramienta de apoyo a la lectura en la escuela*. Granada: Educatori.

Davies, Ruth Ann (1974). *La biblioteca escolar: propulsora de la educación*. Buenos Aires: Bowker.

Doncel Córdoba, Juan y Leena Waljus, María (2011). *Las competencias básicas en la enseñanza: fundamentación, enseñanza y evaluación*. Bogotá: Ediciones de la U.

Estudillo García, Joel (2001). Elementos que conforman la sociedad de la información. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, (31), 163-194. Recuperado de <http://132.248.242.6/~publica/conmutarr.php?arch=3&idx=228>

Figuroa Alcántara Hugo Alberto, Lara Pacheco, Gonzalo y Delgado Román, Guillermo (2002). *El universo de las bibliotecas escolares: funciones, recursos y participación de la comunidad escolar*. México: Santillana.

Foro Económico Mundial (2015). *The human capital report, 2015: employment, skills and human capital global challenge insight report*. Recuperado de http://www3.weforum.org/docs/WEF_Human_Capital_Report_2015.pdf

Frade Rubio, Laura (2009). *Desarrollo de competencias lectoras y obstáculos que se presentan*. México: Calidad Educativa.

García, Guillermo (1993). La alfabetización como espacio de conflicto teórico. Dos enfoques alternativos: el psicogenético y el didáctico. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, (2). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a14n2/14_02_Garcia.pdf

Gómez Hernández, José Antonio (2002). *Gestión de bibliotecas: texto-guía de las asignaturas de "Biblioteconomía general" y "Biblioteconomía especializada"*. Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de http://bd.ub.edu/poldoc/sites/bd.ub.edu.poldoc/files/fitxers/gomez_h_2002_es.pdf

Gómez Macker, Luis y Peronad, Marianne (2004). *La comprensión de textos escritos*. En Viramonte de Ávalos, Magdalena (compiladora), *Comprensión lectora: dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales* (pp. 13-52). Buenos Aires: Colihue.

Guatemala, Ministerio de Educación (2013). *Aprendizaje de la lectoescritura: reta 'maxik ri usi k'ixik xuquje' ri utz 'ib'axik wuj (k'iche' ch'ab'al)*. Guatemala: Ministerio de Educación: USAID. Recuperado de http://cnbguatemala.org/wiki/Aprendizaje_de_la_Lectoescritura/Parte_I._La_lectura/El_cerebro_y_la_lectoescritura

Guthrie, John T. y Seifert, Mary (1985). *Medición de la lectura: fundamento y técnicas*. Bogotá: CERLAC: Unesco.

Gutiérrez Barrera, Alma Claudia (1997). *Las bibliotecólogas de la UNAM: una encuesta*. Tesis, Licenciatura en Bibliotecología, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.

Halliday, Michael Alexander Kirkwood (1975). *Learning how to mean*. Citado por Allende González, Felipe y Condemarin Grimberg, Mabel (1993). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

IFLA (1994). *Manifiesto IFLA/ Unesco sobre la biblioteca escolar*. Recuperado de <https://www.ifla.org/node/7273>

IFLA (2002). *Directrices IFLA/Unesco para la biblioteca escolar*. Recuperado de <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-es.pdf>

INEGI (México) (2001). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, edición 2001*. México: INEGI.

INEGI (México) (2016). *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos, 2016*. México: INEGI. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825087340>

Inouye, Yasuyo (2007). *Manga and libraries in Japan*. IFLA. Recuperado de <https://www.ifla.org/files/assets/faife/publications/spotlights/manga-inouye.pdf>

Izasa Mejía, Beatriz y Sánchez Lozano, Carlos (2007). *Guía para el diseño de planes nacionales de lectura*. Bogotá: Centro Regional para el Fomento del Libro en América y el Caribe.

Japan Library Association (1955). *School library services in Japan*. Conferencia llevada a cabo en el Unesco International Seminar on the Development of Public Libraries in Asia, Delhi, India.

Japón, Ministry of Internal Affairs and Communications, Statistics Bureau (2016a). *Japan statistical handbook, 2016*. Recuperado de <http://www.stat.go.jp/english/data/handbook/pdf/2016all.pdf#page=4>

Japón, Ministry of Internal Affairs and Communications, Statistics Bureau (2016b). *Japan statistical yearbook, 2016*. Recuperado de <http://www.stat.go.jp/english/data/nenkan/65nenkan/zenbun/en65/top.html>

Kaigo, Tokiomi (1968). Japanese education, its past and present. Citado por Meza Estrada, Miguel Antonio (2000). *El espejo de una nación: evolución de la educación pública en Japón*. México: Limusa.

Keeley, Brian (2007). *Capital humano: cómo influye en su vida lo que usted sabe*. México: Castillo.

Lewin, Kurt (1936). Principles of topological psychology. Citado por Sarramona, Jaume (2000). *Teoría de la educación: reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.

López Salmorán, Lilia Dalila (2011). *El concepto de logro educativo en sentido amplio*. Citado por Pozo Llorente, Ma. Teresa, Suárez Ortega, Madgalena y García-Cano Torrico, María (2012). Logros educativos y diversidad en la escuela: hacia una definición desde el consenso. *Revista de Educación*, (358), 59-84. Recuperado de http://www2.uned.es/grupointer/re358_04_pozo_magda_cano.pdf

Loyo, Engracia (1988). La lectura en México, 1920-1940. En *Historia de la lectura en México* (pp. 243-294). México: El Colegio de México.

Maldonado Torres, Alma I. (2001). *Aprendizaje y comunicación: ¿cómo aprendemos?* México: Pearson.

México (2014). *Ley general de los derechos de niñas, niños y adolescentes*. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_041214.pdf

México (2016). 4º *Informe de Gobierno*. Recuperado de <http://www.presidencia.gob.mx/cuartoinforme/>

México, Secretaría de Educación Pública (2010a). *La biblioteca que necesitamos para apoyar el proyecto escolar: manual para el maestro bibliotecario y el Comité de la Biblioteca Escolar* México: SEP, Dirección General de Materiales Educativos.

México, Secretaría de Educación Pública (2010b). *Las bibliotecas escolares en México: un diagnóstico desde la comunidad escolar*. México: SEP. Recuperado de <http://www.fundacion-sm.org.mx/sites/default/files/bibliotecas-mexico.pdf>

México, Secretaría de Educación Pública (2017a). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos: principales cifras*. México: SEP, Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. Recuperado de http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2015_2016.pdf

México, Secretaría de Educación Pública (2017b). *Nuevo modelo educativo: ruta de implementación*. México: SEP. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198729/Ruta_de_Implementacion_del_Modelo_Educativo.pdf

MEXT (Japón) (2017). *Number of schools*. Recuperado de <http://www.mext.go.jp/en/publication/statistics/title01/detail01/1373636.htm#01>

Meza Estrada, Miguel Antonio (2000). *El espejo de una nación: evolución de la educación pública en Japón*. México: Limusa.

Mialaret, Gaston (1972). *El aprendizaje de la lectura*. Madrid: Marova.

Millán, René y Gordon, Sara (2004). Capital social: una lectura de tres perspectivas. *Revista Mexicana de Sociología*, (4), 711-747. Recuperado de http://omec.uab.es/Documentos/mitjans_dem_gov/0075.pdf

Murillo López, José de Jesús (1994). *Formación y prácticas profesionales del bibliotecólogo*. Tesis, Licenciatura en Bibliotecología, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.

National Diet (Japón) (1947). *The Constitution of Japan*. Citado por Meza Estrada, Miguel Antonio (2000). *El espejo de una nación: evolución de la educación pública en Japón*. México: Limusa.

Nishimura de Hoshi, Clara y Sánchez Morales, Natacha (2000). *Bibliotecas de Japón: apuntes de un viaje*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú: Asociación Peruano Japonesa. Recuperado de http://eprints.rclis.org/12051/1/BIBLIOTECAS_DEJAPON_APUNTES_DE_UN_VIAJE.pdf

OCDE (2001). *Conocimientos y aptitudes para la vida: primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), 2000, de la OCDE*. México: Santillana.

OCDE (2003). *La comprensión del cerebro: hacia una nueva ciencia del aprendizaje*. México: Santillana.

OCDE (2007). *El programa PISA de la OCDE: qué es y para qué sirve*. París: OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

OCDE (2011). *Sistemas fuertes y reformadores exitosos en la educación: lecciones de PISA para México*. México: SEP.

OCDE (2015a). *¿Cómo va la vida?, 2015: Medición del bienestar*. París: OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/statistics/Better%20Life%20Initiative%20country%20note%20Mexico%20in%20Espagnol.pdf>

OCDE (2015b). *Panorama de la educación, 2015: indicadores de la OCDE*. París: OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/mexico/education-at-a-glance-2015-mexico-in-spanish.pdf>

OCDE (2016). *PISA 2015: resultados, México*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>

Oficina del Primer Ministro (Japón) (1992). *Estudios de febrero*. Citado por Meza Estrada, Miguel Antonio (2000). *El espejo de una nación: evolución de la educación pública en Japón*. México: Limusa.

Ortiz Ocaña, Alexander Luis (2005). *Factores que inciden en el logro educativo*. Citado por San Luis Potosí, Secretaría de Educación (2011). *Plan de mejora del logro educativo*. Recuperado de www.seslp.gob.mx/pdf/taller2011-2012/cinco/Plan%20de%20Mejora.ppt

Pacho Pacho, Regina, Yuste Tuero, Elisa, Cerrillo Torremocha, Pedro César, Cencerrado Malmierca, Luis Miguel, Baró Llambias, Mónica, Corchete Sánchez,

Teresa... Soto Alfaro, Francisco (2007). *La biblioteca escolar como espacio de aprendizaje*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Piaget, Jean (1969). *Psicología del niño*. Buenos Aires: Editor 904.

Putnam, Robert David (1994). Para hacer que la democracia funcione. La experiencia italiana en descentralización administrativa. Citado por Villafañe, Alicia, Adad Ludmila, Rodríguez, Romina y Dirgam, Verónica (2008). *Redes sociales y participación: el relevamiento del capital social en proyectos sociales*. Recuperado de <http://cdsa.academica.org/000-080/371.pdf>

Putnam, Robert David (2002). Solo en la bolera. Colapso y resurgimiento de la comunidad americana. Citado por Ramírez Plascencia, Jorge (2005). Tres visiones sobre el capital social: Bourdieu, Coleman y Putnam. *Acta Republicana: Política y Sociedad*, (4), 21-36. Recuperado de <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/pperiod/republicana/pdf/ActaRep04/articulos21.pdf>

Putnam, Robert David y Goss, K. A. (2003). Introducción. En Robert David Putnam, J. L. Gil Arístu y S. Bertelsmann (editores), *El declive del capital social: un estudio internacional sobre las sociedades y el sentido comunitario* (pp. 9-33). Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Ramírez Leyva, Elsa Margarita (1999). La bibliotecología y la sociedad de la información: algunos aspectos a considerar en torno a las prácticas lectoras. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, (26), 135-154. Recuperado de <http://132.248.242.6/~publica/conmutarr.php?arch=3&idx=308>

Ramos Maldonado, Ferdinando (2000). *Pedagogía de la lectura*. México: Trillas.

Rodríguez Ibarra, Juan Carlos (2008). *El asfalto, la red y las aulas*. Citado por Pérez Gómez, Ángel (2008). Competencias o pensamiento práctico. En José Gimeno Sacristán (compilador), *Educación por competencias: ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Madrid: Morata.

Santacana Joan y Coma, Laia (coordinadores) (2014). *El m-learning y la educación patrimonial*. Gijón: Trea.

Sarramona, Jaume (2000). *Teoría de la educación: reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.

Saulés Estrada, Salvador (2012). *La competencia lectora en PISA: influencias, innovaciones y desarrollo*. México: INEE.

Solano Flores, Anabel (2013). *Actividades de organización y fomento a la lectura en la biblioteca del Colegio Gandhi*. Informe académico por actividad profesional,

Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.

Suárez Ortega, Magdalena (2011). Imágenes de un ceip: re-pensando la práctica escolar desde la diversidad cultural. En Pozo Llorente, Ma. Teresa, Suárez Ortega, Magdalena y García-Cano Torrico María (2012). Logros educativos y diversidad en la escuela: hacia una definición desde el consenso. *Revista de Educación*, (358), 59-84. Recuperado de http://www2.uned.es/grupointer/re358_04_pozo_magda_cano.pdf

Supreme Commander of the Allied Powers (1973). *Teacher's Unions in Japan*. Citado por Meza Estrada, Miguel Antonio (2000). *El espejo de una nación: evolución de la educación pública en Japón*. México: Limusa.

Tanck de Estrada, Dorothy (1988). La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España. En *Historia de la lectura en México* (pp. 49-93). México: El Colegio de México.

Teixeira, Simonne (2006). Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, 32 (2), 133-145. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-07052006000200008&script=sci_arttext

Tood, J. Ross y Kuhltau, Carol Collier (2004). *Student learning for Ohio school libraries: the Ohio research study*. New Jersey: Rutgers State University of New Jersey, Center of International Scholarship Libraries. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/265043672_Student_Learning_Through_Ohio_School_Libraries_Part_1_How_Effective_School_Libraries_Help_Students

Torroella González-Mora, Gustavo (2001). Educación para la vida: el gran reto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33 (1), 73-84. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80533108.pdf>

UNAM, FFyL (2002). *Proyecto de modificación del plan de estudios de la Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información*. México: UNAM, FFyL. Recuperado de <http://colegiodebibliotecologia.filos.unam.mx/files/2014/07/tomo-I-junio.pdf>

Unesco (2005). *Informe mundial de la Unesco, hacia las sociedades del conocimiento*. París: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

Venegas, María Clemencia, Muñoz, Margarita y Bernal, Luis Darío (1987). *Promoción de la lectura a través de la literatura infantil en la biblioteca y en el aula*. Bogotá: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe.

Vygotsky, Lev Semiónovich (1979). *El desarrollo de los procesos básicos superiores*. Barcelona: Grijalbo

Vygotsky, Lev Semiónovich (1985). *Pensée et language*. Citado por Sarramona, Jaume (2000). *Teoría de la educación: reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.

Ward, Robert E. (1967). Japan's Political System. Citado por Meza Estrada, Miguel Antonio (2000). *El espejo de una nación: evolución de la educación pública en Japón*. México: Limusa.

Welch, Theodore F. (1997). *Libraries and librarianship in Japan*. Westport: Greenwood.

Wertheimer, Max (1910). Experimental studies on the seeing of motion. Citado por Sarramona, Jaume (2000). *Teoría de la educación: reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.

Woolfolk, Anita E. y McCune, L. (1983). Psicología de la educación para profesores. Citado por Sarramona, Jaume (2000). *Teoría de la educación: reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.