



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

**ANÁLISIS DE LOS MODELOS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES INFORMATIVAS  
EN NIÑOS DE PRIMARIA**

TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRA EN BIBLIOTECOLOGÍA Y ESTUDIOS DE LA INFORMACIÓN

PRESENTA:  
MELISA AZUCENA SALCEDO GÓMEZ

TUTORA:  
DRA. PATRICIA HERNÁNDEZ SALAZAR – IIBI

CIUDAD UNIVERSITARIA, NOVIEMBRE 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.

## Tabla de contenido

Índice de cuadros y figuras

Introducción	8
<b>Capítulo 1. Bases cognitivas y procesos pedagógicos de los niños de primaria</b>	<b>12</b>
1.1. Teoría cognitiva de Piaget	13
1.2. Teoría sociocultural de Lev Vigotsky	24
1.3. Aprendizaje significativo de Ausubel	35
Referencias	49
<b>Capítulo 2. Modelos para generar programas de desarrollo de habilidades informativas</b>	<b>53</b>
2.1. Big6	56
2.2. 8 W's	63
2.3. Standards for the 21st century learner	70
Referencias	84
<b>Capítulo 3. Planes y programas de primaria: perspectiva desde el desarrollo de habilidades informativas</b>	<b>86</b>
3.1. Enfoque formativo de la RIEB	95
3.1.1. Primaria baja	99
3.1.2. Primaria alta	104
3.2. Programa Nacional de Lectura y Escritura	109
3.2.1. Estrategia Nacional Todos somos Lectores y Escritores	113
3.2.2. Estrategias, acciones y conexiones para animar la Biblioteca Escolar	119
Referencias	123
<b>Capítulo 4. Materiales y recursos formativos para desarrollar habilidades informativas en los niños de primaria según la Secretaría de Educación Pública</b>	<b>125</b>
4.1. Materiales para el Desarrollo de Procesos Formativos de los Equipos Técnicos	127
4.2. La biblioteca que necesitamos para apoyar el proyecto escolar	134
4.3. Libros del Rincón	153
4.3.1. Primaria baja	154
4.3.2. Primaria alta	158

Referencias	164
Conclusiones y recomendaciones	165
Obras consultadas	169

## Índice de cuadros

<b>Cuadro 1.</b> Procesos psicológicos según la teoría de Vigotsky	16
<b>Cuadro 2.</b> Tipología de herramientas según Vigotsky	27
<b>Cuadro 3.</b> Etapas del habla según Vigotsky	29
<b>Cuadro 4.</b> Interacciones entre las ZD y alcance de la mediación según Vigotsky	32
<b>Cuadro 5.</b> Tipos de aprendizaje significativo según Ausubel	38
<b>Cuadro 6.</b> Principios de aprendizaje según Moreira	41
<b>Cuadro 7.</b> Características principales y ejes de análisis de las diferentes teorías del aprendizaje	47
<b>Cuadro 8.</b> Modelo Big 6	57
<b>Cuadro 9.</b> Relación entre acciones, preguntas y aprendizajes esperados conforme al modelo 8W's	69
<b>Cuadro 10.</b> Ejemplo de bloque programático en los planes y programas de estudio	97
<b>Cuadro 11.</b> Ejemplo de Comisiones de Biblioteca Escolar de acuerdo a la <i>Estrategia Nacional 11+5</i>	115
<b>Cuadro 12.</b> Proyectos de las <i>Estrategias, Acciones y Conexiones para Animar la Biblioteca Escolar</i> por nivel educativo	120
<b>Cuadro 13.</b> El proyecto escolar y su vinculación con la biblioteca de la escuela	137
<b>Cuadro 14.</b> Reglamentos de biblioteca para preescolar y primaria	146
<b>Cuadro 15.</b> Clasificación por colores de los Libros del Rincón	155
<b>Cuadro 16.</b> Obras informativas de las Colecciones <i>Al sol solito</i> y <i>Pasos de Luna</i>	156
<b>Cuadro 17.</b> Obras literarias de las Colecciones <i>Al sol solito</i> y <i>Pasos de Luna</i>	156
<b>Cuadro 18.</b> Obras informativas de la Colección <i>Astrolabio</i>	158
<b>Cuadro 19.</b> Obras literarias de la Colección <i>Astrolabio</i>	159
<b>Figuras</b>	
<b>Figura 1.</b> Cartel de acompañamiento lector	131
<b>Figura 2.</b> Cartel de clasificación cromática de los Libros del Rincón	132
<b>Figura 3.</b> Cartel de servicios bibliotecarios escolares	133

## *Dedicatorias*

A la **Universidad Nacional Autónoma de México**, por darme una vez más la oportunidad de valerme por mí misma, y por enseñarme que siempre será poco lo que le dé, a comparación de todo lo que ella me ha brindado.

A los invaluable **Maestros** con los que he tenido contacto a lo largo de mi vida, ya que cada uno de ellos tocó mi vida de manera que sembraron en mí la reverencia ante el sagrado acto de aprender, así como las ganas de cuidar y de ayudar a las personas como mejor sé: ayudándolos en sus necesidades de información. En especial a Éricka Castellanos Moreno, Sandra Berenice Salcedo Gómez, Elsa Margarita Ramírez Leyva, Montserrat Guadarrama Orozco, Fernando González Moreno, Héctor Lovera Salazar, Aurora Jardines Alarcón, Adriana Sánchez Aguilar, Utopía Zea García, entre tantos otros que transformaron mis ideas y mi corazón.

A la **comunidad bibliotecológica**, que me ha rodeado de invaluable y talentosos colegas y amigos que me han permitido acercarme a sus reflexiones en pos de una mayor profesionalización y conciencia de la importancia de la labor profesional.

A la **Comunidad Educativa Montessori, A. C.**, por ser la primera institución educativa que apoyó mi talento al abrirme incondicionalmente sus puertas como Responsable de Biblioteca; y por enseñarme que hay mucho por descubrir en la mente, sueños y corazón de un niño.

Al **Instituto Asunción de México**, que me ha permitido crecer y aprender de y en su maravillosa comunidad. Por transmitirme la filosofía de su fundadora, Madre María Eugenia, una impresionante mujer que creía en la fuerza transformadora de la educación, que se manifiesta por medio de la fe, el amor y la realización del Evangelio.

A los que creyeron y a los que no creyeron en mí, porque me ayudaron a demostrarme a mí misma que podía hacerlo.

# *Agradecimientos*

Gracias al Comité Académico del Posgrado en Bibliotecología y Estudios de la Información, y a mi tutora, la Dra. Patricia Hernández Salazar, porque sin su invaluable apoyo no habría sido posible la culminación de este logro.

A mis sinodales, Dra. Elsa Margarita Ramírez Leyva, Dra. Aurora Cuevas Cerveró, Dr. Andrés Fernández Ramos y a la Dra. María Guadalupe Vega Díaz, por las valiosas aportaciones a este trabajo.

Gracias a Dios, que me ha permitido crecer en medio de las pruebas y del amor que me brinda.

Gracias a mi mamá, Estela Gómez Cruz, por el apoyo y la libertad de crecer y fortalecer mis alas.

Gracias a mi papá, Ramón Salcedo Rodríguez (+), que en la plenitud desde donde se encuentra me hace sentir su amor y apoyo.

Gracias a mi esposo Héctor Lovera Salazar, por hacerme partícipe de su amor a la vida y por todo lo que sentimos el uno por el otro. Por la oportunidad de crecer juntos, por creer en mí y por todas esas enseñanzas que me han ido transformando en una mejor versión de mí misma.

Gracias a mi hija Sofía Nitziné González Salcedo, por el gran amor que me tienes; por tu carisma e inteligencia que me permiten valorarte y quererte cada día más, que me impulsan a superarme para amarte más y mejor a cada momento. Porque me has enseñado que juntas nada ni nadie nos detiene, y por grabar en mi corazón que *es muy bonito ser hija de una bibliotecóloga.*

Gracias a mis hermanos, Sandra Berenice y Marcos Isaac Salcedo Gómez; por regalarme una nueva forma de verlos; desde el cariño del pasado compartido, hasta el presente donde todo ha cambiado excepto los lazos y el amor que nos unen.

Gracias a Juan del Moral Méndez y a Ana Vanessa Córdoba Huerta, por haber llegado a enriquecer nuestra familia por medio de su llegada a la vida de dos de las personas que más amo, así como por el acompañamiento y el cariño sincero que he sentido de su parte desde que me conocen.

Gracias a Montserrat Guadarrama Orozco, por enseñarme la enorme riqueza de su inteligencia y calidez; por compartirme un poquito de esa hermosa luz que irradia, y por darme en Elena la oportunidad de valorar la amistad y mi profesión en el mismo plano.

Gracias a Mónica López Pacheco, por ser mi cómplice de conjeturas y aventuras, por el saber compartido y los sueños logrados.

Gracias a Anahí Garcés Villanueva, por ser mi regreso a casa y por todo lo que hemos compartido juntas a lo largo de, hasta el momento, 21 maravillosos años.

Gracias a la familia Lovera, Pedro, Paco, Amy, Paloma, Luna, Karla, Elizabeth, Martín y Gris, por su acogida generosa y por hacerme parte de ustedes desde el corazón.

Gracias a mis alumnos, que me permiten aprender de ellos, compartir y crecer. Espero ser un escalón en el camino hacia sus sueños.

Gracias a mis amigos, que me han mostrado su cariño y apoyo incondicional en el tramo de camino que hemos tenido la fortuna de compartir.

Gracias a todos los que por omisiones involuntarias escapan a mi memoria y que me han dejado una parte de sí para llevarla conmigo a donde voy; a los que he conocido y conoceré, porque me han enseñado que sólo si nos cuidamos entre todos y hacemos lo que nos toca, podremos lograr que este mundo esté mejor que como lo encontramos.



## Introducción

Los modelos de aprendizaje para la vida requieren de habilidades sólidas de manejo de información, ya que dentro de un encuadre positivo son capaces de englobar todas las dimensiones de un ser humano: lúdica, académica, mental, espiritual y cultural. La atención que se les brinde a las personas en sus edades iniciales debe ser esmerada y específica para la etapa de la vida que se encuentren; por lo que existen modelos de desarrollo de habilidades de diversos tipos para universitarios, estudiantes, profesionales, entre otros.

Los niños de primaria están en una etapa muy especial debido a que en este nivel educativo se consolidan hábitos, se ejercitan habilidades y se tienen los primeros acercamientos interactivos formales del tipo académico – social; a la par de su crecimiento físico e intelectual. Debido a esto, los modelos de desarrollo de habilidades informativas deben tomar en cuenta sus posibilidades cognitivas y sociales para apoyar un marco significativo e integral, de manera que se propicie un acercamiento natural a la creación y participación de entornos académicos y democráticos, con individuos que sean capaces de explorar y explotar sus potencialidades por medio de sus habilidades informativas.

Es por ello que la hipótesis del presente trabajo sostiene que el conocimiento de las bases pedagógicas y los procesos cognitivos del sujeto escolarizado de primaria permitirá al profesional encargado de instrumentar programas de desarrollo de habilidades informativas estructurarlos conforme a su nivel de madurez intelectual y sus características psicológicas.

El objetivo principal de este trabajo es identificar los procesos de aprendizaje involucrados con el desarrollo del niño, para relacionarlos con sus posibilidades de adquirir habilidades informativas; a través de los siguientes objetivos específicos:

- Describir las principales teorías cognitivas de aprendizaje infantil: la teoría cognitiva de Piaget, la sociocultural de Vigotsky y la de aprendizaje significativo de Ausubel;
- Analizar los modelos de desarrollo de habilidades informativas acordes a la realidad cognitiva de los sujetos de primaria, respecto a su contenido y la capacidad de aprendizaje y acción del sujeto estudiado; y

- Relacionar los planes y programas de estudio de primaria por ciclos o periodos tanto desde el punto de vista de las implicaciones cognitivas, como a partir de las estrategias de uso de la información.
- Conocer las herramientas y recursos, tanto didácticos como de desarrollo de colecciones, que propone la SEP inspirada en los procesos cognitivos del niño de estas edades, que se consideran de interés para el desarrollo de las labores bibliotecarias destinadas a este nivel escolar.

Con las acciones descritas en los programas de desarrollo de habilidades informativas y con el conocimiento de los procesos cognitivos ligados a éste, se pretende comprender sus interacciones en pro del aprendizaje por medio de una sinergia efectiva entre docente y bibliotecario para que los niños de primaria desarrollen efectivamente dichas habilidades.

En el primer capítulo se describen las implicaciones cognitivas de los sujetos de primaria por medio de una perspectiva constructivista general a través del constructo teórico de Jean Piaget, desarrollado desde el punto de vista cognitivo. En segundo lugar, se abordan las implicaciones pertinentes de la teoría sociocultural de Lev Vigotsky para relacionarlas con las oportunidades y mecanismos de aprendizaje inter e intrapersonal del niño. Finalmente, por medio del constructo teórico del aprendizaje significativo de David Ausubel, es posible determinar de qué manera es que los conocimientos se anclan en la mente del estudiante.

En el segundo capítulo, basándonos en el estudio del capítulo previo, se analizan los siguientes modelos de desarrollo de habilidades informativas para el sujeto de primaria: el Big6, desarrollado por Bob Berkowitz y Mike Eisenberg; el de las 8 W's propuesto por Annette Lamb y el de *la American Association of School Libraries*. Todos los modelos pueden ser adaptados a la realidad cognitiva del sujeto de primaria y ayudan a desarrollar su potencial humano en plenitud; y son tomados en cuenta para además realizar un análisis que nos permita saber si los planes, programas y estrategias de estudio de la Secretaría de Educación Pública permiten formar habilidades informativas. Es necesario para ello, tomar en cuenta las consideraciones pedagógicas estudiadas en el capítulo anterior, ya que por

medio de la vinculación curricular escuela-biblioteca, se encuentra un nicho de aplicación en los contenidos educativos de dicho periodo escolar.

En el tercer capítulo se abordan, de acuerdo con los planes y programas de estudio de la primaria baja –primero a tercero de primaria—y alta –cuarto a sexto—, las potencialidades y habilidades fundamentales que se requieren por parte de los estudiantes para que puedan desarrollar habilidades informativas; tanto desde el punto de vista de los conocimientos clave necesarios como desde las estrategias de acompañamiento diseñadas para una vinculación biblioteca – escuela, misma que se retomará con mayor detalle en el último capítulo.

En el cuarto capítulo se describen los recursos y materiales que propone la Secretaría de Educación Pública para desarrollar las habilidades informativas de los niños de primaria, a través de instrumentos de capacitación y sensibilización para el diseño de servicios bibliotecarios, como los referentes a la formación de equipos técnicos –donde también se replantea la figura del maestro bibliotecario—, como también la principal propuesta de desarrollo de colecciones para las bibliotecas de aula y escolares en función de las habilidades informativas e intereses del niño: los libros del Rincón.

Por medio de estos elementos es posible la evaluación académica y crítica de las posibilidades que se tienen dentro de la realidad educativa de la escuela primaria de desarrollar habilidades informativas, con el fin de lograr una colaboración efectiva que brinde pleno desarrollo del catálogo pedagógico y apoye los procesos de desarrollo de habilidades informativas de los niños que cursan este nivel educativo.

A lo largo del desarrollo del presente trabajo, el análisis de los recursos documentales estudiados se encuentra de manera paralela al contenido. Asimismo, en las conclusiones se enfatizan los principales hallazgos y aportaciones de la presente investigación en cuanto a las teorías, modelos, planes, programas y recursos que se proponen en vista de su pertinencia. Así, se pretende que el bibliotecario escolar encuentre en este trabajo una herramienta auxiliar para realizar su trabajo en consonancia con las características cognitivas del niño de primaria, con los modelos y estándares de desarrollo de habilidades

informativas y a través de los recursos y estrategias que se le presentan para insertarse plenamente en un ambiente escolar.

Por lo tanto, a través del presente análisis se pretende apoyar justificaciones sólidas y pertinentes acerca de la necesidad de interacción profesional y colegiada entre los colectivos docentes y bibliotecarios; de manera que independientemente del modelo educativo en boga, los procesos de aprendizaje constructivo, conectivo y significativo permitan consolidar las habilidades para la vida que se ven beneficiadas en un modelo consistente de habilidades informativas.

Dichas habilidades para la vida, ahora más que nunca toman relevancia dentro de los *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)* que marca la Organización de las Naciones Unidas. A su vez, forman parte del desarrollo armónico de las potencialidades individuales que se ven favorecidas por medio de una colaboración firme y digna de las fortalezas de un bibliotecario profesional y un profesor.

## **Capítulo 1. Bases cognitivas y procesos pedagógicos de los niños de primaria**

La infancia es el periodo de la existencia humana en el cual pasamos de ser bebés dependientes de nuestras madres, a adolescentes que comienzan a prepararse para la vida adulta y -en esta sociedad—, productiva. Es obvio que es una época de muchas transformaciones, a nivel físico, emocional, bioquímico, fisiológico y por supuesto cognitivo.

Dicho periodo fue llamado por María Montessori «de la mente absorbente», por ser en el que existe una mayor capacidad de aprendizaje y asimilación de lo que necesitará el individuo para manejarse con confianza y fluidez en el ambiente que le rodea.

«Esta conquista de un ser, físicamente débil, nacido con grandes posibilidades, pero sin que en él se haya desarrollado apenas ninguno de los factores de la vida mental, de un ser que puede ser considerado «cero», pero que, al transcurrir los años, supera a todos los demás seres vivientes, esta conquista es, realmente, uno de los mayores misterios de la vida.»  
Montessori (1986, p.11)

¿De qué manera se prepara para esta conquista? Cada sociedad moldea a sus integrantes para que funcionen de manera armónica en ella, y que a su vez sean capaces de aportar su conocimiento y experiencia en función de los demás miembros y de sí mismos. ¿Cómo y por qué adquieren conocimiento y experiencia? Es una pregunta de la cual se han servido la psicología, la pedagogía, las neurociencias y otras ramas del conocimiento para realizar incansables investigaciones al respecto.

Sin embargo, el propósito del presente trabajo no es describir o criticar cada una de las disciplinas, corrientes o autores que se han dedicado a estudiar la infancia, en particular a los niños de entre 6 y 12 años; sino explorar a las que se enfocan en explicar los procesos mentales que suceden en dicho grupo etario, desde el punto de vista del aprendizaje; en vista de que estos individuos pueden ser usuarios de información y desarrollar habilidades informativas, siempre y cuando se tomen en cuenta sus particularidades cognitivas; es decir, a partir de qué edades, cómo y por qué son capaces de comprender conceptos y objetos relacionados con su desarrollo de habilidades informativas.

Por ello, existen diversos modelos y autores que nos permiten estudiar el desarrollo cognitivo de los niños, desde los que abordan el papel de los estímulos; hasta los que avanzan hacia la construcción de aprendizajes relevantes y efectivamente asimilados para

determinados proyectos de vida. Sin pretender responder *cuál es el bueno*, lo cierto es que es posible complementarlos y analizarlos para obtener una visión global que nos permita entender lo mejor posible los procesos de desarrollo intelectual.

Desde esta perspectiva, revisaremos de manera puntual las contribuciones que se han hecho respecto a la naturaleza del aprendizaje constructivista:

«El constructivismo ofrece una explicación de la naturaleza del conocimiento y del desarrollo humano, y que nos sirve para comprender los procesos de aprendizaje. Esta teoría se nutre básicamente del aporte de tres conocidos psicólogos del área educacional: Ausubel, Piaget y Vigotsky. La postura constructivista señala que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que realiza el individuo a través de los esquemas cognoscitivos que éste ya posee, en relación con el medio que lo rodea.» Medina Campoy (2008, p. ii)

Con el fin de explorar qué y cómo pueden aprender los niños de 6 a 12 años; en el presente capítulo revisaremos la teoría cognitiva de Piaget, para identificar los procesos mentales por los cuales pasan los individuos en la educación primaria; la teoría sociocultural de Lev Vigotsky que estudia la influencia de los procesos psicológicos como resultado de la interacción entre el individuo y su cultura; y por último la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, que apuesta al aprendizaje real y útil para el estudiante, de manera que encuentre un contexto en el cual sea relevante y aplicable lo que aprende.

### **1.1. Teoría cognitiva de Piaget**

Jean Piaget (1896-1980) fue un psicólogo, biólogo y epistemólogo suizo que distinguió cuatro grandes periodos en el desarrollo de las estructuras cognitivas, y los relacionó a la afectividad y a la socialización del niño: sensoriomotora (de 0 meses a dos años), preoperacional (2 a 7 años), de las operaciones concretas (7 a 11 años) y de las operaciones formales (de 11 años en adelante); donde se aprecia que dichos procesos tienen lugar de manera continua y global.

La teoría cognitiva de Piaget nos permite entender cómo el niño interpreta el mundo a edades diversas, ya que

«Antes de que propusiera su teoría, se pensaba generalmente que los niños eran organismos pasivos plasmados y moldeados por el ambiente. Piaget nos enseñó que se comportan como “pequeños científicos” que tratan de interpretar el mundo. Tienen su propia lógica y formas

de conocer, las cuales siguen patrones predecibles del desarrollo conforme van alcanzando la madurez e interactúan con el entorno.» Rafael Linares (2008) <sup>1</sup>

Como Ortiz Torres (2008) lo explica, la obra de Piaget es un referente obligado, ya que la influencia de su teoría es tal, que es inevitable abordarla en investigaciones posteriores con valores incluso metateóricos. Piaget estudió la manera en la que se forman representaciones mentales y cómo operan e inciden en él, de modo que se da una interacción recíproca entre lo que entiende de la realidad (aprendizaje) y cómo lo relaciona con el mundo real.

Es decir, no estudió lo que conoce el niño, sino el proceso de resolución de problemas como indicador del desarrollo cognitivo, de manera que describe las funciones que permiten la aparición del conocimiento; analiza la forma en que el sujeto se adapta a su entorno; y explica la organización del conocimiento por medio de estructuras cognitivas o esquemas, a través de adaptaciones y organizaciones, de manera que lo que Piaget llama *inteligencia*, es la forma en la cual están organizadas dichas estructuras (Pérez Castelló, 2008).

De acuerdo a Ortiz Torres (2008), Rafael Linares (2008) y a Pérez Castelló (2008), Piaget descubrió que el niño es cualitativamente diferente en cada etapa, y cada etapa a su vez es el cimiento para la siguiente. Asimismo, estableció que la base del desarrollo cognitivo es la búsqueda del equilibrio entre las sucesivas fases. De esta forma, los estadios piagetianos presentan las siguientes características:

1. La secuencia de aparición de las etapas no varía. Si bien pueden presentarse variaciones en los ritmos, Piaget habla de rangos medios de edad, no de un determinismo etario.
2. El pensamiento de los niños experimenta cambios abruptos en periodos breves. Cuando el niño se encuentra ante un estímulo nuevo, se crea un esquema que le permite acomodar su conducta y acciones hacia su comprensión del mundo para

---

<sup>1</sup> La doctora Aurelia Rafael Linares realizó un esclarecedor estudio en 2008 de las teorías de Piaget y de Vigotsky desde su formación académica en el campo de la paidopsiquiatría, que se considera fundamental para el desarrollo del presente trabajo, tal como se puede observar en las sucesivas referencias a éste. Dicho documento se encuentra en [http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias\\_desarrollo\\_cognitivo.pdf](http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo.pdf) y no posee paginación.

ocasiones sucesivas (asimilación), dejándolo listo para comprender problemas de complejidad similar, que después abordará por medio de acomodaciones;

3. Son jerárquicamente inclusivos y acumulativos. Dependen de la maduración de estructuras físicas heredadas, experiencias físicas con el ambiente y de la transformación social de información y conocimientos, de manera que un niño de África de siete años, podría no mostrar las mismas características cognitivas que uno de Australia.
4. Cada uno de estos estadios tiende a llevar gradualmente al niño a nuevos estados de equilibrio, una vez asimilada y/o adaptada la información nueva, permite un nivel superior de desarrollo mental, reequilibrándose el sujeto a través de la manipulación, la interpretación y la búsqueda de sentido.

Las edades de los niños de primaria comprenden la parte final del preoperacional, el de las operaciones concretas y el inicio del de las operaciones formales. Dichos estadios están estrechamente ligados a la forma en la cual aprende el individuo y por consiguiente, a lo que puede aprender en cada uno.

### **Etapa preoperacional**

Comprende de los dos a los siete años. Se caracteriza por un marcado egocentrismo, entendido como la incapacidad del niño de considerar otros puntos de vista diferentes al suyo, no por egoísmo, sino por asimilación mental<sup>2</sup>. En palabras de Piaget (1969, p. 17)

«... hacia los 2 años comienza un segundo periodo que dura hasta los 7 u 8 años y cuya aparición se señala por la formación simbólica y semiótica; ésta permite representar objetos o acontecimientos no actualmente perceptibles evocándolos por medio de símbolos o signos diferenciados: el juego simbólico, la imitación diferida, la imagen mental, el dibujo, etc., y sobre todo el lenguaje. De esta manera la función simbólica permite a la inteligencia sensoriomotora prolongarse en pensamiento; pero hay un par de circunstancias que retrasan la formación de operaciones propiamente dichas, de tal modo que durante todo este segundo periodo el pensamiento inteligente sigue siendo preoperatorio.»

Piaget relaciona el lenguaje con la capacidad de aprendizaje y liga la capacidad expresiva a los logros cognitivos y a la destreza física:

---

<sup>2</sup> El niño realmente no cree que el mundo pueda ser interpretado de otra manera.



«el niño adquiere, gracias al lenguaje, la capacidad de reconstruir sus acciones pasadas en forma de relato y de anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal» (Piaget, 1988, p. 11)

Lo anterior le ganó algunos detractores, que afirman que no es necesario que los niños expresen con palabras lo que han aprendido, tomando en cuenta las otras posibilidades de comunicación no verbales, porque su lenguaje es, mientras más pequeños, más limitado. Sin embargo, Piaget asimila la capacidad del lenguaje con otras, afirmando que

«Cuando preguntamos algo a niños de menos de siete años, nos sorprende siempre la pobreza de sus pruebas, su incapacidad de fundar las afirmaciones, e incluso su dificultad para reconstruir retrospectivamente la forma en que han llegado a ellas. Asimismo, el niño de cuatro a siete años no sabe definir los conceptos que emplea y se limita a designar los objetos correspondientes o a definir por el uso (“es para...”), bajo la doble influencia del finalismo y de la dificultad de justificación» Piaget (1991, p. 43).

El propio Piaget reconoce que el niño de esa edad todavía está «más ligado a la acción y a la manipulación», lo cual lo lleva a explorar la forma en la cual el sujeto se conduce en la esfera experimental<sup>3</sup>:

«Volvemos así al pensamiento propio de este periodo de desarrollo, intentando analizar sobre el terreno, no ya verbal, sino experimental. ¿Cómo se comportará el niño frente a experiencias concretas, con manipulación de un material, concebidas para que cada afirmación pueda ser controlada mediante un contacto directo con los hechos? ¿Razonará el niño lógicamente o bien conservarán los esquemas de asimilación una parte de su egocentrismo, acomodándose, sin embargo, en cuanto sean capaces de hacerlo, a la experiencia que se está llevando a cabo?» (Piaget, 1991, p. 44)

La «inteligencia práctica», como la denomina Piaget, es el puente de análisis entre la inteligencia sensorio-motriz y las nociones técnicas que el individuo necesitará para seguir avanzando en los estadios. Al dejar a la disposición del niño diversos dispositivos y herramientas para que consiguiera sus fines (palos, ganchos y otros), comprobó que, en efecto, «*el niño está a menudo más adelantado en actos que en palabras*» (Piaget, 1991, p. 44); sin embargo, las limitaciones prelógicas naturales de esta etapa no permiten situarlo en otra distinta, o describir los hallazgos de otra forma.

---

<sup>3</sup> A Piaget lo distinguía una sólida formación interdisciplinaria, y si bien su obra está impregnada de manera indisoluble con sus profundos pensamientos humanistas; no hay que olvidar que era biólogo, y que, por ende, la mayoría de sus descubrimientos y observaciones las obtuvo mediante el método científico. Esto se puede comprobar fácilmente a lo largo de sus obras, al ofrecer una gran serie de experimentos y demostraciones para describir cada estadio y sub estadio.

La resolución de problemas es intuitiva, pero el pensamiento está aún limitado por la rigidez que más adelante irá cediendo debido a la observación activa que le permita conocer sobre el principio de conservación y la reversibilidad.

Otro aspecto de la rigidez mental en la que se encuentran, es observable en el hecho de que mientras más pequeños son, menos esfuerzos harán para modificar su habla en aras de ser entendidos. Hasta antes de los 4 o 5 años, «comienzan a mostrar capacidad para ajustar su comunicación a la perspectiva de los oyentes» (Rafael Linares, 2008)

Esa «falta de empatía» no sólo se extiende al lenguaje. Piaget lo explica

«...Hasta alrededor de los siete años, los niños no saben discutir entre sí y se limitan a confrontar sus afirmaciones contrarias. Cuando tratan de darse explicaciones los unos a otros, les cuesta colocarse en el lugar del que ignora de qué se trata, y hablan como para sí mismos. Y sobre todo, les sucede que, trabajando en una misma habitación o sentados a la misma mesa, hablan cada uno para sí, y sin embargo, creen que se escuchan y se comprenden unos a otros, siendo así que este “monólogo colectivo” consiste más bien en excitarse mutuamente a la acción que en intercambiar sentimientos reales» (Piaget, 1988, p. 13)

El niño de este estadio necesita centrarse en sí mismo para ir comprendiendo su lugar en el mundo, y para asimilar lo que le rodea. Se le dificulta seguir las reglas, ya que en un juego organizado, es más probable que jueguen por su cuenta; y más aún, demuestra que los periodos de atención y su capacidad para seguir discursos son muy limitados.

A partir de este periodo puede pensar en objetos, hechos o personas ausentes, dando lugar a la fantasía y al juego simbólico, que le ayudarán a favorecer su lenguaje, creatividad, imaginación y habilidades cognitivas y sociales. A la representación de secuencias simples usando objetos reales que no están presentes, Piaget la denomina *funcionamiento semiótico* o *pensamiento representacional*.

Es a raíz de estos procesos que los niños preescolares presentan un desarrollo acelerado del lenguaje: mientras que «un niño de dos años que apenas empieza a hablar a los 4 años es capaz de utilizar cerca de 2000 palabras» (Rafael Linares, 2008). Y la forma en la cual usan el lenguaje es significativamente diferente según el nivel de edad en el que estén, ya que cuando comienzan a hablar, utilizan el lenguaje para situaciones presentes. Es en la etapa preoperacional que se comienzan a realizar representaciones: es decir, para evocar objetos

ausentes o acontecimientos pasados (Cfr. Ginsburg y Opper, 1988, citados por Rafael Linares, 2008).

Asimismo, el lenguaje se convierte en una herramienta vital para descifrar el mundo; es por ello que en este estadio entran en la famosa etapa de los *¿por qué?*, que fueron precedidos por un *¿esto qué es?* para reconocer objetos no antes vistos y por los *¿dónde está?* para buscar y encontrar sus cosas. Piaget revela un aspecto muy interesante e importante al respecto de estas preguntas

«Para saber cómo piensa espontáneamente el niño pequeño, no hay método tan instructivo como el de inventariar y analizar las preguntas que hace, a veces profusamente, casi siempre que habla.... A partir de los tres años, y a veces antes, aparece una forma esencial de preguntar que se multiplica hasta aproximadamente los siete años: los famosos “por qué” de los pequeños, a los que tanto cuesta a veces al adulto responder. ¿Cuál es su sentido general? La palabra “por qué” puede tener para el adulto dos significados netamente distintos: la finalidad (“¿por qué toma usted ese camino?”) o la causa eficiente (“¿por qué caen los cuerpos?”). Todo parece indicar, en cambio, que los “por qué” de la primera infancia presentan una significación indiferenciada, a mitad de camino entre la finalidad y la causa, aunque siempre implican las dos cosas a la vez... o que no comportan precisamente ningún por qué, puesto que son fortuitos. (1991, pp. 37-38)»

Por otra parte, Gelman y Gallistel (1978), Gelman y Merck (1983) y Baroody (1983), citados por Rafael Linares (2008), señalan que los principios básicos del conteo pueden ser comprendidos por niños de cuatro años, aunque también depende de la influencia del sistema educativo. Dichos principios son:

- a) Puede contarse cualquier arreglo de elementos;
- b) Cada elemento debe contarse una sola vez;
- c) Los números se asignan en el mismo orden;
- d) Es irrelevante el orden en el que se cuentan los objetos; y
- e) El último número pronunciado es el de los elementos que contienen el conjunto.

No obstante, su conocimiento es limitado, ya que pueden saltarse números y omitir objetos. Esta habilidad la irán perfeccionando a lo largo del siguiente estadio, y aún en primaria, es posible que les cueste trabajo contar objetos desorganizados.

La siguiente etapa será crucial para el aprendizaje general. A lo largo de la educación formal es común escuchar cuestionamientos respecto a la pertinencia de lo que se enseña al educando. Sin embargo, el estadio de operaciones concretas y más adelante, el de las

operaciones formales serán la prueba de que a medida que se aprende y se desarrollan ciertas habilidades, el cerebro se prepara para tareas y procesos del mismo nivel de complejidad, aunque no se vea una conexión aparente.

### **Operaciones concretas y formales**

El periodo de operaciones concretas comprende de los siete a los once años y para Piaget supone el inicio de la educación formal. En palabras de Bléandonu (2008, p. 4) *se comienza la enseñanza obligatoria a los seis años posiblemente porque a esa edad el niño adquiere lo fundamental para pensar.*

La educación básica en México comienza formalmente a los seis años. Sin embargo, no es poco frecuente que haya niños que tienen cinco años debido a que se les solicita tener los seis años cumplidos al 31 de diciembre del año en el que ingresan. Esto puede derivar en que en un mismo grupo haya niños que aún no han consolidado las habilidades necesarias para leer y escribir como se les solicita.<sup>4</sup>

«La edad de siete años, que coincide con el principio de la escolaridad propiamente dicha del niño, marca un hito decisivo en el desarrollo mental. En cada uno de los aspectos tan complejos de la vida psíquica, ya se trate de la inteligencia o de la vida afectiva, de relaciones sociales o de actividad propiamente individual, asistimos a la aparición de formas de organización nuevas, que rematan las construcciones esbozadas en el curso del periodo anterior y les aseguran un equilibrio más estable, al mismo tiempo que inauguran una serie ininterrumpida de construcciones nuevas» (Piaget, 1988, p. 26)

Por ello, en muchas escuelas el primer año de primaria es utilizado para *nivelar* los conocimientos entre los niños que tienen ciertas habilidades numérico-lingüísticas con los que no las tienen. Debido a que se considera que la búsqueda del equilibrio es vital para el desarrollo de la inteligencia, dos de los procesos básicos que se desprenden de la enseñanza primaria son los que Piaget asocia a las labores de clasificación y conservación.

«Hacia los 7-8 años comienza un tercer periodo en que... asistimos a la formación de operaciones: reuniones y disociaciones de clases, origen de la clasificación, encadenamiento de relaciones [de mayor a menor y viceversa], origen de la seriación, correspondencias, origen de las tablas de doble entrada, etc; síntesis de las inclusiones de clases y del orden serial, lo que da lugar a los números, separaciones espaciales y desplazamientos ordenados, de donde surge su síntesis que es la medida, etc.» (1969, p. 18)

---

<sup>4</sup> Rosas-Almaguer, Sheila (2012). *Entrevista personal*. 12 de septiembre de 2012)

El pensamiento del niño va mudándose cada vez más a fenómenos y objetos del mundo real, de manera que comienza a abandonarse la intencionalidad, la mitología y el animismo: el sol ya no sale *porque nos viene a calentar, o porque no quiere que tengamos frío*, y evoluciona hacia lo que Piaget denomina atomismo, que se basa en comprender y utilizar explicaciones que van más allá de las evidencias, pero que sin embargo, son comprobables en algún nivel y que forman parte de varias características del estímulo y no ya de una sola. Cabe aclarar que dichos procesos se dan en estímulos y objetos asociados al mundo real, donde a los niños les cuesta mucho trabajo entender el sentido figurado y hablar de cosas con las cuales no tienen contacto.

Los tres tipos de operaciones mentales o esquemas básicos con que el niño organiza e interpreta el mundo en este estadio, y que a su vez le permiten dar mayor flexibilidad a sus estructuras mentales son: seriación, clasificación y conservación.

*Seriación.* Se define como la capacidad de ordenar los objetos en progresiones lógicas. Rafael Linares (2008) explica que este proceso se realiza por medio de la **regla lógica de la transitividad**, basada en comprender que los objetos de la mitad de una serie son a la vez más cortos y más largos que los otros. A diferencia de los preescolares, los individuos de entre 7 y 11 años pueden inferir la relación entre dos objetos si reconocen su relación con un tercero.

*Clasificación.* Requiere reflexionar acerca de que un objeto no puede ser miembro de dos clases opuestas, de la elaboración de criterios, de saber que una clase puede describirse enumerando los elementos que la componen (razonamiento inductivo) y comprender los diferentes niveles de una jerarquía (Rafael Linares, 2008).

Piaget y sus colaboradores describieron tres etapas evolutivas para lograr el dominio de la clasificación:

1. *Colecciones figurales.* Propia de los menores de 5 años, que en vez de clasificar, hacen dibujos con lo que se les da y hacen su propia tarea que no necesariamente se deriva de la instrucción dada.

2. *Colecciones no figurales.* Agrupan objetos en función de una simple dimensión o la forma, pero no son capaces de cambiar de criterio una vez hecha la clasificación y tienen problemas con las clasificaciones múltiples.
3. *Dominio de la tarea de clasificación múltiple.* Antes de los 7 u 8 años no vinculan conceptos de manera lógica en forma de premisas. Un ejemplo notable de esto lo da Rafael Linares (2008) cuando afirma que saben que la capital de España es Madrid, pero no vinculan a los madrileños con los españoles.

*Conservación.* Consiste en comprender que un objeto permanece igual pese a los cambios superficiales de su forma o aspecto físico. A medida que va avanzando en edad van comprendiendo gradualmente la conservación de número (siete pelotas seguirán siendo siete estén desordenadas o no –logrado en niños de entre 5 y 7 años); líquido (el líquido no cambiará de cantidad por haberse vertido en un recipiente diferente –logrado en niños de entre 8 y 10 años); sustancia (los cuerpos no cambian su composición si no hay una transformación física evidente); longitud (tres pedazos de plastilina de 30 centímetros miden lo mismo que uno de 90); y volumen (siguen teniendo el mismo volumen, independientemente de si son una bola o una tortilla de plastilina –logrado en niños de entre 10 y 11 años).

Piaget afirma que los niños se sirven de tres operaciones mentales básicas para efectuar las tareas de conservación: negación, compensación e identidad. Si a un niño de 8 años se le enseña el cambio de líquido de un vaso a una jarra, reflexionará de la siguiente manera:

- *Negación.* «Se puede volver a vaciar el agua en un vaso y será la misma.»
- *Compensación.* «El agua sube más pero es porque el vaso es más delgado.»
- *Identidad.* «Tan sólo lo vaciaste, pero no agregaste ni quitaste nada.»

En opinión de Rafael Linares (2008), entre los 7 y los 11 años el niño adquiere la madurez necesaria para reflexionar sobre las transformaciones, preparándose para procesos de abstracción que anteceden a los procesos de lógica formal: propiedades distributivas, ordenación y clasificación de los conjuntos de conocimientos, distinguiendo lo real y lo posible (Flavell, 1985, citado por Rafael Linares).

Todo este aprendizaje les posibilita comprender y asimilar reglas, autoconducirse y mantener un sentido de igualdad ante una ley única, como puede ser el mecanismo de ganar y perder en una contienda; así como llevar a cabo operaciones de relación (aritmética o geométrica), temporales, mecánicas, físicas, etc.

De esta forma, se abandona de manera natural el egocentrismo de la etapa anterior y se alcanza una genuina comprensión de variados puntos de vista que le permiten al niño avanzar del razonamiento concreto, al abstracto; puntal del siguiente estadio.

Por otra parte, las operaciones formales comienzan desde los once años hasta la adolescencia. Es en esta etapa donde los cambios que experimentan, fortalecen las relaciones con los pares y los padres pierden la notoria influencia que tenían en el individuo en los dos estados anteriores; lo cual puede dar lugar a una tensión considerable y la reactivación de conflictos, así como a la aparición de otras variables que afectan los procesos mentales y cognitivos.

Si bien los niños de 6 a 11 años controlan muy bien sus cuerpos, con la llegada de la pubertad sienten que pierden el control<sup>5</sup>. Bléandonu considera que la adolescencia se adelanta y prolonga cada vez más, lo cual implica revisar con niños de 11 y 12 años una revisión de reglas, una redistribución de energías y una redefinición de roles (2008, p. 6).

También denominada *del niño reflexivo*, marca la pauta para aprender sistemas abstractos de pensamiento que le permiten utilizar la lógica proposicional, el razonamiento científico y las proporciones.

A esta edad, debido a que ya son capaces de reflexionar sobre cosas que no les han sucedido, es posible que organicen debates, razonen de manera analógica, realicen pruebas geométricas, analicen la validez de un argumento y resuelvan ecuaciones algebraicas; todo esto gracias al razonamiento abstracto. En este sentido, Piaget descubrió

---

<sup>5</sup> En una entrevista acerca de la percepción sobre su crecimiento, Sofía González, una niña de 9 años exclamó «Siento que la infancia se me escapa de las manos como un puñado de arena al viento» (S. González, entrevista personal, 1 de abril de 2016).

que el razonamiento abstracto se compone de lógica proposicional, razonamiento científico, razonamiento combinatorio, probabilidad y proporciones:

*Lógica proposicional.* Permite extraer una inferencia lógica a través de la relación entre dos premisas. Los niños de primaria baja tienden a evaluar las conclusiones a través de la verdad, no de la lógica. Asimismo, el álgebra les permite reflexionar sobre proposiciones, así como la clasificación de animales o plantas; lo cual les da no sólo la capacidad de discutir más, sino de defender mejor sus ideas. Pueden distinguir falacias y contraatacar con argumentos apropiados.

*Razonamiento científico.* Aborda los problemas de un modo más sistemático a través de la formulación de hipótesis, comparaciones y exclusiones. Piaget dio el nombre de *pensamiento hipotético-deductivo* a la capacidad de generar y probar hipótesis en una forma lógica y sistemática.

*Razonamiento combinatorio.* Un niño de primaria comienza bien las pruebas de ensayo-error, sin embargo, sus propias limitaciones egocéntricas y de manejo de procesos reflexivos le impiden probar todas las combinaciones posibles. Un adolescente, en cambio, permite que el todo le sea revelado por la combinación de las partes, retándolo a generar un esquema explicativo que va más allá de la lógica: en un vaso de agua con azúcar, declarará que puesto que los granos de azúcar ocupan cada uno un pequeño espacio, la suma de dichos espacios es igual a la de los terrones iniciales, de tal manera que el nivel no debe descender» (Piaget, 1998, pp. 30-31)

*Probabilidad y proporciones.* Es capaz de razonar sobre dos sistemas a la vez, de forma que puede tomar en cuenta más factores como la cantidad y la proporción.

Estos niveles de razonamiento permiten al niño sentar las bases de su capacidad de razonar de manera lógica y le permiten aumentar su tolerancia a la frustración por medio de la aplicación del método científico y de la lógica estructural que debe guiar sus situaciones de aprendizaje idóneas; como puede ser la comprensión de un sistema de clasificación o la correlación de una tabla de contenido con la numeración de las páginas de las obras. De



esta manera puede iniciarse en procesos autónomos de ensayo-error durante sus búsquedas de información.

Como hemos visto, la principal aportación de Piaget consistió en reconocer el papel fundamental de la lógica en la actividad cognitiva de la mente humana (Cfr. Bruner, 2003, p. 3). Por medio de estos procesos lógicos es posible avanzar en la comprensión de las estructuras formales e informales de contenidos de aprendizaje en cualquier campo o habilidad, incluidas por supuesto, las informativas.

Así como Piaget nos ha permitido estudiar la importancia de la lógica en la mente humana, también es necesario tomar en cuenta otra dimensión del aprendizaje: la social, debido a que nuestra cultura nos moldea y determina en un grado incuestionable. En la revisión correspondiente a Vigotsky se analizarán dichos procesos psicológicos de acuerdo a la interacción entre el individuo y su cultura.

## **1.2. Teoría sociocultural de Lev Vigotsky**

Lev Seimonóvich Vigotsky (1896-1934) fue un psicólogo bielorruso de origen judío que trabajó con niños ciegos, sordos y mudos; y que por medio de sus investigaciones nos permitió conocer los alcances de la socialización en el poder intelectual del individuo<sup>6</sup>; es decir, según su teoría, la inteligencia se desarrolla gracias a instrumentos y herramientas que el niño encuentra en su medio ambiente, de las cuales el lenguaje es fundamental.

En palabras de Carrera y Mazzarella (2001, p. 42) los aportes e investigaciones de Vigotsky sobre psicología evolutiva, *«representan una referencia de gran relevancia en campos de la teoría evolutiva tales como desarrollo sociocognitivo de la primera infancia, aparición del lenguaje y la comunicación, construcción del lenguaje escrito y otros aspectos.»*

Para los fines de este capítulo, estudiaremos la Ley general de desarrollo cultural que nos permite conocer el impacto inter e intrapersonal del aprendizaje; así como los procesos psicológicos elementales y superiores que nos permiten apropiarnos del conocimiento de

---

<sup>6</sup> Las influencias que Vigotsky recibió para la formulación de sus teorías, provienen del materialismo dialéctico ruso y del marxismo, donde se plantea el estudio de la conciencia y su desarrollo subjetivo de aprendizaje individual, social e histórico; así como la importancia de conocer las causas y procesos de los fenómenos sociohistóricos. (Cfr. Durán Palacios, 2014, p. 177 y Pérez Castelló, 2008, p. 14)

nuestro ambiente. También será importante analizar su teoría de las mediaciones, como instrumentos de aprendizaje concreto y simbólico en el papel de la resolución de problemas. En seguida, abordaremos las zonas de desarrollo real y próxima, claves en la construcción individual y colectiva de conocimientos, para concluir con el papel de la instrucción formal en el desarrollo cognitivo.

La Ley general de desarrollo cultural, también llamada «Ley de la doble formación», postula que en los procesos de formación de la atención voluntaria, memoria lógica y formación de conceptos, toda función aparece dos veces, primero a nivel social (interpsicológico), y después a nivel individual (intrapicológico); lo cual hace que el aprendizaje sea sobre todo una experiencia social.

«...cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos: primero como algo social, después como algo psicológico: primero entre la gente como una categoría intersíquica, después, dentro del niño, como una categoría intrapsíquica... de aquí que uno de los principios más importantes de nuestra voluntad sea el de la división de las funciones entre la gente, de nuevo la división en dos de aquello que ahora está fusionado en uno solo, el despliegue experimental del proceso psíquico superior en aquel drama que tiene lugar entre las personas... todas las funciones superiores se han ido constituyendo no en la biología, no en la historia de la pura filogénesis, sino en el propio mecanismo, que se encuentra en la base de las funciones psíquicas superiores constituyen relaciones interiorizadas de orden social, ellas son la base de la estructura social de la personalidad.» (Vigotsky, 1931/1987, p. 128)

Dicha internalización está mediada principalmente por el lenguaje, como instrumento social con el que las personas reorganizan su actividad intersíquica para facilitar estos procesos. Según Pineda Alhucema se trata de «una organización nueva en la que el exterior es determinante; pero que al interiorizarse se adapta a las necesidades individuales de cada sujeto» (2011: pp. 227).

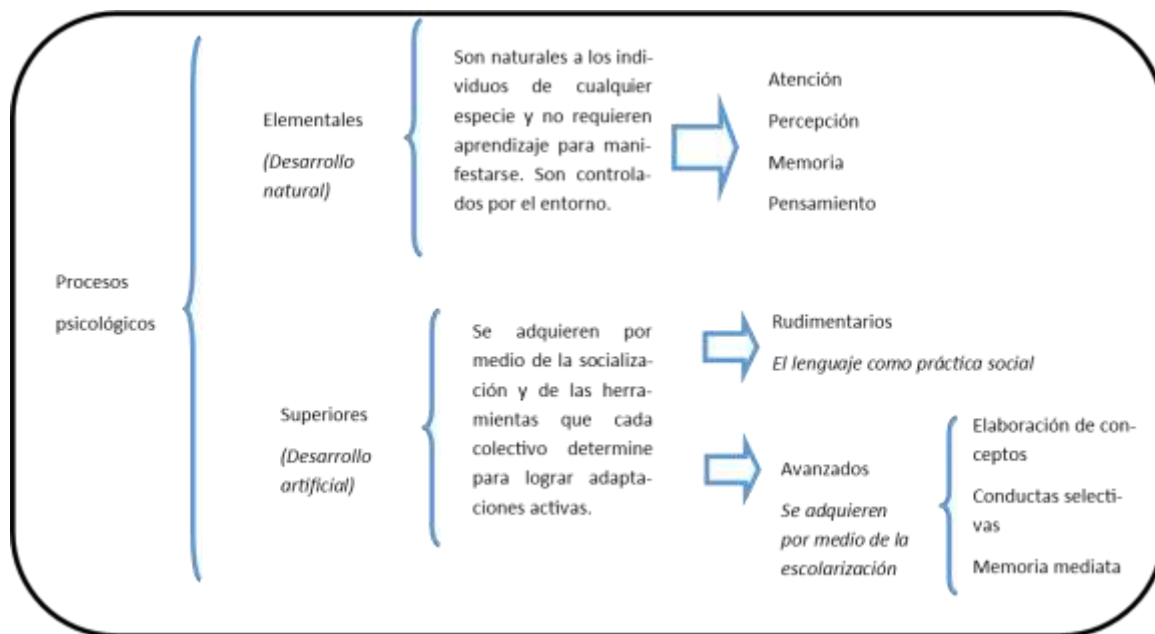
De esta forma, el mismo sujeto decide, con base en lo que las construcciones sociales le permiten, de qué manera utilizar dichos conocimientos, y no sólo de manera asociativa, sino que por medio de la interacción social se vincula con la naturaleza apropiativa del individuo.

### **Procesos psicológicos elementales (PPE) y superiores (PPS)**

Los procesos psicológicos emergen en el desarrollo humano a través de la mediación de herramientas y sistemas de representación culturales; *por medio de interacciones sociales donde el lenguaje y otras formas de comunicación forman un rol central* (Rodríguez Arocho, 2011, p. 4). En este sentido Piaget y Vigotsky coinciden respecto a la importancia del

lenguaje en el desarrollo cognitivo de la mente humana; y que por lo tanto, pueden darle sentido a la génesis de prácticas lectoras aún antes de que el individuo sea consciente de la importancia y sentido del lenguaje oral.

Vigotsky afirmaba que los procesos psicológicos ayudaban a los individuos a adaptarse a su cultura; y los dividía en procesos psicológicos elementales –PPE– y superiores –PPS– que a su vez se dividen en rudimentarios y avanzados; tal como podemos verlo en el cuadro 1:



**Cuadro 1.** Procesos psicológicos según la teoría de Vigotsky. **Fuente:** Elaboración propia.

Como podemos apreciar, los procesos psicológicos elementales permiten la subsistencia de los organismos y dependen a su vez de las condiciones del entorno. De acuerdo con Lucci (2006, p. 8), los PPE son de origen biológico, por lo que están presentes en los niños y los animales; y se caracterizan por ser voluntarias o reflejas, y que son una respuesta inmediata a los estímulos externos.

No es necesario aprenderlos, pero sí es posible regularlos y fortalecerlos en pos de una mejor adaptación ambiental. Cabe destacar que dentro de éstos se encuentra la memoria y la atención, mismos que controlan las percepciones en pos del génesis de un pensamiento. Por otra parte, los procesos psicológicos superiores permiten crear una conciencia colectiva a través de códigos de comunicación y socialización que se apoyan en los procesos elementales para lograr una sofisticación en el tratamiento de la información que se fija en

las estructuras cognitivas, sea o no de naturaleza documental; tanto en el flujo de recepción como de la elaboración de conceptos, conductas y memoria de mediano a largo plazo.

En su obra *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores: diagnóstico del desarrollo y clínica psicológica de la infancia difícil*, Lev Vigotsky afirma que

«Las funciones psíquicas superiores, como la atención voluntaria, la memoria lógica, el razonamiento, el ejercicio de la voluntad (autorregulación), la motivación y la afectividad, si bien se hacen posibles gracias a una dotación biológica resultado de la evolución de nuestra especie, están mediadas por la cultura.» (Vigotsky, versión 1995)

Lucci habla de que los PPS sólo están presentes en el hombre, a través de sus mecanismos de intencionalidad, como resultado de la interacción del sujeto con su cultura. Si bien no se originan en el cerebro, sí se apoyan en él, ya que son una derivación de las funciones elementales. Para Pineda Alhucema (2011: pp. 226-227), estas funciones constituyen no sólo la base de las relaciones en el interior del individuo, sino que además son la base de la estructura de la personalidad.

La consolidación de estos procesos psicológicos, que en su manera más acabada contribuyen a la constitución de la subjetividad, se da a través de mediaciones que provocan transformaciones mentales que dan origen al aprendizaje. Dichas mediaciones son: signos, herramientas, pensamiento y lenguaje. A continuación veremos detalladamente en qué consiste cada una de ellas y su papel en el aprendizaje.

### Mediaciones

Como parte del bagaje con el que el individuo cuenta para apropiarse del conocimiento de y sobre el medio ambiente, Vigotsky distingue entre signos y herramientas; que actúan como instrumentos mediadores en función del tipo de actividad que posibilitan.

Las herramientas modifican al entorno materialmente y pueden ser técnicas, psicológicas o culturales (Rafael Linares, 2008) de acuerdo al cuadro 2:

Herramienta	Características	Ejemplos
<b>Técnicas</b>	Permiten modificar los objetos o dominar el ambiente	Papeles, lápices, juegos de geometría, reglas, candados, llaves...
<b>Psicológicas</b>	Organizan o controlan el pensamiento y la conducta	Lenguajes, sistemas de conteo, estrategias mnemotécnicas, obras de arte, esquemas, diagramas, mapas...
<b>Culturales</b>	Moldean la mente por medio de imitaciones, autorregulaciones o cooperación con el ambiente	Conjuntos de instrucciones, ejemplos, ambientes de aprendizaje escolarizado o <i>laboratorios</i> de vida práctica

**Cuadro 2.** Tipología de herramientas según Vigotsky. **Fuente:** Elaboración propia.

Las herramientas técnicas coinciden con las que comúnmente se utilizan en los salones de clases para la elaboración de una tarea; y permiten acercar a la persona a intervenciones de vida cotidiana dentro de entornos no escolares. Por otra parte las psicológicas están ligadas a estrategias expositivas de emisión y recepción de contenidos, según sea el caso de si se elaboran o se presentan. Finalmente, las culturales permiten sumergir a los individuos en ambientes por medio de espacios físicos, predisposiciones mentales o entrenamiento conductual/cognitivo, todos ellos presentes en la escuela y en contextos que demanden el desarrollo de habilidades de todo tipo, incluidas las informativas.

De esta manera, podemos apreciar que los signos son constituyentes de la cultura y permiten entenderla a través de diversos tipos de lenguajes que contribuirán a despertar habilidades al actuar con ellos sobre la realidad, tales como el lenguaje, los sistemas de medición, la cronología, los símbolos numéricos y matemáticos, etc. Asimismo, los signos no modifican el estímulo, sino que actúan directamente sobre la persona y determinan la interacción de ésta sobre su entorno.

Por otra parte, para Vigotsky, el lenguaje es el principal mediador en el proceso no sólo de aprendizaje, sino de desarrollo mental, y se consolida como el signo por excelencia para la decodificación y apropiación de realidades ambientales. En efecto, la relación entre el desarrollo del pensamiento y del lenguaje se determina a través de cómo el segundo va ayudando al individuo a construir relaciones significativas cada vez más complejas para comprender la realidad que le rodea.

Esta contribución fue de gran importancia para el estudio de la psicología evolutiva, ya que según Carrera y Mazzarella (2001, p. 42) permiten el desarrollo sociocognitivo de la primera infancia, la aparición del lenguaje y de la internalización de procesos comunicativos, la construcción del lenguaje escrito y otros aspectos.

La perspectiva ontogenética, que marca el punto de encuentro entre la evolución biológica y la sociocultural, marca que el pensamiento y el lenguaje

«...proviene de distintas raíces genéticas, en el desarrollo del habla del niño se puede establecer con certeza una etapa preintelectual y en su desarrollo intelectual una etapa prelingüística: hasta un cierto punto en el tiempo, las dos siguen líneas separadas, independientemente una de la otra. En un momento determinado estas líneas se encuentran

y entonces el pensamiento se torna verbal y el lenguaje racional.» (Carrera y Mazzarella, 2001, p. 42)

Vigotsky no habla de edades como Piaget, ya que trabajó con niños que venían de diversos estratos vulnerables de la sociedad rusa de la primera mitad del siglo XX. Le fue imposible establecerlo así porque encontró diferencias marcadas de nivel de desarrollo en niños de la misma edad; y por medio del materialismo dialéctico consideró vital revisar los antecedentes sociales de cada niño para comprender cómo se desarrollaba.<sup>7</sup>

Sin embargo, sí logró identificar ciertas pautas que le permitieron relacionar al lenguaje como herramienta de aprendizaje, a través de tres etapas en el uso del lenguaje: social, egocéntrica y de habla interna, según se presenta en el cuadro 3:

<b>Etapas del habla</b>	<b>Definición y características</b>
<b>Habla social</b>	El niño utiliza el lenguaje para comunicarse. El pensamiento y el lenguaje cumplen funciones independientes, por lo que el significado de la palabra constituye una imagen inestable y sincrética de las impresiones que le causan los objetos, que se aglomeran en su mente y lo confunden poniendo distancia entre el objeto y su objetivo.
<b>Habla egocéntrica</b>	Utiliza el lenguaje para regular su conducta y pensamiento; no necesariamente para comunicarse con otros, sino con sí mismo e incluso en voz alta al realizar algunas tareas. El habla comienza a desempeñar una función intelectual y comunicativa; de manera que se dan múltiples variaciones del pensamiento complejo.
<b>Habla interna</b>	Se emplea para dirigir el pensamiento y la conducta. Sirve especialmente para reflexionar sobre la resolución de problemas y la secuencia de las acciones. <sup>8</sup>

**Cuadro 3.** Etapas del habla según Vigotsky. **Fuente:** Elaboración propia.

Vigotsky y Piaget encuentran relación entre el pensamiento lógico y la capacidad lingüística, ya que el desarrollo lingüístico está ligado a las representaciones abstractas. Más tarde permitirá que las operaciones lógicas se internalicen, por lo que el individuo podrá realizar tareas de similar nivel de dificultad, a través de la adquisición de nuevas habilidades que se consolidan en sí mismo mediante autoinstrucciones cognitivas.

Según Durán Palacios (2014: pp. 178) para Vigotsky, el desarrollo de la unidad pensamiento – lenguaje se da en dichas fases del lenguaje (lactancia – infancia – niñez – adolescencia) – yendo del lenguaje social al individual; mientras que según él, el desarrollo para Piaget se da en la secuencia del pensamiento autista no verbal al lenguaje socializado y al

<sup>7</sup> Cfr. Rafael Linares, 2008; Rodríguez Arocho, 2011; Bruner, 1996; Kritt, 2013; Lucci, 2006, entre otros autores.

<sup>8</sup> Cfr. Rafael Linares, 2008 y Durán Palacios, 2014: pp. 178.

pensamiento lógico, pero a través del pensamiento y lenguaje egocéntricos. De esta manera, Vigotsky confirma que la interoperatividad de la conciencia con el entorno siempre es de naturaleza dual, según las relaciones que se establecen entre el ambiente y la cultura. La teoría de Vigotsky fue propuesta desde un «*importante, complejo e integrado esquema teórico que, al mismo tiempo, es abierto*» (Lucci, 2006, p. 2, 4), ya que él no percibía que los estudios de psicología que había en su tiempo<sup>9</sup>, fueran capaces de responder adecuadamente a las necesidades individuales y a los mecanismos que generan el andamiaje entre el pensamiento, el conocimiento y el lenguaje.

«El paso del concepto descriptivo al explicativo no se realiza por medio de la simple sustitución de unos conceptos por otros... el análisis fenomenológico o descriptivo toma el fenómeno tal cual es externamente y supone con toda ingenuidad que su aspecto exterior o la apariencia del objeto coinciden con el nexo real, dinámico-causal que constituye su base. El análisis genético-condicional se inicia poniendo de manifiesto las relaciones efectivas que se ocultan tras la apariencia externa de algún proceso. El último análisis se interesa por el surgimiento y la desaparición, las causas y las condiciones y por todos los vínculos reales que constituyen los fundamentos de algún fenómeno» (Vigotsky, 1995: pp. 101-103)

Para describir la vinculación que menciona, formuló su teoría del aprendizaje convencido de que las prácticas educativas debían estar basadas en el estudio del desarrollo; y que éstas rebasan el ambiente de crianza y lo que al individuo se le enseña en la escuela.

Así es que propone uno de sus más importantes conceptos: la Zona de Desarrollo Próximo.

### **Zona de desarrollo próximo (ZDP)**

Vigotsky afirmaba que los niños aprenden de manera funcional, no consciente; ya que tardan en asimilar lo que saben lo que saben, y de alguna manera, también es esperable que desconozcan la forma en la que aprenden. Por ello subraya la gran importancia del desarrollo de la capacidad conceptual y del aprendizaje de conceptos en el niño:

«Para poder guiar a la infancia en el conocimiento sistemático y crear métodos exitosos de instrucción, resulta imprescindible entender el desarrollo de los conceptos científicos en la mente del niño, y no menos importante que este aspecto práctico del problema es su significación teórica para la ciencia psicológica.» (Vigotsky, versión 1995, p. 119)

---

<sup>9</sup> Según Lucci, Vigotsky disenta de las teorías cognitivas y naturalistas porque los primeros le parecía que sus explicaciones eran muy fenomenológicas e idealistas, y que su manejo de las funciones superiores era muy arbitrario y especulativo. De los segundos pensaba que si bien explicaban cabalmente los procesos psicológicos relativamente simples, como las sensaciones o los comportamientos observables; las complejas las fraccionaban en sus elementos simples o eran abordadas desde una perspectiva dualista que daba pie a especulaciones. (Cfr. *Op. Cit.* 2006, p. 6)

Por lo tanto, el aprendizaje guiado en la escuela no sólo tiene como fin el que el niño aprenda cosas, sino que se haga consciente de lo que sabe, para que pueda idear y aplicar estrategias cada vez más productivas y complejas; ya que un modo nuevo de ver las cosas abre nuevas posibilidades para manejarlas.

«A veces, los niños detienen sus propios intentos y piden ayuda a un adulto, o le plantean una pregunta. Hacer una pregunta o solicitar ayuda mantiene la actividad e indica que el niño tiene un plan, pero que no puede realizarlo por completo. Cuando los niños pueden hablar sobre algo antes de hacerlo, tienen un mejor control sobre lo que están haciendo, pues ello ayuda a comprender tanto los objetos como los objetivos, e igualmente contribuye a realizar un seguimiento del propio comportamiento.» (Kritt, 2013: pp. 20)

A través del proceso de *mediación* o *andamiaje*, es posible tanto apoyar temporalmente al niño para que sea capaz de realizar una tarea (Cfr. Papalia, 2011, p. 38), así como *medir* la distancia entre el nivel real de desarrollo (lo que el niño es capaz de hacer sin ayuda) y el nivel de desarrollo próximo o potencial (lo que es capaz de hacer con ayuda).

«La zona de desarrollo proximal define aquellas funciones que todavía no maduran sino que se hallan en proceso de maduración. Funciones que madurarán mañana pero que actualmente están en un desarrollo embrionario. Debe llamárseles ‘botones’ o ‘flores’ del desarrollo y no sus ‘frutos’. El actual nivel del desarrollo lo caracteriza en forma retrospectiva, mientras que la zona de desarrollo proximal lo caracteriza en forma prospectiva.» (Rafael Linares, 2008).

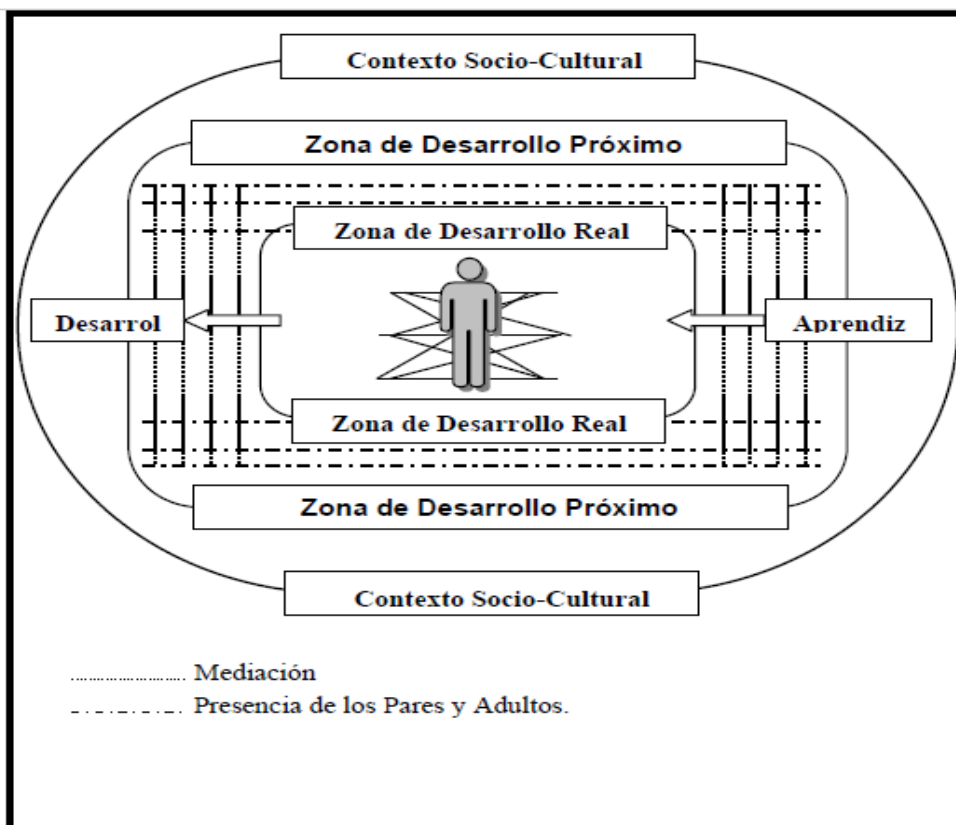
La ZDP lo que hace es estructurar el aprendizaje guiado, el cual puede ser incluso en esferas cotidianas y relevantes desde el punto de vista cultural (preparación de alimentos, lavado de ropa, cosechar, conversar, etc.); ya que cada sociedad tiene sus propios medios para aprenderse a sí misma a través de sus miembros; ya sea de manera formal o informal:

«Por ejemplo, las niñas mayas de México aprenden a tejer por observación, y después colaborando (en distintos grados) con las mujeres adultas. Los adultos ajustan las tareas según su percepción de la capacidad del niño para llevarlas a cabo, y apoyan las tentativas de hacer cosas nuevas y de adquirir nuevas habilidades.» (Kritt, 2013, p. 23)

Según Kritt, la mayoría de los adultos comprende que debe situar la enseñanza en un nivel equivalente del desarrollo mental, por sentido común. Sin embargo, esto puede dar origen a que el niño no se rete a llevar sus conocimientos más allá. En contraparte, se sabe que los niños no pueden aprender algo que esté más allá de su capacidad de comprensión. En este sentido, Vigotsky enunció que lo que un niño puede hacer con ayuda **no** está más allá de sus capacidades, ya que lo que logra con ayuda por medio del aprendizaje guiado es algo que puede hacer.



Urdaneta y Guanipa (2009) explican las interacciones entre el contexto, las zonas de desarrollo y la mediación en el cuadro 4, en el que se puede apreciar que las interacciones del desarrollo real y próximo tienen un marco sociocultural; la presencia de los pares y los adultos permiten volcar al aprendiz en el centro de su desarrollo, así como interactuar dentro de las capacidades del individuo:



**Cuadro 4.** Interacciones entre las ZD y alcance de la mediación según Vigotsky. **Fuente:** Urdaneta y Guanipa, 2009.

Las implicaciones de comprender la teoría de la ZDP permitirían avanzar hacia un esquema de evaluación acorde al potencial de los niños. Sin embargo, en la práctica esto suele ser complicado respecto a la seriación de algunos contenidos, en el sentido de que la repetición acumulada de dichas etapas instruccionales puede ir consolidando al propio ritmo del estudiante dentro de una ampliación del nivel de desarrollo real, como por ejemplo, en la enseñanza del álgebra o de la aritmética.

Por otra parte, en los contenidos o asignaturas que no propicien un reforzamiento continuo<sup>10</sup>, esto puede ser un poco problemático, ya que se corre el riesgo de que tanto el tiempo para aprender, como el desarrollo de habilidades derivado del aprendizaje, se estanquen por la presión de evaluar numéricamente un progreso *únicamente hasta un punto determinado*, como lo es un periodo de evaluación parcial o final; que de cierta forma limita la concepción de error, el cual, según Vigotsky, sería algo transitorio que permite una concepción más real del aprendizaje, viéndolo de una manera dinámica.

Sin embargo, en las escuelas multigrado<sup>11</sup> o en los modelos áulicos basados en ciclos (como en el método Montessori), las interacciones entre el desarrollo real y próximo de los niños se hacen más evidentes y forman parte activa de un modelo de aprendizaje donde el refuerzo es continuo e interactivo. Asimismo, en el caso de que los alumnos participen en un programa de regularización entre pares o dentro de la currícula se haga una distinción por periodos, sería posible llevar a la práctica este concepto, dándole un nuevo enfoque a la segmentación por grados educativos.

### **Instrucción formal y desarrollo cognitivo**

El proceso de aprendizaje debería verse entonces como algo vectorial, es decir, con una magnitud y un sentido que puedan ser evaluados tomando en cuenta los orígenes de los comportamientos actuales y con cierta prospectiva de avance y encaminamiento.

En el caso de los niños pequeños, se advierte una tendencia a pensar de manera inflexible. Un ejemplo fácilmente comprobable se da cuando su madre desaparece de su campo visual.

---

<sup>10</sup> Es común observar este fenómeno en el marco de la Reforma Integral para la Educación a nivel medio básico (Secundaria), ya que hay materias que se estudian únicamente en determinados años (Ciencias 1- Biología; Ciencias 2 - Física y Ciencias 3 – Química); siendo que para realizar el examen de ingreso a la educación media superior, se requiere que el estudiante tenga frescos los conocimientos que se le presentaron en años anteriores.

En el caso de los contenidos en la Reforma Integral para la Educación a nivel básico, dichos *saltos* no se presentan, ya que el cambio en las asignaturas obedece al cambio de nombre y al progresivo aumento del nivel de dificultad: lo que en un inicio se conoce como *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*, pasa a denominarse *Ciencias Naturales* a partir de la primaria alta (cuarto a sexto de primaria).

<sup>11</sup> En las escuelas multigrado, un profesor está encargado de dar varios grados escolares dentro de una sola aula. En las escuelas rurales es común esta situación en los casos en que los profesores escasean; sin embargo, en el método Montessori se estructuran así los ambientes áulicos. Por ejemplo, en un grupo de «Taller 1», hay niños que cursan de primero a tercero de primaria; y en «Taller 2», de cuarto a sexto, todos en el mismo salón.

Ellos lloran porque creen que les ha abandonado o que ha desaparecido, ya que no articulan apropiadamente la relación entre cuarto solo / cuarto sin mamá / satisfacción de necesidades – instinto de supervivencia.

Vigotsky explicó la escena anterior tomando en cuenta que cuando los niños comienzan a aprender, primero lo realizan a través de similitudes visuales, y no por otro tipo de categorizaciones. En los primeros años de la primaria, comenzarán a hacerlo de modo aleatorio, basados en la apariencia y en la experiencia; no tanto en las palabras o en la lógica, por ello pueden tener dificultades para mentalizar cosas ajenas a lo que pueden imaginar.

Es por ello que Ortiz Torres (2008, p. 12) afirma que desde la perspectiva vigotskiana, el profesor con sus procesos de mediación no pretende limitar o anular la independencia, la iniciativa o la creatividad del alumno, sino que la estimula para llevar a la unidad del pensamiento lo instructivo y lo educativo.

Es así que para llevar a cabo tareas que permitan utilizar el conocimiento de manera significativa, siguiendo la perspectiva de Vigotsky, deberían ser

- **A largo plazo.** Que no puedan terminarse en un solo periodo de clase, y que los reten a esforzarse durante varias sesiones.
- **Multidimensionales.** Que involucren varios tipos de pensamiento.
- **Dirigidas por el estudiante.** Que el estudiante pueda controlar de manera que él decida cómo desarrollará su trabajo, qué recursos utilizará y cuál(es) será(n) el (los) producto(s) final(es).

Este tipo de planteamientos cobra fuerza en la educación especial y en los modelos de educación activa; sin embargo, los principales problemas a los que se enfrentan los encargados de instrumentar herramientas y metodologías de adaptación para estos modelos están relacionados con la ausencia de una cantidad suficiente de indicadores de

logro<sup>12</sup> estandarizados que vayan más allá de los números y los requisitos de evaluación a plazos estrictos que se piden por parte de la Secretaría de Educación Pública<sup>13</sup>.

Asimismo, es necesario que se privilegie la resolución de problemas, la toma de decisiones, que se estimule la inventiva y que se permita la experimentación; de manera que sea posible dirigir la autorregulación, el pensamiento crítico y el pensamiento creativo hacia zonas de desarrollo que permitan un aprendizaje cooperativo cuando sea necesario, con una tendencia y valor colaborativo a medida que los estudiantes se vayan posesionando de lo que saben y de su conciencia al respecto.

Para reconocer los alcances que pueden tener estas dimensiones de aprendizaje, es necesario que analicemos la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel, propia del siguiente apartado.

### **1.3. Aprendizaje significativo de Ausubel**

David Ausubel (1918-2008) fue un médico y psicólogo norteamericano que trabajó como docente universitario y que nos permitió acercarnos a la forma en la cual los conocimientos son asimilados por el individuo, distinguiendo el aprendizaje mecánico del significativo; en función de los conocimientos previos del alumno –fundamentales en el constructivismo– tomando en cuenta que el aprendizaje no necesariamente da origen a un cambio de conducta, sino que va mucho más allá.

Sus investigaciones y aportes sobre psicología del desarrollo fueron una apasionada defensa del constructivismo deductivo; también se caracterizaron por la diferenciación de los actores que participan en el proceso educativo, donde a cada uno de los actores «profesor – alumno» los relaciona en una estructura psicoeducativa que permite distinguir entre

---

<sup>12</sup> A partir del ciclo escolar 2012-2013, a nivel primaria y secundaria se establecieron tres indicadores cualitativos estandarizados basados en PISA 1 para evaluar el nivel de logro en lectura de comprensión organizados en tres rubros: comprensión lectora, velocidad de lectura y fluidez lectora. Se encuentran organizados de manera gradual por ciclos en el caso de primaria y por grados en el de secundaria y se pretende que sean claros para los padres de familia, así como centrar dicho aprendizaje clave específicamente respecto a la comprensión. (Cfr. [www.santillana.com.mx/articulos/35](http://www.santillana.com.mx/articulos/35) y el *Acuerdo 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica*. DOF, 20 de septiembre de 2006).

<sup>13</sup> Un ejemplo de esta situación se encuentra en el video «Colegio Jesús de Urquiaga IAP, modelo de educación inclusiva» disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=rpaD-e50yGE> (Publicado el 10 de agosto de 2006).

varios tipos de aprendizaje y en consecuencia, construir modelos de enseñanza que aprovechen las virtudes de uno y de otro.

Ausubel si bien no aborda etapas de la infancia, sí «*se ocupa de los procesos que el individuo pone en juego para aprender... Pone énfasis en lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden, en la naturaleza de ese aprendizaje; en las condiciones que se requieren para que éste se produzca; en sus resultados y, consecuentemente, en su evaluación*» (Ausubel, 1976, p. 30).

En palabras de Ausubel su teoría

«Es una **teoría psicológica** porque se ocupa de los procesos mismos que el individuo pone en juego para generar su conocimiento; centra la atención en lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden; en la naturaleza de ese aprendizaje; en las condiciones que se requieren para que éste se produzca; en sus resultados y, consecuentemente, en su evaluación (Ausubel, 1976, p. 30)

Y Rodríguez Palmero complementa diciendo que

«Es una **teoría de aprendizaje** porque ésta es su finalidad, pues aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado, de modo que adquiera significado para el mismo (2004: pp. 30-31)»

Ausubel viene de un entorno donde se privilegia el aprendizaje mecánico, aún cuando no ha demostrado ser efectivo para lograr modificaciones perdurables en la estructura cognitiva del sujeto; o inclusive, donde lo *aprendido* se olvida con facilidad.

En este sentido, la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel ofrece el marco apropiado para el desarrollo de la labor educativa como proceso y fin del aprendizaje basado en la interacción (Rodríguez Palmero, 2011, p. 32); así como del diseño de técnicas coherentes con la forma en la que aprenden las personas, en el contexto de su estructura cognitiva por medio de la tríada profesor/educador, alumno y material didáctico (Rodríguez Palmero, 2011, p. 36); siempre dentro de un contexto que determinará si el aprendizaje tiene potencial significativo o no.

### **Aprendizaje mecánico y aprendizaje significativo**

Como lo concibe Ausubel, el aprendizaje mecánico se refiere a estrategias de retención y memorización que no están relacionadas con la estructura cognitiva<sup>14</sup>, ni con una organización del contenido curricular. Suele darse como una instrucción o un postulado axiológico en los que posteriormente se profundizará. Ausubel no censura este tipo de aprendizaje *per se*, sino que lo liga hacia las fases iniciales de nuevo conocimiento, e incluso afirma que ambos pueden darse de manera simultánea (Ausubel, 1983, p. 8). Dicho de otra forma, lo ubica en un estadio previo si lo que se busca es un aprendizaje significativo.

El aprendizaje mecánico está ligado también al *aprendizaje por recepción*<sup>15</sup>, en el cual «el contenido o motivo de aprendizaje se presenta al alumno en su forma final, sólo se le exige que internalice o incorpore el material (leyes, un poema, un teorema de geometría...)», por lo que se coloca al sujeto en una posición pasiva respecto al objeto de aprendizaje.

Asimismo, Ausubel hace la siguiente aclaración:

«El aprendizaje por recepción, si bien es fenomenológicamente más sencillo que el aprendizaje por descubrimiento, surge paradójicamente ya muy avanzado el desarrollo y especialmente en sus formas verbales más puras logradas: implica un nivel mayor de madurez cognoscitiva<sup>16</sup>» (1983, p. 36)

La mente humana no está diseñada para el aprendizaje mecánico en cuanto a grandes volúmenes de información. Si bien puede tener éxito como estrategia de aprendizaje una plana de «Un galón equivale a 3,785 litros»; su propio funcionamiento la limita para *internalizar y almacenar asociaciones arbitrarias* (Ausubel, 1983, p. 11).

---

<sup>14</sup> Sin embargo, esto no quiere decir que se dé en un vacío cognitivo.

<sup>15</sup> El aprendizaje por recepción, no obstante, también puede estar presente en el aprendizaje significativo, mismo que puede darse tanto en el aula como en la vida cotidiana. Por tanto, no es necesario *descubrirlo* todo, ya que esto puede resultar inoperante y poco efectivo. «Tanto el aprendizaje por descubrimiento... como el aprendizaje receptivo pueden ser mecánicos o significativos. Es una falsa asunción pretender que el descubrimiento y la reconstrucción del conocimiento que se le supone conduce a un aprendizaje significativo, del mismo modo que es erróneo también considerar que una estrategia basada en la exposición verbal, es decir, un aprendizaje por recepción, no pueda ser significativo.» (Rodríguez Palmero, 2011, p. 30, 33).

<sup>16</sup> Como lo veíamos con anterioridad, un bebé comienza su aprendizaje y sus procesos de apropiación / asimilación del entorno por medio de descubrimientos. Desde este punto de vista, el aprendizaje por recepción requiere ciertas habilidades abstractas que a medida del tiempo y de la práctica podrán volverse multidimensionales; de manera que no sea necesario para el sujeto *manipular* cada concepto o proposición de manera concreta.

Privilegiar este tipo de aprendizaje propicia que los alumnos y los maestros piensen que las respuestas y soluciones formuladas por medio de la paráfrasis carecen de *exactitud*. Ausubel también lo liga a niveles elevados de ansiedad derivados del trabajo bajo presión. Sin embargo, este desbalance suele darse debido a las exigencias cronológico-curriculares de los sistemas educativos que prefieren dar mayor énfasis a una nota – que generalmente alude a un resultado parcial dentro del proceso de enseñanza aprendizaje— que a un producto final que puede dar pie a una concatenación cada vez más compleja de habilidades y contenidos.

Por otra parte, el aprendizaje significativo se basa en la triada indisoluble profesor-alumno-material. Estos agentes han de relacionarse de manera no arbitraria y sustancial dentro del aprendizaje de representaciones, de conceptos y de proposiciones.

Ausubel (1983, pp. 43, 46, 61) los define de la siguiente manera en el cuadro 5:

<b>Aprendizaje</b>	<b>Definición</b>	<b>Ejemplo</b>
<b>Representaciones</b>	Ocurre cuando se igualan símbolos arbitrarios con sus propios referentes lingüísticos.	Es decir, el niño relaciona el significado PELOTA a la forma esférica que ha utilizado para jugar, por lo que comienza a pedir y buscar PELOTAS.
<b>Conceptos</b>	Son objetos, situaciones o propiedades que poseen relacionabilidad con la experiencia directa, en forma de ideas expresadas como grupos de palabras.	Amplía su vocabulario hacia un dominio cultural sobre lo que la PELOTA simboliza para él, sin consolidar lo que podría significar para sus pares.
<b>Proposiciones</b>	Implica la combinación y relación de varias palabras de manera que marcha hacia una construcción gestáltica donde el todo es más que la suma de sus partes, produciendo un nuevo significado asimilable a la estructura cognitivas en forma de ideas.	La PELOTA comienza a ser una propuesta social cuando el individuo quiere relacionarse o resolver situaciones respecto a su entretenimiento y se le presenta como un objeto propicio para un fin determinado.

**Cuadro 5.** Tipos de aprendizaje significativo según Ausubel. **Fuente:** Elaboración propia.

El aprendizaje de representaciones y de conceptos están estrechamente ligados a las habilidades lingüísticas, así como a la díada significado (concepto) y significante (objeto). Sin embargo, en el último estadio de proposiciones, podemos observar cómo el entorno actúa como elemento vinculante, por lo que de esta manera el individuo no sólo recibe los

estímulos del entorno, sino también es capaz de aceptarlo, modificarlo y manejarse en él de acuerdo con determinadas expectativas sociales que se tengan de él, por ejemplo, en ambientes de aprendizaje como aulas, bibliotecas, discusiones entre pares, etc.

La pauta que permite al individuo avanzar entre los mencionados tipos de aprendizaje significativo es el principio de asimilación que, en palabras de Ausubel:

«Se refiere a la interacción entre el nuevo material que será aprendido y la estructura cognoscitiva existente [que] origina una reorganización de los nuevos y antiguos significados para formar una estructura cognoscitiva diferenciada [por lo que] la nueva información es vinculada con aspectos relevantes y preexistentes en la estructura cognoscitiva, proceso en que se modifica la información recientemente adquirida y la estructura preexistente” (Ausubel 1983, p. 71)

Es decir, tiene lugar una jerarquización del aprendizaje derivada en subordinado, supraordinado y combinatorio a través de subsunsores (ideas que anclan los conocimientos nuevos a los antiguos<sup>17</sup>); y que por medio de la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora se asimilan de manera organizada a la estructura cognitiva que el individuo organiza de manera derivativa –a través de ejemplos específicos de conceptos ya existentes— y/o colaborativa –como extensiones, modificaciones o limitaciones de proposiciones previamente aprendidas (Ausubel, 1983, p. 47) — pero sólo si el individuo tiene la disposición de hacer significativo su aprendizaje, de su estructura cognoscitiva y si el material con el que se auxilia tiene significado lógico.

«El material recién aprendido termina por someterse a los principios organizadores que gobiernan el aprendizaje y la retención del sistema al cual son incorporados [...] el acto mismo de incorporarlos exige la ubicación adecuada (pertinente) dentro de un sistema de conocimientos organizados jerárquicamente [...] es disociable de sus ideas de afianzamiento, pero luego pierde gradualmente su identificabilidad, a medida que deja de ser disociable de estas ideas.» (Ausubel, 1988, p. 12)

---

<sup>17</sup> No confundir los subsunsores con los organizadores previos, que en palabras de Ausubel son «materiales introductorios, a un nivel elevado de generalidad e inclusividad que se presenta antes del material de aprendizaje, que sea explícitamente pertinente a la tarea de aprendizaje propuesta» (citado por Gutiérrez Rufina., 1987, p. 122). En este caso, los organizadores se aprenden por medio de asimilaciones combinatorias.



Ballester (2002) define como variables que hacen posible el aprendizaje significativo en el aula<sup>18</sup>:

- El trabajo abierto, para poder atender a la diversidad del alumnado;
- El medio como recurso;
- La creatividad, como un recurso para potenciar la imaginación y la inteligencia;
- El mapa conceptual, herramienta que relaciona conceptos;
- Las adaptaciones curriculares como vías para atender necesidades educativas especiales y;
- La motivación, como condición imprescindible para un aprendizaje significativo.

Es decir, el docente debe considerar estos elementos para generar un clima de aula apropiado; sin que necesariamente se comprenda el *aula* como un espacio cerrado o inclusive un entorno tradicionalmente educativo; dado que estos elementos se pueden contemplar en una cocina, en un bosque o en un museo, por mencionar algunos ejemplos.

### **Principios que promueven aprendizajes significativos**

Moreira (2000, 2005, 2010, citado por Rodríguez Palmero), enuncia una serie de principios definidos en la siguiente tabla:

<b>Principio</b>	<b>Definición</b>
<b>Principio del conocimiento previo</b>	Aprender que aprendemos a partir de lo que ya sabemos
<b>Principio de la interacción social y del cuestionamiento</b>	Aprender/enseñar preguntas en lugar de respuestas
<b>Principio de la no centralidad del libro de texto</b>	Aprender a partir de distintos materiales educativos
<b>Principio del aprendiz como perceptor/representador</b>	Aprender que somos perceptores y representadores del mundo
<b>Principio del conocimiento como lenguaje</b>	Aprender que el lenguaje está totalmente involucrado en todos los intentos humanos de percibir la realidad
<b>Principio de la conciencia semántica</b>	Aprender que el significado está en las personas, no en las palabras
<b>Principio del aprendizaje por error</b>	Aprender que el ser humano aprende corrigiendo sus errores
<b>Principio del desaprendizaje</b>	Aprender a desaprender, a no usar los conceptos y las estrategias irrelevantes para la supervivencia

<sup>18</sup> El trabajo abierto puede también funcionar como una modalidad de trabajo interdisciplinario por proyectos, donde dos o más docentes evalúan por medio de un solo proyecto los contenidos pertinentes para cada una de sus asignaturas; es decir, en la clase de español en lugar de solicitar un resumen de La Ilíada, fácilmente plagiable, se puede solicitar la elaboración de un cómic que también puede ser utilizado para evaluar destrezas técnicas en la materia de Cómputo. (Cfr. Rodríguez Palmero, 201, p. 44)

<b>Principio de la incertidumbre del conocimiento</b>	Aprender que las preguntas son instrumento de percepción y que las definiciones y metáforas son instrumentos para pensar
<b>Principio de la no utilización de la pizarra</b>	Aprender a partir de diferentes estrategias de enseñanza
<b>Principio de abandono de la narrativa</b>	Aprender que simplemente repetir la narrativa de otra persona no estimula la comprensión

**Cuadro 6.** Principios de aprendizaje significativo según Moreira. **Fuente:** Elaboración propia.

Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002, p. 84) enuncian ciertos principios instructivos derivados de la teoría de aprendizaje significativo:

1. El aprendizaje se facilita cuando los contenidos se le presentan al alumno organizados de manera conveniente y siguen una secuencia lógica y psicológica apropiada.
2. Es conveniente delimitar intencionalidades y contenidos de aprendizaje en una progresión continua que respete niveles de inclusividad, abstracción y generalidad. Esto implica determinar las relaciones de superordinación-subordinación, antecedentes-consecuentes que guardan los núcleos de información entre sí.
3. Los contenidos escolares deben presentarse en forma de sistemas conceptuales organizados, interrelacionados y jerarquizados, y no como datos aislados y sin orden.
4. La activación de los conocimientos y experiencias previos que posee el aprendiz en su estructura cognitiva facilitará los procesos de aprendizaje significativo de nuevos materiales de estudio.
5. El establecimiento de “puentes cognitivos” (conceptos e ideas generales que permiten enlazar la estructura cognitiva con el material que se va a aprender) pueden orientar al alumno a detectar las ideas fundamentales, a organizarlas e interpretarlas significativamente
6. Los contenidos aprendidos significativamente serán más estables, menos vulnerables al olvido y permitirán la transferencia de lo aprendido, sobre todo si se trata de conceptos generales e integrados.
7. Puesto que el estudiante en su proceso de aprendizaje, y mediante ciertos mecanismos autorreguladores, puede llegar a controlar eficazmente el ritmo, secuencia y profundidad de sus conductas y procesos de estudio, una de las tareas

principales del docente es estimular la motivación y participación activa del sujeto a aumentar la significación potencial de los materiales académicos.

El seguimiento de estos principios dota no sólo de independencia en el aprendizaje, sino también refuerza el desarrollo de hábitos y habilidades profesionales de profesores y estudiantes.

Hay que considerar que el desarrollo de habilidades que propicia el aprendizaje significativo permite resolver problemas de nivel análogo de complejidad en otros campos. Por mencionar un ejemplo, una de las principales críticas a los contenidos y metodologías educativas es que se deberían enseñar cosas *prácticas*, es decir que desde esta perspectiva se ve a la investigación básica como algo sin aplicaciones concretas o prácticas en el mundo real, sin considerar que la función pedagógica permite a los alumnos construir los significados que necesitan para comprender el mundo con base en sus particularidades y las del mundo que les rodea.

Ausubel se refiere a esto como *educación de utilidad social*, y refiere que no es practicable en cuanto a la resolución de problemas cotidianos y afirma que «si el conocimiento es aplicable a los problemas de la vida, tanto mejor; pero este no es el objetivo principal de la transferencia dentro de la educación en general» (Ausubel, 1988, p. 18)

Por otra parte, tanto autores como profesores practicantes de esta teoría han caído en equívocos. Así, se considera pertinente hacer las siguientes aclaraciones al respecto (Cfr. Rodríguez Palmero, 2004, 2011):

- El aprendizaje significativo no se da cuando el alumno se divierte aprendiendo y; de hecho, hay una distinción entre la teoría y la *gamificación*, que se refiere a utilizar mecanismos lúdicos de estudio y retención de aprendizaje. Rodríguez Palmero no considera que haya mejores aprendizajes o más significativos con actividades lúdicas; ya que la finalidad del profesor no es *entretener* o *divertir*, sino propiciar aprendizajes eficaces.
- El aprendizaje significativo no significa necesariamente adaptar los contenidos a los intereses de los alumnos. La teoría habla de tomar en cuenta dichos intereses, sin

embargo, el profesor juega un papel muy importante respecto a interesar a los alumnos en los contenidos que se enseñan en el aula.

- Es importante que el estudiante quiera aprender, sin embargo, no se produce aprendizaje significativo tomando en cuenta únicamente esta variable.
- Aprendizaje significativo no es equivalente a aprendizaje por descubrimiento. Resultaría un desgaste enorme e inoperante pretender que el alumno descubra todos los contenidos. Incluso Ausubel formula su teoría como una alternativa a esta modalidad de aprendizaje.
- El aprendizaje significativo no siempre busca aplicar lo aprendido, ya que esto también se puede dar en aprendizajes mecánicos. Lo primordial es que lo aprendido se pueda trasladar a nuevas situaciones y contextos, pero de manera productiva y autónoma por parte del alumno.
- No necesariamente tiene lugar con información correcta.
- No se limita al lenguaje, ni es un modo de comunicación alumno-profesor, ni se produce sin la intervención de éste.
- No se puede desarrollar con materiales simplistas ni contenidos lineales.
- No se basa sólo en mapas conceptuales, ya que si bien éstos estructuran la información de manera análoga a las redes cognitivas del estudiante, y el aprendizaje significativo es posible tomarlo como proceso y fin; no se debe confundir el proceso con las herramientas.
- No es un proceso independiente que se produzca al margen de la interacción personal.
- Si bien puede ser un recurso deseable, el uso de tecnologías de información y comunicación en el aula, no necesariamente significa que se esté llevando a cabo un aprendizaje significativo; no obstante puede actuar como elemento motivante y permite avances personalizados.

Los aprendizajes significativos bien llevados favorecen la adquisición de nuevos conocimientos suponen por sí mismos retos individuales y colectivos que propician

sensaciones de logro, y que por ende impactan en la autoestima; atienden a la diversidad de intereses de los estudiantes; mejoran la orientación al trabajo y el rendimiento escolar.

### **La motivación como clave para el aprendizaje significativo**

Según Ausubel, Novak y Hanesian (citados por Ballester Vallori, 2002, pp. 39-41), los aprendizajes significativos permiten al alumno utilizar la motivación como causa tanto como efecto para el aprendizaje, lo cual pone en una perspectiva dialógica la motivación que se le imprime al proceso por parte del alumno; y por otra parte, la del profesor/mediador.

Las pautas que sugieren en este sentido son:

- No se espere que la motivación se desarrolle antes de empeñar a un estudiante en las actividades de aprendizaje

La motivación que cada estudiante posee depende no solamente de los contenidos o del grado de interactividad del curso; sino también puede depender del gusto que desarrolle por la materia o por su deseo de ver terminados los estudios. Sin embargo; si a un grupo de niños de primaria les preguntamos si se sienten motivados para las clases de la semana ellos pueden responder que depende de lo que se haga.

- Hágase siempre el objetivo de una tarea dada de aprendizaje tan explícito como sea posible

Es preferible que cada clase se acompañe de un objetivo general y de algunos específicos, y que se haga del conocimiento de los alumnos, para incrementar la sensación de confianza y seguridad en el proceso de aprendizaje.

- Recúrrase a todos los intereses y motivaciones existentes pero no se deje limitar por éstos

Sobre todo en materias que pueden trabajar por proyectos que se relacionen con los gustos de los alumnos; sin embargo, no se puede dejar la clase únicamente hacia lo que les gusta, ya que curricularmente puede ser complicado. Se pueden utilizar dichos

intereses y motivaciones como organizadores previos, y dependerá de la flexibilidad de los contenidos y de las destrezas del maestro llevarlos más allá.

- Elévese al máximo el impulso cognoscitivo a través de la curiosidad intelectual, mediante el empleo de materiales que atraigan la atención y arreglando las lecciones de manera que se asegure el éxito final del aprendizaje

El aprendizaje significativo considera las evaluaciones de ensayo-error como parte de un todo, por lo que los resultados parciales no deberían verse como un desmotivador para los alumnos. La actitud del docente permite en este sentido, no satanizar los errores, ayudando a sus alumnos a crecer en resiliencia y tolerancia a la frustración, para que sean capaces de llevar más allá su motivación junto con sus habilidades.

Asimismo, es importante privilegiar la estimulación visosensorial con una diversidad de materiales que permitan a los alumnos desarrollar destrezas para aumentar la concentración y la creatividad; dividiendo los contenidos en unidades concretas y prácticas del tipo cómo, cuándo, dónde, por qué y para qué.

- Ayúdese al alumnado a que se pongan metas realistas y a que evalúen sus progresos proporcionándoles tareas que sometan a prueba los límites de sus capacidades y suministrándoles generosamente retroalimentación informativa acerca del grado de acercamiento a la meta

Se pretende hacer del proceso de aprendizaje una tarea que no esté más allá de sus fuerzas para poner a prueba su tolerancia a la frustración y sus capacidades de aprender en forma colaborativa y cooperativa. Es deseable que, en medio de un proyecto, se pidan avances que permitan a los alumnos crecer en capacidad de organización y la posibilidad de refinar y perfeccionar sus evidencias.

- Téngase en cuenta los cambios de patrones de motivación debidos al desarrollo y diferencias individuales

En primaria todavía cuenta mucho como motivación la aprobación del adulto y la orientación al trabajo terminado. Por otra parte, un grupo unido que trabaja de manera consensada apoya al logro académico de sus integrantes.

- Hágase uso prudente de las motivaciones extrínsecas, evitando niveles exageradamente altos de cada una de ellas

Los motivadores extrínsecos se refieren a las notas, recompensas y consecuencias aversivas. Conviene usarlas con moderación para no afectar en demasía la naturaleza constructivista de este modelo de aprendizaje. La motivación llegada a este punto, debería venir de la producción de la tarea *per se*.

La teoría de aprendizaje significativo no sólo aborda el proceso de aprendizaje, sino que va más allá a la hora de definir la manera en que han de ser presentadas las secuencias de aprendizaje y en la importancia de la construcción de materiales didácticos que faciliten la apropiación de contenidos. Es por ello que nos permite valorar de manera integral las interacciones entre el docente/mediador, el material y el alumno, tomándolos como un todo indisoluble, donde las relaciones que se tejen serán determinantes en el aprovechamiento del proceso de enseñanza.

Penedo (citada por Mujica, 2015), sintetiza el análisis de los autores anteriormente revisados por medio del cuadro 7:

	<b>Piaget</b>	<b>Vigotsky</b>	<b>Ausubel</b>
<b>Teoría</b>	Constructivismo genético	Sociocultural	Aprendizaje significativo
<b>Sujeto que aprende</b>	Epistémico activo (está en constante proceso de desarrollo y adaptación)	No aislado, reconstruye el conocimiento en el plano interindividual y posteriormente en el plano intraindividual	Posee un conjunto de conceptos, ideas y saberes previos que son propios de la cultura en la que se desenvuelve
<b>Inteligencia</b>	Se desarrolla en etapas definidas según estructuras que constantemente incorporan nuevos conocimientos como elementos constitutivos	Se da como producto de la socialización del sujeto en el medio	Posibilidad de construir conocimientos y aptitudes sobre otros conocimientos previos
<b>Rol docente</b>	Facilitador del aprendizaje, estimula a los alumnos sin forzar el aprendizaje, ya que	Mediador, es un experto que guía y mediatiza los saberes socioculturales	Introduccion de los saberes [potencialmente]

	conoce las leyes naturales del desarrollo psicofísico		significativos, que investiga acerca de los saberes previos y las motivaciones de sus alumnos
<b>Aprendizaje</b>	Construcción constante de nuevos conocimientos a partir de los previos a través de procesos de asimilación, acomodación y consecuentemente, adaptación. Implica cambios cualitativos	Es el elemento formativo del desarrollo, ya que en él se da una interrelación con el contexto interpersonal y sociocultural	Proceso cognitivo que tiene lugar cuando las personas interactúan con su entorno tratando de dar sentido al mundo que perciben
<b>Papel de los contenidos</b>	Elementos que producen un desequilibrio cognitivo, frente al cual el sujeto debe encontrar la forma de adaptarse reestructurando sus conocimientos	Son elementos de socialización en los que se basan las interacciones didácticas, mediadas por objetos (especialmente el lenguaje) y sujetos (especialmente el docente)	Posibilitadores del encadenamiento de los saberes nuevos con los previos por su significatividad
<b>Evaluación</b>	Evalúa los procesos por sobre los resultados	Se interesa en los procesos y productos, el nivel de desarrollo real del sujeto, la amplitud de la competencia cognitiva	Se focaliza en los cambios cualitativos, en las apropiaciones significativas que realizan los alumnos

**Cuadro 7.** Características principales y ejes de análisis de las distintas teorías del aprendizaje. **Fuente:** Penedo, adaptado por la autora.

Los autores y corrientes analizadas han tocado lo correspondiente al horizonte cognitivo de los niños de primaria, y han hecho énfasis en las consideraciones necesarias para un desarrollo de habilidades en primera instancia general. Es por ello que son susceptibles de tomarse en cuenta también como la base de un desarrollo de habilidades informativas, en virtud de que éstas permiten un uso solvente y apropiado de la información documental.

A raíz del presente análisis no sólo se concluye que el conocimiento de las bases pedagógicas y de la construcción del aprendizaje es necesaria para la implementación de programas de desarrollo de habilidades informativas en niños de estas edades si se les pretende tratar como usuarios de información; sino que éstas poseen todo el potencial para relacionarse con factores motivacionales y significativos, ya que encuentran anclaje en la estructura cognitiva del sujeto de primaria.

Como hemos visto, es necesario tomar en cuenta la edad y las condiciones socioculturales de estos individuos, de manera que nuestras explicaciones e intentos de desarrollar sus



habilidades informativas no los frustren y se puedan adaptar a un lenguaje que puedan manejar, con ejemplos y estrategias que los guíen hacia las competencias necesarias para el uso y manejo de la información documental.

## Referencias

*Acuerdo 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica.* Diario Oficial de la Federación, 20 de septiembre de 2006.

AUSUBEL, David (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

AUSUBEL, David (1983). *Significado y aprendizaje significativo*. México: Trillas.

AUSUBEL, David (1988). *Teoría del aprendizaje significativo*. Disponible en: [http://delegacion233.bliqoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje\\_significativo.pdf](http://delegacion233.bliqoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf)

BALLESTER VALLORI, Antoni (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica: cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula*. Seminario de Aprendizaje Significativo.

BLÉANDONU, Gérard O. (2008). *Desarrollo psicológico del niño*. EMC – Pediatría, 43 (2), jan 2008, pp. 1-6

BOLÍVAR RUANO, María R. (2009). *¿Cómo fomentar el aprendizaje significativo en el aula?* **Temas para la Educación: revista digital para profesionales de la enseñanza**, 3, julio 2009.

BRUNER, Jérôme (2003). *Celebrando la divergencia: Piaget y Vigotsky* / traducido por Anita Nielsen. Guadalajara: ITESO. Disponible en: <http%3A%2F%2Fquijote.biblio.iteso.mx%2Fcatia%2Fedudocdc%2Fcat.aspx%3Fcmn%3Ddownload%26ID%3D342%26N%3D1&usg=AFQjCNHSGZssAtrbSJkeytPgxSB5gGh3lg&bv=bv.146786187,d.cGc&cad=rja>

CARRERA, Beatriz; Mazzarella, Clemen (2001). *Vygotsky: enfoque sociocultural*. **Educere**, 5 (13), abril-junio, pp. 41-44

*Colegio Jesús de Urquiaga IAP, modelo de educación inclusiva*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=rpaD-e50yGE>

CORTÉS LÓPEZ, Irma. *Comprensión lectora y Reporte de Evaluación SEP*. Disponible en: <http://www.santillana.com.mx/articulos/35>

DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida; Hernández Rojas, Gerardo (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. 2ª ed. México: McGraw-Hill.

DURÁN PALACIOS, Pablo (2014). *Reflexiones en torno al valor pedagógico del constructivismo*. **Ideas y valores**, 53 (155), agosto 2014, pp. 171-190.

GONZÁLEZ, Sofía. (2016). *Entrevista personal*. 1 de abril de 2016.

GUTIÉRREZ, Rufina. (1987). *Psicología y aprendizaje de las ciencias: el modelo de Ausubel*. **Revista Enseñanza de las Ciencias**, 1987, 5 (2), 118-128.

KRITT, David W. (2013). *La perspectiva de Vygotsky sobre el aprendizaje, la cultura y la enseñanza que marca la diferencia*. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer, pp. 20-25.

LUCCI, Marcos A. (2006). *La propuesta de Vigotsky: la psicología socio-histórica*. **Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado**. 10 (2), agosto 2006.

MEDINA CAMPOY, Silvia. *La enseñanza de habilidades informativas a través de un programa de formación de usuarios bajo una perspectiva constructivista*. Tesis (Maestría en Bibliotecología y Estudios de la Información, UNAM, 2008).

MONTESSORI, María (1986). *La mente absorbente del niño*. México: Diana.

MUJICA, Cynthia (2015). *Cuadro comparativo de las Teorías de Aprendizaje Piaget-Vigotsky-Ausubel-Bruner*. Disponible en: <http://docenteshoy2014.blogspot.mx/2015/11/cuadro-comparativo-de-las-teorias-de.html>

ORTIZ TORRES, Emilio A. (2008). *Comunicarse y aprender en el aula universitaria*. La Habana: Editorial Universitaria.

PAPALIA, D. (2011). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. México, McGraw Hill/Interamericana Editores, S.A. De C.V.

PÉREZ CASTELLÓ, Josep A. (2008). *Psicología del desarrollo en la edad infantil. 1. Introducción a sus principales conceptos y su definición*. Islas Baleares: Universidad de las Islas Baleares.

PIAGET, Jean (1969). *Psicología y pedagogía*. Disponible en: <http://www.huila.gov.co/documentos/educacion/huilaensena/Acompa%C3%B1amiento-Curricular/Taller%202/Piaget%20Jean%20Psicologia%20y%20pedagogia.pdf>

PIAGET, Jean (1988). *Seis estudios de psicología*. España: Editorial Ariel. Disponible en: [http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean\\_Piaget\\_-\\_Seis\\_estudios\\_de\\_Psicologia.pdf](http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf)

PIAGET, Jean (1991). *Seis estudios de psicología*. España: Editorial Labor.

PINEDA ALHUCEMA, Wilmar F. (2011). *La teoría de la mente en la educación desde el enfoque socio-histórico de Lev Vigotsky*. **Educación y Humanismo**, 13 (20), junio 2011, pp. 222-233.

RAFAEL LINARES, Aurèlia. *Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2008. Disponible en: [http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias\\_desarrollo\\_cognitivo\\_0.pdf](http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf)

RODRÍGUEZ AROCHO, Wanda C. (2011). *Aprendizaje, desarrollo y evaluación en contextos escolares: consideraciones teóricas y prácticas desde el enfoque históricocultural*. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, 11 (1), abril 2011, pp. 1-36.

RODRÍGUEZ PALMERO, María (2004). *La teoría del aprendizaje significativo*. Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping. Pamplona, Spain.

RODRÍGUEZ PALMERO, María (2011). *La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual*. **Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa**, 3 (1), 2011.

ROSAS-ALMAGUER, Sheila (2012). *Entrevista personal*. 12 de septiembre de 2012.

URDANETA, Geovani; Guanipa, María (2009). *Estructuras e interacciones en la construcción del conocimiento: una propuesta a partir del planteamiento teórico de Piaget y Vigotsky*. **Educare**, 13 (3), septiembre-diciembre, pp. 77-99.

VIGOTSKY, Lev. S. (1931/1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.

VIGOTSKY, Lev. S. (1995). *Tomo III. Problemas del desarrollo de la psique*. En: **Obras escogidas**. Madrid: Aprendizaje Visor, pp. 10-325.

## **Capítulo 2. Modelos para generar programas de desarrollo de habilidades informativas**

El conocimiento de las características particulares de los usuarios nos permite hacer un acompañamiento más apropiado respecto a sus necesidades; y en el caso de los alumnos de primaria, los procesos cognitivos, mentales y de desarrollo, hacen que la formación en habilidades informativas no sólo se deba llevar a cabo dentro de un marco de educación para desarrollar dichas habilidades, sino también como parte de la currícula o en su defecto, de las estrategias de aprendizaje, de manera que permita consolidar y fundamentar los contenidos necesarios y/o esperados dentro de la enseñanza básica.

La forma en que las personas aprenden, varía según su edad, entorno social, alimentación y otras características personales, y puede ser abordada desde diversas posturas o teorías que describen el aprendizaje según el impacto que el conocimiento tiene en la mente de un individuo.

El establecimiento de dichas pautas nos ha permitido estudiar el desarrollo cognitivo de los niños, desde el punto de vista cognoscitivo y sociocultural; y hemos ido desde el papel de los estímulos hasta una construcción de aprendizajes relevantes y su respectiva asimilación para determinados proyectos de vida.

En menos de treinta años, el papel de la información en la sociedad ha pasado de ser un insumo secundario, asociado a factores complementarios derivados de los productos y servicios; a un papel preponderante donde la sociedad del conocimiento, como paradigma, se ha asociado a la economía de la información. Así, la demanda, uso y transformaciones de la información han tenido un papel preponderante que se dirige hacia modelos de habilidades encaminados al aprendizaje permanente.

«Las competencias informativas (o informacionales) son un factor clave en el aprendizaje permanente. Son el primer paso en la consecución de las metas educativas de cualquier emprendedor. El desarrollo de dichas competencias debe tener lugar a lo largo de toda la vida de los ciudadanos, especialmente en sus años de educación, momento en **que los bibliotecarios, como parte de la comunidad de aprendizaje y como expertos en la administración de la información, tienen o deben asumir el papel preponderante de facilitar el desarrollo de habilidades informativas**<sup>19</sup>, a través de la creación, junto con los profesores, de programas integrados al currículo. Los bibliotecarios deben contribuir activamente al

---

<sup>19</sup> El subrayado es mío.

proceso educativo de los estudiantes en sus esfuerzos por mejorar o desarrollar las habilidades, conocimientos y valores necesarios para convertirse en aprendedores de por vida.» (IFLA, 2007)

Medina Campoy (2008, p. 17) señala que «la enseñanza de habilidades informativas debe estar ubicada en el espacio, tiempo y contexto en que surjan y se desarrollen los procesos cognitivos<sup>20</sup>»; lo cual implica una intervención pedagógica que tome en cuenta la edad y habilidades del individuo, con el fin de que éste

1. Trabaje en su propia destreza para resolver problemas; y
2. Relacione la adquisición de habilidades informativas con sus necesidades personales y académicas; desde las dimensiones culturales, recreativas y lúdicas.

De acuerdo con la IFLA (Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias), diferentes autores e instituciones han asumido diferentes definiciones y han aportado modelos de desarrollo de habilidades informativas estructurados según la edad o nivel educativo del sujeto-usuario<sup>21</sup>; aconteciendo en Estados Unidos, Gran Bretaña, Australia y Nueva Zelanda los países donde se han desarrollado las normas más reconocidas para estos fines:

- *Association of Colleges and Research Libraries (ACRL)*. Fundada en 1940 como una división de la ALA, representa a más de 11,000 bibliotecarios académicos y de investigación. Desarrolla programas, productos y servicios para ayudar a los bibliotecarios académicos y de investigación a aprender, innovar y liderar en las comunidades académicas. Es la más grande de las divisiones de la ALA y concentra el 20% de los miembros totales de la ALA<sup>22</sup>. (ACRL, © 1996-2017)
- *American Association of School Librarians (AASL)*. Es posible rastrear los orígenes de la AASL desde diciembre de 1914, pero fue en 1951 que se le reconoció como una

---

<sup>20</sup> Hernández Salazar enfatiza el concepto de formación de usuarios en el marco de un proceso cognoscitivo, (1998, p. 11).

<sup>21</sup> González Sánchez (2014) realizó una investigación sobre modelos para el manejo de información donde enumeró y describió cincuenta modelos diferentes: la gran mayoría enfocados a estudiantes universitarios cuyas habilidades si bien están sujetas a las competencias informacionales de cada individuo, no se tocan con un horizonte cognitivo tan particular como el del espectro de edad estudiado en el presente trabajo.

<sup>22</sup> <http://www.ala.org/acrl/aboutacrl> (Recuperado el 20 de febrero de 2017).

subdivisión de la ALA. Cuenta con cerca de 7,000 miembros en EEUU, Canadá y el resto del mundo. Se enfoca a *empoderar líderes para transformar la enseñanza y el aprendizaje*<sup>23</sup>. (AASL, © 1996-2017)

- *Council of Australian University Librarians (CAUL)*. Aunque sus antecedentes se remontan a la primera reunión de bibliotecarios universitarios australianos en 1928 y al Comité de Bibliotecarios Australianos en 1965, la CAUL quedó oficialmente constituida en 1995. Su misión es influir en las políticas y prácticas de información dentro de la educación superior australiana, así como apoyar y resaltar el valor de las bibliotecas universitarias<sup>24</sup>. Son los autores del *Australian and New Zealand Information Literacy Framework (ANZIL)*, cuya segunda y más reciente edición data del 2004<sup>25</sup> (CAUL, ©2009a).
- *Society of Colleges, National and University Libraries (SCONUL)*. Fundada en 1950 con el nombre de *Standing Conference of National and University Libraries*<sup>26</sup>; representa a todas las bibliotecas universitarias de Reino Unido e Irlanda. Promueve la concientización del rol de las bibliotecas académicas respecto al apoyo que brindan a la investigación de excelencia, a los logros estudiantiles y la empleabilidad, y representa sus puntos de vista e intereses ante el gobierno, organismos reguladores y tomadores de decisiones.<sup>27</sup>

Es importante resaltar que dentro de los objetivos de las instituciones anteriormente señaladas, se encuentra una liga de interacción entre centro escolar y bibliotecas; así como un anclaje entre bibliotecas escolares y universitarias en el sentido de que las actividades encaminadas al desarrollo de habilidades informativas son una vía de aprendizaje permanente que redundará en las competencias futuras que le permitirán al individuo convertirse en una persona funcional para la sociedad y no sólo eso, sino que contribuya con la construcción de nuevo conocimiento.

---

<sup>23</sup> <http://www.ala.org/aasl/about> (Recuperado el 20 de febrero de 2017).

<sup>24</sup> <http://www.caul.edu.au/about-caul> (Recuperado el 21 de febrero de 2017).

<sup>25</sup> <http://www.caul.edu.au/caul-programs/information-literacy> (Recuperado el 21 de febrero de 2017).

<sup>26</sup> SCONUL, ©2017. <https://www.sconul.ac.uk/page/about-sconul> (Recuperado el 22 de febrero de 2017).

<sup>27</sup> SCONUL, ©2017a. <https://www.sconul.ac.uk/page/governance> (Recuperado el 22 de febrero de 2017).



Los modelos que se estudiarán permiten un acercamiento amigable y crítico con diversos recursos de información, además de facilitar aprendizajes significativos y lógicos. También permiten apreciar a los estudiantes en su faceta de usuarios de la información de manera que, ya sea en una sola asignatura o en proyectos multidisciplinarios, sea posible la interacción entre pares, el establecimiento de zonas de desarrollo reales y próximas, el fortalecimiento de prácticas de lenguaje y concientizan sobre la importancia del desarrollo de habilidades de información en la vida diaria.

- *Proyecto Big6*. Desarrollado por los educadores Mike Eisenberg y Bob Berkowitz. Se basa en definir el problema de información e identificación de la información necesaria para completar una tarea determinada; identificación de las estrategias de búsqueda, localización y acceso, uso de la información, síntesis y resultados.
- *8 W's Literacy Model*. Creado por Annette Lamb en 1990, se basa en explorar, preguntar, buscar, evaluar, sintetizar, crear, comunicar y evaluar la información.
- *AASL (American Association of School Libraries)*. Se enfoca a hacer las preguntas correctas desde una perspectiva crítica de aprendizaje; delinear conclusiones con base en decisiones informadas y criterios de aprendizaje significativo, así como de crear nuevo conocimiento; compartir aprendizajes y participar ética y productivamente en una sociedad democrática; y buscar el crecimiento personal y estético. (AASL, 2007)

En este capítulo nos dedicaremos a analizar dichos modelos respecto al grupo de edad establecido para los estudiantes de primaria.

### **2.1. Big6**

Este modelo fue propuesto por Mike Eisenberg, decano emérito fundador de la Information School de la Washington University; y Bob Berkowitz, maestro en educación por la George Washington University, en bibliotecología por la State University of New York at Albany y administrador escolar certificado por el State College <sup>28</sup>. Posee adaptaciones para

---

<sup>28</sup> <http://big6.com/pages/about/about-mike-bob.php> (Consultado el 22 de febrero de 2017).

estudiantes de primaria y un modelo para la sistematización de información en ciencias para educación secundaria<sup>29</sup>.

Se basa en el proceso sistemático de solución de problemas de información apoyado en el pensamiento crítico y está estructurado en seis áreas de habilidad necesarias para resolver problemas de información (ver Cuadro 8), ya sea personales o académicas; por medio de una estructura lógica que permite el desarrollo de habilidades de lenguaje oral y escrito, así como también favorece procesos de retroalimentación con base en evaluaciones entre pares y el propio conocimiento del modelo.

Etapa	Objetivo	Pasos	Preguntas de investigación
<b>Definición de la Tarea a realizar.</b>	Enfocar Delimitar	<ul style="list-style-type: none"> <li>☑ Definir la tarea (el problema de información).</li> <li>☑ Identificar la información necesaria para completar la tarea.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuál es el problema?</li> <li>¿Qué requiero para solucionarlo?</li> <li>¿Qué orden requiero seguir?</li> <li>¿De cuánto tiempo dispongo?</li> </ul>
<b>Estrategias para Buscar la Información.</b>	Planificar	<ul style="list-style-type: none"> <li>☑ Buscar todas las fuentes de información posibles</li> <li>☑ Escoger las más convenientes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cómo debo buscar?</li> <li>¿Qué debo seleccionar?</li> <li>¿A qué fuentes acudir?</li> <li>¿Hay alguna fuente alternativa para obtener lo que busco?</li> </ul>
<b>Localización y Acceso.</b>	Clasificar	<ul style="list-style-type: none"> <li>☑ Localizar las fuentes.</li> <li>☑ Encontrar la información necesaria dentro de la fuente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué obtuve?</li> </ul>
<b>Uso de la Información.</b>	Seleccionar Resumir Analizar Confrontar	<ul style="list-style-type: none"> <li>☑ Profundizar en la fuente (leer, escuchar, visualizar, tocar).</li> <li>☑ Extraer la información relevante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué es lo importante?</li> </ul>
<b>Síntesis.</b>	Sintetizar Producir	<ul style="list-style-type: none"> <li>☑ Organizar la información proveniente de fuentes múltiples.</li> <li>☑ Presentar la información.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cómo lo relaciono?</li> <li>¿Quién es mi público?</li> <li>¿Estoy presentando una estructura lógica?</li> </ul>
<b>Evaluación.</b>	Evaluar Reflexionar Retroalimentar	<ul style="list-style-type: none"> <li>☑ Juzgar el proceso (eficiencia)</li> <li>☑ Juzgar el producto (efectividad)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué aprendí?</li> <li>¿Cómo puedo aplicarlo?</li> <li>¿Qué puedo mejorar?</li> <li>¿Cumplí con mis objetivos?</li> <li>¿Qué se toma en cuenta para mi evaluación?</li> </ul>

**Cuadro 8.** Modelo Big 6. **Fuente:** Elaborado por la autora basado en eduteka.org y en el propio modelo.

Este modelo está diseñado para que el profesor trabaje de manera conjunta con el bibliotecólogo, y está pensado para implementarse en un esquema lógico de enseñanza por proyectos. En este sentido, la complejidad en la aplicación del modelo según el grupo etario depende de:

- La cantidad de recursos de información disponible para los chicos;
- De la amigabilidad de dichos recursos de información;
- Del uso de las herramientas de trabajo disponibles en el modelo; y
- De la evaluación e instrumentación en situaciones de aprendizaje potencialmente significativas.

Barbara Jansen realizó de manera conjunta con los autores del modelo, una adecuación a la realidad cognitiva y de lenguaje para los niños de primaria, por lo que a medida que se revise cada uno de los pasos, consultaremos la *traducción* a lenguaje claro y llano para los niños.<sup>30</sup>

### **Definición de la tarea**

Este paso determina el problema / necesidad existente. Barbara Jansen (2014)<sup>31</sup> sugiere los siguientes pasos para que los niños de primaria identifiquen si hay ambigüedades o si las instrucciones no fueron claras.

- ¿Qué quiere tu profesor que hagas?
- Asegúrate de que entiendes los requisitos de tu trabajo.
- Pregúntale a tu profesor todas las dudas que tengas si tu asignación dentro del proyecto o el proyecto mismo parecen vagos o confusos.
- Reconstruye en tus propias palabras lo que se te pidió y verifica con tu profesor si estás en lo correcto.

---

<sup>30</sup> Esta adaptación se encuentra en la página oficial del modelo, fue realizada de manera conjunta con los autores, y al ser un documento electrónico de hoja plana, no posee paginación.

<sup>31</sup> <http://big6.com/pages/lessons/lessons/big6-writing-process-organizer.php> (Recuperado el 22 de febrero de 2017).

- Escribe una lista de las preguntas que necesitas hacerte para encontrar las respuestas que se te piden.
- Marca a un lado de las preguntas si requieres responderlas a través de un recurso en línea, impreso o de algún otro tipo.

Las habilidades requeridas para realizar este paso pueden incluir la escritura de correos electrónicos, el uso de grupos de discusión, el empleo de procesadores de textos o de escritura autógrafa. Se sugiere el empleo de diagramas de proceso, consulta de mapas o planos y lluvia de ideas.

### **Estrategias para buscar información**

Una vez definido el problema, se analizan las posibles fuentes de información en aras de tomar decisiones sobre su calidad y pertinencia. Jansen (2014) propone a los niños hacer una lista de las posibles fuentes de información que ayudarán a responder las preguntas que plantearon, así como su posibilidad de accesibilidad y disponibilidad; y en caso de necesitar ayuda, recomienda buscar un bibliotecario.

Las habilidades requeridas incluyen uso de computadora, del catálogo de la biblioteca y capacidad para encontrar información de manera deductiva en diversos soportes y formatos. Nuevamente se pueden realizar lluvias de ideas, elaboración de inventarios y discriminación de fuentes válidas y no válidas.

### **Localización y acceso**

Aquí comienza el proceso de investigación donde, ya una vez delimitadas las fuentes, se procede a acceder a ellas. Jansen de nuevo lo pone en estos términos:

- Averigua dónde localizar estos recursos. Escribe la localización de cada uno de ellos. Si es un sitio web, enlístalo, y si es una persona, anota sus datos de contacto.
- Encuentra los recursos. Puedes necesitar usar varios al mismo tiempo.
- Una vez que tengas tu recurso, debes encontrar información en él. Si necesitas ayuda, pregunta a tu profesor, bibliotecario o a alguno de tus padres.

En este paso es necesario que el estudiante conozca los recursos que tiene a la mano dentro y fuera de la escuela; ya sea que estén en Internet o en algún soporte físico. Es deseable saber utilizar materiales de referencia, índices, tablas de contenido, manuales de instrucciones de la biblioteca, vínculos en texto multimedia y cronogramas de trabajo.

### **Uso de la información**

Los estudiantes utilizan sus sentidos para leer, escuchar, visualizar y discriminar o validar la información elegida. Jansen (2007) les habla a los niños en estos términos:

- Lee, escribe o escucha los recursos que localizaste.
- Toma notas en tu cuaderno, tarjetas, formularios o procesadores de texto. Intenta parafrasear o resumir las ideas en lugar de copiar la información palabra por palabra; y no olvides dar crédito a los autores que utilizaste.

Es recomendable exponer a los niños a diversos formatos y soportes de información, y ayudarles en el proceso de tomar notas, por ejemplo de un video, de un artículo de revista, de un glosario o de una pista de audio. Es posible utilizar procesadores de texto, manejadores de citas, visualizar, descargar, descomprimir y abrir documentos o incluso copiar y pegar información con la finalidad de que sea para analizar y filtrar los datos.

### **Síntesis**

Este paso puede ser tan complejo como lo dicten las habilidades y el nivel de la investigación que se pretende realizar. Varía entre la mera transmisión de datos hasta interpretaciones dialógicas, armónicas o contradictorias de la información obtenida y se recomienda que se dé en un cambio de formato. Según Jansen (2011):

- *Preescritura*. Escribe tus ideas en tarjetas de notas, diagramas, procesadores de palabras o directamente en tu cuaderno.
- *Elaboración de borradores*. Escribe la primera versión de tu trabajo. Incluye las notas que tomaste y da crédito a todos los autores que utilizaste.
- *Revisión de contenidos*<sup>32</sup>. Prepara al menos dos preguntas que te gustaría que respondiera tu investigación. En este paso, el contenido es más importante que la gramática y la ortografía.
- *Revisión*. En este paso reescribirás y revisarás tu proyecto, el cual no debe ser un resumen de las ideas de otras personas o lo que encontraste en Internet. Debe representar

---

<sup>32</sup> El término que utiliza la autora es *Conferencing*, sin equivalente exacto al español, que se refiere a una evaluación previa del profesor en forma de presentación de avances, donde la estructura y presentación de las ideas en bruto permitirá al estudiante no distraerse en cuestiones formales o de estilo.

principalmente tus ideas y conclusiones. Haz los cambios que sean necesarios para lograrlo. Tal vez quieras combinar oraciones cortas y revisar tus habilidades gramaticales, para mejorar tus habilidades de escritura. Piensa en agendar con tu profesor otra *revisión de contenidos*.

- *Edición*. Esta puede ser la parte más importante del proceso de redacción. Tu profesor o algún adulto de confianza puede darte ideas y ayudarte a mejorar tu gramática y ortografía, si lo requieres. Necesitas corregir todos los errores. Puedes elegir algún compañero para apoyarte en editar tu proyecto ¡Elige a alguien que sea un buen escritor!<sup>33</sup>
- *Publicación*. Usa un procesador de palabras para publicar la versión final de tu trabajo. Incluye pies de imagen, referencias<sup>34</sup>, bibliografía y algún anexo si lo requieres. La bibliografía debe estar ordenada alfabéticamente por el apellido del autor. Pregúntale a tu profesor o a un bibliotecario cómo escribirla correctamente.
- *Es importante que solicites retroalimentación continua, ya que es posible que requieras repetir alguno de los pasos en cualquier momento del proceso.*<sup>35</sup>

Si bien el proceso de presentación de información está ligado tradicionalmente a un procesador de textos, es posible animar a los alumnos a experimentar con la elaboración de cuadros sinópticos, mapas conceptuales, dioramas, maquetas, juegos didácticos, presentaciones de diapositivas electrónicas o físicas, videos, bases de datos, mapas geográficos o pictogramas, entre otros recursos. De esta manera se ejercita la creatividad, se reduce o elimina la posibilidad de plagio y se les ayuda al desarrollo del pensamiento convergente y divergente.

Este paso permite que los niños sean conscientes de que el aprendizaje está ligado a un proceso de ensayo-error, donde por medio del acompañamiento que pueden darse entre sí, sea posible distinguir las zonas de desarrollo real y próximo; así como facilita la interacción cognitiva por medio del lenguaje y de las herramientas de las que habla Vigotsky.

### **Evaluación**

Señala la efectividad y eficiencia con la que se llevó a cabo el proceso de investigación. Permite darse cuenta si el problema quedó resuelto de forma informativa y respecto a la toma de decisiones o solución de problemas; así como la evaluación de los productos

---

<sup>33</sup> Este paso permite aprovechar las habilidades personales de los integrantes de los equipos de trabajo. Sugiere hablar en estos términos para evitar que en los equipos sólo uno o dos de los integrantes realizan el proyecto, mientras los demás no hacen nada y/o sólo esperan ser incluidos en el producto terminado.

<sup>34</sup> El término que utiliza la autora es *parenthetical references*, sin embargo, el término de *referencias parentéticas*, si bien existe en español, puede dejar a los estudiantes con un gran signo de interrogación en su rostro.

<sup>35</sup> Esta aseveración le permite al estudiante relacionarse efectivamente con su Zona de Desarrollo Próxima, así como con una adecuada conceptualización de los *errores*, que, según la teoría de aprendizaje significativo, sólo son pasos previos a la apropiación de la información.

obtenidos y qué indicadores se utilizaron para realizar dicha evaluación. Jansen (2011) concluye:

Antes de que enseñes tu proyecto (y producto) a una audiencia, asegúrate de que es tan perfecto como lo puedes hacer. Deberías estar orgulloso de ponerle tu nombre. Deberías contestar «sí» a estas preguntas antes de mostrar tu trabajo:

- ¿Es tu proyecto una respuesta razonada a lo que te asignaron?
- ¿Es más que el resumen de las ideas de otros?
- Si parafraseaste o resumiste información encontrada en libros o revistas, en Internet, u obtuviste información de otras personas, ¿citaste la fuente de manera puntual, ya sea con pies de página o con referencias marcadas con paréntesis?
- ¿Le diste crédito a todas tus fuentes en la bibliografía?
- ¿Hiciste todo lo que te correspondía en tu asignación?
- ¿Tu bibliografía cumple con el formato MLA<sup>36</sup>? Averigua si tu profesor requiere otro formato que no sea MLA.
- ¿Está mecanografiado en un procesador de palabras o de forma automática, o escrito a mano de manera legible (en caso de no tener acceso a una computadora)?
- ¿Se encuentra completo e incluye una página de título con la información del encabezado? (Título, tu nombre, el nombre de tu profesor, fecha, etc.)
- Si tu profesor lo requiere, ¿incluiste notas, copias de tus borradores y una bibliografía anotada?
- ¿Sería un orgullo para cualquiera leer este trabajo?
- ¿Entiendes cada paso del Big6 y de los procesos de escritura? De no ser así, ¿a quién le puedes pedir que te ayude?

Se incluye la evaluación por rúbricas o indicadores<sup>37</sup>, la evaluación por pares, la autoevaluación de los aspectos metodológicos, temáticos, ortográficos y gramáticos, la aplicación de principios éticos sobre plagio y derechos de autor, entendimiento y aplicación de la etiqueta en redes de divulgación tales como correo electrónico, difusión de productos electrónicos en blogs, correos electrónicos, wikis y *mashups*<sup>38</sup>; y una reflexión integrada sobre el uso de las herramientas y recursos electrónicos que se consultaron durante el proceso de investigación.

---

<sup>36</sup> MLA, Modern Language Association (Asociación del Lenguaje Moderno). Se sugiere su uso como una ejemplificación de que los alumnos son capaces de entender el uso de un estilo bibliográfico desde temprana edad, siempre y cuando sea en el marco de una investigación para brindar una experiencia de aprendizaje potencialmente significativa.

<sup>37</sup> Estos pueden incluir, según Eduteka, comprensión del ejercicio, interés, participación y colaboración en el trabajo si este fue en equipo. Cfr. <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/AplicaBig6.pdf> (Recuperado el 22 de febrero de 2017)

<sup>38</sup> Los *mashups* son sitios o aplicaciones web que usan contenidos de más de una fuente para crear un nuevo servicio completo, como los de hoteles que funcionan como plataforma de compras, buscador de hoteles/servicios y libro de reseñas para usuarios.

Este modelo de desarrollo de habilidades informativas incluye formas para reportes de lectura, organizadores de necesidades de información, fichas de comportamiento informativo, organizadores de proyecto, canciones, recursos visuales, guías de aprovechamiento de recursos informativos, materiales para colorear basados en los seis pasos del organizador, cartas de uso de tecnología, talleres presenciales y en línea, ejemplos de aplicación, entre otras cosas.

Big6 es un modelo de amplio espectro, por lo que es común observar programas de DHI desde preescolar hasta universitarios; basados en él. Sin embargo, las adaptaciones que hizo Jansen junto con los autores, permiten una inmersión amigable para los niños de primaria.

## **2.2. 8 W's**

Desarrollado por la doctora Annette Lamb, especialista en medios y bibliotecas escolares, profesora de computación, de educación y de bibliotecología. Posee un gran gusto por los estudios interdisciplinarios en bibliotecas, educación y tecnologías de información<sup>39</sup>.

Su modelo apareció por primera vez en abril de 1997 como artículo de portada en la revista *Learning & Leading with Technology*; y tuvo ocasión de perfeccionarlo y detallarlo más profundamente en su libro *Surfin' the Web: Project ideas from A to Z*; sin embargo, esto no representa un sesgo hacia los recursos electrónicos. Según su autora, el papel de Internet y de los profesores /facilitadores va de acuerdo con lo siguiente:

*[Teachers use] the Internet to teach search strategies, critical evaluation, decision making, problem solving, and communication skills. (Lamb, 1997, p. 7)*

Está diseñado con base en las técnicas pedagógicas más exitosas encontradas en sus diversas investigaciones académicas y en la forma en la cual los estudiantes construyen juicios y aseveración de hechos. Se apoya en el constructivismo y el aprendizaje significativo.

---

<sup>39</sup> <http://eduscapes.com/lgl/lamb.html> (Recuperado el 23 de febrero de 2017).



Su principal pilar es la correlación de los recursos de información para realizar proyectos de acción social, de manera que se propicie una sensibilización de los estudiantes hacia lo que les rodea y se conviertan en agentes de cambio para sus comunidades y sean miembros críticos y efectivos de la aldea global.

Comprende ocho pasos de estructura mnemotécnica, de los cuales proviene su nombre: *Watching* (Observar), *Wondering* (Preguntar), *Webbing* (Entrelazar), *Wiggling* (Menear), *Weaving* (Tejer o Entramar), *Wrapping* (Envolver), *Waving* (Ondear/Publicar) y *Wishing* (Desear)<sup>40</sup>. Todos ellos se refieren a verbos de acción que involucran cada uno de los pasos para realizar un proyecto de investigación; tales como observar un problema; hacerse preguntas al respecto; interactuar con los recursos de información; combinar/menearlos, es decir, hacer uso de ellos en función a objetivos de investigación; entramarlos dentro de una estructura lógica, ya sea inductiva o deductiva; presentarlos en función de una audiencia y desear/soñar con un alcance o impacto presente o futuro dentro de una idea o estrategia de solución como producto del proyecto.

### **Watching - Observar**

Requiere que los estudiantes se conviertan en observadores de su propio ambiente. Durante este estadio, los estudiantes deben sintonizarse con el mundo que les rodea, que comprende desde las necesidades familiares hasta los asuntos globales; tanto de manera retrospectiva, presente y futura.

Las preguntas desencadenantes son:

- En el camino de tu casa a la escuela, cuando vas de compras o cuando sales con tus amigos, ¿qué notas?
- ¿Qué sobresale en las noticias? ¿Y cuando lees el periódico? (Lamb, 1997, p. 11)

---

<sup>40</sup> La descripción de los pasos del modelo se fundamenta en Lamb, 1997: pp. 7-13. En el artículo original se hace una ejemplificación tomando el tema de las personas sin hogar. Posee dibujos para ilustrarlo donde el impacto recae en personas de todas las edades; sin embargo, a la hora de aplicación del modelo, aparecen personas de edad indefinida.

Las técnicas utilizadas son las discusiones de noticias y elaboración de reportes de cobertura informativa.

### **Wondering - Preguntar**

Se enfoca en la exploración de las ideas. Una pieza de información puede llevar a nuevas preguntas y áreas de interés. Los estudiantes seleccionan recursos relevantes y los organizan en conjuntos significativos. Este proceso requiere una mente abierta y capacidad para reaccionar ante opiniones favorables y discordantes del tema de investigación. Se les invita a completar las siguientes oraciones:

- Me pregunto...
- Me gusta...
- No me gusta...
- Estoy a favor de...
- Me opongo a...
- Desearía convencer a las personas de... (Lamb, 1997, p. 12)

Las técnicas utilizadas son la exploración de publicaciones periódicas, creación de listas de tópicos y la construcción de ideas sinónimas y formas alternativas de expresar las ideas en tres grandes rubros: lo que sé, lo que necesito saber y lo que quiero saber.

Una vez realizado este paso, se les solicita confrontar los nuevos enfoques a sus conocimientos previos en forma de lenguaje informativo/noticioso: quién, qué, dónde, cuándo, por qué y cómo. Incluye una hoja de trabajo titulada *Picking a Topic Worksheet*<sup>41</sup>.

### **Webbing - Entrelazar**

Ayuda a los estudiantes a comenzar a localizar información e ideas conectoras. Se sugiere la creación de una página web como conector de la estructura de contenido del proyecto e impulsa a trabajar con todos los recursos y medios de comunicación al alcance de manera

---

<sup>41</sup> Hoja de trabajo para elegir un tema.

equitativa, por ejemplo: palabras, imágenes, software, materiales de referencia, libros, recursos de internet, revistas, periódicos, fotografías, diagramas, gráficas, tablas, mapas, globos terráqueos, objetos y situaciones reales, videos, películas, entrevistas, documentales, entrevistas grabadas, empleo de recursos vivos como personas, activistas o servicios de apoyo, etc.

La interacción con estos diversos recursos favorece los procesos de discriminación, el acogimiento de nuevas ideas y la organización de conjuntos significativos de información.

Las técnicas utilizadas suelen ser lluvias de ideas, discusiones, reflexiones y establecimiento de acuerdos. El modelo sugiere dos hojas de trabajo tituladas *Classifying Information Worksheet*<sup>42</sup> para clasificar conjuntos significativos de información e ideas; y *Theme Development/Webbing Worksheet*<sup>43</sup> para comprender las redes de las que se puede componer un tema.

### **Wiggling - Menear**

A menudo la fase más dura para los estudiantes. Suelen sentirse inseguros acerca de lo que han encontrado y qué tan lejos llegarán con un proyecto. Involucra un nivel de manejo de información que les permita buscar pistas, ideas y perspectivas.

Promueve la colaboración por medio del trabajo en equipo y colaborativo<sup>44</sup> en niveles y momentos en los que los estudiantes necesiten el apoyo de amigos, miembros de su familia y profesores. Brinda la oportunidad de animar a los estudiantes a usar servicios de chat con

---

<sup>42</sup> Hoja de trabajo para clasificar información.

<sup>43</sup> Hoja de trabajo para desarrollo de tema y construcción de redes.

<sup>44</sup> Cabe aclarar la diferencia formal entre trabajo / aprendizaje colaborativo y cooperativo: El primero se refiere al aporte mediado de todos, de forma que se aprovechen las capacidades, habilidades y herramientas del equipo. El segundo se basa en un trabajo supervisado y de flujo vertical, donde por medio de una distribución de roles se coordina la participación de todos. (Fuente: Fingerhann, Hilda (2015). *Diferencias entre aprendizaje colaborativo y cooperativo*. La Guía 2000, 14 de abril de 2015. <http://educacion.laguia2000.com/estrategias-didacticas/diferencias-entre-aprendizaje-colaborativo-y-cooperativo> Recuperado el 24 de febrero de 2017).

expertos y soporte en línea, así como canales sociales alternativos tales como amigos por correspondencia y grupos de discusión<sup>45</sup>.

Facilita que los estudiantes aprendan a evaluar recursos de información en función a la autoridad, objetividad, confiabilidad y relevancia; además de brindarles habilidades para detección de sesgos, propósito de publicación de las fuentes documentales, capacidad de captar información *nueva* y distinguir entre hechos y opiniones. Esto les permite tomar posiciones informadas y críticas ante información que posiblemente presente confrontaciones y contrastes.

### **Weaving – Tejer o Entramar**

Requiere de una alta capacidad de abstracción y construcción de pensamiento. Se enfoca en la aplicación y síntesis de la información. Los estudiantes comienzan a originar nuevas ideas, crear modelos y formular planes; de manera que se preguntan quiénes necesitan involucrarse en el impacto que puede tener el proyecto, así como a cuestionar su papel al respecto. Los ejercita en las habilidades de comparar, seleccionar, organizar y expresar los resultados de su trabajo, a través de los siguientes mecanismos:

Dentro del marco del modelo, este paso implica el uso de un par de hojas de trabajo tituladas *Compare and Contrast Worksheet*<sup>46</sup> para organizar y analizar información o asuntos en los cuales hay dos o más perspectivas; y *Creating a What-if Scenario Worksheet*<sup>47</sup>, donde se examinan las posibilidades relacionadas con un tópico.

### **Wrapping - Envolver**

---

<sup>45</sup> Es necesario aclarar el momento histórico de la realización de este modelo: No estaba presente un entorno masivo de redes sociales; además de que el uso y explotación de los recursos de Internet estaban en una situación prácticamente emergente. Ahora se ha dado un cambio en la interacción social por medio de estos canales; donde las principales *trampas* podrían ser una presencia relativamente leve de identidad personal y una nueva respuesta a las interacciones sociales. En este caso, un estudiante puede encontrar más sencillo enviar mensajes que llamar, en tanto que una persona de mayor edad puede preferir llamar, tal como antes se hacía.

<sup>46</sup> Hoja de trabajo para comparar y contrastar.

<sup>47</sup> Creando un escenario de posibilidades (Traducción libre).

Implica *envolver* las ideas, soluciones y comunicaciones a través de una estructura organizativa. Los estudiantes se hacen las siguientes preguntas:

- ¿Por qué es importante este tema?
- ¿Quién necesita saber de él?
- ¿Cómo puedo comunicar efectivamente mis ideas respecto a él con otros?

Las técnicas sugeridas implican elaborar planes de acción, dioramas, panfletos, artículos de investigación o creación de recursos electrónicos en una página web.

### **Waving – Ondear/Publicar**

Se refiere a la publicación física o electrónica del proyecto. Los estudiantes comparten sus ideas, averiguan nuevos enfoques y pueden requerir una o más sesiones de retroalimentación.

Implica la identificación de una audiencia, para la cual se ha explorado ideas, identificado problemas y desarrollado soluciones en un marco de acción dirigido a realizar un cambio social o de perspectiva.

### **Wishing - Desear**

Punto de reflexión sobre el posible impacto y alcances del proyecto. Los estudiantes comienzan a pensar en formas de encauce y posibilidades futuras. Incluye una fase de evaluación respecto a la publicación o presentación final; así como un análisis de fortalezas y debilidades personales o del tratamiento del tema. Las preguntas desencadenantes son:

- ¿Qué podría cambiar?
- ¿De qué le sirve al mundo que yo haya aprendido esto?
- ¿Cómo puedo acercarme al problema desde una perspectiva alternativa?

El Cuadro 9 relaciona los verbos asociados al tratamiento de la información de acuerdo con el modelo de las 8W's, de manera que se muestra la asociación de acciones y aprendizajes esperados; en el cual tanto los maestros como los bibliotecarios están en posibilidad de

dirigir sus esfuerzos a habilidades inter e intrapersonales como el desarrollo de la creatividad y de la conciencia crítica:

Verbo de investigación	Preguntas desencadenantes	Acciones específicas	Aprendizaje esperado
<b>Comparar</b>	¿Cómo es la información de diferentes recursos? ¿Similar o diferente? ¿Por qué varía?	Comparación y contraste de diversas fuentes y tipos de información	Capacidad de análisis y síntesis
<b>Seleccionar</b>	¿Qué información es útil?	Elimina información irrelevante Destaca ideas principales e inspiradoras Cita de fuentes	Capacidad de discriminación de información Manejo crítico y ético de conceptos de propiedad intelectual
<b>Organizar</b>	¿Cuál es la mejor forma de arreglar la información?	Agrupación por categorías Determinación de orden lógico de presentación	Desarrollo de estructuras expositivas Comprensión de la importancia de requisitos y protocolos de presentación
<b>Expresar</b>	¿Cuál es la mejor manera de comunicar tus ideas a otros?	Creación de recursos informativos con base en el proyecto	Desarrollo de pensamiento convergente y divergente Impulso de la creatividad Desarrollo de autoconfianza y seguridad

**Cuadro 9.** Relación entre acciones, preguntas y aprendizajes esperados conforme al modelo 8W's. **Fuente:** Elaborado por la autora.

El modelo de las 8W's abarca no sólo el desarrollo de habilidades de información, sino que es un proyecto educativo en toda regla donde las materias de ciencias sociales y humanidades tienen la posibilidad de impactar no sólo en los individuos, sino en el entorno.

Implica una figura de acompañamiento en la que el centro escolar no es el único encargado de darle soporte y proveer de recursos al alumno, sino que también incluye a su red de apoyo dentro de la que pueden incluirse padres, psicólogos, médicos, terapeutas, sacerdotes o pastores, es decir, personas de su confianza que estén o no a su nivel. Su complejidad puede ser graduada según la edad en función al número de fuentes con las que trabaja el estudiante, sin embargo, se recomienda para primaria alta, es decir, de cuarto a sexto de primaria.

Posee gran potencial para adquirir habilidades metodológicas significativas en pos de la creación de nuevo conocimiento. Por medio de una dirección adecuada, elimina la posibilidad de plagio y permite que los estudiantes distingan hechos de opiniones, detecten sesgo y se pregunten por la intencionalidad de las fuentes y recursos de información; así como una sensibilización ante realidades propias y ajenas, que va desde la apertura para desarrollar un punto de vista propio, hasta un uso ético de las fuentes de información.

### **2.3. Standards for the 21st-century learner**

El modelo de la AASL (American Association of School Librarians / Asociación Americana de Bibliotecarios Escolares) está basado en estándares de aprendizaje y en una continua retroalimentación por parte de los miembros de esta asociación, ya sea en forma de entradas de blog o por medio de la revista *Knowledge Quest*, de publicación bimestral, dirigida a bibliotecarios escolares norteamericanos.

Los estándares de aprendizaje<sup>48</sup> se basan en nueve postulados que suponen creencias comunes entre los miembros de la AASL, tendientes a enriquecer y significar la labor profesional del bibliotecario escolar (AASL, 2007: pp. 2-3):

- *La lectura es una ventana al mundo.* La lectura es una habilidad fundamental para el aprendizaje, el crecimiento personal y el disfrute. Mientras más solventes sean los estudiantes en la lectura de múltiples formatos –gráfico, video, impreso– mayor éxito tendrán en la escuela y en la vida, en el sentido de que más allá de la labor de decodificación propia de la lectura, hay que dirigirse hacia la comprensión, interpretación y desarrollo de nuevas estructuras.
- *Las búsquedas proveen un marco de aprendizaje.* No sólo se trata de adquirir habilidades, sino de disponer de ellas dentro de un contexto de responsabilidad personal y mecanismos de autoevaluación; para que de esta manera se adquiera la capacidad de prosperar en un ambiente de información compleja.

---

<sup>48</sup> American Association of School Librarians. *Standards for the 21st-century learner*. Chicago, Ill. AASL, 2007. Asimismo, se reproduce el modelo basándonos en este documento páginas más adelante.

- *Deben enseñarse conductas éticas en el uso de la información.* Es necesario que los estudiantes aprendan a apreciar diversas perspectivas dentro de un tema, así como a utilizar la información de manera ética, responsable y segura.
- *Las habilidades tecnológicas son cruciales para futuras necesidades de empleo.* Se ve a la tecnología como una importante herramienta de aprendizaje, de manera que la familiarización de los estudiantes con ella les permite emplearla en el futuro de manera sólida, con seguridad y eficiencia.
- *El acceso igualitario es un componente clave para la educación.* Todos los niños merecen acceso equitativo a los libros, a la lectura y a la información; así como a las tecnologías de información dentro de ambientes seguros de aprendizaje.<sup>49</sup>
- *La definición de alfabetización informativa se ha vuelto más compleja.* Se habla de recursos y tecnologías más complejas; ya que la alfabetización informativa ha pasado de un modelo de instrucción y formación de usuarios, al desarrollo de múltiples alfabetizaciones cruciales para este siglo.
- *La continua expansión de información demanda que todos los individuos adquieran las habilidades de pensamiento que les permitan aprender por su cuenta.* Es necesario que los estudiantes puedan seleccionar, evaluar y usar información de manera apropiada y efectiva<sup>50</sup>.
- *El aprendizaje tiene un contexto social<sup>51</sup>.* El aprendizaje se enriquece al compartir con otros, tanto en situaciones cara a cara como a través de entornos virtuales.

---

<sup>49</sup> En la película *Freedom writers*, basada en una historia real, vemos que esto no necesariamente se cumple en el marco de niños / jóvenes marginados. Muchos de los chicos nunca habían visto siquiera un libro nuevo, y mucho menos se consideran dignos de tener algo así en sus manos.

<sup>50</sup> Es necesario que se tome en cuenta al sujeto como organizador de su propio aprendizaje, como sugiere la competencia básica de *aprender a aprender* que se define como «la capacidad para proseguir y persistir en el aprendizaje, organizar el propio aprendizaje, lo que conlleva un control eficaz del tiempo y de la información, individual y grupalmente. Esta competencia incluye la conciencia de las necesidades y procesos del propio aprendizaje, la identificación de las oportunidades disponibles, la habilidad para superar los obstáculos con el fin de aprender con éxito. Incluye obtener, procesar y asimilar nuevos conocimientos y habilidades como la búsqueda y utilización de una guía.» (Martín Ortega, 2008, p. 72) Significa que los estudiantes se comprometan de manera crítica a construir su conocimiento a partir de sus experiencias anteriores con el fin de aplicar sus habilidades y bagajes en una variedad de contextos.

<sup>51</sup> Sería necesario tomar en cuenta las implicaciones que según Vigotsky se tengan para la socialización de aprendizaje, ya que en su modalidad virtual es posible de una manera más sencilla pretender lo que no se es



- *Las bibliotecas escolares son esenciales para el desarrollo de habilidades de aprendizaje.* Las bibliotecas escolares proveen acceso físico e intelectual a recursos y herramientas en un ambiente cálido, estimulante y seguro. Es importante que los bibliotecarios escolares colaboren entre sí para crecer en estrategias de enseñanza – aprendizaje.

Así, el modelo de la AASL pretende que los aprendices<sup>52</sup> utilicen sus habilidades, recursos y herramientas para:

- Preguntar, pensar de manera crítica y aprender;
- Delinear conclusiones, tomar decisiones informadas, aplicar el conocimiento a nuevas situaciones, crear nuevo conocimiento;
- Compartir conocimiento y participar de manera ética y productiva en las sociedades democráticas; y
- Buscar su crecimiento personal y estético. (AASL, 2007, p. 3)

El desarrollo de cada paso se divide en habilidades, disposiciones, responsabilidades y estrategias de autoevaluación; lo cual da lugar a un modelo aparentemente complejo y con muchos elementos, incluso discrepante con una secuencia metodológica, excepto en la secuenciación de habilidades.

Esta apreciación, sin embargo, se debe a que se encuentra desglosado y dentro de una estructura coherente con las creencias comunes, redactado en forma de aprendizajes esperados / competencias en el manejo de la información documental; así como de las interrelaciones que se producen en el individuo y su uso de la información. A continuación se presenta una traducción libre y propia de dicho modelo.

---

/ sabe, construirse una identidad con pies de arena e incluso, se transita hacia una nueva colectividad que puede acercar y aislar al mismo tiempo.

<sup>52</sup> El término que aparece en el documento original es *learners*, visto más como un sujeto de aprendizaje que como un alumno; probablemente porque la AASL pretende que, al igual que en el modelo de Lamb, el desarrollo de habilidades informativas trascienda la esfera escolar.

## **Preguntar, pensar de manera crítica y aprender**

Este paso comprende nueve habilidades, siete disposiciones, cinco responsabilidades y cuatro estrategias de autoevaluación (AASL, 2007, pp. 4-5).

### **Habilidades**

Se refieren a la búsqueda de información, así como a su arreglo en torno a un propósito de investigación.

- Sigue una búsqueda basada en contenidos curriculares, y hace las conexiones con el mundo real sobre el impacto de los conocimientos adquiridos en su propia vida.
- Usa el conocimiento básico y complementario como contexto para nuevo aprendizaje.
- Desarrolla y refina preguntas para enmarcar las búsquedas y sus nuevos entendimientos.
- Encuentra, evalúa y selecciona fuentes apropiadas para resolver preguntas.
- Evalúa información encontrada en fuentes selectas conforme a criterios de exactitud, validez, pertinencia, importancia y contexto sociocultural.
- Lee, mira y escucha información en cualquier formato con el propósito de inferir y reunir significados.
- Ensambla la información investigada identificando: ideas principales, secundarias y complementarias, mitos o ideas erróneas, datos que entren en conflicto, fundamentos y puntos de vista.
- Domina las herramientas tecnológicas para acceder a la información conforme a un objetivo.
- Colabora con otros para expandir y profundizar su propia comprensión.

### **Disposiciones en acción**

Se refieren a las habilidades intrapersonales manifestadas en los mecanismos de captación de material de investigación documental.

- Demuestra iniciativa y compromiso a través del planteamiento de preguntas e investigando más allá de la reunión de hechos superficiales.
- Elige opciones independientes en la selección de recursos de información, mostrando así seguridad e iniciativa<sup>53</sup>.
- Muestra creatividad utilizando múltiples recursos y formatos.
- Mantiene una postura crítica cuestionando la validez y la exactitud de la información.
- Demuestra adaptabilidad cambiando el propósito de la búsqueda, las preguntas o las estrategias a medida que sea necesario para lograr el éxito.
- Fortalece su resiliencia<sup>54</sup> persistiendo en la búsqueda de información a pesar de los retos que se le presenten para reunir lo que necesita.
- Persiste al continuar reuniendo información para obtener una perspectiva amplia del problema de investigación.

### **Responsabilidades**

Buscan fomentar el respeto a la creación intelectual por medio de disminuir o eliminar sesgos o parcialidades informativas; así como a la autorregulación en el mundo virtual.

- Respetar el copyright y la propiedad intelectual de los creadores y productores.
- Busca perspectivas alternativas o divergentes al reunir y evaluar información.
- Sigue lineamientos de uso ético al reunir y utilizar la información.
- Contribuye al intercambio de ideas dentro de la comunidad de aprendizaje.
- Usa las tecnologías de información responsablemente.

### **Estrategias de autoevaluación**

---

<sup>53</sup> Los términos originales son *confidence and self-direction*.

<sup>54</sup> La resiliencia se refiere a la capacidad de los seres humanos de trascender más allá de las situaciones adversas, saliendo restablecido del conflicto.

Se enfocan a la participación activa en el aprendizaje colaborativo; así como a la autocrítica respecto a sus habilidades para organizar y manejar información.

- Monitorea sus propios procesos de búsqueda de información hacia la efectividad y el progreso, y los adapta de ser necesario.
- Interactúa y busca retroalimentación por parte de sus maestros y pares para guiar sus procesos de búsqueda.
- Monitorea la información reunida y evalúa huecos o debilidades.
- Busca ayuda apropiada de ser necesario.

Como podemos observar, este paso tiene fuertes fundamentos constructivistas; además de abrirle camino a la dialéctica y al conectivismo en la construcción de ambientes de aprendizaje en ambos espacios: el aula y la biblioteca. Asimismo, apoya a la construcción del carácter del individuo por medio del fomento del desarrollo de actitudes que permiten el crecimiento en inteligencias lógico-matemáticas, emocional, creativa, colaborativa, inter e intrapersonales<sup>55</sup>.

**Delinear conclusiones, tomar decisiones informadas, aplicar el conocimiento a nuevas situaciones, crear nuevo conocimiento**

Comprende el desarrollo de seis habilidades, cuatro disposiciones, tres responsabilidades y cuatro estrategias de evaluación (AASL, 2007, p. 5):

**Habilidades**

Se refiere a la capacidad de pensar de manera abstracta por medio de inferencias que permitan el desarrollo de ideas propias:

- Continúa su proceso de búsqueda basándose en preguntas elaboradas por medio de habilidades de pensamiento crítico –análisis, síntesis, evaluación y organización

---

<sup>55</sup> Cfr. García-Allen, Jonathan (2017). *Los 12 tipos de inteligencia: ¿cuál posees tú?* Disponible en: <https://psicologiymente.net/inteligencia/tipos-de-inteligencia#!> (Recuperado el 3 de marzo de 2017).

de ideas— con el fin de construir nuevos aprendizajes, delinear conclusiones y establecer nuevas teorías o afirmaciones.

- Organiza el conocimiento desde un punto de vista utilitario.
- Usa estrategias para delinear conclusiones y aplica el conocimiento obtenido en áreas curriculares, situaciones del mundo real e investigaciones posteriores.
- Ocupa herramientas tecnológicas para el análisis y la organización de información.

### **Disposiciones en acción**

Se encaminan al seguimiento de un orden metodológico; así como a la capacidad de creación de avances o resultados finales de un proyecto de investigación.

- Flexibiliza el uso de los recursos de información que tiene al alcance, con base en sus estrategias informativas conforme a cada recurso en específico. Busca recursos adicionales cuando es necesario para formular conclusiones claras.
- Formula conclusiones alternativas para contrastarlas con las evidencias, a través del pensamiento divergente.
- Emplea una postura crítica al delinear conclusiones y demostrar que con base en las evidencias se ha llegado a una decisión o conclusión.
- Elabora productos de aprendizaje que pueden ser utilizados como indicadores de productividad personal.

### **Responsabilidades**

Implica el ejercicio de la empatía, la iniciativa, la innovación y la comprensión de los mecanismos referentes a la privacidad y confidencialidad en el acceso a servicios y recursos de información.

- Solicita y respeta diversas perspectivas mientras busca información, colabora con otros y participa activamente dentro de su comunidad.
- Respeta las diferencias de intereses; así como la diversidad de experiencias y de puntos de vista.

- Emplea sus propios conocimientos y habilidades informativas para comprometerse en conversaciones públicas y debates acerca de asuntos de interés común.
- Crea productos aplicables a contextos auténticos y del mundo real.
- Contribuye al intercambio de ideas dentro y más allá de su comunidad de aprendizaje.
- Respeta los principios de libertad intelectual.

### **Estrategias de autoevaluación**

Permiten el establecimiento de indicadores de logro y desempeño en el trabajo individual y en equipo; la capacidad de interacción con los pares y con los recursos de información, en aras de la elaboración de productos informativos.

- Evalúa el proceso mediante el cual se logra el aprendizaje, con el propósito de revisar estrategias y aprender de manera más efectiva en el futuro.
- Evalúa la calidad y efectividad de los productos de aprendizaje.
- Evalúa su propia capacidad para trabajar en equipo a través de diversos roles y dinámicas de liderazgo y respeto de diversos puntos de vista.

La correcta interiorización de este paso permite el desarrollo del pensamiento abstracto, la capacidad de trabajar metodológicamente, la comprensión de principios de libertad intelectual, el uso de indicadores de logro conforme al impacto esperado / obtenido; así como el fortalecimiento de las inteligencias emocional, lógico-matemática, creativa y colaborativa<sup>56</sup>.

### **Compartir conocimiento y participar de manera ética y productiva en las sociedades democráticas**

Consta de cinco habilidades, tres disposiciones, seis responsabilidades y tres estrategias de evaluación (AASL, 2007, p. 6).

---

<sup>56</sup> Cfr. García-Allen (2017), *Op. Cit.*

## **Habilidades**

Impulsan en el estudiante las destrezas necesarias para formar parte de círculos científicos y de investigación; así como su capacidad de vincular el mundo académico con el social.

- Concluye un proceso de investigación basado en búsquedas compartiendo nuevos entendimientos y reflexionando sobre su aprendizaje.
- Participa y colabora como miembro de una red social e intelectual de aprendizaje.
- Emplea sus habilidades de escritura y lenguaje hablado para comunicar sus hallazgos de manera efectiva.
- Utiliza las tecnologías y otras herramientas de información para organizar desplegar de manera estructurada los conocimientos<sup>57</sup> adquiridos de manera que otros puedan ver, usar y evaluar los resultados de la investigación.
- Conecta el aprendizaje con los asuntos comunitarios.

## **Disposiciones en acción**

Resaltan las habilidades sociales necesarias para colaborar y destacar en ambientes de aprendizaje.

- Demuestra liderazgo y confianza al presentar ideas a otros en situaciones formales e informales.
- Muestra responsabilidad social por medio de su participación en situaciones de aprendizaje y contribuye activamente a las discusiones que se originan por medio de preguntas e ideas.
- Demuestra habilidades para el trabajo en equipo por medio de un desempeño productivo.

## **Responsabilidades**

---

<sup>57</sup> El modelo emplea los términos *knowledge and understanding*, para distinguir entre la comprensión del estudiante y el grado de dominio alcanzado dentro del tema de investigación.

El nivel de desarrollo de habilidades informativas alcanzado le permite al sujeto una participación activa en su comunidad, por medio de la empatía, la tolerancia y el respeto a la diversidad.

- Solicita y respeta diversas perspectivas mientras busca información, colabora con otros y participa como miembro de la comunidad.
- Respeto las diferencias de intereses y las experiencias de los demás. Valora y procura allegarse de diversos puntos de vista.
- Usa sus conocimientos, así como sus habilidades informativas y los medios a su alcance para comprometerse en conversaciones públicas y debates acerca de asuntos de interés común.
- Crea productos que aplican a contextos auténticos y a situaciones del mundo real.
- Contribuye al intercambio de ideas dentro y más allá de su comunidad de aprendizaje.
- Respeto los principios de libertad intelectual.

### **Estrategias de evaluación**

Se refiere a la capacidad de detectar y omitir voluntariamente los sesgos que pudiera presentar a la hora de establecer y seguir indicadores de logro.

- Evalúa el proceso por el cual se logra el aprendizaje con el propósito de revisar estrategias y aprender de manera más efectiva en el futuro.
- Evalúa la calidad y efectividad de los productos de aprendizaje.
- Evalúa su propia habilidad para trabajar con otros en un grupo establecido evaluando diversos roles, liderazgo y demostraciones de respeto de otros puntos de vista.

La correcta interiorización de este paso prepara a los estudiantes para la vida académica y de investigación; así como a la inmersión natural a un colegio invisible cuando sean mayores, de manera activa y efectiva. Así, se facilita la vinculación academia / sociedad,



imprescindible en una sociedad democrática avanzada desde el punto de vista científico-humanístico.

El desarrollo de las habilidades sociales, la capacidad de allegarse y coordinar diferentes puntos de vista y respetar la diversidad; permite el florecimiento de personas con elevadas competencias lógico-matemáticas, lingüísticas, espaciales, creativas y colaborativas.<sup>58</sup>

### **Buscar su crecimiento personal y estético**

Comprende seis habilidades, cuatro disposiciones, cuatro responsabilidades y seis estrategias de evaluación (AASL, 2007, p. 7).

#### **Habilidades**

Desarrollan el goce estético en un nivel que permite la adecuada estructuración de las destrezas cerebrales del individuo.

- Lee, ve y escucha por placer y crecimiento personal.
- Lee de manera amplia y fluida para hacer conexiones consigo mismo, el mundo y sus lecturas/conocimientos previos.
- Responde a la literatura y a la expresión creativa de las ideas en varios formatos y géneros.
- Conecta ideas a sus propios intereses; además de a sus conocimientos y experiencias previas.
- Organiza conocimientos personales en una forma que puedan ser evocados fácilmente.

#### **Disposiciones en acción**

Permite el fortalecimiento de un horizonte proactivo, donde la iniciativa y la habilidad para manejar recursos de información han desarrollado un gusto por la cultura y el crecimiento personal.

---

<sup>58</sup> Cfr. García-Allen (2017), *Op. Cit.*

- La curiosidad lo lleva a cultivar sus intereses a través de múltiples recursos.
- Manifiesta motivaciones internas al buscar información para responder inquietudes personales e intereses, prueba con variedad de formatos y géneros; para de esta manera ir más allá de los requerimientos académicos.
- Mantiene apertura hacia nuevas ideas, considera opiniones divergentes o cambiantes; así como conclusiones cuando la evidencia brinda dicha oportunidad, y busca información acerca de nuevas ideas encontradas a través de la esfera académica o personal.
- Muestra aprecio por literatura elegida por placer y expresa interés en varios géneros literarios.

### **Responsabilidades**

Involucra valores que permiten respetar de manera razonada la etiqueta virtual y real; así como permite el desarrollo de situaciones sociales sanas y equilibradas. Además, permite el desarrollo integral de la persona.

- Participa en el intercambio social de las ideas, tanto de manera virtual como personal.
- Reconoce que los recursos fueron creados para una gran variedad de soportes.
- Busca oportunidades de encuentro personal y crecimiento estético.
- Practica conductas seguras y éticas en sus comunicaciones e interacciones virtuales y reales.

### **Estrategias de evaluación**

Comprenden la interiorización de dimensiones personales; así como la autoconciencia necesaria para buscar e interpretar información conforme a metas autoimpuestas y aspiraciones particulares.

- Identifica sus propias áreas de interés.
- Reconoce los límites del conocimiento que posee.
- Reconoce cómo enfocar sus esfuerzos en el aprendizaje personal.

- Interpreta información nueva sin excluir el contexto sociocultural de las condiciones de producción de los recursos de información o el propio.
- Forma criterios personales para medir qué tan efectivamente son expresadas sus ideas.
- Evalúa su propia habilidad para seleccionar recursos interesantes y apropiados para sus intereses y necesidades personales.

La realización de este paso permite que el desarrollo de habilidades informativas contribuya al bienestar armónico de la persona; así como al enriquecimiento de su sistema de valores e individual en función interdependiente de un desarrollo social.

El seguimiento de un modelo de desarrollo de habilidades de información propicia que la biblioteca sea vista como un espacio democrático donde es posible aprender a respetar normas y límites; donde los alumnos ejercen sus habilidades de convivencia y disposición para trabajar individualmente y en equipo; trabajan en la tolerancia y empatía hacia las personas que conviven en el mismo espacio; hacen uso de su capacidad de pensamiento lógico y analítico al interpretar y evaluar las fuentes de información; y cuidan el ambiente que les rodea como una forma de reconocer la dignidad propia y de los demás.

Es importante notar que la interiorización de los procesos de búsqueda efectiva de información, así como el perfeccionamiento de la actitud crítica impulsa la creatividad y la proactividad. De esta manera podemos inferir, desde el punto de vista emotivo-cognitivo, que el acceso a información pertinente y de calidad permite el desarrollo de aspiraciones personales que se verán enriquecidas por medio de una correcta metabolización informativa, que desencadena procesos de investigación exitosos en función de una inquietud que se origina en el mundo real / de las ideas.

Asimismo, podemos observar que los modelos estudiados propician el desarrollo de un fuerte sentido crítico a través de un sólido uso de estrategias de búsqueda y manejo de información. En este sentido, el modelo de Big6 permite el seguimiento de una metodología compatible con la enseñanza de materias aisladas y el desarrollo de proyectos interdisciplinarios.

El modelo de Lamb presenta un balance entre los procesos metodológicos que se desarrollan en los trabajos de investigación que pueden formularse en ambientes de aprendizaje diversos<sup>59</sup> y el nexo entre realidad social, empatía –salir de uno mismo– y el acompañamiento multidisciplinario necesario para que el individuo trabaje desde su esfera personal en contextos que le permiten ligar la vida académica y los diversos entornos en los que se desarrolla.

Finalmente, el modelo de la AASL tiene un enorme potencial para la elaboración de indicadores de logro que involucren un uso integral de las estrategias de investigación necesarias para conseguir tanto un fin determinado, como un desarrollo de actitudes evaluables cualitativa y cuantitativamente del tipo longitudinal. No excluye el modelo de responsabilidad social, sin embargo; el enfoque es diferente al de Lamb en el sentido de que no se les pide necesariamente a los guías / estudiantes implicarse en impactos y alcances posteriores de la misma forma, sino como una invitación al desarrollo personal y comunitario que tiene indicadores parciales y multidimensionales que permiten colaborar dentro de un modelo en el cual el propio desarrollo de habilidades informativas facilitará la adquisición de las competencias necesarias para realizar investigaciones de impacto para sí mismos y su entorno.

De acuerdo con el curso establecido de la presente investigación, es momento de analizar por ciclo el desarrollo de habilidades cognitivas que permiten el seguimiento de un programa de DHI; así como los recursos que la Reforma Integral para la Educación Básica provee para el desarrollo de estas metas, para determinar si sus interacciones favorecen el aprendizaje en función del perfil de egreso de la educación primaria.

---

<sup>59</sup> No sólo desde el contexto aúlico, sino que permite su aplicación en otro tipo de comunidades colaborativas y de aprendizaje no necesariamente académico, como misiones, movimientos filantrópicos, organizaciones no gubernamentales y otros similares.

## Referencias

AASL (© 1996-2017). *About AASL – American Association of School Librarians*. Chicago, Ill.: American Library Association. Disponible en: <http://www.ala.org/aasl/about> (Recuperado el 20 de febrero de 2017).

ACRL (© 1996-2017). *About ACRL – American Association of College & Research- Libraries*. Chicago, Ill.: American Library Association. Disponible en: <http://www.ala.org/acrl/aboutacrl> (Recuperado el 20 de febrero de 2017).

CAUL (©2009). *About CAUL – Council of Australian University Librarians*. Australia: CAUL. Disponible en: <http://www.caul.edu.au/about-caul> (Recuperado el 21 de febrero de 2017).

CAUL (©2009a). *Information Literacy*. Australia: CAUL. Disponible en: <http://www.caul.edu.au/caul-programs/information-literacy> (Recuperado el 21 de febrero de 2017).

*La enseñanza de la Competencia en el Manejo de la Información (CMI) Mediante el Modelo Big6*. [s. l.]: Universidad ICESI, Eduteka. Disponible en: <http://eduteka.icesi.edu.co/modulos.php?catx=1&idSubX=9&ida=34&art=1> (Recuperado el 22 de febrero de 2017).

ESTRADA CUZCANO, Martín A. (2009). *Tesis doctoral: la libertad intelectual como principio fundamental de la Biblioteconomía y la Documentación: estudio comparado latinoamericano*. Madrid: GETAFE.

Fingermann, Hilda (2015). *Diferencias entre aprendizaje colaborativo y cooperativo*. La Guía 2000, 14 de abril de 2015. <http://educacion.laguia2000.com/estrategias-didacticas/diferencias-entre-aprendizaje-colaborativo-y-cooperativo> Recuperado el 24 de febrero de 2017).

GARCÍA-ALLEN, Jonathan (2017). *Los 12 tipos de inteligencia: ¿cuál posees tú?* Disponible en: <https://psicologiymente.net/inteligencia/tipos-de-inteligencia#!> (Recuperado el 3 de marzo de 2017).

GONZÁLEZ SÁNCHEZ, Salvador (2014). *Modelos para el manejo de información*. Michoacán, Méx.: Universidad Michoacana.

HERNÁNDEZ SALAZAR, Patricia (1998). *La formación de usuarios de la información en instituciones de educación superior*. México: UNAM, CUIB.

IFLA (2007). *Directrices sobre desarrollo de habilidades informativas para el aprendizaje permanente* / por Jesús Lau. Boca del Río, Ver.: Universidad Veracruzana.

*Introducing Mike and Bob, Creators and Authors of the Big6!* USA: Big6. Disponible en: <http://big6.com/pages/about/about-mike-bob.php> (Recuperado el 22 de febrero de 2017).

JANSEN, Barbara (2007). *Big6 Writing Process Organizer*. USA: Big6. Disponible en: <http://big6.com/pages/lessons/lessons/big6-writing-process-organizer.php> (Recuperado el 22 de febrero de 2017).

LAMB, Annette (1997). *Wondering, wiggling and weaving: a new model for Project and community based learning on the Web*. **Learning & Leading with Technology** 24 (7), april 1997, pp. 6-13.

MARTÍN ORTEGA, Elena (2008). *Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida*. En **CEE Participación Educativa**, 9, noviembre 2008, pp. 72-78.

MEDINA CAMPOY, Silvia (2008). *La enseñanza de habilidades informativas a través de un programa de formación de usuarios bajo una perspectiva constructivista*. México: [el autor] (Tesis – Mtra. En Bibliotecología y Estudios de la Información, FFyL, UNAM).

SCONUL, ©2017. *About SCONUL – Society of College, National and University Libraries*. London: SCONUL. Disponible en: <https://www.sconul.ac.uk/page/about-sconul> (Recuperado el 22 de febrero de 2017).

SCONUL, ©2017a. *Governance*. London: SCONUL. Disponible en: <https://www.sconul.ac.uk/page/governance> (Recuperado el 22 de febrero de 2017).

### **Capítulo 3. Planes y programas de primaria en la formación de competencias para la vida: perspectiva desde el desarrollo de habilidades informativas**

En los capítulos anteriores tuvimos la oportunidad de analizar estructuras cognitivas por etapas respecto a los niños de primaria; así como los modelos de desarrollo de habilidades informativas pertinentes respecto a los elementos cognitivos para el desarrollo de habilidades informativas / comunicativas en los sujetos de primaria.

Los procesos cognitivos de dichos sujetos hacen que la formación en habilidades informativas no sólo se recomiende llevar a cabo dentro de un marco de educación que incluya a la biblioteca, sino como parte de la currícula o de las estrategias de aprendizaje, de manera que permita consolidar y fundamentar los contenidos necesarios y/o los aprendizajes esperados dentro de este ciclo de educación básica. Se considera que en función de las implicaciones pedagógicas que emanen de la interacción deseada entre docente y bibliotecario, dentro de un modelo de acción interdisciplinario, se fortalezca el desarrollo de habilidades informativas de la comunidad estudiada.

En el presente capítulo tomaremos los elementos cognitivos que se incluyen en los dos principales esfuerzos en el campo de políticas públicas para el desarrollo de habilidades informativas / comunicativas en los sujetos de primaria:

- El enfoque formativo del marco curricular oficial para las primarias en México considerado dentro de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB); y
- Las consideraciones por nivel/edad incluidas en el Programa Nacional de Lectura y Escritura (PNLE).

El enfoque formativo tiene dos principales fundamentaciones: los elementos que aportan una visión de corto –aprendizajes esperados, enfoque didáctico-, mediano –propósitos por nivel, competencias y estándares curriculares y largo plazo –competencias para la vida y perfil de egreso- que se encuentran en los planes y programas por grado escolar; y las *Herramientas para la evaluación en Educación Básica*, una serie de cinco cuadernillos que se refieren al propio enfoque, a la evaluación durante el ciclo escolar, los elementos del

currículo, las estrategias y los instrumentos de evaluación y la comunicación de logros de aprendizaje.

Las fundamentaciones se tocarán respecto a las partes que se refieren a los procesos cognitivos de los niños, así como al desarrollo de habilidades y competencias requeridas para hacer uso de la información documental, con el objetivo de analizar si coinciden con lo analizado en el primer capítulo y con base en ello, recomendar un modelo de desarrollo de habilidades informativas para cada edad, tomando en cuenta la etapa cognitiva en la que se encuentran.

Por otra parte, las consideraciones del PNLE a las que hacemos referencia son las de la *Estrategia Nacional 11+5 acciones para integrar una comunidad de lectores y escritores en Primaria* y las *Estrategias, Acciones y Conexiones para Animar la Biblioteca Escolar*. De dichos documentos se estudiarán las vinculaciones de la labor bibliotecaria con la actividad académica y las estrategias que se operen desde las autoridades escolares; así como si son amigables a la estructura de un programa de desarrollo de habilidades informativas como los estudiados en el capítulo anterior.

Mediante estos elementos será posible analizar si el PNLE se ajusta a la realidad cognitiva de los sujetos estudiados; de qué manera y qué elementos de los modelos de desarrollo de habilidades informativas son tomados en cuenta para fomentar el logro escolar que se pretende fortalezca mediante el conocimiento de las bases psicopedagógicas estudiadas.

Cabe aclarar que el alcance de dichos análisis tomará en cuenta solamente el autor / modelo que se aplique, debido a que no todos los criterios son analizables bajo los mismos parámetros.

### **Perfiles de egreso de la educación básica y primaria**

El perfil de egreso de la educación básica plantea rasgos formativos y conocimientos que se desarrollan a partir de una culminación exitosa de todos los niveles escolares que conforman la articulación de los planes y programas de estudio de preescolar, primaria y secundaria.



- a) Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales. Además, posee las herramientas básicas para comunicarse en una lengua adicional.
- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionada por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas, en función del bien común.
- e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, actúa en una pugna por la responsabilidad social y el apego a la ley.
- f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
- g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar en equipo; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente, como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- i) Aprovecha los recursos electrónicos a su alcance, como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente. (*Plan de estudios 2009: educación básica, primaria, 2009, p. 38-39*)

Este perfil de egreso toma en cuenta un trabajo articulado que contempla habilidades para el manejo de la información por medio de situaciones comunicativas, razonamiento crítico, capacidad para manejar diversas formas y metodologías de trabajo, así como fluidez y eficiencia en el comportamiento informativo. Asimismo, promueve resultados que se adquieren mediante el aprendizaje por proyectos tanto en una sola materia, como desde un enfoque interdisciplinario. El aprendizaje por proyectos si bien no está vinculado a un modelo de desarrollo de habilidades informativas en particular, sí lo debe estar conforme a las realidades cognitivas de una persona que egresa de la secundaria, como nivel medio básico y concluyente de la educación básica.

En este sentido, es necesario saber de qué manera el perfil de egreso de la primaria contribuye a dichos logros, conociéndolo y analizándolo de manera intercalada de acuerdo con las pautas que ya hemos señalado: desde el punto de vista cognitivo y de habilidades informativas (*Perfil de egreso de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria - producto 4, 2009, p. 3*)

- Resuelven problemas empleando el pensamiento matemático.

El pensamiento matemático comienza a generarse de manera lógica desde los dos años, según lo vimos con Piaget. Asimismo, hay que recordar que los principios básicos del conteo pueden ser comprendidos por niños de cuatro años y que aún en primaria siguen perfeccionando sus habilidades de conteo.

Asimismo, hay que recordar que el pensamiento matemático tiene una fuerte carga lógica, y que el refuerzo de esta estructura cognitiva se apoya en gran forma en el desarrollo del lenguaje como mediación vigotskiana, tanto desde el punto de vista lógico como matemático.

Por otra parte, el pensamiento matemático dentro de los modelos de desarrollo de habilidades informativas no es tomado en cuenta como tal, sino que se refuerza por medio de estructuras lógicas en cuanto a pasos para comprender un procedimiento.

- Emplean el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, a fin de interactuar en distintos contextos sociales y culturales.

El lenguaje oral y escrito comienza como una forma de comprender el mundo, ya que como lo decía Piaget, permite preformar sistemas abstractos de pensamiento tomando en cuenta que los contextos sociales y culturales son un buen ejemplo de éste. Por ejemplo: dentro de la escuela, el pensamiento y la identidad colectivas se moldean por medio de interacciones entre pares mediadas por el profesor.

En los modelos de desarrollo de habilidades informativas, el lenguaje oral y escrito es utilizado como una herramienta de comunicación y reflexión; y también brinda la posibilidad de evaluar los propios procesos respecto al manejo de la información y la

formación de una conciencia crítica. Sin embargo, las interacciones sociales se toman en cuenta tal cual sólo en el modelo de Lamb; y en el de la AASL se dan por sentado al hacer al estudiante parte consciente de un colectivo democrático.

- Ejercen los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, con el fin de actuar con responsabilidad social y apego a la ley.

Los derechos humanos y los valores son entidades abstractas que tienen una dimensión física respecto a los marcos de convivencia áulicos. Si bien la familia tiene un componente importante respecto a las primeras interacciones sociales, es en la escuela que puede verse desde una dimensión más variada respecto a los pares y a los adultos, en diversidad de roles y figuras de autoridad/igualdad.

Las interacciones sociales entre pares y de retroalimentación mediada con los profesores/bibliotecarios o en el caso de las 8W's, de cualquier otro adulto o figura de confianza, permiten desarrollar la empatía necesaria para comprender desde un texto o recurso, hasta a las propias personas o situaciones de análisis. Según el modelo de la AASL, las habilidades informativas permiten adentrar al estudiante en realidades democráticas.

- Valoran sus características y potencialidades como seres humanos que trabajan por el bienestar del colectivo.

El colectivo es un concepto algo complicado de entender para un niño preoperacional, sin embargo, se tiene la posibilidad de que se contemple desde el punto de vista del salón de clases. A medida que pasa el tiempo y el niño deja el egocentrismo normal y necesario para su edad, es posible que valore, por ejemplo, por medio del trabajo en equipos que sugiere el Big 6, las potencialidades de sus compañeros y de sí mismo.

- Promueven el cuidado de la salud y el ambiente, como condiciones que favorecen un estilo de vida activa y saludable.

Entra en juego el aprendizaje por descubrimiento como una herramienta potencialmente significativa; así como la participación ética y responsable dentro de una sociedad democrática que toma decisiones a favor del medio ambiente. Los estilos de vida activa y

saludable entran dentro del rubro de crecimiento personal integral y armónico que propician los modelos de desarrollo de habilidades informativas estudiados.

- Aprovechan los recursos tecnológicos a su alcance, como medios para comunicarse, obtener información y construir su conocimiento.

En los modelos de desarrollo de habilidades informativas, la tecnología se emplea como una herramienta para plasmar ideas y elaborar productos terminados derivados de un proyecto de investigación. No se trata de utilizar la tecnología *per se*, sino de darle un carácter de *cómo* sobre el de *para qué*, sino que este último forma parte de un ejercicio crítico por el que no se llega directamente por medio del uso de las tecnologías.

### **Competencias para la vida**

Las competencias para la vida se refieren a la capacidad de logro de vinculación de los aprendizajes en función de una experiencia práctica. Es decir, involucran una toma de conciencia para actuar de manera integrada y hacia la consecución de objetivos concretos.

Se pretende entonces que dichas competencias apoyen los perfiles de egreso anteriormente mencionados y que se desarrollen desde un enfoque holístico que contemple experiencias de aprendizaje potencialmente significativo para todos los alumnos y son:

**Competencias para el aprendizaje permanente.** Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, de integrarse a la cultura escrita, así como de movilizar los diversos saberes culturales, lingüísticos, sociales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.

**Competencias para el manejo de la información.** Se relacionan con la búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de la información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar, utilizar y compartir información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.

**Competencias para el manejo de situaciones.** Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos, como los históricos, sociales, políticos, culturales, geográficos, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo, administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias, enfrentar el riesgo y la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.

**Competencias para la convivencia.** Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal y social; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país, sensibilizándose y sintiéndose parte de ella a partir de reconocer las tradiciones de su comunidad, sus cambios personales y del mundo.

**Competencias para la vida en sociedad.** Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar, gestionar y desarrollar actividades que promuevan el desarrollo de las localidades, regiones, el país y el mundo; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo. (*Plan de estudios 2009: educación básica, primaria, 2009: pp. 37-38*).

Los modelos de desarrollo de habilidades informativas estudiados con anterioridad favorecen la aparición de todas las competencias para la vida, por lo que el manejo crítico, guiado y razonado de la información documental permite desarrollarlas todas de manera paulatina y armónica. Sin embargo, vemos que desde el enfoque de la SEP, las competencias de manejo de información son sólo una de ellas. Esto dificulta su articulación dentro de un modelo de vinculación curricular entre biblioteca como agente estimulador del desarrollo de habilidades informativas; y el profesor, como figura mediadora por excelencia en los procesos educativos que se enfocan en el alumno, ya que de origen no se integran de manera holística, aun cuando desde la letra forman parte del proyecto educativo.

El enfoque de evaluación formativo a su vez, aclara que dichas competencias se ajustan dentro de modelos de mediano y largo plazo; reconociendo una relación estrecha entre ellas y los aprendizajes esperados de cada materia, por bloque:

- a) Las competencias no se alcanzan en un solo ciclo escolar, porque se van desarrollando en la medida que se logran los aprendizajes esperados en cada grado de Educación Básica; y
- b) Desde el enfoque del currículo 2011 no se evalúan competencias, sino aprendizajes esperados, porque éstos permiten verificar el grado de desarrollo de éstas. (*Los elementos del currículo en el contexto del enfoque formativo, 2011, p.24* )

Es importante aclarar que el presente trabajo considera que el desarrollo de competencias es multifactorial y compleja, y que el logro educativo que se desprende del desarrollo de las habilidades que nos competen incluye variables como el método de enseñanza de la

escuela, el nivel socioeconómico y los contextos socioculturales de los alumnos, entre otros<sup>60</sup>.

Este logro educativo, según el estudio *Desempeño escolar México 2010: un enfoque en la calidad con equidad*, realizado bajo el auspicio de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) está mayormente asociado al nivel de involucramiento de los profesores, el gusto por la lectura y el aprendizaje y las expectativas escolares de los alumnos; superando incluso, las restricciones impuestas por el nivel socioeconómico<sup>61</sup>.

Asimismo, E. De Hoyos, Espino y García (2012, p. 20) afirman que las características individuales de los alumnos son los componentes más importantes para evaluar el logro cognitivo, seguido de los recursos escolares y el entorno institucional. Los antecedentes familiares son menos importantes a medida en que se avanza en escolaridad, sin embargo, son un área de oportunidad que no debe descuidarse en la educación inicial<sup>62</sup>, por lo que el Plan Nacional de Lectura pretende tomar en cuenta el papel de los padres de familia para realizar diversas actividades de fomento a la lectura basadas en el apego y las demostraciones de afecto que se derivan de prácticas lectoras en el nicho familiar.

En este marco, la RIEB, impulsada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), pretende mejorar las competencias comunicativas<sup>63</sup> para apoyar el perfil de egreso de los alumnos de primaria, para que

*«Adquieran habilidades, conocimientos y valores para analizar y reflexionar sobre situaciones y problemas, familiares, sociales y laborales de la vida cotidiana; mediante los aprendizajes y capacidades desarrolladas en la práctica escolar.»* (Estrategias, acciones y conexiones para animar la biblioteca escolar, 2010, p. 4)

---

<sup>60</sup> Para mayor información al respecto, consúltese los *Factores asociados al logro educativo en primaria* dentro del estudio *Desempeño escolar México 2010: un enfoque en la calidad con equidad* coordinado por Rodrigo Salazar-Elena (México: FLACSO, 2010, pp. 54-77) en el que por medio de un análisis estadístico exhaustivo, se analizan las interacciones entre las variables externas y estructurales que pueden afectar los resultados asociados al logro educativo.

<sup>61</sup> *Factores asociados al logro educativo...* pp. 55 y 66.

<sup>62</sup> De acuerdo con la entrevista hecha al profesor del Colegio de Pedagogía de la UNAM, Héctor Lovera Salazar, se sitúa desde el nacimiento hasta la edad aproximada de doce años el periodo en el que los padres son la principal influencia en los niños. LOVERA-SALAZAR, H. (2015). *Entrevista personal*. 3 de junio de 2015.

<sup>63</sup> Como ya hemos visto en los componentes cognitivos de los estadios tempranos del individuo, no podemos hablar de logros comunicativos firmes sin la sinergia que el lenguaje ejerce en los diversos procesos de maduración psicológica.

Se espera que el contenido de aprendizajes, conocimientos previos y estrategias cambien a medida que avanzan los grados en primaria, de acuerdo con las características cognitivas de los niños, de sus habilidades y del marco de apoyo que involucre a docente y alumno de acuerdo a un enfoque que propicie aprendizajes significativos en los campos de formación que comprenden todas las materias mediante los ejes de: lenguaje y comunicación; pensamiento matemático; exploración y comprensión del mundo natural y social; y desarrollo personal y para la convivencia.

Asimismo, la SEP por medio del enfoque formativo de evaluación, ordena los estándares curriculares en función de cuatro periodos escolares, en los que se realiza un corte que corresponde a ciertos rasgos o características del desarrollo cognitivo de los estudiantes, al concluir cada periodo:

**Primer periodo.** Comprende de primero a tercer grado de preescolar. Establece el corte entre 5 y 6 años de edad.

**Segundo periodo.** De primero a tercer grado de primaria. Establece el corte entre los 8 y 9 años de edad.

**Tercer periodo.** De cuarto a sexto grado de primaria. Establece el corte de edad entre 11 y 12 años.

**Cuarto periodo:** Abarca de primero a tercer grado de secundaria. Establece el corte cuando el alumno tiene entre 14 y 15 años de edad. (Los elementos... p. 25)

Como podemos ver, la educación primaria abarca el segundo y tercer periodo; lo cual coincide de cierta manera con los periodos piagetianos, y nos permite estudiar las aproximaciones cognitivas de los alumnos en función de una división conocida en la práctica: *primaria baja* –de primero a tercer grados—y *primaria alta* –de cuarto a sexto. Cabe mencionar que, con base en este corte, existen elementos de los programas de estudio que se repiten a lo largo de los diversos grados. Si bien podrían obedecer a razones de unicidad dentro de los periodos, también corren el riesgo de no particularizar lo suficiente las características de cada grado/edad específicos; sin dejar claro a los docentes qué esperar de sus grupos.

### 3.1. Enfoque formativo de la RIEB

Este enfoque se basa en el principio pedagógico «Evaluar para aprender» señalado en el plan de estudios 2012, donde se menciona que los docentes no sólo son responsables de evaluar a los alumnos, sino que la evaluación con enfoque formativo se considera como un insumo importante para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. Hasta este momento, la escuela primaria tradicionalmente había consistido en un modelo conductista en el cual el principal indicador del logro educativo eran los exámenes que se aplicaban luego de *dar un tema*; dando así por concluido un tema o unidad de aprendizaje, o en el mejor de los casos, que formaba parte de una seriación. De esta forma, los alumnos comenzaron a verse *obligados* a obtener calificaciones que probaran su valía ante sus padres o maestros, y aún ante ellos mismos.

De esta forma, los indicadores de logro se veían sesgados, al sólo incluir un modelo cuantitativo. La parte cualitativa dependía del acercamiento que el padre de familia tuviera con el docente, ya fuera a través de entrevistas personales o en las reuniones de firmas de boletas.

Por ello, el enfoque formativo de la RIEB 2011 se refiere a la reestructuración de las estrategias de evaluación por medio de un modelo cualitativo y cuantitativo para la evaluación del logro educativo en el primero y segundo periodo de la educación básica, basado en la manera en que se desarrollan los contenidos en las aulas y escuelas.

Dicho enfoque se encuentra plenamente explicado en una serie de cuadernillos denominada *Herramientas para la evaluación en educación básica*, cuyo propósito es «invitar a educadoras, maestras y maestros a reflexionar acerca de qué evalúan, cómo lo hacen y, sobre todo, cuál es el sentido de la evaluación de los aprendizajes, con el fin de que esta reflexión sea la base para mejorar sus prácticas evaluativas y les permita ser cada día mejores docentes» (*El enfoque formativo de la evaluación*, 2012, p. 10).

Esta afirmación centra al proceso evaluador como clave para la consolidación de aprendizajes, e invita a que el docente propicie una retroalimentación y una formulación de estrategias didácticas y de evaluación centrada en los alumnos, la cual podemos apreciar



acorde a la figura de evaluaciones parciales de los modelos de desarrollo de habilidades de información; y de manera que se tomen en cuenta los elementos del currículo de corto, mediano y largo plazo, anteriormente mencionados.

La serie consta de cinco textos secuenciales que abarcan el proceso completo de evaluación:

- 1. *El enfoque formativo de la evaluación.*** Explica en qué consiste el enfoque formativo de evaluación, los pasos a seguir cuando se evalúa y los tipos de evaluación que se llevan a cabo.
- 2. *La evaluación durante el ciclo escolar.*** Analiza el papel de la evaluación y se brindan sugerencias para dar seguimiento a alumnos con rezagos.
- 3. *Los elementos del currículo en el contexto del enfoque formativo de la evaluación.*** Ofrece una metodología de evaluación de los aprendizajes esperados que forman parte de los planes y programas de estudio de todos los grados.
- 4. *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo.*** Presenta el alcance de las estrategias y los instrumentos de evaluación y da sugerencias de cómo elaborar dichos instrumentos.
- 5. *La comunicación de los logros de aprendizaje de los alumnos desde el enfoque formativo.*** Presenta modelos de retroalimentación formal e informal, desde charlas con los padres de familia hasta las boletas numéricas y la Cartilla de Educación Básica, en el caso de la comprensión de lectura.

Es importante enmarcar tanto el enfoque de evaluación como los contenidos de los planes y programas en el contexto cognitivo de los alumnos, mediante la exploración pedagógico-cognitiva que se ha realizado por medio de la aproximación cualitativa que comprende la RIEB 2011. De esta manera podemos comprender de una mejor manera las dimensiones del *salto cognitivo* del que se habla al concluir cada periodo educativo y ajustar dichos modelos a las características de los alumnos, por medio de las Zonas de Desarrollo Real y Próximo y propiciando la retroalimentación que permita aprendizajes potencialmente significativos; así como un estándar educativo acorde a la retroalimentación propuesta en los modelos de desarrollo de habilidades informativas.

¿Cómo se ven reflejados dichos elementos en la realidad del aula? A manera de ejemplo, en el siguiente cuadro podemos observar un bloque correspondiente a la asignatura de Español de primer grado:

PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: ESCRIBIR NOTAS INFORMATIVAS		
TIPO DE TEXTO: EXPOSITIVO		
COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México		
APRENDIZAJES ESPERADOS	TEMAS DE REFLEXIÓN	PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecciona información para ampliar su conocimiento de un tema.</li> <li>• Discrimina información a partir de un propósito definido.</li> <li>• Escribe notas para comunicar información.</li> </ul>	<p><b>BÚSQUEDA Y MANEJO DE LA INFORMACIÓN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fuentes de consulta para ampliar su conocimiento sobre un tema.</li> <li>• Selección de información relevante sobre un tema.</li> <li>• Usos de la escritura para transmitir información.</li> </ul> <p><b>PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características y función de las notas informativas.</li> </ul> <p><b>CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Correspondencia entre escritura y oralidad.</li> <li>• Correspondencia grafonémica.</li> <li>• Valor sonoro convencional.</li> <li>• Escritura convencional de palabras y oraciones.</li> </ul> <p><b>ASPECTOS SINTÁCTICOS Y SEMÁNTICOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escritura de textos con un propósito comunicativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discusión sobre un tema estudiado en la asignatura de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad.</li> <li>• Lectura de notas informativas de temas diversos para identificar su estructura.</li> <li>• Fuentes de información seleccionados para elaborar las notas informativas.</li> <li>• Borradores de notas informativas redactadas en equipos (el docente hace hincapié en cómo pasar del lenguaje oral al escrito).</li> <li>• Borradores de notas informativas elaboradas individualmente (en caso de que la escritura no sea convencional el docente integra su transcripción).</li> <li>• Notas revisadas a partir del intercambio de observaciones.</li> </ul> <p><b>PRODUCTO FINAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Notas informativas para difundir.</li> </ul>

**Cuadro 10.** Ejemplo de bloque programático en los planes y programas de estudio. **Fuente:** Programa de estudio 2011: primer grado. México: SEP, p. 58.

Como podemos observar, se encuentran presentes los elementos de corto plazo y para el trabajo cotidiano, es decir, los aprendizajes esperados y el enfoque didáctico con el que se pretende enseñar a escribir notas informativas a niños de seis años. Los elementos que brindan la visión de mediano plazo se encuentran en el propósito de la asignatura (ubicada al principio de la presentación de cada materia), en las competencias específicas y los estándares curriculares. Finalmente, los elementos de largo plazo se centran en los temas de reflexión y el trabajo continuado en el aula que apoyan los perfiles de egreso anteriormente expuestos.

Del trabajo realizado en el aula se desprenden las evaluaciones correspondientes tomando en cuenta los siguientes aspectos:

***¿Qué quiero que aprendan los alumnos?*** Se refiere a los aprendizajes esperados que aparecen en cada bloque formativo dentro de la programación por grado / ciclo de primaria. Incluye el perfil de egreso que se repite en las guías del maestro de los programas de estudio de cada grado.

***¿Qué aprendizajes han construido?*** Se espera que haya claridad en los aprendizajes, conocimientos y reconocimientos previos, tanto de parte de los maestros como de los alumnos. Se apoya en mecanismos de autoevaluación docente y estudiantil, así como en propiciar la retroalimentación entre pares con base en las Zonas de Desarrollo Próximo de Vigotsky, que tuvimos oportunidad de estudiar en el primer capítulo del presente trabajo.

***¿Cómo voy a lograr que aprendan lo que se espera?*** Se fundamenta en el diseño de estrategias de aprendizaje; así como también en la comunicación transparente de criterios de evaluación, propósitos, actividades, tiempo esperado para su realización, importancia para los aprendizajes esperados, estrategia de evaluación, indicadores de presentación y lineamientos de evaluación. (*El enfoque formativo de evaluación*, 2013, : pp. 37, 39-41.)

Estos parámetros permiten ubicar tanto los contenidos como los conocimientos previos, mismos que son la base de cualquier esquema constructivista de aprendizaje. De esta manera se pueden construir aprendizajes potencialmente significativos con base en los planes y programas previamente establecidos por la SEP. A través de este enfoque, cuyo eje principal es la articulación de todos los periodos educativos por medio de la evaluación continua, se presume que sea posible ejercitar las habilidades conseguidas e ir progresando en su desarrollo y dominio.

Es por ello que ahora analizaremos las potencialidades educativas por ciclos de primaria baja y alta, correspondientes al segundo y tercer periodo de educación básica. Únicamente hablaremos de las que se ligan directamente con el manejo de la información, con el propósito de ver en qué nivel y de qué manera se pueden trabajar según el grado o ciclo que corresponda.

### 3.1.1. Primaria baja

Incluye primero, segundo y tercero de primaria, englobando edades que van de los cinco a los ocho años y es un periodo que abarca desde la conclusión de la educación preescolar hasta la mitad de la primaria, cuando los alumnos se han adaptado al ritmo de este ciclo escolar.

Se hace hincapié en que las estrategias y actividades deben estar enfocadas a una interacción comunicativa, a la reflexión y a diversas modalidades de trabajo individual, colectivo y en equipos. (*Programa de estudio 2011, primer grado, pp. 50-51*).

Respecto a los dos primeros grados, se comienza el desarrollo de las habilidades de lectoescritura enfocado al conocimiento y la práctica formal de los sistemas de escritura y ortográficos pertenecientes a la lengua materna; así como a la correspondencia grafofonética y valores sonoros.

El acompañamiento que se espera del docente se orienta a un proceso de guía en el que éste ayude a los niños a analizar características del sistema de escritura, búsqueda de información o identificación de las particularidades de algún tipo de texto (*Programa de estudio 2011, primer grado, pp. 50-51*).

Según los Programas de Estudio (2011, p. 31) correspondientes a este ciclo, los alumnos de primer grado son capaces de:

- Leer palabras.
- Leer y escribir nombres, tanto propios como ajenos.
- Leer actividades de la rutina diaria.
- Jugar juegos de mesa donde anticipen lo que está escrito.
- Formar palabras.
- Completar y anticipar la escritura de palabras.
- Leer y escribir palabras y frases.

Desde el punto de vista formativo / normativo, también se espera que sepan respetar a las personas, solicitar vías de resolución de conflictos y negociar intereses personales; buscar y procurar la equidad y la inclusión en sus ambientes de clase; participar de manera activa y comprender normas claras y construidas de manera democrática. (*Programa de estudio 2011, primer grado, p. 132*).

Las habilidades lingüísticas se adquieren y se refuerzan en el final del periodo preoperacional. Por otra parte, las destrezas sociales formativas y normativas cuentan con el apoyo de la interacción social entre pares, así como con el ciclo lógico de resolución de problemas y la importancia de tomar en cuenta un modelo empático basado en la sensibilidad personal.

En este sentido, los niños de primer grado son capaces de trabajar con materiales interactivos no necesariamente dirigidos a la enseñanza por proyectos, sino a la identificación de recursos y la enseñanza de las posibilidades que les brindan, por medio de la interacción con sus zonas de desarrollo real y próximo, entre sus pares y ante el profesor/mediador.

Todavía cuentan con la interacción oral como principal herramienta de comprensión, a través de órdenes cortas, lo que se espera de ellos; por lo que un niño de esta edad puede presentar dificultades para comprender instrucciones escritas si no se les han explicado previamente.

Es por ello que los acercamientos encaminados a desarrollar habilidades de información deben tener una carga lúdica de naturaleza identificativa; tomando en cuenta el esfuerzo que el alumno realiza para expandir sus posibilidades de comunicación oral y escrita. En este sentido se recomienda una inmersión donde los niños se sientan libres de contar historias personales o fantásticas que propicien y refuercen un gusto por la literatura, desarrollar actividades manuales y apropiarse de los nombres y funciones del ambiente de aprendizaje, sea el aula o la biblioteca.

Para el desarrollo de recursos de trabajo se recomiendan los materiales correspondientes a los últimos niveles de preescolar y los primeros de primaria del modelo Big 6. Por otra parte, el bibliotecario puede trabajar con el enriquecimiento del ambiente en materia de difusión de materiales con las sugerencias que se presentan en la revista *Knowledge Quest*, acordes con el modelo de la AASL, que propician un acercamiento cálido con estos pequeños usuarios.

En segundo grado, pueden:

- Leer los nombres de los alumnos del grupo.
- Leer palabras similares entre sí con estructuras silábicas regulares e irregulares.
- Copiar y leer indicaciones y tareas.
- Escribir y armar palabras con dígrafos.
- Leer y armar frases cortas escritas.
- Leer frases descriptivas que correspondan con una ilustración.
- Reflexionar sobre la escritura convencional de palabras de uso frecuente.
- Escribir palabras con «c» y «q».
- Leer rimas en voz alta.
- Identificar palabras escritas.
- Separar palabras mediante normas convencionales.
- Corregir palabras con escritura incorrecta.
- Resolver crucigramas.
- Reescribir rimas. (*Programa de estudio 2011, segundo grado*, pp. 31-32).

Se sugiere el comienzo de un uso instructivo-recreativo del lenguaje; así como de la introducción de actividades tipo pasatiempo para afianzar contenidos o comprensiones de lo leído; así como de los principios del conteo y de la lógica matemática. Esto permitiría reafirmar lo aprendido en primer grado y aumentar no la complejidad, sino la variedad de recursos de información por medio de un acercamiento lúdico y potencialmente significativo con el contexto familiar y académico; por ejemplo: *Pregúntale a tu abuelito cómo era la vida cuando tenía veinte años... ¿qué de lo que te cuenta se parece a lo que*

vives?; donde el abuelito puede ser visto como un recurso de información y como un motivador para la curiosidad en aprendizajes potencialmente significativos.

El modelo Big 6 puede seguir retroalimentando el aprendizaje y el uso de los recursos de información por medio de guías de trabajo; sin descuidar la labor identificativa que se comenzó en el primer grado. Se recomienda utilizar los intereses del niño para enriquecer el ambiente de aprendizaje que se crea en la biblioteca, de manera que se consiga un balance entre el disfrute cultural del tiempo libre y las labores académicas; que idealmente no deberían descuidar los intereses naturales del estudiante.

En tercero, pueden:

- Realizar lectura de textos varios.
- Escribir textos libres con propósitos diversos.
- Leer y comentar noticias.
- Organizar y sintetizar información.
- Compartir impresiones y puntos de vista.
- Resolver problemas aditivos de diversa estructura.
- Usar algoritmos de multiplicación.
- Calcular e interpretar longitudes y tiempo.
- Identificar características particulares de figuras geométricas.
- Leer pictogramas, gráficas de barras y otros organizadores de información matemática.
- Elaboran conclusiones con base en evidencias.
- Construyen y evalúan dispositivos y modelos
- Comunican resultados.
- Toman decisiones en favor del cuidado del medio ambiente y su salud.

A partir de este grado, se sugiere comenzar con un acercamiento metodológico del modelo Big 6, debido a que se han enseñado las posibilidades de interacción y la variedad de los

recursos informativos, tanto los que se pueden encontrar en un aula, en una biblioteca o en otros ambientes similares.

Según las aproximaciones cognitivas de Piaget, se esbozan estructuras dialécticas que van más allá del monólogo colectivo y se han sentado las bases necesarias para comenzar un trabajo por proyectos, ya sea dentro de cada materia o de manera transversal entre varias asignaturas.

Los recursos de información que se destinen a este ciclo es necesario que estén profusamente ilustrados y que animan a los niños que comienzan en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Asimismo es deseable que estén diseñados para la lectura acompañada de un adulto, pero también para que los niños los retomen de manera independiente.

La selección de dichos textos deberá considerar la relación de tres aspectos, amén de que sea claro y con un objetivo concreto conforme a la construcción de proyectos didácticos:

- La información contextualizada (ilustraciones, formato, portador, propósito de la lectura);
- Los conocimientos o suposiciones previas de los niños; y
- El propio texto, para ir *construyendo el conocimiento con la conducción del docente*<sup>64</sup>, quien ayuda a identificar los elementos que permiten establecer el significado de lo que se dice.

A través de estos textos se puede consolidar el deseo de relacionarse positivamente con la palabra escrita, mediante el fortalecimiento de las relaciones familiares en función del tiempo de calidad que se les dedique a los niños por medio de la lectura de textos literarios; y el deseo de incrementar y expresar sus conocimientos e intereses utilizando la palabra escrita en la esfera escolar.

---

<sup>64</sup> El subrayado es mío.



Dependiendo del grado, se les invita a los docentes a desarrollar actividades permanentes que engloban la comprensión de diversos sistemas de escritura y de las propiedades de los textos; la revisión y análisis de diversos tipos de textos; la generación de espacios de reflexión e interpretación del lenguaje; el incremento de las habilidades de lectura; el fomento de la lectura como medio para aprender y comunicarse; y la producción de textos breves y lectura de diversos textos para distintos fines. Esta labor puede ser respaldada por un bibliotecario inmerso en la currícula para que sus contribuciones sean lo más pertinentes y contextualizadas como sea posible.

### **3.1.2. Primaria alta**

Engloba cuarto, quinto y sexto de primaria, con un rango de edades que van de los ocho a los doce años, y abarca desde la mitad de la primaria hasta el inicio de la educación secundaria.

Marca el inicio de la prepubertad y la adolescencia, y se considera una etapa de afianzamiento de hábitos y valores para los primeros años de vida autónoma en esferas donde la autorregulación y la consolidación de gustos, habilidades e intereses serán clave para que el individuo logre lo que desee a partir de una formación sólida en situaciones académicas y extraescolares.

En un marco de habilidades adquiridas a través del aprendizaje por proyectos, se supone que los individuos de este periodo pueden (*Programas de estudio. Tercero y Cuarto grado, 2011, p. 39*)

- Seguir la exposición de otros y presentar sus conocimientos o ideas de manera ordenada y completa sobre temas o procedimientos variados
- Atender las peticiones de otros y solicitar servicios por sí mismos.
- Emplear la descripción para recrear circunstancias; así como comunicar con claridad sus impresiones.
- Ponerse de acuerdo aportando y escuchando ideas.
- Opinar sobre lo que otros dicen y encontrar argumentos para expresar su postura.

- Persuadir y negociar.
- Dar y atender indicaciones.
- Pedir ayuda, expresar dudas, acuerdos o desacuerdos cuando sea necesario.

En vista de las habilidades adquiridas, en este ciclo es posible introducir oficialmente el modelo Big 6 en las tareas escolares o con el aprendizaje por proyectos. Asimismo, se espera que consoliden su aprendizaje sobre la lengua aplicándolo a situaciones concretas, que analicen un texto para resolver problemas concretos, que avancen en la interpretación de la información y expliquen relaciones simples de causa y consecuencia, ajustándolas a la audiencia a la que se dirigen.

Comienzan a integrar juicios críticos y argumentos para persuadir de manera oral. Identifican y comparten sus gustos respecto a temas, autores y géneros literarios; así como consolidan su estilo de aprendizaje según el sentido por el que procesen mejor la información; por lo que es importante observar de qué manera aprenden más para propiciar no sólo una instrucción monográfica, sino también kinésica y espacial.

Fortalecen sus habilidades (*Programas de estudio. Cuarto. Quinto y Sexto grado, 2011*: pp. 17, 18, 31, 39, 63, 74, 85, 119, 144, 172, 180, 204, 224, 255, 267) para:

- Lectura.
- Escritura de textos libres.
- Elaboración de comentarios noticiosos.
- Organización y síntesis de información.
- Compartir impresiones y puntos de vista.
- Comparar diferentes versiones de una misma historia o de textos varios de un solo autor.
- Realizar deducciones semánticas e inferencias, así como localizar indicadores que ayuden a determinar estados de ánimo o motivaciones<sup>65</sup>.
- Utilizar un diccionario y dominar su estructura.

---

<sup>65</sup> Pueden comenzar a tomar en cuenta las condiciones de producción de un texto.

- Consultar índices y tablas de contenido de una manera más ágil y estructurada.
- Transitar del lenguaje cotidiano al matemático para explicar procedimientos y resultados.
- Avanzar desde el requerimiento de ayuda para resolver problemas hacia el trabajo autónomo.
- La búsqueda, organización y análisis de información para resolver preguntas.
- Vincular asignaturas entre sí.
- Interpretar y representar fenómenos y procesos naturales.
- Expresar curiosidad por la ciencia.
- Comprometerse a cuidar recursos naturales.
- Comenzar a seguir protocolos de experimentación.
- Localizar elementos en un plano o mapa<sup>66</sup>.
- Establecer secuencias, cambios y multicausalidades para ubicar hechos y procesos históricos.
- Consultar, seleccionar y analizar diversas fuentes de información.
- Realizar acciones para favorecer contextos democráticos.
- Tomar decisiones propias a partir de planteamientos concretos y abstractos.
- Respetar la dignidad de las personas.
- Resolver conflictos por medio de la negociación de intereses personales y comunitarios.
- Procurar la equidad, la inclusión y la participación.
- Responder ante normas claras y democráticas.
- Manejar y controlar su cuerpo.
- Desarrollar su creatividad y sensibilidad a partir del trabajo académico.
- Manifestar ideas y conceptos, discutirlos y enriquecerlos a través de las redes sociales.
- Manejar información de manera segura, ética y educada.

---

<sup>66</sup> Requiere desarrollo del pensamiento abstracto (*Programas de estudio. Sexto*, p. 382).

- Cuidar y utilizar de manera responsable aparatos y equipos tecnológicos.

Esto coincide por proximidad con el periodo del *niño reflexivo* como lo afirma Piaget, como pauta para aprender a razonar de manera abstracta, interiorizar los procesos de clasificación y conservación; y lo más importante, hacerlos parte de su aprendizaje.

Se les solicita a los docentes que propicien el aprendizaje por proyectos, para lo que se recomienda el marco del modelo de las 8W's, con orientación al de la AASL; dando margen libre para que la escuela, conforme a los recursos informativos o tecnológicos que puede ofrecer a sus alumnos o en función de los intereses de éstos, se elijan temas que los animen a trabajar y los apoyen en la consecución de una experiencia de aprendizaje placentera y significativa, tomando en cuenta sus sugerencias.

Debido a que hay un cambio cognitivo importante en cuanto a cómo se ven a los padres en esta etapa, es muy posible que ambos, tanto hijos como padres, hayan cambiado el enfoque afectivo respecto a las prácticas sociales de lectura en el nicho familiar; es decir, ya no hay el mismo interés de ambas partes por el cuento de antes de dormir o por jugar con rimas y coplas.

Eso no significa de algún modo que el acompañamiento lingüístico ya no sea posible, sino que es posible cambiar el enfoque a una perspectiva más pragmática. Dado que en el periodo anterior se reforzó primordialmente un apego a la lectura de textos literarios y es posible que se haya dado un acercamiento somero a la parte de los contenidos curriculares, conforme a las características cognitivas y el nivel de apropiación de lenguaje de los niños; este periodo es perfecto para animar a los niños a relacionar sus nuevas habilidades con sus intereses personales y académicos; así como para enseñarles un enfoque dialéctico respecto a la ética del uso de la información de acuerdo al modelo de la AASL.

Asimismo, puede animarse a los chicos a utilizar recursos de información de una manera que favorezca un pensamiento divergente. Por ejemplo, una niña de diez años –quinto de primaria— desea asistir al concierto de su cantante favorito pero la familia no puede pagar los boletos. Así es que se le anima a investigar cómo ganárselos por medio del radio.

En este caso, se le animó a la niña a ir más allá de sus posibilidades por medio de una búsqueda electrónica de estaciones de radio para saber en qué estación pueden estar regalando los boletos. Independientemente de que se los gane o no, se le presenta además a la radio como un agente/recurso de difusión de ideas o fomentador de intereses. De esta manera se vinculan sus intereses con las posibilidades que tiene de resolver un problema y con el uso de recursos de información; lo cual hace significativa la experiencia de aprendizaje.

Se sugiere que se les presente a los alumnos, en el marco de la claridad con la que se espera que se les muestren las estrategias, contenidos y tiempos de aprendizaje, también un producto terminado en forma física<sup>67</sup> al principio del proyecto; para que avancen con claridad y analicen conforme a sus posibilidades y la retroalimentación que pidan y reciban, sus grados de logro y el esfuerzo que se les solicita hacer. (*Programas de estudio. Cuarto*, p. 308, *Quinto* pp. 312, y *Sexto grado, 2011*: pp. 310).

Respecto a la exploración de los conocimientos previos —ancla constructivista— se les puede presentar a los alumnos un recurso de información relacionado a lo que se va a ver, que sea de su agrado o interés; así como pedir una opinión al respecto del contenido o tema que se realizará. (*Programas de estudio. Cuarto*, p. 316)

En cuanto a las estrategias, se procura alentar los procesos de razonamiento, y privilegiarlos sobre el aprendizaje mecánico; impulsar a los alumnos a ir resolviendo las cosas por su cuenta; estimularlos por medio de posiciones ideológicas contrastantes para ayudarlos a crecer en el respeto a la diversidad; investigar la interpretación que los alumnos le dan a lo que tienen enfrente —recurso, proyecto, proceso o su propio trabajo— e impulsar el trabajo en equipo para que expresen sus ideas, desarrollen actitudes de colaboración y la habilidad de argumentar (*Programas de estudio. Cuarto*, p. 347; *Quinto*, pp. 351-352).

---

<sup>67</sup> Se enuncian algunos ejemplos de recursos como productos terminados como programas de radio, videos, carteles, cuentos, infografías, periódicos, etc.

Por lo tanto, los recursos de información deberán ser variados para que los alumnos comiencen a adentrarse en diferentes tipos de discursos e intencionalidades, de manera que pueden enfrentarse a textos más complejos que los de la serie anterior desde el punto de vista gramatical y narrativo. Asimismo es necesario que permitan profundizar en el significado de textos, información, imágenes y contextos; dando realce al encuentro social que ofrecen las palabras. Deben responder preguntas específicas y ofrecer un mayor conocimiento y comprensión del mundo social y afectivo; así como también pueden abrir la mente a nuevas perspectivas. Sigue teniendo un papel preponderante el uso de las ilustraciones, pero también puede haber libros no ilustrados o donde la ilustración no ocupe un lugar central.

El horizonte cognitivo de los niños de primaria, tomando en cuenta los ciclos/periodos que marcan los planes y programas de estudio tocan directamente los ámbitos de los modelos de desarrollo de habilidades informativas; y comprometen tanto al alumno como al docente frente a grupo; y los ponen en el camino para cumplir con los perfiles de egreso anteriormente vistos en un marco de aprendizaje para la vida. Asimismo, contemplan una sinergia deseable con un bibliotecario familiarizado con el desarrollo los modelos de DHI para la consecución de la vinculación bibliográfica no sólo con el universo académico, sino también con el familiar, social y cultural.

A continuación, revisaremos las estrategias y programas que propone la propia SEP para el desarrollo de habilidades informativas con base en el Programa Nacional de Lectura y los documentos al respecto que la conforman.

### **3.2. Programa Nacional de Lectura y Escritura**

Las características cognitivas a las que nos hemos referido nos ayudan a darnos cuenta de las habilidades que los alumnos adquieren de forma progresiva y secuencial; y que impactan en sus posibilidades de seguir no sólo un modelo de desarrollo de habilidades informativas; sino de desarrollar el resto de sus habilidades y competencias. Ahora bien, es necesario tomar en cuenta de qué manera el PNLE apoya la consecución del perfil de egreso de la

educación primaria, al estar en presunta consonancia con el modelo de competencias para la vida.

A su vez, será deseable que por medio de éste, sea posible particularizar las características cognitivas de los niños desde un análisis que nos permita saber si los elementos del Programa son un auxiliar efectivo dentro de un modelo de desarrollo de habilidades informativas de los que hemos estudiado o son un modelo en sí mismo.

Para efectos de este trabajo, se manejarán las siglas PNL –Programa Nacional de Lectura— y PNLE –Programa Nacional de Lectura y Escritura— de manera indistinta salvo cuando se especifique, debido a que sus motivaciones y formulaciones siguen siendo las mismas en esencia; y su cambio de nombre obedece principalmente a la tendencia del gobierno a realizarle esto a los programas para expresar avance<sup>68</sup>.

El PNLE y sus antecedentes se remontan a 2002, por lo que a la fecha del presente estudio suma 15 años de existencia. Por parte de SEP, cuenta con 30 millones de pesos más los que las Secretarías de Educación estatales le asignen. Desde el punto de vista de Héctor Villareal esto representa un *gasto ínfimo* por parte del gobierno federal:

*«Es muy complicado saber qué estados aportan más y cuáles menos, puesto que además de no contar con información suficiente para hacer la comparación, habría que calcular ese gasto en razón de cuántos planteles, alumnos y maestros tiene cada una. Pero es razonable considerar que los resultados pueden variar dependiendo del esfuerzo y recursos que cada gobierno estatal asigne. En Aguascalientes, por ejemplo, el 100 por ciento de sus planteles de educación básica cuenta con bibliotecas escolares y de aula, y la mayor parte de sus profesores han sido capacitados para la operación de las mismas» (Villareal, 2013).*

Esto puede derivar en resultados desiguales vinculados a caprichos gubernamentales y al precio de la burocracia. Continúa Villareal

*«A una década de su implementación, operación y atención a observaciones que le plantean las evaluaciones, la propia SEP tiene evaluado el desempeño del PNL como “Medio Bajo” (Nivel 2)<sup>69</sup>. Es decir, que está por debajo de lo satisfactorio. Esta consideración es congruente con las evaluaciones externas que periódicamente se le han realizado. Una de ellas es la del*

---

<sup>68</sup> Los informes del Coneval –Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social— afirman que la SEP realiza cambios ínfimos respecto a las recomendaciones que se han realizado para la optimización de sus programas.

<sup>69</sup> Para evaluar los programas de gobierno se utiliza una calificación ascendente que va del nivel 1 al 4, en diversos aspectos que consideran la relación entre el diseño, la ejecución y los resultados. (Nota del Autor).

*Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval)<sup>70</sup> en la que de los 26 aspectos que aborda su Evaluación de Consistencia y Resultados 2011-2012, en siete de ellos el PNL fue calificado en nivel "1", cinco en nivel "2", cinco alcanzaron el "3" y nueve lograron el "4". (Villareal, 2013).*

Para dicha evaluación, se tomó en cuenta la descripción general del programa que incluye el nombre del programa, las necesidades que pretende cubrir; sus objetivos específicos y su descripción de bienes y/o servicios que ofrecen; la identificación y cuantificación de la población potencial, objetivo y atendida; la cobertura y mecanismos de focalización; el presupuesto; las metas de fin, propósito y componentes; así como la valoración del diseño del programa respecto a la atención del problema que lo originó.

En función a ello, el Coneval realizó la revisión crítica de todos los documentos pertenecientes al PNL donde se observa que el PNL si bien se encuentra en general bien planeado en cuanto a orientación y resultados; así como en cobertura y focalización; presenta fallas estructurales importantes respecto a su diseño y operación.

En vista de la importancia articular que presenta con otros programas educativos, es primordial que, más allá de los resultados que presenta, sean analizadas sus características respecto no solamente a la población objetivo, que como vimos, se refieren a las figuras educativas; sino a la población objetivo por antonomasia de éstas: los alumnos, debido a que dichas figuras son evaluadas conforme a los resultados de éstos y las referencias de logro educativo no se refieren a las habilidades de la población objetivo de los beneficiarios del programa; sino a los propios estudiantes.

Debido a lo anterior, es necesario que sean evaluados los siguientes componentes del Programa en cuanto a la pertinencia cognitiva de los alumnos; y desde el punto de vista de los elementos presentes en los modelos de desarrollo de habilidades de información que hemos expuesto a detalle en el capítulo anterior.

---

<sup>70</sup> Coneval es un organismo público descentralizado de la Administración Pública Federal, con autonomía y capacidad técnica para generar información objetiva sobre la situación de la política social, puesto que trabaja con normas de carácter científico y técnico a cargo de personal académico especializado. Puede considerarse como el principal instrumento que hay en el país para evaluar la eficacia de las políticas públicas en el campo de su competencia. (Nota del Autor).



Los documentos de trabajo del PNL/PNLE a evaluar desde estas perspectivas son:

- **Estrategia Nacional 11+5 acciones para integrar una comunidad de lectores y escritores en Primaria.** Consiste en un calendario orientador de actividades de fomento a la lectura y la escritura que se pretende sea flexible respecto a los requerimientos de la zona escolar o del centro educativo. Señala responsabilidades de cada una de las autoridades educativas para garantizar la instalación y uso de las bibliotecas escolares; el funcionamiento del Comité de Lectura y Biblioteca y la promoción de las *5 Actividades Permanentes en el Aula* que debe realizar el docente frente a grupo.

Incluye cinco líneas de acción para la promoción de la lectoescritura: Biblioteca escolar, Biblioteca de aula, Vinculación curricular, Lectura y escritura en familia y Otros espacios para leer.

- **Estrategias, Acciones y Conexiones para Animar la Biblioteca Escolar.** Pretende impulsar el desarrollo de competencias comunicativas conforme a los propósitos de la RIEB por medio del proyecto de la Biblioteca Escolar y de Aula, centrándose en: selección y distribución de nuevos acervos, promoción de instalación de Bibliotecas Escolares y de Aula, formación de equipos técnicos y colectivos escolares sobre el aprovechamiento educativo de los acervos de las Bibliotecas, asesoría y acompañamiento para el desarrollo del proyecto educativo de instalación y uso de la Biblioteca y la vinculación de los contenidos del currículo de educación básica con los acervos de la Biblioteca Escolar y de Aula.

En este contexto, se proponen cuatro líneas estratégicas para la formación de lectores y escritores que no sólo sean capaces de aumentar su rendimiento escolar; sino también mantener una actitud abierta al *conocimiento y la cultura, así como de valorar las diferencias étnicas, lingüísticas y culturales de México y el mundo*<sup>71</sup>:

1. El fortalecimiento curricular y el mejoramiento de las prácticas de enseñanza.

---

<sup>71</sup> (Convocatoria para la selección de Libros del Rincón: bibliotecas escolares y de aula de las escuelas públicas de educación básica, ciclo escolar 2010-2011, pp. 1, 2)

2. El fortalecimiento de bibliotecas y acervos bibliográficos en las escuelas de educación básica y normal.
3. La capacitación y actualización de recursos humanos para la formación de lectores.
4. La generación y difusión de información sobre conductas lectoras.

El fortalecimiento curricular puede venir tanto de los materiales documentales que los alumnos tengan en su casa, como de los acervos de la biblioteca escolar y de aula. Respecto a las tres restantes, comprometen tanto al alumno, como al docente frente a grupo, a la figura del *maestro bibliotecario* y a las autoridades en la consecución de la vinculación bibliográfica con el universo académico. Las estudiaremos más a fondo en el capítulo siguiente.

### **3.2.1. Estrategia Nacional Todos somos Lectores y Escritores**

Consiste en un calendario de actividades de fomento a la lectura y la escritura para que las propias escuelas contextualicen sus planes de trabajo de manera coordinada con la biblioteca escolar (*Estrategia Nacional 11+5 acciones para integrar una comunidad de lectores y escritores en Primaria, 2012-2013*).

Enuncia cinco líneas de acción permanentes que debe garantizar el docente frente a grupo:

1. **Biblioteca escolar.** Debe favorecer la circulación y uso de diversos tipos de textos para que los alumnos se interesen por los libros y la lectura.
2. **Biblioteca de aula.** El docente moviliza los libros de la biblioteca de aula por medio de actividades que permitan el diálogo y la reflexión. Incluye el uso de un indicador cuantitativo denominado *Índice lector de grupo*, que forma parte del de la escuela.
3. **Vinculación curricular.** Considera las competencias, los campos formativos y los contenidos en los programas de estudio como una oportunidad de utilizar los acervos de la biblioteca escolar y de aula; con el fin de desarrollar competencias lectoras y escritoras.
4. **Lectura y escritura en familia.** Ayuda a vincular el trabajo docente con el ámbito familiar, de manera que los alumnos tengan oportunidades de leer en casa y

propiciar que los padres de familia sean mediadores de lectura. Incluye actividades como la organización de una biblioteca familiar, la construcción de un árbol genealógico o la asistencia a la biblioteca, sin especificar si a la escolar o a alguna otra.

5. **Otros espacios para leer.** Consta de actividades complementarias para que los padres de familia, docentes y estudiantes conozcan los acervos de la biblioteca y se nutran por medio de estrategias dirigidas a dialogar más allá de los contenidos escolares.

Incluye un nombramiento de Comisiones de trabajo para la consecución de objetivos de la biblioteca escolar, tal como presenta el ejemplo:

Escuela: Primaria "Ponciano Arriaga"

CCT: 24DPRI1966N

Presidente Honorario: Nicolás Flores López (Director de la escuela)

Presidente Académico: Edith Perales Caballero (Maestro bibliotecario)

<p><b>Comisión 1:</b> Comisión de control, préstamo y enriquecimiento del acervo</p> <p><b>Responsable:</b> Sra. Balbina Carreón Moreno</p> <p><b>Suplente:</b> Alumna Josefina Rodríguez Carreón</p>	<p><b>Funciones:</b> Es responsable de llevar un seguimiento puntual del movimiento de los acervos, dentro y fuera del plantel; de promover entre la comunidad educativa la importancia de nuevos títulos, así como asegurar su reposición, en caso de pérdida.</p>
<p><b>Comisión 2:</b> Comisión de promoción y difusión</p> <p><b>Responsable:</b> Sra. Vanessa Montes Rodríguez</p> <p><b>Suplente:</b> Alumna Marisol Hernández Rodríguez</p>	<p><b>Funciones:</b> Realiza acciones que permiten a los usuarios contar con información detallada y actualizada de los acervos, de los servicios de la biblioteca, de las actividades y eventos, entre otras.</p>
<p><b>Comisión 3:</b> Comisión de evaluación y seguimiento</p> <p><b>Responsable:</b> Sra. Nicelda Rodríguez Hernández</p> <p><b>Suplente:</b> Alumno Martín Guadalupe Yáñez Infante</p>	<p><b>Funciones:</b> Constituye un apoyo para dar seguimiento y verificar la realización de actividades de acuerdo al plan de trabajo de la biblioteca; en su caso propone cambios para su mejoramiento.</p>
<p><b>Comisión 4:</b> Comisión de vinculación con las bibliotecas</p> <p><b>Responsable:</b> Prof. Nicolás Flores López</p> <p><b>Suplente:</b> Alumna Blanca Azucena Gómez Trejo</p>	<p><b>Funciones:</b> Lleva a cabo tareas en coordinación con el maestro bibliotecario y el docente frente a grupo, en el diseño de propuestas de actividades para el uso de los acervos de la biblioteca escolar y de la biblioteca de aula, relacionado con temas curriculares.</p>
<p><b>Comisión 5:</b> Comisión de difusión en medios electrónicos</p> <p><b>Responsable:</b> Profa. María del Rosario Ocejo Camacho.</p> <p><b>Suplente:</b> Alumna María del Rocío Yáñez Aguilar</p>	<p><b>Funciones:</b> Se encarga de la difusión en espacios electrónicos de materiales y textos que apoyen a los usuarios de la biblioteca, así como promover el uso del internet y del correo electrónico, como herramienta para consultar e intercambiar información. Es responsable de obtener asesoría en el diseño de un blog en internet con el propósito de promover los trabajos realizados en la biblioteca.</p>
<p><b>Comisión 6:</b> Comisión de la red de bibliotecas</p> <p><b>Responsable:</b> Profa. Ruth Edith Perales Caballero</p>	<p><b>Funciones:</b> Es responsable de establecer una relación estrecha con otras bibliotecas escolares, bibliotecas públicas y espacios culturales de la comunidad, que permitan el intercambio de información, de proyectos, de actividades, experiencias, conocimientos, dudas relacionadas con la biblioteca y la promoción de la lectura y la escritura. La red favorece la construcción de vínculos de apoyo para el mejoramiento del plan de trabajo y de los proyectos de la biblioteca.</p>

**Cuadro 11.** Ejemplo de Comisiones de Biblioteca Escolar de acuerdo a la Estrategia Nacional 11+5. **Fuente:** <http://estrategianacionaldelecturayescritura.blogspot.mx/2011/09/el-comite-de-lectura-y-biblioteca.html>

Este cuadro permite la articulación de la comunidad educativa en pos de la consolidación de un Comité de Biblioteca. Las comisiones y funciones a las que se refiere el ejemplo son un buen punto de partida, sin embargo siguen dependiendo de la iniciativa, seriedad y compromiso de las autoridades escolares; así como del tiempo que tenga el director de la escuela para dedicarle a la vinculación curricular.

En el caso de los comisionados alumnos, se propone que sean de primaria alta y que se les dé un estímulo o se les permita evaluar contenidos curriculares a partir de su labor ante comisiones; por ejemplo, en la elaboración de un cartel, la curaduría de contenidos a la que se refiere la Comisión 5, etc.

Ahora bien, esta estrategia también se compone de rubros de seguimiento respecto a un plan de trabajo por indicadores de logro del 1 al 4, respecto a los siguientes rubros:

1. El director de la escuela nombra al Maestro bibliotecario o comisionado de la biblioteca
2. El Comité de Lectura y Biblioteca, a partir del diagnóstico, integra las comisiones, donde participan docentes, alumnos y padres de familia. Se levanta el acta de su constitución.
3. Los docentes emplean los libros de la biblioteca como un recurso pedagógico en sus planes de clase.
4. El Comité de Lectura y Biblioteca elabora y presenta a la comunidad escolar el *Plan anual de fomento de la lectura de la escuela*, donde se incluyen actividades permanentes, ocasionales y proyectos.
5. La biblioteca escolar está instalada en un espacio físico. Ante una dificultad para su ubicación se opta por una estrategia que permita la circulación del acervo en toda la escuela.
6. La biblioteca de aula está instalada y organizada en cada uno de los grupos.
7. Los servicios bibliotecarios están definidos y se cuenta con un reglamento de la biblioteca.
8. Los maestros se organizan por grado o ciclo escolar para identificar los libros que apoyan los contenidos del programa de estudio. Elaboran el *Catálogo Pedagógico*.
9. Los libros de la biblioteca escolar y de aula se prestan a domicilio y entre grupos.
10. La biblioteca escolar integra los diferentes recursos de información: libros, videos, audios y más, se organizan por géneros y categorías empleando la clasificación por colores que propone el Programa Nacional de Lectura.
11. La biblioteca escolar ofrece el servicio de *cajas viajeras* con libros organizados por temas, autores y proyectos que son de interés para los alumnos.

12. Se llevan a cabo en cada grupo las 5 *Actividades Permanentes* que fomentan la formación de lectores y escritores.
13. Se realizan actividades que invitan a escribir y difundir lo realizado a través del: periódico mural, página de Internet, gaceta informativa u otros medios.
14. Se fomenta la lectura con modalidades diversas: en silencio, hechas por el maestro, en atril, en voz alta, dramatizada, entre otras; donde participa toda la comunidad escolar.
15. Formamos parte de una Red de Bibliotecas escolares por zona escolar para intercambiar información, proyectos y experiencias. En junio realizamos en la zona escolar un encuentro de experiencias de las bibliotecas escolares y de aula. (Estrategia Nacional Todos Somos..., 2012, p. 7)

Como podemos ver, la sinergia entre directores, maestros y bibliotecarios permite consolidar el catálogo pedagógico / la vinculación curricular. Ahora bien, en el presente documento, los puntos de desarrollo de colecciones que se vislumbran deben partir de una lógica razonada primordialmente conforme a los planes de estudio, los ejes de trabajo de la escuela y la difusión de la cultura lectora y escrita. Esto implica formular políticas firmes de adquisición, selección y descarte de materiales conforme los materiales dejen de ser pertinentes a la realidad educativa.

Además, vincula la participación del Director de la escuela por medio de las siguientes acciones, mismas que nos permitimos comentar:

- ***Nombrar un maestro bibliotecario.*** Se espera que este nombramiento esté vigente por al menos tres ciclos escolares.

Se considera que dicha duración permita consolidar el proyecto educativo de la biblioteca; sin embargo, la consolidación debe venir desde el uso de estrategias pedagógicas sólidas y una efectiva vinculación curricular; no de la continuidad o no de la persona que desempeñe dicha figura. Es decir, esta consolidación debe darse sin necesidad de que esté una sola persona mucho tiempo, ya que se puede dar por medio de los conocimientos y prácticas académicas efectivas. Sin embargo, se recomienda no confundir con la experiencia y el conocimiento de los fondos documentales de bibliotecas que, en ocasiones, no existen.

- **Integrar un Comité de Lectura y Biblioteca.** Como Presidente Honorario del Comité de Biblioteca Escolar, se cerciora de que las actividades de las bibliotecas escolares y de aula son parte del proyecto escolar.

En la práctica, la falta de bibliotecas escolares o de tiempo para atender los múltiples compromisos y proyectos que se dan en la escuela, pueden dificultar el seguimiento que se espera por parte del Director de la Escuela.

- **Promover y dar seguimiento al catálogo pedagógico.** Consolidación de bibliografía básica y complementaria, que debe actualizarse cada año<sup>72</sup>.

Lo que en bibliotecología se denomina *vinculación curricular*, en la SEP encuentra su análogo en el concepto de *catálogo pedagógico*. Es responsabilidad del director, a través de sus coordinaciones o subdirecciones pertinentes, la consolidación de acervos basados en las recomendaciones académicas o en su defecto y para mayor efectividad, del Comité de Biblioteca, haciendo de la construcción de bibliografías básicas y complementarias una labor compartida donde la biblioteca es vista como un espacio donde convergen diversas voces y donde todos los intereses son escuchados y desarrollados. Esto deberá reflejarse en un desarrollo de colecciones sano y equilibrado, inspirado en las tres dimensiones bibliotecológicas: docencia, cultura y tiempo libre.

Sin embargo, suele pasar que, por ejemplo, en algunas escuelas particulares donde se imparten varios niveles educativos, existe la creencia errónea de que el acervo de bachillerato puede vincularse con los programas y planes de estudio de la secundaria. Dicha afirmación no toma en cuenta las características cognitivas de este grupo de edad.

- **Dar a conocer el Índice de circulación de libros y el Índice lector de la escuela.** Cociente de libros prestados entre el número de alumnos de la escuela.

---

<sup>72</sup> Por ejemplo, en las escuelas multinivel, existe la creencia errónea de que el acervo de bachillerato puede vincularse con los programas y planes de estudio de la secundaria. Esto no toma en cuenta las características cognitivas de este grupo de edad.

Si bien se advierte un indicador cuantitativo, la práctica de la lectura debe comunicar una dimensión cualitativa, donde las experiencias y el potencial significativo de éstas sean las que permitan un apego a la lectura y al desarrollo personal por este medio.

- **Consolidar la Red de bibliotecas escolares de la zona escolar.** Se propone la integración de una Red de Bibliotecas Escolares y de Maestros bibliotecarios para intercambiar experiencias sobre el uso pedagógico de la biblioteca.

No existen datos de la existencia formal de redes locales o nacionales de bibliotecas escolares. Se considera que esto es una asignatura pendiente no sólo a nivel educativo, sino también bibliotecológico.

El papel del docente incluye hacer sesiones de lectura en voz alta por quince minutos de un libro de la Biblioteca de Aula o Escolar; organización de círculos de lectores en el aula; seguimiento de planes lectores; lectores invitados por semana y recabar información para el *Índice lector del grupo*.

Esta estrategia está diseñada a través del calendario escolar; y al estar organizada como calendario no necesariamente perfila las necesidades y actividades curriculares por grados o periodos.

Sería necesario que el director o los maestros frente a grupo den a conocer de manera puntual, ya sea en circulares, como parte de la tarea o como retroalimentación en las juntas bimestrales de firma de boletas, los ejes de *Lectura y escritura en familia*.

Asimismo, se hace imperante la necesidad de la existencia real y efectiva de una biblioteca escolar en cada centro educativo básico y verificar que el director esté en posibilidad de realizar un seguimiento efectivo.

### **3.2.2. Estrategias, Acciones y Conexiones para Animar la Biblioteca Escolar**

Este documento está dirigido al desarrollo de las competencias comunicativas y su premisa básica es que el director, el colectivo docente, los padres de familia y los alumnos deben



involucrarse en acciones de acompañamiento para que se aprovechen los recursos didácticos de las Bibliotecas Escolares y de Aula.

Las estrategias se dividen en tres grupos (*Estrategias, Acciones y Conexiones para Animar la Biblioteca Escolar*, 2010, p. 5):

- **Promoción de la lectura y la escritura.** Se centran en hacer de las prácticas lectoras y escritoras experiencias gratificantes para los alumnos. Incluye diez estrategias entre las que se destacan: Tianguis de la lectura, Historias dramatizadas, Mediadores de lectura, Regalo de lecturas, entre otras.
- **Difusión de la biblioteca y de los servicios bibliotecarios.** Permiten a los alumnos, docentes y padres de familia conocer la organización de la biblioteca, la conformación de sus fondos y los servicios que presta. Incluye ocho estrategias entre las que se encuentran: El carretón de la sabiduría, Debate, Cinelibro, Muestra gastroliteraria y La biblioteca se va de vacaciones a casa.
- **Apoyo a los contenidos curriculares.** Fomentan el logro del perfil de egreso al mostrar a la biblioteca como un espacio de oportunidades de aprendizaje con base en los contenidos de los planes y programas de estudio. Incluye diez estrategias como la Conformación del catálogo pedagógico, Mapas conceptuales, Desarrollo de proyectos de ciencias, etc.

A continuación se presentan los encuadres de dichas estrategias. En el Cuadro 12 las estrategias de promoción se marcan con color rojo; las de difusión en azul y las de apoyo en color verde:

Preescolar (Primer periodo)	Primaria (Segundo y tercer periodos)	Secundaria (Cuarto periodo)
<b>Instalar la biblioteca escolar</b>		
	<b>Lectura vicaria</b>	
<b>Pescar un lector</b>		
	<b>Lectura en voz alta, espacio para compartir</b>	
<b>Tianguis de la lectura</b>		
	<b>Quiero conocerte</b>	
	<b>Historias dramatizadas</b>	
		<b>Mediadores de lectura</b>
<b>Los cuentos cobran vida</b>		

<b>Regalo de lecturas</b>	
<b>El carretón de la sabiduría</b>	
<b>El debate</b>	
<b>Bibliotecas que suenan</b>	
<b>Cinelibro</b>	
<b>Muestra gastroliteraria</b>	
<b>Los libros salen del desván</b>	
<b>La biblioteca se va de vacaciones a casa</b>	
<b>Pregoneros de la biblioteca escolar</b>	
	<b>La lectura libre</b>
<b>Catálogo pedagógico</b>	
<b>Más oportunidades para aprender</b>	
<b>Escucho, ¿a través de un sillón?</b>	
<b>La Torre de Babel</b>	
<b>Mi barquito de papel</b>	
<b>Historias engarzadas</b>	
<b>Hilar conceptos e ideas en un mapa conceptual</b>	
<b>Historias y notas periodísticas</b>	
	<b>Desarrollo de proyectos de ciencias</b>
<b>Acotaciones</b>	
◆ Estrategias de promoción	
◆ Estrategias de animación	
◆ Estrategias de apoyo	

**Cuadro 12.** Proyectos de las *Estrategias, Acciones y Conexiones para Animar la Biblioteca Escolar* por nivel educativo. **Fuente:** Estrategias, Acciones y Conexiones..., 2010: pp. 3, 8-65.

Dentro de este documento, la mayor parte de las estrategias se encuentran enmarcadas dentro del nivel de primaria, incluyendo las multinivel. Si tomamos en cuenta los planteamientos vigotskianos respecto a las Zonas de Desarrollo Próximo, se pueden implementar dentro de primaria baja la única estrategia referente a preescolar y las que corresponden a secundaria, contemplar su pertinencia dentro de la primaria alta, con las adaptaciones pertinentes.

Sin embargo, estas estrategias, si bien en el documento afirman ser pertinentes para la animación a la lectura, no están perfiladas por grado o periodo, lo cual deja a los maestros de primaria y al bibliotecario su valoración y aplicación con base en lo que observen frente a grupo; pero por otra parte, brinda la posibilidad de que estas estrategias se articulen en eventos que involucren toda la escuela.

Su aplicación requiere de una consonancia entre autoridades escolares, profesores y bibliotecario; así como de una sólida base pedagógica de los procesos cognitivos estudiados

anteriormente. Por sí solas, permiten un acompañamiento que, si bien puede ser exitoso, corre el riesgo de no estar respaldado por un desarrollo de colecciones o de una toma de conciencia del impacto que puede tener la biblioteca en la consecución del proyecto educativo.

Esto puede derivar en una confusión sobre el papel o la naturaleza del bibliotecario, viendo a éste como un profesional cuyo principal interés son los procesos técnicos —en detrimento de los servicios al público—, alguien con buenas intenciones, pero sin ideas muy claras de lo que se realiza en la escuela; o que simplemente se dedica a callar a las personas que entran a *su biblioteca*; es decir, que no ayude al bibliotecario a desechar el estereotipo acre y anquilosado del imaginario colectivo (Cfr. *La biblioteca que necesitamos para apoyar el proyecto escolar...*, 2010: pp. 65-69).

Sin embargo, el conocimiento de los recursos materiales y manuales que se describen en el siguiente capítulo, le permitirá al bibliotecario articular su labor de manera efectiva en el catálogo pedagógico; no sólo desde las motivaciones y dimensiones bibliotecológicas, sino dentro de un marco normativo avalado por la Secretaría de Educación Pública.

## Referencias

*La comunicación de los logros de aprendizaje de los alumnos desde el enfoque formativo* (2013). México: SEP.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. *Evaluación de Consistencia y Resultados 2011-2012: Programa Nacional de Lectura*. México: Coneval: SEP.

E. DE HOYOS, Rafael; Espino, Juan Manuel y García, Vicente (2012). *Determinantes del logro escolar en México: primeros resultados utilizando la prueba ENLACE media superior*. En: **El trimestre económico**, vol. LXXIX (4), núm. 316, octubre – diciembre de 2012, pp. 783-811.

*Los elementos del currículo en el contexto del enfoque formativo* (2010). México: SEP.

*El enfoque formativo de evaluación* (2013). México: SEP.

*Estrategia Nacional 11+5 acciones para integrar una comunidad de lectores y escritores en Primaria 2012-2013*. México: SEP: PNLE.

*Estrategias, acciones y conexiones para animar la biblioteca escolar* (2010). México: SEP: PNLE.

LOVERA-SALAZAR, Héctor (2015). *Entrevista personal*. 3 de junio 2015.

*Perfil de egreso de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria* (2004). México: SEP.

*Perfil de egreso de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria – producto 4* (2009). Documento del Diplomado “Reforma integral de la educación básica 2009”. Cuautla, Morelos: M. Plascencia Vergara.

*Plan de estudios 2009: educación básica primaria. Etapa de prueba*. México: SEP.

*Programa de estudio 2011: cuarto grado*. México: SEP.

*Programa de estudio 2011: primer grado*. México: SEP.

*Programa de estudio 2011: quinto grado*. México: SEP.

*Programa de estudio 2011: segundo grado.* México: SEP.

*Programa de estudio 2011: sexto grado.* México: SEP.

*Programa de estudio 2011: tercer grado.* México: SEP.

VILLAREAL, Héctor (2013). *Programa Nacional de Lectura: reprobado.* **Letras Libres**, 24 de abril de 2013. <http://www.letraslibres.com/mexico-espana/programa-nacional-lectura-reprobado> (Fecha de consulta: 25 de febrero de 2017).

#### **Capítulo 4. Materiales y recursos formativos para desarrollar habilidades informativas en los niños de primaria según la Secretaría de Educación Pública**

En el presente capítulo se encuentran la normativa *Materiales para el Desarrollo de Procesos Formativos de los Equipos Técnicos* y el Manual *La biblioteca que necesitamos para apoyar el proyecto escolar*, para el maestro bibliotecario y el Comité de la Biblioteca Escolar y los *Libros del Rincón*; los cuales comprenden los materiales disponibles para la administración de bibliotecas escolares; explican el perfil del maestro bibliotecario y las sinergias necesarias para la articulación de la biblioteca en el proyecto educativo y las sugerencias temáticas por ciclo de los *Libros del Rincón*, con el fin de hacer un simulacro de evaluación de colecciones conforme a la realidad cognitiva de los niños de primaria.

- ***Materiales para el Desarrollo de Procesos Formativos de los Equipos Técnicos.*** Están diseñados para que por medio de estos materiales de capacitación, los profesores consoliden tanto la enseñanza de la lengua escrita, como la instalación y desarrollo de un proyecto de biblioteca escolar y de aula. Pretende consonancia con las dos estrategias nacionales a desarrollar por el PNLE: un plan de dotación de colecciones de aula y escuela; y una estrategia de acompañamiento a las escuelas como medida de apoyo para que la biblioteca escolar y de aula se vincule con las prácticas pedagógicas necesarias para formar lectores y escritores.
- ***Manual La biblioteca que necesitamos para apoyar el proyecto escolar, para el maestro bibliotecario y el Comité de la Biblioteca Escolar.*** Consta de cinco capítulos que versan sobre la importancia de la biblioteca de la escuela como recurso pedagógico; de la figura del maestro bibliotecario respecto a perfil, funciones y aspectos que debe conocer del maestro de grupo; de la conformación del Comité de la Biblioteca Escolar; del Plan de trabajo a seguir; y de la conformación de servicios bibliotecarios para lograr la accesibilidad de la biblioteca.

- ***Catálogo de los Libros del Rincón.*** Pretenden ser un referente para el desarrollo de colecciones acorde a las bibliotecas escolares y de aula; al integrar ejes literarios e informativos. Consta de 268 títulos para toda la educación básica y buscan la integración de escuelas de diversas realidades educativas y de infraestructura. Para fines del presente estudio, tomaremos como referencia el catálogo correspondiente al ciclo 2013-2014, debido a que presenta una organización acorde a los periodos escolares que maneja la SEP. (Libros del Rincón: bibliotecas escolares y de aula 2013-2014, 2013: pp. 5-6)

Mediante el uso de este conjunto de recursos se pretende vincular las labores bibliotecarias con la actividad académica, dentro de un marco pedagógico y de acompañamiento, tal como lo enuncian las dos estrategias nacionales que le dieron inicio (Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica, 2004, p. 4)

- Desarrollo de un plan de dotación de colecciones de aula y escuela, en cuya conformación participen paulatinamente los estados, en una labor vinculada siempre a la formación de una masa crítica capaz de manejarse con solvencia en el ámbito de los libros para niños y jóvenes y las prácticas de lectura.
- Desarrollo de una estrategia de acompañamiento a las escuelas, como medida de apoyo para instalar condiciones autónomas que permitan la creación y desarrollo de un proyecto de biblioteca escolar y de aula, vinculado estrechamente con la transformación de prácticas pedagógicas hacia la formación de lectores y escritores.

La premisa básica de estos documentos es que las habilidades informativas de los profesores y directores no sólo no carecen de importancia; sino que al contrario, de los esfuerzos que las autoridades educativas y los maestros realicen en conjunto, depende en gran medida la transmisión de dichas habilidades a los niños.

La figura del bibliotecario y la propia iniciativa de los profesores pueden hacer la diferencia más allá de los planes, documentos y recursos del PNL/PNLE, por medio de la sensibilización sobre el potencial de la biblioteca para consolidar el proyecto escolar; y de la autoconciencia de sus habilidades informativas.

#### **4.1. Materiales para el Desarrollo de Procesos Formativos de los Equipos Técnicos**

Destinado al periodo 2002-2005, este manual del PNLE está encaminado a apoyar la administración de bibliotecas escolares y está dirigido a los equipos técnicos, directivos y colectivos docentes. Consta de impresos, videos y materiales de audio que buscan dar bases formativas sobre el apoyo a prácticas de lectura y escritura; así como al desarrollo de la cultura escrita y los recursos que se mencionan están destinados a utilizarse en las sesiones de Consejo Técnico Escolar. (Materiales para el Desarrollo de Procesos Formativos de los Equipos Técnicos, 2005: pp. 3-5).

Se dividen en Series de televisión, Programas de radio, Cursos generales de actualización, Manuales, Carteles y dípticos del PNL, Caminos de Lectura y Libros de la Biblioteca de Actualización del Maestro.

Desde el punto de vista de los destinatarios del PNL/PNLE, se encuentran plenamente enfocados en la población objetivo; y son a los que se refieren respecto a las capacitaciones donde, si bien hay un documento que consigna quiénes participaron, no habla del nivel de logro que se obtuvo al utilizar dichos recursos.

##### **Series de televisión**

Consta de cuatro series de reflexión sobre el catálogo pedagógico y los resultados que se obtienen cuando la comunidad escolar se involucra por entero a la vinculación de la biblioteca escolar como recurso para apoyar el logro de competencias comunicativas.

- ***Bibliotecas escolares: un espacio de todos.*** Consta de once programas de 30 minutos cada uno. Las reflexiones se enfocan en torno a la función de las bibliotecas escolares y de aula; la promoción de libros y otros materiales de lectura y su incidencia en las prácticas y modelos pedagógicos; las diferencias entre una escuela cuya biblioteca escolar forma parte del proyecto escolar y una que no ha logrado consolidarlo; las dificultades a las que se enfrenta el docente cuando los acervos no son pertinentes



para su labor; y la importancia de la biblioteca escolar como puente entre el ambiente educativo y el mundo exterior.

- ***Al encuentro con los libros.*** Cinco videos de 50 minutos donde se abordan temas como la producción y la selección de libros; así como las directrices de las series de los Libros del Rincón.
- ***Así le hicimos para leer.*** Muestran testimonios de docentes, alumnos y padres de familia que se comprometieron de manera favorable en proyectos de formación de lectores.
- ***Circulando por la BAM (Biblioteca de Actualización del Maestro).*** Contribuye en la profundización de las ideas en las que se sustenta el PNL/PNLE y trata sobre la formación de lectores, por medio del ambiente familiar y el que se propicia en las clases de ciencias y literatura. (*Materiales para el Desarrollo de Procesos Formativos de los Equipos Técnicos*, 2005: pp. 7-44.)

Estos programas inciden directamente en la sensibilización de colectivos escolares al estilo de las normas de la AASL; así como también ponen en realce la importancia de apoyar las necesidades de información con materiales seleccionados *exprofeso* para las necesidades educativas, culturales y de tiempo libre de los niños.

También toma en cuenta la esfera familiar como actor importante en la consolidación de prácticas lectoras y de la satisfacción de necesidades informativas en el tiempo libre, como lo estipula la AASL. Al reforzar la importancia de la familia, también se toma en cuenta la dimensión social de acompañamiento necesario para la correcta aplicación de modelos de desarrollo de habilidades informativas como el de Lamb.

### **Programas de radio**

Consta de cinco programas en formato de miniserie que se apoyan en testimoniales de profesores expertos en fomento a la lectura y el proceso de creación literaria:

- ***Así le hicimos, así leemos.*** Miniserie de diez programas de entrevistas a maestros de diversas partes del país y de todos los niveles educativos sobre diversos temas, así como la lectura de un fragmento literario.

- **Lectores y lecturas.** Recomendaciones literarias y difusión de buenas prácticas pedagógicas respecto a la lectura.
- **Todos somos escritores.** Doce programas donde se aborda el proceso de creación literaria e informativa y se demuestra que la escritura es una oportunidad de expresión de lo que hay dentro de cada persona.
- **Entre la vida y el lector.** Cuatro programas de radio acerca del desarrollo de la cultura escrita en la escuela a través de experiencias de promotores de lectura.
- **Los caminos de la lectura, muchos lectores, muchas lecturas.** Construcción de biografías lectoras para dejar en claro la importancia de que los alumnos dispongan de un ambiente que permita el desarrollo y florecimiento de la lengua escrita. (*Materiales para el Desarrollo de Procesos Formativos de los Equipos Técnicos*, 2005: pp. 45-48.)

Estos materiales permiten explorar prácticas de lectura para desarrollar destrezas relacionadas con la comprensión lectora; necesaria para el estudio metodológico y la consolidación de habilidades de investigación, tales como el análisis y la síntesis.

### **Cursos Generales de Actualización**

Son de naturaleza inductiva y están dirigidos a que el colectivo docente comprenda el papel de la biblioteca escolar en el proyecto educativo; así como a que evalúe su perfil respecto a la figura de maestro bibliotecario, ya sea como acompañamiento o para que en algún ciclo escolar pueda desempeñar esta función, según los parámetros de la SEP.

- **Bibliotecas Escolares: un espacio de todos.** Seis sesiones encaminadas a la función de la biblioteca escolar, las necesidades lectoras, la conformación de acervos, los mediadores y el uso y aprovechamiento de la biblioteca escolar.
- **Bibliotecas Escolares: oportunidades para leer y escribir.** Diseñado para la identificación de necesidades de organización y desarrollo de servicios de las bibliotecas escolares y de aula; así como para la identificación de un perfil del

maestro bibliotecario. (*Materiales para el Desarrollo de Procesos Formativos de los Equipos Técnicos*, 2005: pp. 50-53.)

Estos materiales tienden a la sensibilización de equipos de trabajo, así como a la ruptura de estereotipos relacionados con la imagen de una biblioteca lejana o poco pertinente a las necesidades del centro educativo. Permite que ésta sea vista como un espacio propio, colaborativo y construido entre todos; así como pretende fortalecer una visión colegiada en la construcción de acervos y servicios bibliotecarios de calidad.

### **Manuales**

Fácilmente localizables por Internet, los presentes manuales orientan sobre la instalación y organización de la biblioteca de aula y escolar; así como de las normativas y sugerencias necesarias para ponerlas en marcha en caso de que no se tengan, y para fortalecerlas en caso de que la escuela no haya logrado vincularlas por medio de instalaciones y construcción de reglamentos adecuados para su acondicionamiento.

- ***Para la instalación de bibliotecas escolares y de aula.*** Abarca la conformación de bibliotecas escolares y de aula con acervos pertinentes, su instalación, organización y uso. Habla sobre la importancia de las series y niveles de lectura por medio de los Libros del Rincón.
- ***Para el uso de las bibliotecas escolares y de aula.*** Incluye temas como el perfil de los responsables de biblioteca, la adecuación de espacios y materiales, selección, organización y difusión de fondos documentales. Abarca también el papel de padres y maestros en las actividades de vinculación de la biblioteca escolar. (*Materiales para el Desarrollo de Procesos Formativos de los Equipos Técnicos*, 2005: pp. 55-56.)

Estos documentos tienen como finalidad hacerle saber al colectivo escolar que los modelos básicos de biblioteca propuestos por la SEP no son una realidad inalcanzable; así como describen las diferencias fundamentales entre cada una, de manera que se comprenda su naturaleza complementaria. Son tres, uno para preescolar, otro para primaria y uno más para secundaria.

## Carteles y dípticos del PNL

- **En la escuela... 10 propósitos** (Figura 1). Pretende que cada miembro de la comunidad escolar se sienta parte de la estrategia para formar lectores y escritores.



Figura 1. Cartel de acompañamiento lector. Fuente: SEP.

Este cartel involucra a profesores, alumnos y padres de familia en la consecución de las competencias comunicativas, de las que hablamos anteriormente; y pone de manifiesto la importancia de la biblioteca escolar y de aula como herramienta de logro educativo.

- **Código de colores de clasificación de la colección de los Libros del Rincón** (Figura 2). Apoya la organización visual y la agrupación recomendada para los Libros del Rincón.



**Figura 2.** Cartel de clasificación cromática de los Libros del Rincón. **Fuente:** SEP.

Esta clasificación está diseñada para que los propios usuarios reintercalen los materiales, y para que de una ojeada sepan el tema del material. En caso de que se lleve a cabo la primera acción, sería necesario que los niños comprendan que eso no lo pueden hacer en todas las bibliotecas a las que vayan; por lo que considero que sería más amigable a un modelo de inmersión en los servicios bibliotecarios con perspectiva de DHI, utilizarla únicamente para el segundo objetivo.

- **Los servicios bibliotecarios mínimos** (Figura 3). Guía visual para que la biblioteca escolar sepa qué servicios ofrecer a sus usuarios.



**Figura 3.** Cartel de servicios bibliotecarios escolares. Fuente: SEP.

Este cartel pretende concientizar sobre la relación afectivo-informativa que se puede tener con los libros; por medio de los servicios de préstamo, la asimilación del reglamento, ejemplos de la vinculación curricular y sugerencias de cuidado y uso en general.

Muestran un ejemplo de sociedad informada y con gusto por el uso de los servicios bibliotecarios, por medio de una dimensión de acompañamiento que coincide con la imagen democrática del modelo de AASL.

- **La serie de dípticos.** Materiales de apoyo dirigidos a autoridades educativas, supervisores y asesores técnicos, directores de preescolar, primaria y secundaria y maestros de dichos niveles.

### **Caminos de Lectura**

Son tres series que enlazan las colecciones del aula y escolares desde el catálogo de Libros del Rincón. (*Materiales para el Desarrollo de Procesos Formativos de los Equipos Técnicos*, 2005: pp. 63-64).

Permiten una toma de conciencia respecto a que es necesario un fondo documental pertinente y atractivo para instrumentar programas de desarrollo de habilidades informativas.

### **Libros de la Biblioteca de Actualización del Maestro**

Incluye 23 títulos que pueden adquirirse para aterrizar los planes de formación de lectores y escritores; con el fin de servir de acompañamiento y actualización docente para encuadrar el trabajo pedagógico a favor de la circulación de la palabra oral y escrita, así como de la conformación de bibliotecas escolares y de aula. Incluye obras de Fernando Savater, Daniel Pennac, Margarita Gómez Palacios, Carl Sagan, etc. (*Materiales para el Desarrollo de Procesos Formativos de los Equipos Técnicos*, 2005: pp. 66-72).

Se dedican a reforzar programas de lectoescritura y pretenden servir como material de reflexión y acompañamiento, a favor de la instalación de bibliotecas escolares dinámicas y abiertas.

Estos materiales plasman la necesidad de apoyo del colectivo docente a la biblioteca escolar; de manera que sea posible tomar decisiones colegiadas en el desarrollo de colecciones, el diseño de servicios bibliotecarios, el establecimiento de programas de desarrollo de habilidades de información y en general, la participación de toda la comunidad educativa en la biblioteca.

#### **4.2. La biblioteca que necesitamos para apoyar el proyecto escolar**

Este manual fue diseñado para que el maestro bibliotecario dé seguimiento y se capacite en términos de difusión de la lectura, vinculación curricular y construcción de fondos documentales; en virtud del perfil de egreso en el que la biblioteca se ve como un recurso

de apoyo pedagógico en función del logro del proyecto escolar (*La biblioteca que necesitamos para apoyar el proyecto escolar*, 2010, p. 5).

Define el perfil, las funciones y la sinergia necesarios para apoyar en las labores de fomento de la lectura y las investigaciones que realicen los alumnos, poniendo a disposición de la comunidad educativa una gran variedad de recursos. Afirma que para que se coordine el trabajo bibliotecario con el de los docentes de manera efectiva, el maestro bibliotecario debe conocer lo siguiente, que se comentará de manera intercalada:

1. *Las actividades bimestrales que cubre cada área.* Investigar los temas generales para saber si la biblioteca tiene algo para apoyarlas o tenerlas presentes cuando se prepare la canasta de actualidad informativa.

Esta labor se recomienda realizarla independientemente de si el docente va o no a la biblioteca, ya que los alumnos pueden presentar necesidades de información al respecto.

2. *Los niveles y aficiones de lectura tanto de estudiantes como de profesores.* Permite identificar qué tan complejos deben ser los materiales que recopila, recomienda o reserva. Busca propuestas alternativas como películas, canciones, juegos didácticos y más, para quienes tienen dificultades de comprensión o estilos de aprendizaje distintos.

Es posible invitar a los miembros de la comunidad educativa a que realicen donaciones afines a sus intereses; así como que el bibliotecario reciba apoyo para desarrollar investigaciones cualitativas y cuantitativas durante el horario de trabajo.

3. *Los títulos de los textos y lecturas básicas por grado.* Información que ayuda a tener los libros datos sobre autores y obras requeridas [sic].

Este paso permite adentrarse tanto en las características de los materiales necesarios –se tengan o no en la biblioteca—para explorar cómo y por qué se ajustan a la realidad cognitiva de los niños; si son materiales para consultar de manera personal o colaborativa, si funcionan para proyectos o si son afines a los intereses lúdicos de los alumnos.

4. *Las preferencias de lectura de los maestros, según su especialidad.* Para ofrecer a los docentes nuevos materiales de su nivel educativo, área o asignatura, artículos de revistas generales y especializadas, bibliografía actualizada y periódicos murales dedicados a las noticias del gremio.



Se recomienda un espacio en la biblioteca dedicado a compartir materiales impresos o virtuales para apoyar las líneas pedagógicas específicas del centro educativo, las que la SEP propone y otros recursos que pueden difundirse por medio de un servicio de disseminación selectiva de información o de manera más amplia con listas de correo. En caso de ser necesario partir de cero, es posible guiarse con el acervo que la SEP propone en la BAM, suscribirse a blogs de educación, tecnologías de la información, entornos de aprendizaje significativo, aprendizaje por competencias, entre otros.

5. *El calendario de conmemoraciones y proyectos del año en curso.* Además de las conmemoraciones cívicas y fiestas tradicionales, cada año los docentes idean algo nuevo: proyectos por grado, campañas del plantel, trabajo entre escuelas de la zona escolar, campeonatos deportivos y actividades locales en las que los profesores se vinculan con sus alumnos, entre otros. Es importante conocer las fechas para estar en posibilidad de participar.

La cooperación bibliotecaria es una materia pendiente en el caso de las bibliotecas escolares. Una manera de apoyarla es permitir que los maestros bibliotecarios participen de manera consistente en las juntas de Consejo Técnico Escolar, sobre todo las que se realizan nivel zona.

6. *Los padres de familia, tal como los conoce al docente.* Es necesario integrar a los más comprometidos al Comité de la Biblioteca, o bien invitarlos a participar de manera voluntaria como cuentacuentos o dando charlas acerca de su oficio y de las costumbres y juegos de su niñez. También pueden ayudar en cosas tan diversas como acondicionar la biblioteca, decorarla y repararla. (La biblioteca que necesitamos para apoyar el proyecto escolar, 2010, p. 25).

Es necesario permitir que la biblioteca haga presencia entre los padres de familia de manera autónoma, y esto puede propiciarse por medio de acercamientos en las juntas de firma de boletas; o brindando al bibliotecario las facilidades necesarias para reclamar de la forma más personal posible los títulos atrasados o las multas que a su derecho pueda establecer la escuela. Asimismo, puede ser el mismo bibliotecario el que dé a conocer los ejes de *Lectura y escritura en familia* de la Estrategia Nacional 11+5, articulando estos quehaceres con el maestro frente a grupo.

En el Cuadro 13 se presentan otros aspectos que es necesario que el bibliotecario conozca para vincularse de manera efectiva con el proyecto escolar, de manera que le sea posible:

- Construir y relacionar a la biblioteca con el apoyo que puede brindar desde la perspectiva de un modelo de desarrollo de habilidades informativas, que puede ser de observancia curricular y/o que puede ajustarse, según las estrategias, tiempos, necesidades y proyectos de los docentes;
- Elaborar un modelo de acompañamiento que siga, tanto los procesos cognitivos en las planeaciones, la propuesta pedagógica, el bien común y el enfoque educativo; y
- Conocer logística y tiempos para el apoyo que puede dar y recibir con el fin de auxiliar a los alumnos en sus proyectos educativos, culturales e institucionales, tanto desde el punto de vista de los profesores, como de los padres de familia:

<b>Uno debe conocer del proyecto escolar</b>	<b>Porque de eso depende...</b>
<b>El marco de la propuesta pedagógica</b>	Cómo se estructura el plan de trabajo de la biblioteca; tiene que ser coherente con lo que hace el resto del plantel, desde el punto de vista pedagógico.
<b>El enfoque educativo de cada área o asignatura</b>	El interés que uno debe dar a los servicios al aula y la forma como se ofrecen; tal vez colecciones de material complementario u organizado por temas, material alternativo de trabajo, actividades de apoyo a los contenidos escolares en la modalidad de talleres y más.
<b>La organización del currículo</b>	Establecer una adecuada comunicación con los maestros para conocer si trabajan por unidades integradas, con centros de interés, campos formativos, si hacen mapas conceptuales, hilos conductores, tópicos generadores, proyectos correlacionados y más.
<b>El interés académico y extracurricular de la institución</b>	Las áreas del currículo en que la colección de la biblioteca debe ser más fuerte y los aspectos de la vida nacional / internacional en los que ésta debe tener información actual a disposición de los usuarios; también los proyectos de desarrollo social con los que está comprometida la institución y que la biblioteca puede fortalecer.
<b>El organigrama de la institución</b>	Dónde pueden encontrarse los centros de decisión que le apoyen en el trabajo, los nichos para desarrollar sus programas en vinculación con las distintas áreas y asignaturas, con los docentes de grado interesados.
<b>La forma de planeación académica</b>	Dónde, cuándo y con qué frecuencias se reúnen los directivos, áreas, academias, sus colegas, el consejo técnico, la sociedad de alumnos y la de padres de familia. Así sabrá si tienen de interlocutor a un equipo de grado, a

	<p>toda la escuela, a cada asignatura por separado, o qué. Aproveche estas formas de trabajo en equipo para pasarles datos, ofertas de material; recibir sus sugerencias y quejas; conocer sus inquietudes. Fíjese en los formatos que usan los maestros para planear, adáptelos o úselos de referencia en la biblioteca; así todos verán que tiene el mismo lenguaje de la escuela.</p>
<b>La segmentación del tiempo escolar</b>	<p>Toda la organización de su tiempo: horarios de atención y apertura de la biblioteca, periodos del día de mayor afluencia, meses de más trabajo para los maestros – porque hay exámenes, se acercan las vacaciones o hay entrega de boletas—, etcétera. Además, del horario escolar dependen sus propios cortes de tiempo (¿qué tan larga es una clase?) y descansos.</p>
<b>El calendario anual</b>	<p>La celebración de festividades escolares, conmemoraciones, la introducción de temas en su programa con los alumnos, la decoración de la biblioteca y más, que demuestran la identificación y sentido de pertenencia de la biblioteca escolar con su escuela.</p>
<b>Los procedimientos institucionales</b>	<p>La secuencia de pasos a seguir para hacer cualquier gestión interna en la biblioteca escolar, como los que se refieren a los proyectos de vinculación académica, los apoyos de presupuestos, las actividades y campañas de la biblioteca con toda la escuela.</p>
<b>El uso del bien común</b>	<p>Cómo se acuerdan –con docentes y alumnos—proyectos conjuntos, la promoción del servicio bibliotecario voluntario con el estudiantado o los padres de familia, la negociación de reposición de material dentro del reglamento de biblioteca, en caso de pérdidas, deterioros o mutilaciones.</p>
<b>La participación de los padres de familia</b>	<p>Las formas de apoyo de los padres a la biblioteca (voluntariados, donaciones de libros o materiales, colectas a través de eventos); el papel de los padres en calidad de voluntarios para apoyar la biblioteca; el diseño de servicios bibliotecarios al hogar a través de mochilas viajeras, lectura en casa y otros programas de lectura compartida en familia.</p>
<b>Los vínculos con la comunidad local</b>	<p>Los programas de enlace entre el plantel y las instituciones locales, los convenios con bibliotecas públicas aledañas, el uso de espacios públicos cercanos para aprovechar las posibilidades de «La comunidad educadora» , el desarrollo de servicios de información a la comunidad y la apertura de actividades y programas escolares al público en general.</p>

**Cuadro 13.** El proyecto escolar y su vinculación con la biblioteca de la escuela. **Fuente:** (La biblioteca que necesitamos para apoyar el proyecto escolar, 2010: pp. 16-17).

Estas líneas de vinculación deben ser favorecidas por el director y los profesores para que la vinculación no sea sólo un *conjunto de buenas intenciones*; sino que se realice de manera efectiva y consciente respecto a los alcances y beneficios que puede aportar el bibliotecario

desde su línea de acción; tomando en cuenta tanto el conocimiento pedagógico del docente, como el de los servicios y recursos de información, por parte del bibliotecario, de manera que el conocimiento del alumno/usuario se vea enriquecido desde ambos frentes.

En este sentido, será necesario saber qué espera la SEP de un maestro bibliotecario, para saber si dichas expectativas van acorde al favorecimiento del desarrollo de habilidades de información y si apoya los procesos cognitivos ya tratados.

### **El maestro bibliotecario**

Esta figura docente se asocia con una persona que posea gran capacidad de trabajo y de aprovechamiento del tiempo, diligente y llena de iniciativa para interactuar con los usuarios, que sepa despertar el interés en las colecciones, que *sepa formar lectores*, pero que también haga respetar el reglamento de la biblioteca de manera cordial y respetuosa.

También se habla de la necesidad de que sea una persona ordenada con ciertas destrezas manuales para el proceso técnico de los materiales y la difusión de la biblioteca; que sea un buen lector; interesado por los libros y con gusto natural por el conocimiento; que sea capaz de organizar talleres y que tenga un buen nivel de lectura en voz alta; así como que tenga habilidades *básicas*<sup>73</sup> de búsqueda. (Cfr. *La biblioteca que necesitamos para apoyar el proyecto escolar*, 2010: pp. 22-23). Hace hincapié en sus habilidades pedagógicas en estos términos:

«...sobre todo, el maestro bibliotecario debe tener habilidades pedagógicas, recordando que su principal propósito es enseñar a otros a manejarse en la biblioteca.» (La biblioteca que necesitamos para apoyar el proyecto escolar, 2010, p. 23).

Asimismo, se detallan las funciones para el maestro bibliotecario, que se irán comentando de manera intercalada:

1. Organizar el acervo con base en la clasificación de las bibliotecas escolares y de aula. La organización del acervo mediante la clasificación por colores, es compatible con el sistema de clasificación Dewey –ampliamente difundida en bibliotecas escolares– y es

---

<sup>73</sup> El subrayado es mío.

posible implementarla como un auxiliar de colocación para los alumnos, no para que ellos mismos sean los que los intercalen, sino para que sea más sencilla su localización y a primera vista sean capaces de identificar la naturaleza del material.

2. Promover la vinculación entre los acervos de la biblioteca de aula y los de la biblioteca escolar.

La promoción de colecciones deberá ir de la mano con una política de desarrollo de colecciones exprofeso para la población, con especial énfasis en la actualidad y pertinencia de los materiales.

3. Ambientar y señalizar la biblioteca.

Esta ambientación y señalización debe ir acorde a los periodos escolares en los que se encuentran los niños. Para realizarla de manera creativa, estimulante y acorde a la visualidad necesaria para los chicos, se recomiendan las sugerencias de la AASL.

4. Diseñar materiales y mecanismos de difusión de información por medio de carteles, boletines, volantes, carpetas y publicaciones propias de la biblioteca.

La creación y diseño de estos materiales puede correr a cargo de la Comisión correspondiente, como fruto de un trabajo de clase de español donde el tema sea la biblioteca; o bien, puede realizarla el propio bibliotecario apoyado en las sugerencias de la AASL.

Es necesario que, en el caso de utilizar un boletín, se defina cuáles son los destinatarios de dicha publicación y el(los) encargado(s) de elaborarlo; así como que sea fruto de investigaciones confiables y de interés para las personas a quienes se dirija (profesores, alumnos o todos los anteriores).

5. Promover la circulación y préstamo de libros y materiales.

Es necesario que los alumnos se sientan alentados a asistir a la biblioteca durante el horario escolar, siempre que se definan los tiempos y las actividades a realizar en ella. Por ejemplo, el horario de clase puede ser una oportunidad de renovar o pedir materiales; y el del recreo se presta más para realizar actividades de lectura recreativa y de ejercicio de pasatiempos. En el caso de que la biblioteca brinde servicio más allá del horario escolar, en la salida es posible que sea la sede del taller de tareas.

6. Responder oportunamente a las consultas de los usuarios.

Este punto va de la mano con el conocimiento de los tiempos que tienen los niños, ya que el bibliotecario será el responsable de contextualizar las necesidades de información que presentan con el tiempo que tienen disponible; así como con el periodo máximo de atención<sup>74</sup> que tiene cada niño según su edad o características. Este último dato se obtiene mediante la observación activa de los chicos, entrevistas con docentes e información de divulgación pedagógica relacionada a horizontes cognitivos o estilos de aprendizaje.

7. Estimular procesos de investigación en estudiantes y docentes.

Los profesores y los estudiantes tienen diferencias en su comportamiento informativo, en las motivaciones que los impulsan a desarrollar proyectos y respecto a su capacidad para manejar información documental. Es necesario que el bibliotecario tome en cuenta esto para ofrecer materiales acorde a las necesidades de cada quien, no necesariamente de manera directa, sino también a través de listas de correo y otros espacios de interacción.

8. Fomentar la lectura y la escritura en la comunidad, crear círculos de lectura y talleres literarios.

Para llevar a cabo esta labor, es posible apoyarse en los ejes de la Estrategia 11+5 y en un desarrollo de colecciones que sea amigable no sólo con los intereses académicos; sino que atienda las necesidades recreativas y culturales de los usuarios. Es necesario que el bibliotecario se implique, como ya hemos visto, en los tiempos y usos de la escuela, para

---

<sup>74</sup> A manera de referencia, se sugiere tomar en cuenta lo que la Dra. Tracey Tokuhama menciona al respecto: «*The average student has an attention span that ranges between 10 and 20 minutes, depending on age and degree of maturity. Attention spans are short because vigilance takes a lot of energy. No class is just 10–20 minutes long; therefore teachers need to learn how to divide up their class time into manageable chunks in which core concepts can be taught and reinforced. In order to take advantage of this timeframe, great teachers recognize that students learn best when there is a change of person (e.g., from teacher to student), place (e.g., a change of seat), or topic (e.g., a conceptual refocus) at least every 20 minutes.*» (Fuente: Interview by SINEPES, July, 1, 2011. [http://traceytokuhama.com/index.php?option=com\\_tz\\_portfolio&view=article&id=183:interview-by-sinepes&catid=21&Itemid=314](http://traceytokuhama.com/index.php?option=com_tz_portfolio&view=article&id=183:interview-by-sinepes&catid=21&Itemid=314)). **Traducción.** El estudiante promedio tiene un periodo de atención que oscila entre 10 y 20 minutos, dependiendo de la edad y el grado de madurez. Los periodos de atención son cortos porque la observación atenta requiere mucha energía. Ninguna clase tiene entre 10 y 20 minutos de duración; por lo tanto los profesores necesitan aprender a dividir su clase en lapsos manejables en los cuales los conceptos centrales puedan ser enseñados y reforzados. Con el propósito de sacar provecho de este lapso, los grandes maestros reconocen que los estudiantes aprenden mejor cuando hay un cambio de persona, (e. g. del maestro al estudiante), de lugar (e. g. un cambio de asiento), o de tópico (e. g. una refocalización conceptual) al menos cada 20 minutos.

que sus actividades tengan eco de manera oportuna y ello no se refleje en actividades con escasa o nula participación. Por otra parte, la participación del resto de agentes educativos y del Comité puede contribuir a la oportuna difusión de estos eventos.

9. Elaborar paquetes de información, listados temáticos y bibliografías especializadas. Si bien la SEP afirma líneas arriba que las habilidades de búsqueda de un maestro bibliotecario es suficiente con que sean *básicas*, difiero en función de que esta labor profesional requiere de habilidades que pueden rebasar las básicas, como por ejemplo; a la hora de sugerir o manejar recursos de información especializados, no por la interfaz o el nivel de la información contenida; sino por la especificidad de algunas preguntas de investigación, o por los datos, alcance y cobertura de los registros bibliográficos.

Los niños pueden llegar con búsquedas que se resuelvan con bases de datos, directorios, entrevistas, sugerencias de compra o renta, llamadas telefónicas... es decir, con necesidades de información que no se resuelvan únicamente con libros y enciclopedias y que por ende requieren de un continuo perfeccionamiento y especialización profesionales en virtud de que debe cuidarse tanto la calidad de la respuesta como la pertinencia respecto a su edad y características cognitivas.

10. Organizar visitas guiadas y cursos de inducción a los usuarios. Es recomendable que a los alumnos se les canalice a la biblioteca escolar desde el principio del ciclo en el caso de que no se tenga un programa de desarrollo de habilidades informativas con o sin valor curricular. Asimismo, se sugiere que se aprovechen los contenidos de los planes y programas operativos para que lo enseñado respecto al uso de la biblioteca sea significativo y pueda ser reforzado con una alta frecuencia de asistencia a ella.

11. Organizar ciclos de conferencias, presentaciones de eventos y sesiones de lectura en voz alta. Es necesario que el bibliotecario participe en actividades institucionales para hacer presencia en su centro educativo; para que de esta manera sus habilidades sean conocidas y aprovechadas en beneficio de la comunidad estudiantil. De esta manera el bibliotecario

también ganará experiencia y podrá ejercer la iniciativa que se le pide en el perfil de trabajo.

12. Proponer la adquisición y reposición de materiales, así como el desarrollo de colecciones. Se sugiere que el bibliotecario maneje directamente una parte o el total de los fondos necesarios para adquisiciones y reposiciones de manera transparente; así como que se le permita participar en remates de libros y organizar ferias del libro con el fin de adquirir materiales nuevos en donación.

Por otra parte, también se sugiere que el bibliotecario disponga de libertad para formular políticas de desarrollo de colecciones en función de las necesidades pertinentes de alumnos y/o profesores, evitando desarrollar sentimientos de apego que obstaculicen el descarte de materiales obsoletos, maltratados o en cualquier caso, sin pertinencia para la colección.

13. Organizar servicios de voluntariado, asociaciones de amigos y padres colaboradores. Si la escuela favorece el acercamiento del bibliotecario a los padres de familia y a las actividades institucionales, entonces será más sencillo que éste evalúe la disponibilidad material y logística que se tiene para este tipo de iniciativas, así como su pertinencia y viabilidad.

14. Promover el uso didáctico de las tecnologías de la información y comunicación para la búsqueda, análisis y procesamiento de la información. (La biblioteca que necesitamos para apoyar el proyecto escolar, 2010, p. 24).  
Desde el punto de vista del desarrollo de habilidades informativas, el uso de TIC debe cuidarse en función de su aspecto de herramientas. No deben utilizarse para sustituir o simular procesos cognitivos; pero en el caso del uso de la biblioteca y el aprovechamiento de recursos de información, pueden propiciar un aprendizaje significativo si son intuitivas y se encuentran acorde a las características de edad y grado escolar vistas anteriormente.

### **Mobiliario y equipo adecuados a la biblioteca escolar**

Se indica que la entrada debe ser amplia y pensada para evitar las aglomeraciones de estudiantes y un mueble de paquetería para controlar el ingreso de bolsas, loncheras, ropa



y alimentos; así como la instalación en un lugar bien iluminado con estanterías que permitan el libre acceso a los materiales.

Respecto al nivel de primaria, se recomiendan «*espacios para leer al nivel del suelo, espacios para compartir con pares y/o con adultos y nichos de lectura para subgrupos pequeños (3 o 4 personas) que garanticen el trabajo en equipo y el encuentro entre lectores*» (La biblioteca que necesitamos para apoyar el proyecto escolar, 2010, p. 35). La lectura a nivel del suelo favorece un acercamiento informal a la lectura, ya sea placentera o de investigación; a medida que el estudiante va aprendiendo a discriminar y utilizar la información documental.

Se sugiere que, en el caso de no tener estantes apropiados, se puede utilizar huacales, tablas con ladrillos, cajas portátiles o exhibidores; sin embargo habría que analizar desde el punto de vista de Protección Civil la idoneidad de estos sucedáneos. También se recomiendan libreros pequeños con ruedas o cajas que permitan al bibliotecario su fácil reubicación para cambiar la ambientación de la biblioteca y/o hacer más accesibles los materiales.

Cabe mencionar que el número de personas sugerido para armar las estaciones de trabajo colectivo se recomiendan en orden progresivo, propiciando el encuentro entre pares en el nivel de preescolar; y fomentando el estudio individual en secundaria.<sup>75</sup>

Si bien este apartado no se menciona tal cual en los modelos de DHI, sí es necesario que desde el punto de vista del desarrollo cognitivo el alumno encuentre ambientes amigables a sus necesidades / habilidades; tal como lo recomienda la revista oficial de la AASL, *Knowledge Quest*.

### **Servicios mínimos**

---

<sup>75</sup> Se incluyen estas especificaciones en función del nivel de desarrollo próximo/real que presenten los alumnos.

Se le llama *servicios mínimos* porque están diseñados para que los materiales de la biblioteca circulen entre la comunidad y para que la propia biblioteca pueda insertarse en un marco pedagógico con alcances culturales. Son:

1. Información permanente a los lectores sobre el acervo disponible y su organización.
2. Préstamo en sala y a las aulas.
3. Préstamo a domicilio.
4. Lectura libre en el local de la biblioteca.
5. Lectura en voz alta por parte del maestro bibliotecario, a grupos o individual, en la biblioteca.
6. Asesoría a los lectores (alumnos, docentes, padres de familia) en labores de investigación documental.
7. Programa para el desarrollo de destrezas de búsqueda de información en la biblioteca y manejo documental con toda la comunidad escolar.
8. Asesoría sobre búsquedas de material externas a la biblioteca escolar.
9. Organización de actividades de apoyo al proyecto escolar de formación de lectores y escritores.
10. Vinculación con todos los saberes de la comunidad donde se encuentra la escuela.
11. Apoyo al colectivo docente en sus actividades de investigación y desarrollo profesional.
12. Presentación y promoción periódica de determinados materiales relacionados con las necesidades e intereses de los distintos actores de la escuela.
13. Asesoría para el uso de recursos multimedia. (La biblioteca que necesitamos para apoyar el proyecto escolar, 2010, p. 46)

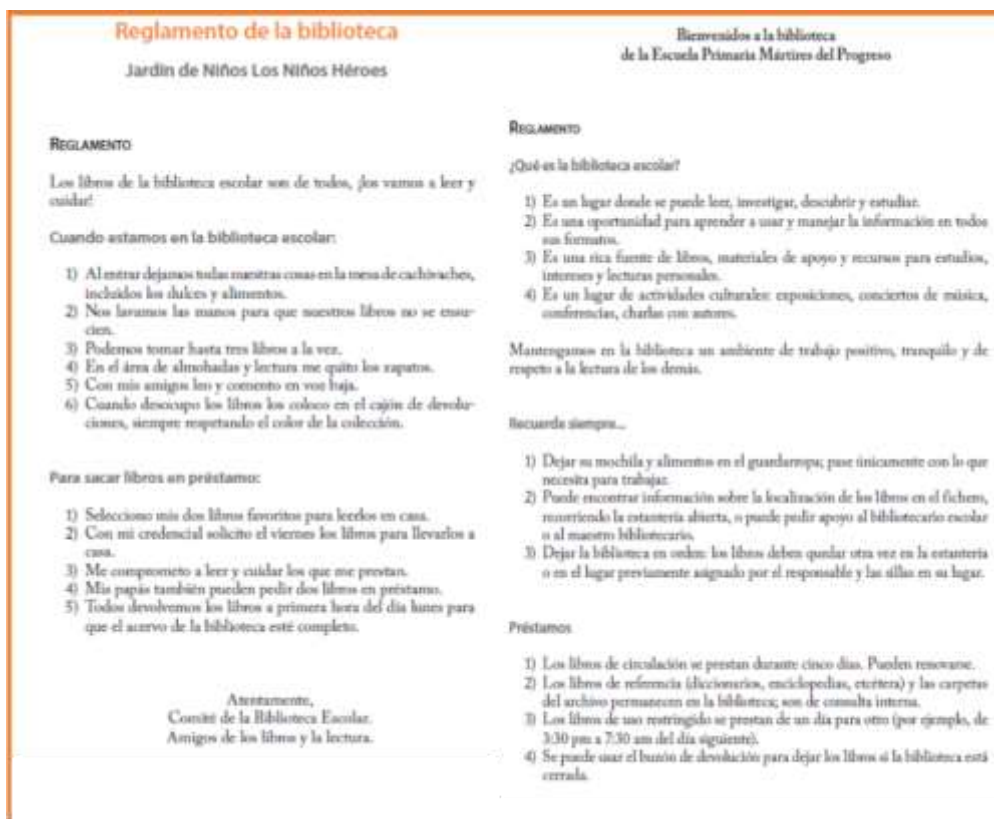
Esta exposición de servicios se encuentra matizada por los diversos perfiles de personas que pueden acudir a la biblioteca; por lo que se infiere que para prestarlos es necesario que el bibliotecario esté en pleno conocimiento de la realidad pedagógica y/o cognitiva de cada uno, ya sea profesor, estudiante, padre de familia o personal de apoyo.

Por medio de estos servicios, se expresa la necesidad de actualización continua por parte del bibliotecario, tanto desde el punto de vista de su profesión como del pedagógico. Llama particularmente el numeral 7, que articula los modelos de desarrollo de habilidades informativas con el trabajo en aula, de manera que sea compartido y conocido por la comunidad.

### **Reglamento**

Se habla de que el reglamento debe ser coherente con la realidad de la escuela, y conjuntar las necesidades, los intereses y las actividades de la comunidad. Es necesario darlo a conocer de manera reiterada y se sugiere la impresión de volantes, su inclusión en la agenda estudiantil, y como tema de carteles o periódicos murales.

Es necesario redactarlo en lenguaje amable y justifica la emisión y uso de la credencial de usuario de biblioteca como un elemento normativo y de pertenencia a una comunidad. A continuación se presentan dos ejemplos de reglamentos, de los cuales analizaremos las implicaciones cognitivas:



**Cuadro 14.** Reglamentos de biblioteca para preescolar y primaria. **Fuente:** La biblioteca que necesitamos para apoyar el proyecto escolar, 2010: pp. 47-48.

Podemos observar las diferencias de lenguaje entre un nivel y otro; ya que el de nivel preescolar pretende un acercamiento amigable y consensado. Favorece la lectura a nivel del piso y un esquema de trabajo colaborativo entre pares, dado que el niño de estas edades no tiene aún la maduración suficiente para trabajar en equipo de manera compleja. Se le permite tomar tres libros acorde a la capacidad de atención que puede desarrollar y se le invita a cuidar el espacio y los recursos desde temprana edad, para que en primaria, idealmente, no sea necesario decírselos. Poco a poco se les induce al valor del respeto al trabajo propio y ajeno, invitándoles a conservar el orden dentro del espacio.

En el segundo reglamento, se les aclara qué es una biblioteca, debido a que ya tienen la maduración necesaria para distinguir lo que es de lo que no se es, tanto desde el punto de vista formal, como desde el significativo. Se les exhorta a conservar el orden y a respetar las condiciones necesarias para el trabajo académico. Se presenta la información a manera de bloques donde el lenguaje ejerce una función reguladora e informativa. Esto debido a la estructura de reglas a la que deben ajustarse conforme a la obediencia y la necesidad de aprobación del adulto en los primeros grados de primaria; y el cuestionamiento de éstas en los últimos, coincidente con la aparición del periodo del *niño reflexivo* de Piaget. Se les brinda una facilidad conciliadora de dejarlos en un buzón, para prevenir olvidos y ayudarlos a que, aunque las maestras frente a grupo desarrollen actividades que les impidan ir a la biblioteca escolar, ellos puedan cumplir con sus compromisos de devolución; apoyando de este modo el papel de responsabilidad personal que se comienza a cimentar en este nivel educativo, relacionado con el razonamiento abstracto.

En ambos reglamentos se formulan enunciados cortos, conforme a la capacidad de atención y síntesis de órdenes y sugerencias; evitando así la confusión asociada a problemas de retentiva. Es notable que desde el modelo de la SEP las bibliotecas no manejan carrito, sino que se les indica a los niños a dejar el material en su lugar de acuerdo a la clasificación cromática. Esto no necesariamente favorece el entendimiento de los sistemas de clasificación documental que encontrarán en otro tipo de bibliotecas, y se presta a confusión para ellos. En este sentido, la clasificación cromática se sugiere con el fin de que los alumnos a primera vista identifiquen el tipo de libro o recurso; no se recomienda con fines topográficos.

### **Ejes del trabajo en la biblioteca escolar para garantizar el apoyo educativo al maestro de grupo**

Se proponen cuatro ejes para la planeación de los servicios bibliotecarios en función de que estén vinculados con el desarrollo curricular y los quehaceres de la comunidad: La lectura

y los procesos de producción escrita; La literatura para niños y jóvenes; Acceso, uso y producción de información; y El contexto local, nacional e internacional.

***La lectura y los procesos de producción escrita.*** Parte de las premisas de que leer es mucho más que decodificar; que los materiales de lectura deben ser múltiples y distintos; que los propósitos de la lectoescritura son variados y condicionan las estrategias cognitivas y metacognitivas de abordaje del texto; que las estrategias disponibles para un lector y un escritor son muchas, variadas y muy flexibles; y que los procesos de lectoescritura se consolidan por medio de la práctica real y significativa.

En términos de logros generales de lectoescritura, esto equivale a la adquisición y demostración de múltiples estrategias de codificación, comprensión e interpretación de textos para construir y enriquecer significados; desarrollo de habilidades de pensamiento; incorporación de estrategias de manejo de información textual; afinación de perfiles de comportamiento lector; y el desarrollo de estrategias personales para la planeación, organización y revisión de textos, de manera que sean coherentes, inteligibles y correctos. (La biblioteca que necesitamos para apoyar el proyecto escolar, 2010: pp. 50-51)

Este eje habla de la necesidad de adaptación del bibliotecario no sólo a diversos perfiles, sino a las variaciones entre un grado escolar y otro, y de una persona a otra. Invita a formarse en desarrollo de habilidades del pensamiento y de didáctica de la comprensión de lectura.

***La literatura para niños y jóvenes.*** Pondera a la literatura como un auxiliar esencial en el desarrollo personal del lector, ya que moviliza elementos afectivos, cognitivos y sociales; recomienda un abordaje lúdico de la literatura para sensibilizar al lector con la naturaleza y riqueza del lenguaje; habla de la necesidad de trascender más allá del currículo académico y del derecho de los estudiantes de disfrutar la cultura literaria universal por medio de una selección cuidadosa de materiales infantiles y juveniles; así como valora las diversas formas de reacción ante un libro.

Asimismo, los logros integrados a la formación de este eje abarcan el reconocimiento y diferenciación de géneros, corrientes y estilos en la literatura infantil y juvenil; el desarrollo de la familiaridad con autores e ilustradores; reconocimientos de calidad en formatos y criterios de selección; así como de gustos e inclinaciones personales por temas, estilos y autores; ampliación de repertorios de lectura acordes con intereses y gustos individuales; y la posibilidad de jugar con los elementos literarios de manera que se impulse la creatividad, novedad y placer de leer. (La biblioteca que necesitamos para apoyar el proyecto escolar, 2010, p. 50)

Este eje anima a bibliotecario y usuario a involucrarse de manera particular en el papel que las esferas extraescolares juegan en el desarrollo del individuo, relacionándolas con el potencial de desarrollo de habilidades que no sólo se detienen en el disfrute de la palabra escrita; sino en el ejercicio de la empatía y el goce estético por medio de la literatura, valorando no sólo los textos, sino el objeto libro como medio de placer.

**Acceso, uso y producción de información.** Integra el modelo de desarrollo de competencias para la vida al manejo de recursos de información, en virtud de un cambio de paradigma que privilegie el aprendizaje significativo por medio de búsquedas reales, considerando que:

1. La información aparece en toda clase de fuentes y formatos.
2. Se busca información por muchas razones; los objetivos de la búsqueda prefiguran las estrategias que el lector usa para acceder a la información.
3. Saber usar la biblioteca involucra poder acceder a los materiales y recursos, para utilizarlos de forma que su contenido resulte relevante para la búsqueda.
4. Las destrezas de búsqueda, acceso y uso de la información se demuestran cuando se puede comunicar a otros lo que se halló de manera comprensible y correcta.
5. El usuario debe poder dar cuenta de los pasos de su búsqueda de caminos para la recuperación de información y seguirlos de manera sistemática.
6. Las habilidades y destrezas de los alumnos en materia de acceso y uso de recursos de información se pueden agrupar en aspectos de formación sistemática de los usuarios: hábitos y actitudes hacia la información, identificación y ubicación de fuentes, acceso a la información y su recuperación, evaluación y selección de datos relevantes y pertinentes, análisis, síntesis y creación de nueva información y comunicación a otros de la información recabada o generada. (La biblioteca que necesitamos para apoyar el proyecto escolar, 2010, p. 52)

Se menciona en el Manual que este eje *introduce el mayor cambio en la función formativa de la biblioteca y que encuentra mayores resistencias por parte de los docentes.* Sin

embargo, este eje no sólo contextualiza, sino que dota de validez los estándares de la AASL respecto a la realidad mexicana. La propia SEP reconoce que es debido a un cambio de paradigma donde un curso de formación de usuarios aislado y descontextualizado *es de muy baja eficiencia*. Es probable que en función a esto se encuentre en un anexo del presente documento una sección dedicada a derribar mitos que favorecen esta conceptualización del maestro bibliotecario, en un contexto de inmersión pedagógica y de inducción significativa.

***El contexto local, nacional e internacional.*** Teje alianzas entre el trabajo que se realiza en la biblioteca escolar y las labores intra y extraescolares de los alumnos, en función de un sentido de pertenencia y compromiso. Pretende hacer explícitos los contextos y los vínculos con lo conocido para otorgar pertinencia, relevancia y significado a lo que se aprende y que el programa de biblioteca sea coherente en cada grado con el del proyecto escolar.

Sugiere que los estudiantes pueden realizar talleres en trabajos por grados para la decoración de las bibliotecas o de difusión bibliotecaria. Para ello sugiere conocer las fechas significativas del calendario escolar, informarse sobre las campañas locales, estar al tanto de los eventos escolares e interescolares, integrarse a la vida académica y cultural de la comunidad, valorar las tradiciones y elementos de la cultura local y adquirir una visión global por medio de una conciencia local, nacional y mundial. (La biblioteca que necesitamos para apoyar el proyecto escolar, 2010, p. 53)

Este eje se articula con el trabajo por proyectos del modelo de Lamb y apoya una de las principales motivaciones de esta investigación: las implicaciones cognitivas por grado son importantes para lograr un aprendizaje lógico, social y significativo en un contexto de desarrollo de habilidades de información.

### **Actividades que desde la biblioteca escolar se pueden hacer para el currículo**

A manera de ejemplo, enumera una serie de estrategias para relacionar con el Plan de trabajo de la biblioteca escolar con el fin de que el bibliotecario se vincule de manera pedagógica con el proyecto escolar y se propicie un acercamiento efectivo a su comunidad.

1. Elaborar bibliografías de apoyo a una unidad o proyecto.
2. Poner “en reserva” –durante el tiempo de ejecución de una unidad—los materiales que servirán a los estudiantes, verificando que hay suficientes ejemplares y que son del nivel de complejidad apropiado.
3. Elaborar carteles -con los alumnos—dedicados a los temas que se están tratando en las aulas a partir de la revisión de documentos bibliográficos o filmográficos.
4. Apoyar el planeamiento de equipos docentes, por disciplinas o en grupos interdisciplinarios, ofreciendo los listados de materiales que la biblioteca tiene para apoyar las áreas, asignaturas y temas previstos para el año lectivo en curso y otros, sobre los que los docentes pueden estar necesitando material de temas como violencia intrafamiliar, sexualidad, autocuidados en el adolescente, etcétera.
5. Realizar exhibiciones de libros en la biblioteca sobre temas que apoyen una unidad específica en el aula; por ejemplo, animales, profesiones, etcétera.
6. Seleccionar colecciones de títulos sobre un tema en particular que se prestarán al docente para que los lleve al aula, y hacer funcionar estos préstamos como una minicolección o “biblioteca itinerante”.
7. Ofrecer información previamente seleccionada: recopilar y enviar regularmente a los docentes, por áreas, carpetas con novedades bibliográficas de su especialidad, fotocopias de los contenidos de revistas recientes, noticias de eventos de su interés, lecturas breves para inspirarlos, formatos reproducibles que puedan usar inmediatamente en sus unidades de investigación con los estudiantes, entre otras más.
8. Conformar una colección con materiales especializados en pedagogía, didáctica, etcétera, y enriquecerla con literatura profesional: libros, artículos o documentación acerca de las innovaciones pedagógicas que los docentes estén implementando en el aula. Por ejemplo, enseñanza para la comprensión, aprendizaje cooperativo, escuela activa, aceleración del aprendizaje, extensión de la jornada escolar, etcétera. También puede proponer a los docentes sesiones de discusión acerca de problemas pedagógicos de actualidad: el manejo de la disciplina, el uso y desuso de las tareas escolares, la detección y el manejo en el aula de problemas como la drogadicción, bulimia, anorexia y otras.
9. Enriquecer el revistero o la canasta de actualidad informativa con los temas de unidades o proyectos que desarrollan las distintas áreas, agregando información reciente para que su biblioteca tenga siempre lo último.
10. Ofrecer, al comienzo del año, cursos de inducción a docentes y alumnos, y otros más especializados después, gradualmente, para enseñar destrezas específicas de búsqueda y uso de información.
11. Promover el uso de la biblioteca como aula alternativa donde todos los materiales y equipos se encuentran a la mano, para todos los grados y áreas.
12. Crear listados de materiales para atender a estudiantes con necesidades especiales. Por ejemplo, sobre la atención de diversos estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples, niños con problemas de aprendizaje, inteligencias múltiples, niños con problemas de aprendizaje integrados al aula, etcétera.
13. Organizar cursos o tutorías a pequeños grupos de alumnos, profesores y padres en el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC).
14. Tener listados de materiales de audio, video o en soporte electrónico, aunque no estén localizados en la biblioteca sino en otros departamentos, bibliotecas locales, aulas, etcétera.



15. Recopilar listados de portales y direcciones electrónicas útiles, que interesen a alumnos y docentes para hacer búsquedas en la red.
16. Informar acerca de las actividades académicas y culturales que se realicen en la localidad y, en especial, de las programaciones de bibliotecas públicas cercanas (ciclos de conferencias, exhibiciones, talleres).
17. Servir como sede o apoyar la coordinación de círculos especiales; por ejemplo, lectores de literatura infantil y su aprovechamiento en el aula entre los docentes de primaria; clubes de ciencias dedicados a investigar y compartir hallazgos sobre un tema en particular que puede complementar los contenidos del currículo formal; grupos de trabajo con escuela de padres.
18. Exhibir temporalmente o incorporar a su colección, de manera formal, los resultados del trabajo de docentes y alumnos (documentos, maquetas, proyectos, libros, carteles).
19. Servir como centro de documentación temporal para dar a conocer documentos de la escuela (documentos históricos, anuarios, colecciones de fotografías, videos de eventos anuales importantes, documentos de proyectos escolares y demás memoria documental de bazares, campañas, conciertos musicales, participación en eventos deportivos). (La biblioteca que necesitamos para apoyar el proyecto escolar, 2010: pp. 54-56)

El conocimiento de las características cognitivas del niño influye en diversas labores de atención al público que se llevan a cabo en la biblioteca, tales como: difusión de fondos y materiales, búsqueda permanente de información, organización de eventos, cursos de desarrollo de habilidades informativas, creación de repertorios bibliográficos y repositorios institucionales, montaje de exhibiciones, entre otras.

Así como se advierte la necesidad de contar con materiales pertinentes para los usuarios, también sugiere que los trabajos que realizan los alumnos puedan funcionar como recursos de información; apoyando los mecanismos de retroalimentación positiva necesarios para una evaluación significativa como la que se propone en los modelos de Lamb y de la AASL.

Se incluye otro apartado para que la biblioteca escolar se integre a la comunidad desde el punto de vista de la cultura escolar, de manera que se vincule positiva y significativamente en otras esferas en beneficio de los niños de primaria.

La biblioteca escolar puede y debe analizar las maneras en las cuales sea oportuno ejercer como un espacio de encuentro de la comunidad, de esta manera será más sencillo ganar visibilidad y podrá ser vista por sus usuarios como una opción válida para pasar el tiempo libre, reforzando la idea de que el uso de recursos de información para el crecimiento personal (véase modelo AASL) permite el desarrollo integral del individuo.

En otros apartados, refiere que es necesario realizar un diagnóstico real de la situación de la biblioteca y de la escuela con el fin de dar seguimiento a las labores que se realicen en el plan de trabajo de la biblioteca escolar. Establece mecanismos de evaluación y certificación de la biblioteca escolar, aunque no menciona el nombre de esta certificación y se limita a una lista de verificación en diversos rubros. A través de sus anexos busca derribar mitos respecto a la vinculación curricular, la animación de las bibliotecas escolares y de aula. Presenta documentos operativos entre los cuales se encuentran formatos de seguimiento y de acta constitutiva. Pretende articular las Estrategias Nacionales 11+1 –y por extensión, la 11+5, que incluyó el desarrollo de habilidades de escritura—, así como una bibliografía comentada y el Manifiesto IFLA/UNESCO sobre la biblioteca escolar.

### **4.3. Libros del Rincón**

Este proyecto de la SEP consiste en un catálogo segmentado por medio de la clasificación cromática de la biblioteca escolar y de aula; que se ha realizado y actualizado desde sus orígenes en los años ochenta y consta de libros seleccionados por medio de convocatoria pública y en colaboración con organismos de representación de la sociedad civil como A Leer México / IBBY (*Convocatoria para la selección...*, 2010, p. 1; *Catálogo de Selección 2013-2014*, p. 6). Estos títulos son gratuitos para las escuelas públicas, sin embargo, las escuelas privadas pueden adquirir dichos títulos por su cuenta, ya que a su vez forman parte del catálogo editorial de la casa que los publica.

#### **4.3.1. Primaria baja**

Las series de Libros del Rincón propuestas para la primaria baja son *Al sol solito* y *Pasos de Luna*.

- ***Al sol solito***. Destinada para los niños de preescolar y los primeros grados de primaria, están profusamente ilustrados y animan a los niños que comienzan en el

proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Están diseñados para la lectura acompañada de un adulto, pero también para que los niños los retomen de manera independiente.

- ***Pasos de luna.*** Están diseñados para niños que progresan en sus conocimientos de la lengua escrita, habituados a diversos formatos y que comienzan a adentrarse en diferentes tipos de discursos, de manera que pueden enfrentarse a textos más complejos que los de la serie anterior desde el punto de vista gramatical y narrativo. Permiten profundizar en el significado de textos, información, imágenes y contextos; dando realce al encuentro social que ofrecen las palabras. Responden preguntas específicas y ofrecen un mayor conocimiento y comprensión del mundo social y afectivo; y pueden abrir la mente a nuevas perspectivas. Sigue teniendo un papel preponderante el uso de las ilustraciones y también puede incluir libros no ilustrados o donde la ilustración no ocupe un lugar central.

Se agrupan por colores según sus características y la clasificación cromática de las bibliotecas escolares y de aula como sigue (Cuadro 15):



**Cuadro 15.** Clasificación por colores de los Libros del Rincón. Fuente: *Catálogo de selección de Libros del Rincón. Bibliotecas escolares y de Aula 2013-2014, p. 8.*

Además, se dividen en informativos (Cuadro 16) y literarios (Cuadro 17), de acuerdo con sus temáticas y características; así como a la iniciación y consolidación de procesos de lectoescritura, el apego a la palabra escrita en función de los intereses de los niños —ancla importante para el aprendizaje significativo—, y a la vinculación curricular.

A continuación se presentan los cuadros temáticos de cada una de las colecciones de Libros del Rincón anteriormente señaladas (Cuadros 16-19); como una orientación respecto al desarrollo que dichos fondos pueden tener desde el punto de vista de la SEP. Si bien ésta no obliga a adquirirlos en caso de no tenerlos, pueden funcionar como una orientación para la construcción de acervos que apoyen los planes y programas de estudio de cada grado / periodo escolar.

Tema	Características
<b>La naturaleza</b>	Abarcan las características de los seres vivos, los espacios donde se desarrollan, las condiciones ambientales, así como los fenómenos y eventos naturales que influyen en ellos y su entorno.
<b>El cuerpo</b>	Describen y explican el funcionamiento del cuerpo y los cambios que experimentan, los modos de mantenerlo en buenas condiciones y de preservar la salud.
<b>Los números y las formas</b>	Introducen o desarrollan conceptos básicos de aritmética, geometría o teoría de conjuntos, con base en la experiencia cotidiana o con aplicación a problemas sencillos de la vida diaria.
<b>Los objetos y su funcionamiento</b>	Despiertan el interés por el origen, el empleo, los mecanismos y posibilidades de desarrollo de los objetos que nos rodean.
<b>Las personas</b>	Relatos de no ficción sobre personajes importantes o notables de la historia y el presente, sus acciones y cómo se relacionan o influyen en el contexto social.
<b>Las historias del pasado</b>	Obras que despiertan el interés por los sucesos del pasado, tanto de la vida cotidiana como de los que representan mitos nacionales o mundiales.
<b>Los lugares, la Tierra y el espacio</b>	Describen las características físicas de nuestro planeta, ayudan a conocer las diferentes regiones del país y el mundo, sus cambios y fenómenos, el espacio y los cuerpos celestes.
<b>Las artes y los oficios</b>	Buscan desarrollar la creatividad y estimular el aprecio en los niños por habilidades técnicas y artísticas (pintura, música, danza, jardinería, cocina, etc.)
<b>Los juegos, actividades y experimentos</b>	Despiertan la curiosidad por experimentar y fomentan el gusto por la investigación y los descubrimientos.
<b>Las palabras</b>	Mediante definiciones e imágenes ayudan a conocer nuevos conceptos y a reflexionar acerca de los hábitos comunicativos.
<b>Enciclopedias, atlas y almanaques</b>	Materiales de referencia, donde se ofrece información relevante acerca de sucesos, descubrimientos, personajes o conformaciones del mundo.

**Cuadro 16.** Obras informativas de las Colecciones Al sol solito y Pasos de Luna. **Fuente:** *Definición de las categorías de la Colección Libros del Rincón*. SEP, 2013, p. 9.

Para primero de primaria, el acervo recomendado para el ciclo escolar 2013-2014 incluye cinco libros de *El cuerpo* y uno de *Las palabras*. Para segundo, tres títulos de *El cuerpo* y seis de *Los objetos y su funcionamiento*. Finalmente en tercer grado cinco títulos de *El cuerpo*, cinco de *Las historias del pasado* y cuatro de *Las palabras*. Como podemos ver con ayuda del Cuadro 16, las sugerencias bibliográficas se encaminan hacia la exploración del mundo a través del lenguaje y las palabras; así como al conocimiento de sí mismos y de su entorno; acorde a las recomendaciones de implicar de manera significativa los aprendizajes de los libros y de la realidad que es de interés para el infante.

Tema	Características
<b>Cuentos de aventuras y de viajes</b>	Narraciones de hechos emocionantes, desafíos y hazañas, historias referentes a lugares distantes, fantásticos o desconocidos.

<b>Cuentos de humor</b>	Relatos que por medio de imágenes, juegos de palabras o situaciones ingeniosas ofrecen una forma alternativa de interpretar el mundo y la vida.
<b>Cuentos de misterio y de terror</b>	Relatos que emplean elementos de lo desconocido y sobrenatural para crear una atmósfera de suspenso y sorpresa.
<b>Cuentos de la vida cotidiana</b>	Permiten identificar aspectos de la propia rutina en diferentes personajes y situaciones que llevan a descubrir que las cosas sencillas sólo lo son en apariencia.
<b>Cuentos históricos</b>	Narran historias inspiradas en personas o sucesos reales ambientados en el pasado, sin preocuparse demasiado por la fidelidad aunque sí por la verosimilitud.
<b>Cuentos clásicos</b>	Cuentos y fábulas que han formado parte de la infancia de muchas generaciones, ya sea de manera oral o escrita, y que por su pertinencia se han mantenido en el gusto de los niños.
<b>Diarios, crónicas y reportajes</b>	Permiten entrar en contacto con la información verídica que se genera día con día o que sigue un orden cronológico; anotaciones reales o no; de carácter periódico y de orden confidencial escritos en primera persona.
<b>Mitos y leyendas</b>	Relatos breves que tienen origen en la tradición oral o escrita y que reflejan las costumbres y creencias de los pueblos donde nacen, generalmente con elementos sobrenaturales y fantásticos.
<b>Poesía</b>	Obras generalmente en verso donde importa la sonoridad y exactitud en el empleo del lenguaje.
<b>Rimas, canciones, adivinanzas y juegos de palabras</b>	Materiales que despiertan el ingenio creativo y estimulan la memoria mediante composiciones en verso, retuécanos y acertijos.
<b>Teatro y representaciones con títeres y marionetas</b>	Obras originales o adaptaciones que estimulan la expresión oral y corporal, así como la reflexión y el buen humor.

**Cuadro 17.** Obras literarias de las Colecciones Al sol solito y Pasos de Luna. **Fuente:** *Definición de las categorías de la Colección Libros del Rincón*. SEP, 2013, pp. 9-10.

Para primero de primaria, el acervo recomendado para el ciclo escolar 2013-2014 incluye cinco libros de *Mitos y leyendas* y tres de *Diarios, crónicas y reportajes*. Para segundo, cinco de *Cuentos históricos*, cuatro de *Diarios, crónicas y reportajes* y dos títulos de *Teatro y representaciones con títeres y marionetas*. En tercer grado encontramos cinco títulos de *Cuentos históricos*, tres de *Diarios, crónicas y reportajes* y tres de *Teatro y representaciones con títeres y marionetas*.

Desde la perspectiva que nos brinda el Cuadro 17, se refuerza la exploración del mundo a través de textos periodísticos, las explicaciones que las civilizaciones fundacionales de la cultura han realizado y el aprendizaje y la exploración de la historia.

Se pretende que estos materiales despierten el interés de los niños en pos de un acercamiento favorable y adecuado a sus posibilidades cognitivas de aprovechar

información; así como con los elementos afectivos que propone Piaget, a una discusión entre pares y en un plan de clase<sup>76</sup> que refuerce el acercamiento entre pares que propone Vigotsky; así como también al potencial significativo que refiere Ausubel.

#### 4.3.2. Primaria alta

La serie que corresponde a este periodo escolar es la de Astrolabio, que comparte temáticas con Espejo de Urania, destinada a la secundaria.

También se dividen en informativos (Cuadro 18) y literarios (Cuadro 19), en virtud de la vinculación curricular, el análisis de textos y los intereses de los alumnos; así como de la consolidación de hábitos lectores que pueden abandonarse aunque hayan sido adquiridos en los periodos anteriores.

Tema	Características
<b>Ciencias físico-químicas</b>	Textos sobre las leyes fundamentales de la naturaleza y sus fenómenos; la energía y su interacción con la materia; la estructura y las propiedades de las sustancias y sus transformaciones.
<b>Ciencias biológicas</b>	Materiales sobre todos los organismos vivos, sean plantas, animales, hongos, bacterias, algas o virus, en sus aspectos fisiológicos, morfológicos, bioquímicos, su desarrollo y evolución.
<b>Ciencias de la salud y el deporte</b>	Materiales sobre el cuidado de la salud, las actividades físicas con fines recreativos o de competencia y la repercusión de éstas en el cuerpo.
<b>Matemáticas</b>	Materiales que abordan aspectos de los números, símbolos y figuras de manera abstracta o en relación con objetos y fenómenos.
<b>Tecnología</b>	Materiales que se enfocan a la aplicación de los conocimientos científicos en la enumeración de objetos y procedimientos que buscan obtener o producir una ventaja en tiempo, esfuerzo y calidad sobre experiencias anteriores.
<b>Biografías</b>	Reseñas referentes a la vida de personas que han sido relevantes para la cultura en cualquiera de sus campos (artísticos, científicos, deportivos, etcétera), que presenten sus rasgos de personalidad, contexto social e histórico, aspectos y hechos relevantes que brinden un panorama completo del biografiado.
<b>Historia, cultura y sociedad</b>	Textos acerca de los acontecimientos del pasado y el presente, sus motivos y consecuencias, las relaciones que se establecen entre los individuos y el grupo al que pertenecen; las expresiones intelectuales, artísticas y científicas que caracterizan a un grupo o comunidad.
<b>Ciencias de la Tierra y el espacio</b>	Materiales que estudian todo lo relacionado con el planeta: origen, forma y componentes; los procesos químicos; físicos y biológicos que ocurren en los océanos, ríos, atmósfera. Y el universo y sus cuerpos o formaciones: planetas, satélites, estrellas, galaxias, etcétera.

<sup>76</sup> Existe una carpeta de trabajo llamada *Alebrijes*, editada por la SEP como sugerencia de planes de clase en el caso de que los Libros del Rincón se utilicen como el plan lector de la escuela.

<b>Artes y oficios</b>	Materiales que fomentan habilidades estéticas y técnica como formas de expresión colectiva e individual y estimulan la formación del gusto estético propio.
<b>Juegos, actividades y experimentos</b>	Materiales con actividades interesantes y divertidas, que comprendan elaboración de supuestos, experimentos, observaciones y conclusiones y que despiertan cuestionamientos legítimos acerca de la relación entre teoría y experiencia real.
<b>Diccionarios</b>	Libros de referencia, sean de definiciones, equivalencias, sinónimos o antónimos, ejemplos, usos, pronunciación, aplicación, etcétera de términos, en orden alfabético o temático. Pueden ser generales, técnicos, bilingües o especializados.
<b>Enciclopedias, atlas y almanaques</b>	Materiales de referencia, donde se ofrece información relevante acerca de sucesos, descubrimientos, personajes o conformaciones del mundo.

**Cuadro 18.** Obras informativas de la Colección Astrolabio. **Fuente:** *Definición de las categorías de la Colección Libros del Rincón*. SEP, 2013, pp. 10-11.

Para cuarto de primaria, el acervo recomendado para el ciclo escolar 2013-2014 incluye dos títulos de *Ciencias físico-químicas*; cuatro de *Tecnología*; y cinco de *Biografías*. En quinto de primaria, cuatro de *Ciencias físico-químicas* y tres de *Tecnología*. Por último, en sexto se sugieren tres libros de *Ciencias físico-químicas*; cinco de *Matemáticas* y uno de *Tecnología*.

Se procura reforzar conocimientos matemáticos y darles significatividad en el contexto del alumno por medio de las tecnologías que los utilizan conforme a los principios de las ciencias aplicadas.

<b>Tema</b>	<b>Características</b>
<b>Narrativa de aventuras y viajes</b>	Textos referentes a viajes reales o ficticios que permiten ampliar los límites de la realidad al experimentar circunstancias diferentes a lo cotidiano: sociedades distintas, escenarios de otras culturas y paisajes; además, presuponen la disposición a enfrentar sorpresas e imprevistos.
<b>Narrativa de ciencia ficción</b>	Cuentos o novelas que basándose en nociones o ideas científicas desarrollan historias sobre mundos paralelos, sociedades futuras y acontecimientos insólitos, brindando explicaciones verosímiles para estas posibilidades.
<b>Narrativa de la vida cotidiana</b>	Narraciones que hacen referencia a hechos significativos en la vida de los adolescentes; textos que permitan reflexionar en torno a aspectos de su búsqueda de identidad, una vez que han cruzado el umbral de la adolescencia hacia el mundo de los adultos.
<b>Narrativa de humor</b>	Cuentos o novelas donde la ironía, el sarcasmo, la sátira y la comedia son el medio para abordar la realidad.
<b>Narrativa de misterio y de terror</b>	Cuentos o novelas que a partir de un suceso oscuro o paranormal, un crimen o un enigma crean un ambiente de angustia o inseguridad, pues mientras se esclarece la trama, van apareciendo peligros y víctimas, muchas veces con finales inesperados.



<b>Narrativa policiaca</b>	Cuentos o novelas en los que la trama se desarrolla en torno a un crimen y la investigación que éste suscita: análisis de posibles móviles, sospechosos, circunstancias y pistas.
<b>Narrativa contemporánea</b>	Cuentos o novelas de los escritores de nuestro tiempo nacidos o que han publicado en el siglo XXI quienes por su trascendencia ya se han ganado un lugar en la historia de la literatura. Esta categoría se subdivide en narrativa universal, latinoamericana y mexicana.
<b>Narrativa clásica</b>	Textos que debido a su trascendencia y vigencia a pesar del tiempo y el lugar ya forman parte del canon literario de la cultura universal.
<b>Diarios, crónicas y reportajes</b>	Material informativo conciso y algunas veces glosado, como el de los periódicos o las revistas, así como textos donde se registran regularmente sucesos, sentimientos y reflexiones íntimas del escritor o su interpretación personal de ciertos acontecimientos.
<b>Mitos y leyendas</b>	Narraciones maravillosas situadas fuera de un contexto histórico y protagonizadas por personajes de un carácter divino o heroico y tradicional que buscan a menudo explicar la cosmovisión de un pueblo, su ideología y creencias, y reafirmar su identidad.
<b>Poesía de autor</b>	Obras generalmente en verso que buscan explorar las características sonoras del lenguaje y sus posibilidades significativas.
<b>Poesía popular</b>	Obras que unen muchas veces la belleza del lenguaje con las ideas y tradiciones de un pueblo, cuyos autores son por lo regular desconocidos y, por lo tanto, deben su subsistencia a la transmisión oral y a las comunidades que las han conservado.
<b>Teatro</b>	Piezas que permiten a los jóvenes entrar en contacto con el mundo del texto y su representación, así como apreciar las diferentes propuestas y tendencias del teatro actual y clásico.

**Cuadro 19.** Obras literarias de las Colección Astrolabio. **Fuente:** *Definición de las categorías de la Colección Libros del Rincón.* SEP, 2013, p. 11.

Para cuarto de primaria, el acervo recomendado para el ciclo escolar 2013-2014 incluye tres títulos de *Narrativa de humor*; cinco de *Diarios, crónicas y reportajes*; y tres de *Teatro*. En quinto de primaria, uno de *Narrativa de humor*, cinco de *Poesía popular* y dos de *Teatro*. Finalmente, en sexto se sugieren un libro de *Narrativa de humor*; cinco de *Narrativa policiaca*, cuatro de *Poesía popular* y uno de *Teatro*.

Se refuerza la literatura de humor y se incluye la literatura policiaca para relacionar a los intereses de los niños los materiales de lectura; fomentando la idea de que leer es divertido, satisface la curiosidad y se puede relacionar a lo que se disfruta al margen de las prácticas lectoras.

Se sugiere que estos títulos se trabajen de manera conjunta con el maestro bibliotecario, los docentes y los padres de familia; y que incluso sean los mismos alumnos los que fomenten y recomienden su uso<sup>77</sup>.

Este conjunto de materiales, estrategias, materiales de formación y disposiciones nos permite ver el grado de conciencia sobre la importancia de las bibliotecas escolares y de aula, y propicia la discusión no respecto a lo necesario de la vinculación entre ellas y los proyectos escolares; sino que da el siguiente paso respecto a cómo elaborar estrategias y de dónde obtenerlas.

Desde esta perspectiva, el principal obstáculo a vencer al respecto sería, entonces, el conocimiento, la aplicación y la difusión efectiva de estos materiales por parte de las autoridades escolares para que, por grado, se realicen modelos de proximidad en los planes de adquisiciones de las bibliotecas escolares conformadas / por conformar, de manera que la pertinencia de materiales y la ejecución de estrategias permita consolidar el aprendizaje por proyectos del que habla la RIEB 2011 y no sólo eso, sino que la realidad y pertinencia de las bibliotecas escolares trascienda por encima de los modelos educativos presentes y futuros en pos de una sociedad informada y libre de transformar en conocimientos útiles lo que le rodea.

En este capítulo pudimos apreciar la articulación pedagógica de la labor bibliotecaria; así como pudimos relacionar los capítulos anteriores como un elemento de anclaje para comprender a lo que se refieren los documentos de la SEP cuando dicen *según el grado, según la edad, según sus características*, para así, adentrarnos a las posibilidades cognitivas y formativas de los niños de primaria baja y alta.

---

<sup>77</sup> Para mayor información al respecto, es posible consultar el análisis de Karina Itzel Barrera Delgado en su tesina *Los inicios de la educación bibliotecaria: propuesta de talleres para el uso de la colección "Libros del Rincón" en la escuela primaria*, donde se sugieren diversas estrategias para que el Comité de Biblioteca se constituya como un auxiliar eficaz en la puesta en marcha de la biblioteca escolar, por medio de talleres a profesores, alumnos y administrativos (2005: pp. 35-66).

Algunas de las estrategias de animación no se ajustan directamente al grado, pero otras por proximidad, como es el caso de las temáticas de los Libros del Rincón, permiten que por este mismo principio sea posible construir colecciones básicas y complementarias armónicas con los ejes institucionales, planes y programas de estudio; y conforme a las tres dimensiones bibliotecológicas: cultura, docencia y tiempo libre.

Revisar los documentos del PNL/PNLE de manera aislada dificulta consolidar la vinculación curricular y de difusión de la lectura, ya que es posible que el bibliotecario se sienta perdido sin saber cómo articularse en el proyecto educativo. En este sentido, se recomienda ampliamente desde el punto de vista de la labor pedagógica del bibliotecario es *La biblioteca que necesitamos para apoyar el proyecto escolar*, ya que da sentido a los recursos y orientaciones de un modelo de acompañamiento de la biblioteca dentro de una realidad escolar, y articula los materiales del PNLE/PNLE dentro de un modelo propio de desarrollo de habilidades informativas. Sin embargo, dentro de este mismo documento se reconoce que hay diversos cambios de paradigma que han encontrado resistencia; tal vez por desconocimiento o por las fallas de origen de naturaleza metodológica y de seguimiento que estudiamos dentro de la evaluación del Coneval. Será necesario realizar más estudios y que la toma de conciencia necesaria para que las bibliotecas escolares se articulen efectivamente en el proyecto escolar permee varios niveles de toma de decisiones, para que los destinatarios del programa puedan explorar y explotar las directrices que se han formulado, ya que por medio de la serie de televisión *Así le hicimos para leer* se habla de casos de éxito.

El bibliotecario debe tomar en cuenta que el eje principal en el que descansa la dinamización de una biblioteca escolar son los servicios al público y la difusión. Esto no significa que la organización documental no sea importante, sino que se puede llevar a otro nivel intuitivo y amigable para la identificación de los materiales a primera vista; para ahorrarles tiempo y energía a sus pequeños lectores, que pueden sentirse desanimados y frustrados si no encuentran rápido lo que necesitan y, dada su tendencia a pensar a niveles concretos, por su propia naturaleza se sentirán imposibilitados para pensar que *otras bibliotecas que no*

*conocen, sí pueden ayudarles, no por dramáticos, no por no querer cooperar, no porque se cierren, sino porque su capacidad de tolerar la frustración; así como las de razonamiento lógico y abstracto aún están en proceso de maduración, tal como lo vimos desde la perspectiva de Piaget.*

El bibliotecario debe comprender dos realidades básicas: él sólo no puede llevar a cabo los esfuerzos que se proponen sin apoyo del director y sin la suma de los profesores; y el hecho de que debe aprovechar cada oportunidad que le brinde la escuela al máximo para mostrar el potencial que tiene su labor dentro del logro educativo y el desarrollo de habilidades para la vida.

Es por ello que debe armarse de conocimientos sobre la realidad cognitiva de los niños de primaria; así como pedagógicos que le permitan aterrizar los programas de desarrollo de habilidades de información en sus usuarios/alumnos; así como conocer la normativa y directrices que no sólo apoyan su trabajo, sino que le permiten insertarlo de manera dinámica e interdisciplinaria en la realidad educativa y comunitaria, de acuerdo con el modelo de Lamb y de la AASL. Así, es posible que pueda ir venciendo resistencias incluso dentro de los equipos docentes, ya que verán que el bibliotecario es capaz de hablar en sus mismos términos y favorecerá la búsqueda de éste cuando la escuela decida emprender alguna iniciativa cultural, didáctica o de aprovechamiento del tiempo libre.

## Referencias

BARRERA DELGADO, Karina Itzel (2005). *Los inicios de la educación bibliotecaria: propuesta de talleres para el uso de la Colección "Libros del Rincón" en la escuela primaria*. Tesis (Lic. En Biblioteconomía). SEP, Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía, México.

*La biblioteca que necesitamos para apoyar el proyecto escolar: manual para el maestro bibliotecario y el Comité de la Biblioteca Escolar* (2010). México: SEP: PNLE.

*Catálogo de selección de Libros del Rincón 2013-2014*. México: SEP: PNLE.

*Convocatoria para la selección de Libros del Rincón Bibliotecas Escolares y de Aula de las escuelas públicas de educación básica 2010-2011*. México: SEV.

*Desempeño escolar México 2010: un enfoque en la calidad con equidad*. México: FLACSO, 2010.

*Materiales para el Desarrollo de Procesos Formativos de los Equipos Técnicos* (2005). México: SEP: PNLE.

TOKUHAMA, Tracey (2011). *Interview by SINEPES*. July 1<sup>st</sup>, 2011. Disponible en: [http://traceytokuhama.com/index.php?option=com\\_tz\\_portfolio&view=article&id=183:interview-by-sinepes&catid=21&Itemid=314](http://traceytokuhama.com/index.php?option=com_tz_portfolio&view=article&id=183:interview-by-sinepes&catid=21&Itemid=314).

## Conclusiones y recomendaciones

- El conocimiento de las características cognitivas de los niños de primaria le permite al bibliotecario acercarse de manera efectiva y brindar un entorno amigable en las experiencias de aprendizaje y de prácticas de apego a la lectoescritura; ya que son usuarios de información con características particulares.
- La hipótesis del presente trabajo se cumplió, ya que el conocimiento de los procesos cognitivos y pedagógicos y los procesos cognitivos del sujeto escolarizado de primaria no sólo le permiten al profesional encargado de diseñar e instrumentar programas de DHI para estructurarlos conforme a su nivel de madurez intelectual y sus características psicológicas; sino que también le facilitan al bibliotecario insertarse de manera efectiva en el proyecto educativo de donde labore.
- Es necesario comprender el mecanismo sucesivo de procesos mediante el cual el niño crece para ser capaces de conocer de qué manera ajustar los contenidos de aprendizaje a su realidad cognitiva y al enfoque formativo de evaluación. Para ello es deseable adentrarse en el estudio de la psicología y pedagogía cognitiva a través de los autores estudiados en el presente trabajo, así como la habilidad de desarrollar proyectos interdisciplinarios junto con las autoridades educativas y el docente frente a grupo.
- Conforme al primer objetivo específico, las teorías estudiadas nos permitieron establecer pautas comunes en el desarrollo de los procesos de aprendizaje, la importancia de la socialización en la interiorización y maduración cognitiva; y en la potencialidad significativa del desarrollo de habilidades informativas, conforme su edad, lo que se le enseña en la escuela y su madurez cognitiva.
- Las habilidades informativas se pueden y se deben desarrollar dentro de contextos sociales. Sin embargo, conforme al segundo objetivo específico de la presente investigación, es necesario tomar en cuenta la capacidad para socializar del sujeto, misma que depende de su estructura cognitiva; ya sea que privilegien el trabajo

individual, por pares o por equipo. Habrá que tomar en cuenta el propósito de la actividad y la edad del sujeto; así como también las dinámicas de clase a las que esté acostumbrado éste.

- El desarrollo de habilidades informativas puede relacionarse con un aprendizaje significativo ya que tocan dimensiones inherentes al desarrollo integral del individuo: social, afectiva, psicológica, emocional, académica, lúdica, entre otras. Un ejemplo de esto pudimos verlo en el modelo de Lamb, al tomar en cuenta que el aprendizaje de habilidades informativas puede afectar diversas dimensiones espaciales, momentos y figuras de acompañamiento.
- Los modelos de desarrollo de habilidades informativas permiten encuadrar un aprendizaje por proyectos de manera inter e intradisciplinar. La situación ideal de enseñanza / aprendizaje de éstas se lleva a cabo por medio de una sinergia efectiva entre docente y bibliotecario, sea éste de biblioteca escolar o pública; siempre y cuando se establezcan alianzas conscientes y efectivas para que los beneficiarios del apoyo sean los niños.
- Conforme al tercer objetivo específico de la presente investigación, es posible relacionar los planes y programas de estudio de primaria por ciclos, con los programas de desarrollo de habilidades informativas, desde la perspectiva del desarrollo psicológico infantil; para comprender sus interacciones en pro del aprendizaje y lo que se le puede pedir y/o enseñar a un niño de primaria en el campo del DHI.
- La vinculación curricular más que un ideal, es un paradigma en el cual se deben encontrar encuadradas todas las autoridades, desde las responsables de dictar las políticas públicas respecto a cultura y educación, hasta el maestro frente a grupo. Incluye la estructura orgánica de los responsables del modelo educativo como coordinadores, directores y subdirectores de escuelas y direcciones operativas, todo según el encuadre que dicta la propia naturaleza normativa de la SEP.
- Otros factores que ayudan al enfoque formativo y cognitivo de los servicios bibliotecarios han de darse desde la formulación del reglamento, la fundamentación

de los servicios, las dinámicas de los usuarios reales y la ambientación del local de la biblioteca. Para ello es necesario que el bibliotecario escolar tenga el interés permanente de actualizar sus conocimientos en prácticas pedagógicas y desarrollo de ambientes de aprendizaje significativo de manera dinámica, interactiva y cercana para con sus usuarios.

- Los modelos de desarrollo de habilidades informativas resultan una excelente fundamentación para optimizar procesos y servicios bibliotecarios; así como para justificar un desarrollo de colecciones que permita el crecimiento intelectual, emocional y lúdico de los usuarios, como lo podemos apreciar en el trabajo articulado del Manual *La biblioteca que queremos* y las directrices de los *Libros del Rincón*, que pueden servir como referencia y encuadre para la selección y aprovechamiento de los fondos documentales.
- Tanto el bibliotecario como el docente deben cuidar el desarrollo de sus propias habilidades informativas, por medio de la actualización profesional constante y la capacitación continua en el uso de nuevas tecnologías y la creación de ambientes de aprendizaje constructivo, conectivo y comunicativo.
- El bibliotecario debe comprender dos realidades básicas: él sólo no puede llevar a cabo los esfuerzos que se propone sin apoyo del director y sin la suma de los profesores; y el hecho de que debe aprovechar al máximo cada oportunidad que le brinde el centro educativo para mostrar el potencial que tiene su labor dentro del logro educativo y el desarrollo de habilidades para la vida.
- Las escuelas particulares, a las que la SEP no ofrece de manera gratuita la colección de Libros del Rincón, pueden establecer mecanismos efectivos y transparentes de ejercicio de presupuesto para adquirir dichos acervos u otros similares. Incluso sería deseable la construcción de grupos focales –dentro o fuera de un Comité de Biblioteca– de niños para apoyar en la selección de estos materiales. En caso de que los fondos no fueran suficientes, es posible adquirirlos por medio de campañas de donación específicas coordinadas con padres de familia.



- Es necesario que en las Juntas de Consejo Técnico Escolar se abran espacios entre una o varias escuelas para conseguir y utilizar los Materiales para el Desarrollo de Procesos Formativos o similares con un encuadre y enfoque equivalente.
- Es recomendable utilizar los auxiliares gráficos del Programa Nacional de Lectura y Escritura, y en caso de no tenerlos, animar a los alumnos a elaborar carteles que aborden ideas similares, por medio de proyectos coordinados con el docente frente a grupo o concursos que realice el bibliotecario. Se sugiere el uso de auxiliares tecnológicos para estos fines, aunque no es imprescindible.
- Asimismo, sería provechoso que el bibliotecario reciba el apoyo necesario por parte de las autoridades educativas para realizar señalética llamativa, montar exposiciones, hacer labores de difusión de colecciones y uso de la biblioteca; así como para dedicar tiempo de trabajo a la investigación académica de su comunidad de usuarios.

## Obras consultadas

AASL (© 1996-2017). *About AASL – American Association of School Librarians*. Chicago, Ill.: American Library Association. Disponible en: <http://www.ala.org/aasl/about> (Recuperado el 20 de febrero de 2017).

ACRL (© 1996-2017). *About ACRL – American Association of College & Research Libraries*. Chicago, Ill.: American Library Association. Disponible en: <http://www.ala.org/acrl/aboutacrl> (Recuperado el 20 de febrero de 2017).

*Acuerdo 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica*. Diario Oficial de la Federación, 20 de septiembre de 2006.

AUSUBEL, David (1983). *Significado y aprendizaje significativo*. México: Trillas.

AUSUBEL, David (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

AUSUBEL, David (1988). *Teoría del aprendizaje significativo*. Disponible en: [http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje\\_significativo.pdf](http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf)

BALLESTER VALLORI, Antoni (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica: cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula*. Seminario de Aprendizaje Significativo.

BARRERA DELGADO, Karina Itzel (2005). *Los inicios de la educación bibliotecaria: propuesta de talleres para el uso de la Colección “Libros del Rincón” en la escuela primaria*. Tesis (Lic. En Biblioteconomía). SEP, Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía, México.

*La biblioteca que necesitamos para apoyar el proyecto escolar: manual para el maestro bibliotecario y el Comité de la Biblioteca Escolar* (2010). México: SEP: PNLE.

BLÉANDONU, Gérard O. (2008). *Desarrollo psicológico del niño*. EMC – Pediatría, 43 (2), jan 2008, pp. 1-6

BOLÍVAR RUANO, María R. (2009). *¿Cómo fomentar el aprendizaje significativo en el aula?* **Temas para la Educación: revista digital para profesionales de la enseñanza**, 3, julio 2009.

BRUNER, Jérôme (2003). *Celebrando la divergencia: Piaget y Vigotsky* / traducido por Anita Nielsen. Guadalajara: ITESO. Disponible en: <http://3A%2F%2Fquijote.biblio.iteso.mx%2Fcatia%2Fedudocdc%2Fcat.aspx%3Fcmn%3Ddownload%26ID%3D342%26N%3D1&usg=AFQjCNHSGZssAtrbSJkeytPgxSB5gGh3lg&bv=146786187,d.cGc&cad=rja>

CARRERA, Beatriz; Mazzarella, Clemen (2001). *Vygotsky: enfoque sociocultural*. **Educere**, 5 (13), abril-junio, pp. 41-44.

*Catálogo de selección de Libros del Rincón 2013-2014*. México: SEP: PNLE.

CAUL (©2009). *About CAUL – Council of Australian University Librarians*. Australia: CAUL. Disponible en: <http://www.caul.edu.au/about-caul> (Recuperado el 21 de febrero de 2017).

CAUL (©2009a). *Information Literacy*. Australia: CAUL. Disponible en: <http://www.caul.edu.au/caul-programs/information-literacy> (Recuperado el 21 de febrero de 2017).

*Colegio Jesús de Urquiaga IAP, modelo de educación inclusiva*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=rpaD-e50yGE>

*La comunicación de los logros de aprendizaje de los alumnos desde el enfoque formativo* (2013). México: SEP.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. *Evaluación de Consistencia y Resultados 2011-2012: Programa Nacional de Lectura*. México: Coneval: SEP.

*Convocatoria para la selección de Libros del Rincón Bibliotecas Escolares y de Aula de las escuelas públicas de educación básica 2010-2011*. México: SEV.

CORTÉS LÓPEZ, Irma. *Comprensión lectora y Reporte de Evaluación SEP*. Disponible en: <http://www.santillana.com.mx/articulos/35>

*Desempeño escolar México 2010: un enfoque en la calidad con equidad*. México: FLACSO, 2010.

DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida; Hernández Rojas, Gerardo (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. 2ª ed. México: McGraw-Hill.

DURÁN PALACIOS, Pablo (2014). *Reflexiones en torno al valor pedagógico del constructivismo*. **Ideas y valores**, 53 (155), agosto 2014, pp. 171-190.

*La enseñanza de la Competencia en el Manejo de la Información (CMI) Mediante el Modelo Big6*. [s. l.]: Universidad ICESI, Eduteka. Disponible en: <http://eduteka.icesi.edu.co/modulos.php?catx=1&idSubX=9&ida=34&art=1>

(Recuperado el 22 de febrero de 2017).

E. DE HOYOS, Rafael; Espino, Juan Manuel y García, Vicente (2012). *Determinantes del logro escolar en México: primeros resultados utilizando la prueba ENLACE media superior*. En: **El trimestre económico**, vol. LXXIX (4), núm. 316, octubre – diciembre de 2012, pp. 783-811.

*El enfoque formativo de evaluación* (2013). México: SEP.

ESTRADA CUZCANO, Martín A. (2009). *Tesis doctoral: la libertad intelectual como principio fundamental de la Biblioteconomía y la Documentación: estudio comparado latinoamericano*. Madrid: GETAFE.

*Estrategia Nacional 11+5 acciones para integrar una comunidad de lectores y escritores en Primaria 2012-2013*. México: SEP: PNLE.

*Estrategias, acciones y conexiones para animar la biblioteca escolar* (2010). México: SEP: PNLE.

Fingermann, Hilda (2015). *Diferencias entre aprendizaje colaborativo y cooperativo*. La Guía 2000, 14 de abril de 2015. <http://educacion.laguia2000.com/estrategias-didacticas/diferencias-entre-aprendizaje-colaborativo-y-cooperativo> Recuperado el 24 de febrero de 2017).

GARCÍA-ALLEN, Jonathan (2017). *Los 12 tipos de inteligencia: ¿cuál posees tú?* Disponible en: <https://psicologiaymente.net/inteligencia/tipos-de-inteligencia#!> (Recuperado el 3 de marzo de 2017).

GONZÁLEZ, Sofía. (2016). *Entrevista personal*. 1 de abril de 2016.

GONZÁLEZ SÁNCHEZ, Salvador (2014). *Modelos para el manejo de información*. Michoacán, Méx.: Universidad Michoacana.

GUTIÉRREZ, Rufina. (1987). *Psicología y aprendizaje de las ciencias: el modelo de Ausubel*. **Revista Enseñanza de las Ciencias**, 1987, 5 (2), 118-128.

KRITT, David W. (2013). *La perspectiva de Vygotsky sobre el aprendizaje, la cultura y la enseñanza que marca la diferencia*. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer, pp. 20-25.

LOVERA-SALAZAR, Héctor (2015). *Entrevista personal*. 3 de junio 2015.

LUCCI, Marcos A. (2006). *La propuesta de Vigotsky: la psicología socio-histórica*. **Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado**. 10 (2), agosto 2006.

MARTÍN ORTEGA, Elena (2008). *Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida*. En **CEE Participación Educativa**, 9, noviembre 2008, pp. 72-78.

*Materiales para el Desarrollo de Procesos Formativos de los Equipos Técnicos* (2005). México: SEP: PNLE.

MEDINA CAMPOY, Silvia. *La enseñanza de habilidades informativas a través de un programa de formación de usuarios bajo una perspectiva constructivista*. Tesis (Maestría en Bibliotecología y Estudios de la Información, UNAM, 2008).

MONTESSORI, María (1986). *La mente absorbente del niño*. México: Diana.

MUJICA, Cynthia (2015). *Cuadro comparativo de las Teorías de Aprendizaje Piaget-Vigotsky-Ausubel-Bruner*. Disponible en:

<http://docentes hoy2014.blogspot.mx/2015/11/cuadro-comparativo-de-las-teorias-de.html>

ORTIZ TORRES, Emilio A. (2008). *Comunicarse y aprender en el aula universitaria*. La Habana: Editorial Universitaria.

PAPALIA, D. (2011). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. México, McGraw Hill/Interamericana Editores, S.A. De C.V.

PÉREZ CASTELLÓ, Josep A. (2008). *Psicología del desarrollo en la edad infantil. 1. Introducción a sus principales conceptos y su definición*. Islas Baleares: Universidad de las Islas Baleares.

*Perfil de egreso de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria* (2004). México: SEP.

*Perfil de egreso de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria – producto 4* (2009). Documento del Diplomado “Reforma integral de la educación básica 2009”. Cautla, Morelos: M. Plascencia Vergara.

PIAGET, Jean (1969). *Psicología y pedagogía*. Disponible en:

<http://www.huila.gov.co/documentos/educacion/huilaensena/Acompa%C3%B1amiento-Curricular/Taller%202/Piaget%20Jean%20Psicologia%20y%20pedagogia.pdf>

PIAGET, Jean (1988). *Seis estudios de psicología*. España: Editorial Ariel. Disponible en:

[http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean\\_Piaget\\_-\\_Seis\\_estudios\\_de\\_Psicologia.pdf](http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf)

PIAGET, Jean (1991). *Seis estudios de psicología*. España: Editorial Labor.

PINEDA ALHUCEMA, Wilmar F. (2011). *La teoría de la mente en la educación desde el enfoque socio-histórico de Lev Vigotsky*. **Educación y Humanismo**, 13 (20), junio 2011, pp. 222-233.

*Plan de estudios 2009: educación básica primaria. Etapa de prueba*. México: SEP.

*Programa de estudio 2011: cuarto grado*. México: SEP.

*Programa de estudio 2011: primer grado*. México: SEP.

*Programa de estudio 2011: quinto grado*. México: SEP.

*Programa de estudio 2011: segundo grado*. México: SEP.

*Programa de estudio 2011: sexto grado*. México: SEP.

*Programa de estudio 2011: tercer grado*. México: SEP.

RAFAEL LINARES, Aurèlia. *Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2008. Disponible en: [http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias\\_desarrollo\\_cognitivo\\_0.pdf](http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf)

RODRÍGUEZ AROCHO, Wanda C. (2011). *Aprendizaje, desarrollo y evaluación en contextos escolares: consideraciones teóricas y prácticas desde el enfoque históricocultural*. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, 11 (1), abril 2011, pp. 1-36.

RODRÍGUEZ PALMERO, María (2004). *La teoría del aprendizaje significativo*. Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping. Pamplona, Spain.

RODRÍGUEZ PALMERO, María (2011). *La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual*. **Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa**, 3 (1), 2011.

ROSAS-ALMAGUER, Sheila (2012). *Entrevista personal*. 12 de septiembre de 2012.

TOKUHAMA, Tracey (2011). *Interview by SINEPES*. July 1<sup>st</sup>, 2011. Disponible en: [http://traceytokuhama.com/index.php?option=com\\_tz\\_portfolio&view=article&id=183:interview-by-sinepes&catid=21&Itemid=314](http://traceytokuhama.com/index.php?option=com_tz_portfolio&view=article&id=183:interview-by-sinepes&catid=21&Itemid=314).

URDANETA, Geovani; Guanipa, María (2009). *Estructuras e interacciones en la construcción del conocimiento: una propuesta a partir del planteamiento teórico de Piaget y Vigotsky*. **Educare**, 13 (3), septiembre-diciembre, pp. 77-99

VIGOTSKY, Lev. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.

VIGOTSKY, Lev. S. (1995). *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Aprendizaje Visor, pp. 10-325.

VILLAREAL, Héctor (2013). *Programa Nacional de Lectura: reprobado*. **Letras Libres**, 24 de abril de 2013. <http://www.letraslibres.com/mexico-espana/programa-nacional-lectura-reprobado> (Fecha de consulta: 25 de febrero de 2017).