

Estrategias educativas para la alfabetización informativa en México

Coordinadora
Patricia Hernández Salazar



La presente obra está bajo una licencia de:

http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es_MX



Atribución-No Comercial-Licenciamiento Recíproco 3.0 Unported

Eres libre de:



copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra



hacer obras derivadas

Bajo las condiciones siguientes:



Atribución — Debes reconocer la autoría de la obra en los términos especificados por el propio autor o licenciante.



No comercial — No puedes utilizar esta obra para fines comerciales.



Licenciamiento Recíproco — Si alteras, transformas o creas una obra a partir de esta obra, solo podrás distribuir la obra resultante bajo una licencia igual a ésta.

Esto es un resumen fácilmente legible del:
[texto legal \(de la licencia completa\)](#)

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.



**Estrategias educativas para la Alfabetización
Informativa en México**

COLECCIÓN

USOS DE LA INFORMACIÓN, PROCESOS Y MEDIOS

Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información

Estrategias educativas para la Alfabetización Informativa en México

Coordinadora

Patricia Hernández Salazar



**Universidad Nacional Autónoma de México
2015**

ZA3075
E88M4

Estrategias educativas para la Alfabetización Informativa en México/coordinadora Patricia Hernández Salazar. – México : UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, 2016.

vii, 218 p. – (Usos de la información, procesos y medios
ISBN: 607-02-7447-3

1. Alfabetización Informacional – México – Educación Superior
2. Habilidades Informacionales – México – Educación Superior
3. Alfabetización Informacional – Estrategias de Aprendizaje
4. Alfabetización Informacional – Políticas Nacionales de Información I. Hernández Salazar, Patricia, coordinadora II. ser.

Diseño de portada: AGYS ALEVIN SC

Primera edición 2015

DR © UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Ciudad Universitaria, 04510, México D.F.

Impreso y hecho en México

ISBN: 978-607-02-7447-3

Contenido

Introducción	vii
OBJETIVOS, ESTRATEGIAS Y LÍNEAS DE ACCIÓN SOBRE ALFABETIZACIÓN INFORMATIVA EN MÉXICO PARA ALUMNOS DE EDUCACIÓN BÁSICA.	1
Patricia Hernández Salazar	
COMPETENCIAS PARA ALFABETIZACIÓN INFORMATIVA EN EL DISCURSO OFICIAL EN MÉXICO	41
Guadalupe Vega Díaz	
EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS PLANES Y PROGRAMAS GUBERNAMENTALES EN MÉXICO	77
Ma. del Carmen Hernández Salazar	
DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA AL DESARROLLO DE HABILIDADES INFORMATIVAS PARA INDÍGENAS	99
Edith Bautista Flores	
INCORPORACIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN INFORMATIVA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	123
Javier Tarango Ortiz	
LA ALFABETIZACIÓN INFORMATIVA DESDE LA MIRADA DE LAS POLÍTICAS DE INFORMACIÓN	163
Egbert Sánchez Vanderkast	

Introducción

En 1974 Paul Zurkowski acuñó en Estados Unidos de Norteamérica una frase que le ha dado la vuelta al mundo, Alfabetización Informativa (AI), ésta representa un proceso que repercute no sólo en una dimensión bibliotecológica sino también en una educativa, y la educación les interesa a todos los habitantes del mundo. La evolución fue primero a nivel nacional, en la década de los ochenta, cuando se realizaron en ese país diversos proyectos y publicaciones, que emanados de instituciones gubernamentales y asociaciones bibliotecarias, enfatizaron la necesidad de que todos los ciudadanos estadounidenses estuvieran alfabetizados informativamente. La AI se acogió y estableció como un proyecto nacional que impactó en todas sus comunidades, poniendo especial énfasis en las instituciones educativas, y para que hubiera uniformidad en los programas se generaron varias normas, entre las que destaca la *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, publicada en el año 2000 por la Association of College and Research Libraries.

A finales de los noventa e inicio del siglo XXI, asociaciones de otros países (The Society of College, National and University Libraries, del Reino Unido, y el Council of Australian University Librarians, Australia) retomaron las propuestas de las asociaciones de E.U.A. y emitieron sus propias Normas, las cuales están siendo utilizadas por educadores y bibliotecarios.

Con el cambio de siglo, en las proclamas internacionales aparecieron propuestas relacionadas indirectamente con la AI, pero que textualmente aludían al uso experto de recursos de información representados por las tecnologías de información y comunicación. De tales proclamas, se desprendieron otras dirigidas exclusivamente a la AI, ya de corte internacional y regional.

En México, atendiendo a todas estas corrientes, se han generado publicaciones sobre el tema dentro de las que se incluyen normas, compilaciones regionales y propuestas de programas. Sin embargo, ha faltado un diagnóstico de las estrategias que se han seguido a nivel gubernamental sobre este proceso, tan necesario para la población mexicana. Cabe aclarar que la AI se entiende como una acción educativa que incumbe a todas las comunidades de un país, y se considera como un proyecto nacional.

Para resolver este problema se realizó la primera reunión del Seminario de Investigación Uso de la Información: Procesos y Medios, y como resultado del intercambio de los especialistas invitados al evento se generó el presente libro. Cada uno de ellos elaboró un capítulo que fue evaluado por una Comisión ex-profeso y sólo aquéllos que cumplieron los requisitos académicos requeridos están incluidos en esta obra.

El libro está conformado por seis capítulos. El primero, titulado “Objetivos, estrategias y líneas de acción sobre alfabetización informativa en México para alumnos de educación

básica”, de Patricia Hernández Salazar, analiza y describe las estrategias para este nivel educativo contenidas en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018; el Programa Sectorial de Educación 2013-2018; el Programa Especial de Cultura y Arte 2014-2018; los Lineamientos de Operación U077 Inclusión y Alfabetización Digital; y el Plan de Estudios 2011, Educación Básica, todas directamente relacionadas con la AI. Esto requirió establecer como base de comparación las *Standards for 21st-century learner* elaboradas por la American Association of School Librarians (AASL).

El segundo capítulo, “Competencias para alfabetización informativa en el discurso oficial en México”, escrito por Guadalupe Vega Díaz, presenta un análisis general de las leyes y programas nacionales para identificar alusiones sobre el uso efectivo de la información para el nivel primaria, se inicia con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y concluye con algunos contenidos del Plan de Estudios 2011 Educación Básica.

Una de las competencias que aparece reiteradamente en los programas y normas sobre habilidades informativas, es el desarrollo del pensamiento crítico, este proceso cognitivo no ha sido conceptualizado cabalmente en las obras que tratan sobre la AI, lo que ha derivado en la falta de precisión de su posible integración en la planeación educativa nacional, por tal motivo se incluye el tercer capítulo denominado “El pensamiento crítico en los planes y programas gubernamentales en México”, de la autoría de Ma. del Carmen Hernández Salazar. Está formado por tres grandes secciones: Desarrollo del pensamiento crítico; Estrategias para promover el pensamiento crítico en México; y algunas Conclusiones.

Un asunto que en los últimos sexenios ha aparecido en la agenda de la educación en México es la educación indígena, por lo que en los programas sectoriales de educación existe

un apartado exclusivo para educar a estas comunidades. “De la Secretaría de Educación Pública al Desarrollo de Habilidades Informativas para indígenas”, es el título del capítulo 4, escrito por Edith Bautista Flores, en el que pone de relieve las estrategias y contenidos particulares que aparecen en los documentos gubernamentales, y en las guías para el maestro.

En el Capítulo 5 “Incorporación de la alfabetización informativa en Educación Media Superior”, Javier Tarango Ortiz presenta propuestas que si bien no fueron pensadas para el desarrollo e implantación de programas de AI, pueden tener una relación directa hacia la derivación de estrategias que guíen las acciones educativas hacia el uso efectivo de la información por los estudiantes de este nivel.

Por último, el texto de Egbert Sánchez Vanderkast, “La Alfabetización Informativa desde la mirada de las Políticas de Información”, aborda el tema de la necesidad de crear políticas públicas nacionales que atiendan el problema del uso adecuado de información en nuestro país. De forma deductiva, revisa las proclamas internacionales, regionales y nacionales en las que se evidencia una de las características principales de la AI: su inclusión en las agendas gubernamentales nacionales, para eventualmente, conformarse en un lineamiento prescriptivo aceptado.

El orden y contenido de los capítulos nos muestra que el sector educativo en nuestro país, ha mostrado interés por el uso eficiente de la información, contenido en el proceso denominado Alfabetización Informativa. En el Plan Nacional de Desarrollo, el Programa Sectorial de Educación y el Programa Especial de Cultura y Arte, existen objetivos, estrategias, y líneas de acción específicas sobre este asunto, que cubren desde el nivel preescolar hasta el medio superior. Incluso en el sector cultural, aparecen evidencias de la intención de uti-

lizar las tecnologías de información y comunicación para soportar y difundir la oferta artística y cultural, lo que promoverá la formación adecuada para su consulta.

Sin embargo, sigue pendiente llevar la Alfabetización Informativa a un plano de Política Nacional, los especialistas de información debemos aprender a cabildear para lograr espacios en la política nacional.

Objetivos, estrategias y líneas de acción sobre alfabetización informativa en México para alumnos de educación básica

PATRICIA HERNÁNDEZ SALAZAR

Universidad Nacional Autónoma de México

INTRODUCCIÓN

El desarrollo económico de un país se mide básicamente por sus logros educativos, a mayor nivel educativo mayor desarrollo económico. Este desarrollo económico es reconocido por instancias internacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), cuya misión principal [...] es “promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo” (Disponible en: <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/> Consulta 13 de noviembre del 2013). La inclusión de México en este organismo internacional, lo ha forzado a generar políticas, planes y programas que le permitan incrementar el acervo de conocimientos de su población, lo cual promoverá la generación de productos que apoyen su economía. Los conocimientos nuevos se generan en los individuos mediante la educación, ya sea formal o informal, privilegiaremos aquí, los sistemas educativos formales, por su carácter pretendidamente democrático e inclusivo para que todos los sujetos de una nación aprendan lo mismo.

Con el fin de lograr la eficiencia del sistema educativo en México, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, incluye como una de sus cinco metas, la Meta Nacional III, México con Educación de Calidad, cuya premisa básica es impulsar las competencias y habilidades que les permitan a los sujetos la apropiación del conocimiento, primero a nivel individual y luego colectivo o social, lo que potenciará su creatividad y productividad. El impulso al sector educativo permitirá la integración del capital humano en el mercado laboral mundial y la incorporación real a la tendencia denominada globalización.

Una educación de calidad implica una planeación educativa que integre la formación en el desarrollo de competencias y habilidades para el uso adecuado de información, desde los recursos más tradicionales hasta los más vanguardistas, representados por las tecnologías de información y comunicación (recursos electrónicos y digitales, plataformas educativas, Internet, WWW, entre otros). El proceso que representa la formación de tales habilidades y competencias como proyecto nacional es la Alfabetización Informativa (AI).

La Alfabetización Informativa nace en Estados Unidos de Norteamérica, en la década de los setenta en el seno industrial y su autor es Paul Zurkowski, quien concibió a la gente alfabetizada como aquella “[...] entrenada en la aplicación de los recursos de información a su trabajo [...] Han aprendido técnicas y habilidades para utilizar la amplia variedad de herramientas de información tan bien como los recursos primarios para moldear [las] soluciones a sus problemas con la información”. (Zurkowski, 1974, h. 6).

Desde esa aproximación conceptual se han generado al menos siete proclamas internacionales y cuatro a nivel regional (América Latina), que proponen a la alfabetización informativa como un proyecto nacional prioritario. La primera

instancia en declararse al respecto fue la Unesco, a principio del siglo XXI (año 2000), al establecer el Programa de Información para Todos, aún vigente, programa intergubernamental que tiene como finalidad promover el acceso universal a la información y el conocimiento, para el desarrollo y la construcción de las Sociedades de la Información y el Conocimiento. Entre las opciones que presenta el sitio de este Programa está una que corresponde a la Alfabetización Informativa y está contenida dentro de sus Prioridades.

En la última proclama generada en Moscú en 2012, *The Moscow Declaration on Media and Information Literacy (MIL)* como resultado de la Conferencia Internacional sobre Alfabetización Informativa y de Medios para las Sociedades del Conocimiento, se considera que este proceso debe ser una preocupación nacional, regional e internacional.

Una propuesta concreta para desarrollar programas y/o proyectos nacionales de alfabetización es la elaborada por la Asociación Norteamericana de Bibliotecas (American Library Association /ALA) en 1989 (*Presidential Committee on Information Literacy Final Report* Disponible en: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential> [Consulta el 12 de agosto del 2014]), esta propuesta incluye una definición del sujeto alfabetizado informativamente, y seis recomendaciones para lograr que un país (en este caso el propio EUA) logre desarrollar un proyecto de alfabetización informativa nacional. De estas seis recomendaciones resaltan la 4: Asegurar que los estudiantes se conviertan en alfabetizados informativamente y la 5: Modificar la educación de los profesores para que consideren la importancia de la AI, generen pensamiento crítico-investigativo, y exploten la información en forma eficiente. Para lograr esto la ALA propone incorporar a la alfabetización informativa en los currículos de las instituciones educativas y de formación docente.

Si partimos del supuesto de que para alcanzar un nivel de manejo de información eficiente de toda la población de un país, se hace necesario que la formación en este rubro se inicie en el sistema de educación básica, entonces el interés recaerá sobre este nivel. A partir de este supuesto y de la recomendación de la ALA, el presente capítulo tiene por objetivo describir los planes, programas y contenidos para alfabetizar informativamente a la población mexicana, tal como aparecen en los documentos oficiales de desarrollo y educación, comprendidos en el sector educativo y cultural.

El cumplimiento de este objetivo requirió abordar en la primera parte el tema La Alfabetización Informativa en el Encuadre Nacional, y establecer una definición de AI concibiéndola como un proceso de enseñanza que promueva aprendizajes significativos; esta definición sirvió de base para analizar los documentos oficiales utilizados: el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Disponible en: [file:///C:/Users/Patricia/Downloads/PND%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Patricia/Downloads/PND%20(2).pdf) Consulta: el 2 de agosto del 2014); el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/DOF%2013-12-12.pdf> Consulta: el 7 de mayo del 2014); el Programa Especial de Cultura y Arte 2014-2018 (Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5342486&fecha=28/04/2014 Consulta: el 8 de abril del 2014); y los *Lineamientos de Operación U077 Inclusión y Alfabetización Digital* (Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/liinclusionyalfabetizaciondigital.pdf> Consulta: el 3 de septiembre del 2014).

En el segundo apartado, Estrategias y contenidos de aprendizaje, se examinan y describen algunos elementos del Plan de Estudios 2011, Educación Básica (Disponible en: http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/plan_estudios.pdf Consulta: el 2 de agosto del 2014); el examen se hizo con base en las *Standards for 21st-century learner* elaboradas por

la American Association of School Librarians (AASL). Por último aparecen algunas conclusiones.

A manera de adelanto es posible establecer que existen más estrategias nacionales sobre AI de las que se podría pensar.

LA ALFABETIZACIÓN INFORMATIVA EN EL ENCUADRE NACIONAL

Como punto de partida se requiere delimitar el significado de la frase alfabetización informativa. Existe un gran número de definiciones, la mayoría se refiere a los sujetos alfabetizados y no al proceso o acción, que es como se debe entender la frase, por lo que se hizo necesario generar una que la concibe como:

[...] una acción educativa sistematizada destinada a proveer a los sujetos de un conjunto de habilidades, procesos de pensamiento, como el pensamiento crítico, y actitudes que le permitan acceder, evaluar y usar efectivamente la información, para cubrir una necesidad dada. Esta acción deberá promover que aprendan a aprender y generar aprendizajes para toda la vida. (Hernández Salazar, 2012, p. 32).

Este concepto comprende las múltiples alfabetizaciones (digital, visual, textual y tecnológica) que han ido apareciendo, así como la multialfabetización y la alfabetización multimodal, pues se considera que un proyecto nacional de AI bien diseñado debe incluir contenidos relacionados con el uso eficiente de los diferentes tipos y soportes de recursos y herramientas de información existentes.

La definición enfatiza dos objetivos de la AI: promover en los sujetos la posibilidad de aprender a aprender, y generar aprendizajes para toda la vida, cabe aquí establecer el sentido de ambas frases. Aprender a aprender se concibe como

un proceso evolutivo del ser humano que le posibilita el desarrollo de una serie de habilidades, destrezas y actitudes dirigidas a optimizar estilos propios para la aprehensión de nuevos aprendizajes. Implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actúa en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieran y adapten a nuevas situaciones, lo que se conoce como pensamiento crítico o metacognición.

Por su parte, la generación de aprendizajes para toda la vida está relacionada con la clase de aprendizaje que se fomenta. De acuerdo con Ausubel (1993) existen diversos tipos de aprendizajes: memorístico o repetitivo;¹ receptivo;² por descubrimiento,³ y significativo, entre otros; el que nos interesa ahora es el significativo. Éste se produce cuando un sujeto relaciona los contenidos de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se vinculan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición.

El aprendizaje se produce de acuerdo con la estructura de conocimientos existente en el individuo en el momento de aplicar la tarea de aprender; según esta teoría, la experiencia pasada influye y tiene efectos positivos o negativos en el aprendizaje.

-
- 1 El alumno memoriza contenidos sin comprenderlos o relacionarlos con sus conocimientos previos, no les encuentra significado a los contenidos.
 - 2 El sujeto sólo necesita comprender el contenido para poder reproducirlo, pero no descubre nada. El contenido o motivo de aprendizaje se le presenta al alumno en su forma final, sólo se le exige que internalice o incorpore el material.
 - 3 El sujeto no recibe los contenidos de forma pasiva; descubre los conceptos y sus relaciones y los reordena para adaptarlos a su esquema cognitivo.

Las estrategias de aprendizaje y enseñanza que se diseñen para alfabetizar a nuestras comunidades deben lograr aprendizajes significativos, que les permiten a los sujetos aprender a lo largo de la vida.

Cabe ahora preguntarse ¿qué propuestas se están realizando en la educación mexicana para promover la alfabetización informativa y si dichas propuestas van encaminadas a generar aprendizajes significativos, pensamiento crítico, y el aprendizaje para toda la vida?

México se ha adherido a las propuestas internacionales del cambio de siglo, de ahí que a partir del año 2000 haya impulsado reformas, programas, objetivos y metas relacionadas con el desarrollo de competencias que les permitan a los ciudadanos integrarse cabalmente al nuevo entorno de información. Se presenta a continuación el análisis de los planes y los programas que integran las propuestas de corte nacional que promueve la AI.

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018

Este documento representa la guía que rige el camino de México en todo lo que se refiere, tanto a la programación como a la presupuestación. Su objetivo general es llevar a México a su máximo potencial y para lograrlo se plantean cinco metas nacionales: I México en Paz; II México Incluyente; III México con Educación de Calidad; IV México Próspero; y V México con Responsabilidad Global. Y tres estrategias transversales: i. Democratizar la productividad; ii. Gobierno Cercano y Moderno; y iii. Perspectiva de Género.

Dentro de estas metas la que nos ocupa es la III, México con Educación de Calidad. Como parte del diagnóstico de esta meta se expresa:

El Sistema Educativo Mexicano debe fortalecerse para estar a la altura de las necesidades que un mundo globalizado demanda [...] La falta de educación es una barrera para el desarrollo productivo del país ya que limita la capacidad de la población para comunicarse de una manera eficiente, trabajar en equipo, resolver problemas, usar efectivamente las tecnologías de la información para adoptar procesos y tecnologías superiores, así como para comprender el entorno en el que vivimos y poder innovar. (*Plan Nacional de Desarrollo*, 2013, p, 16).

Se aprecia claridad en cuanto a la necesidad de educar a la ciudadanía para que se integre efectivamente a una sociedad globalizada, lo cual implica el desarrollo de competencias directamente relacionadas con el uso de la información.

En el apartado sobre la meta III (*Plan...* 2013, pp. 57-68) aparecen frases que nos indican claramente la necesidad de que la sociedad mexicana adquiera las capacidades y competencias necesarias “[...] para transitar hacia una Sociedad del Conocimiento” (p. 59); “[...] concretamente apuntan a que la abundancia de información de fácil acceso que existe hoy en día, en parte gracias al Internet, requiere que los ciudadanos estén en condiciones de manejar e interpretar esa información”. (p. 60). De aquí que la planeación educativa en México:

[...] debe impulsar las competencias y las habilidades integrales de cada persona, al tiempo que inculque los valores por los cuales se defiende la dignidad personal y la de los otros. (*Plan...* 2013, p. 58).

Si bien en esta afirmación no se advierte literalmente alguna connotación al tema que nos interesa, en el *Cuadro 1* se aprecian el objetivo, las estrategias y las líneas de acción que se incluyen:

Cuadro 1.

Objetivo, estrategias y líneas de acción sobre alfabetización informativa presentes en el PND 2013-2018

Objetivo	Estrategias	Líneas de acción
3.1 Desarrollar el potencial humano de los mexicanos.	3.1.1 Establecer un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico-pedagógico.	Impulsar la capacitación permanente de los docentes para mejorar la comprensión del modelo educativo, las prácticas pedagógicas y el manejo de las tecnologías de la información con fines educativos.
	3.1.3 Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida.	Fomentar desde la educación básica los conocimientos, las habilidades y las aptitudes que estimulen la investigación y la innovación científica y tecnológica.
	3.1.4 Promover la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Desarrollar una política nacional de informática educativa, enfocada a que los estudiantes desarrollen sus capacidades para aprender a aprender mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Ampliar la dotación de equipos de cómputo y garantizar conectividad en los planteles educativos. Intensificar el uso de herramientas de innovación tecnológica en todos los niveles del sistema educativo.

Fuente: Plan Nacional de Desarrollo, 2013.

Como se mencionó, la recomendación 5 de la ALA expresa la conveniencia de que los docentes se formen en el pensamiento crítico y en la explotación de los recursos de información, situación que se aprecia en la línea de acción de la estrategia 3.1.1. La 3.1.3 casa perfectamente con la teoría de Ausubel: la promoción de aprendizajes que se incorporen al acervo de conocimientos de los estudiantes de forma no arbitraria para que se logre su total asimilación y acomodo.

En cuanto a la estrategia 3.1.4 y sus tres líneas de acción, éstas aluden directamente a la AI, desde querer dotar de infraestructura tecnológica hasta desarrollar habilidades para aprender a aprender mediante el uso eficiente de la información

Como es posible observar el PND 2013-2018 incluye un objetivo, y estrategias y líneas de acción que tienen que ver específicamente con el uso efectivo de la información.

Programa Sectorial de Educación 2013-2018

La institución que se encarga de regular las políticas y prácticas educativas y culturales en México es la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuyo objetivo es:

[...] crear condiciones que permitan asegurar el acceso de todas las mexicanas y mexicanos a una educación de calidad, en el nivel y modalidad que la requieran y en el lugar donde la demanden. (Disponible en http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Vision_de_la_SEP#.VGpRizSG8q4 Consulta: el 24 de junio del 2014).

La intención es que los niños y jóvenes adquieran conocimientos, competencias, valores y comportamientos para ser ciudadanos responsables, que participen en el trabajo productivo, y que logren un aprendizaje a lo largo de la vida contenida en la definición de AI presentada en párrafos anteriores.

La educación a nivel nacional se mira como un proceso que otorga las competencias adecuadas a nuestro tiempo, entendido como la Sociedad de la Información y/o del Conocimiento, y la integración de los avances tecnológicos en el aprendizaje, sin menoscabo de los recursos que se encuentren en cualquier otro soporte. Este proceso se complementa con la promoción cultural y se declara que: “Se incorporarán las tecnologías de la información y la comunicación para acercar al patrimonio cultural y las expresiones artísticas a niñas, niños y jóvenes”. (*Programa Sectorial de Educación...* 2013, p. 63).

Para cubrir el objetivo y su visión, la SEP genera cada sexenio el Programa Sectorial de Educación (PSE), en esta ocasión el correspondiente al periodo 2013-2018, el cual incluye las estrategias para los sectores educativo y cultural.

El PSE se alinea con la Meta III México con Educación de Calidad del PND, e integra cinco grandes objetivos entre los que se destaca la alusión directa al uso de la información, aunque circunscrita a recursos electrónicos; será nuestra tarea llevarla a planos de cualquier soporte.

En el *Cuadro 2* se exponen los objetivos, las estrategias y las líneas de acción relacionadas con la AI:

Cuadro 2.

Objetivos, estrategias y líneas de acción sobre alfabetización informativa presentes en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018

Objeto	Estrategias	Líneas de acción
1 Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población.	1.3. Garantizar la pertinencia de los planes y programas de estudio, así como de los materiales educativos.	1.3.8 Asegurar la suficiencia, calidad y pertinencia tanto de los materiales educativos tradicionales, como de los basados en las tecnologías de la información.

Objeto	Estrategias	Líneas de acción
<p>Línea de acción transversal</p> <p>2 Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y la formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México.</p>	<p>1.5 Dignificar las escuelas y dotarlas de las tecnologías de la información y la comunicación para favorecer los aprendizajes.</p>	<p>1.3.9 Establecer una política nacional que asegure que las tecnologías de la información y la comunicación se incorporen provechosamente a la educación.</p> <p>1.5.5 Establecer políticas nacionales para dotar a alumnos y escuelas con el equipo electrónico apropiado para la enseñanza y la administración escolar.</p>
	<p>3. Igualar las oportunidades y no discriminar a las mujeres.</p> <p>2.6. Aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación para fortalecer la educación media superior y superior.</p>	<p>7 Promover la incorporación de las niñas y las jóvenes en el manejo y conocimiento de las TIC.</p> <p>2.6.2 Promover la incorporación en la enseñanza de nuevos recursos tecnológicos para generar las capacidades propias de la sociedad del conocimiento.</p> <p>2.6.4 Trabajar con las comunidades docentes los programas de difusión y capacitación para incorporar el uso de las TIC en los procesos educativos.</p> <p>2.6.9 Llevar a cabo programas para que las escuelas cuenten con los equipos de cómputo, el equipamiento y los talleres y laboratorios de acceso a Internet requeridos.</p>

Objetivos, estrategias y líneas de acción

Objeto	Estrategias	Líneas de acción
3 Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para construir una sociedad más justa.	3.7 Intensificar y diversificar los programas para educar a las personas adultas y disminuir el rezago educativo.	3.7.9 Desarrollar el uso de las tecnologías para favorecer el acceso a la educación de las personas adultas y su adquisición de competencias digitales.
5 Promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral.	5.1 Fomentar la educación artística y cultural, y crear mayores oportunidades de acceso a la cultura, especialmente para el sector educativo.	5.1.3 Fomentar la lectura como habilidad básica para superar la desigualdad.
Línea de acción transversal	5.5 Fortalecer el acceso de la población estudiantil y docente a la cultura, con el uso de las tecnologías.	5.5.2 Publicitar, a través de plataformas tecnológicas, las actividades culturales y artísticas dirigidas a los estudiantes y docentes.
	3. Igualdad de oportunidades y no discriminación contra las mujeres.	5.5.3 Crear plataformas y servicios digitales que favorezcan una oferta amplia de contenidos culturales, especialmente para niñas, niños y jóvenes. 1 Promover círculos de lectura y apreciación literaria presenciales y virtuales, para mujeres trabajadoras remuneradas y no remuneradas.

Fuente: Programa Sectorial de Educación 2013-2018.

Como se puede apreciar los objetivos, estrategias y líneas de acción son complementarios, consideran los tres niveles educativos (básico, medio superior y superior), y dos planos para ser implementados: la dotación de infraestructura tecnológica y la formación de habilidades para poder explotarla adecuadamente. Se integran aquí diversas comunidades, además de los estudiantes se alude a: docentes (línea de acción 2.6.4); personas adultas (línea de acción 3.7.9); y mujeres (líneas de acción transversales). Asimismo se menciona la necesidad de integrar la población a la sociedad del conocimiento (línea de acción 2.6.2).

Cabe resaltar que en el Objetivo 6, Impulsar la educación científica y tecnológica como elemento indispensable para la transformación de México en una sociedad del conocimiento se expresa:

Ofrecer una educación moderna y de calidad a los niñas, niños y jóvenes de hoy implica facilitarles el acceso a las herramientas que proveen las nuevas tecnologías de la información y las telecomunicaciones, y fomentarles el desarrollo de destrezas y habilidades cognitivas asociadas a la ciencia, la tecnología e innovación. (*Programa Sectorial de Educación...* 2013, p. 66).

En el desarrollo de las estrategias y líneas de acción no se retoma esta idea, se dirige más al impulso en la formación sobre ciencia y tecnología.

Lineamientos de Operación para el Programa U077 Inclusión y Alfabetización Digital

Para lograr las líneas de acción de la estrategia 3.1.4 del PND y las estrategias 1.5 y 2.6 del Programa Sectorial de Educación, se generó en 2013 el Programa Inclusión y Alfabetización Digital (PIAD), cuyo objetivo es:

Dotar de dispositivos electrónicos y de bienes que conformarán la solución de aulas como otras herramientas gratuitas para la escuela, los maestros, los estudiantes y las familias, en favor del aprendizaje durante el Ciclo Escolar 2014-2015. (*Lineamientos de Operación para el Programa U077 Inclusión y Alfabetización Digital*. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/liinclusionyalfabetizaciondigital.pdf> Consulta: el 10 de marzo del 2014)

Este programa impacta directamente en la promoción del uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en la generación de materiales didácticos digitales. Se implementó ya una primera etapa, en la que se contemplaba dotar de tabletas a los alumnos de quinto grado de primaria de las escuelas públicas, en algunos estados. El proceso de implementación para el uso de dichos dispositivos, incluye la generación de materiales para su adecuado manejo, dirigido a maestros, alumnos y autoridades de las escuelas.

Existe una opción en la página de la Subsecretaría de Educación Básica denominada Tecnologías Educativas, que incluye los Materiales Educativos de apoyo.

Programa Especial de Cultura y Arte 2014-2018

Como se mencionó anteriormente la cultura nacional está inscrita formal, legal y económicamente dentro de la planeación educativa. La dependencia que la dirige es el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), dependiente de la SEP, el Consejo se encarga de generar el programa sexenal, que en este caso corresponde al Programa Especial de Cultura y Arte (PECA). Entre otros factores de importancia, resalta el hecho de que la Red Nacional de Bibliotecas Públicas está integrada al CONACULTA.

Una de las acciones que promueve el PND es la Estrategia Digital Nacional de Cultura que, se infiere, implica la forma-

ción de las comunidades en el uso de los recursos digitales culturales y artísticos, lo que se percibe desde el marco de diagnóstico; allí se expresa que existe una gran penetración de Internet en los hogares mexicanos mediante la cual éstos acceden a eventos culturales, por lo que se enfatiza la necesidad de utilizar esta red como un medio estratégico para generar y difundir la oferta cultural. Su Objetivo 6, busca *Posibilitar el acceso universal a la cultura aprovechando los recursos de la tecnología digital*; se pretende la digitalización y creación de los bienes culturales, los cuales se integrarán en plataformas disponibles para toda la población mexicana. (*Programa Especial de Cultura y Arte* Disponible en: http://www.conaculta.gob.mx/PDF/PECA_DOE_2014-2018.pdf Consulta: el 30 de abril del 2014).

En el PECA se incluyen cuatro indicadores directamente vinculados con el tema que nos ocupa:

- 3.2 Avance porcentual de bibliotecas de la Red Nacional con personal certificado respecto del total de bibliotecas.
- 3.3 Avance porcentual de bibliotecarios capacitados para mejorar los servicios de la Red Nacional de Bibliotecas Públicas respecto de la meta sexenal.
- 5.3 Avance porcentual de títulos para formato impreso respecto de la meta sexenal en apoyo al Programa Nacional de Fomento a la Lectura.
- 6.1 Porcentaje de usuarios de servicios artísticos y culturales vía internet respecto de la población usuaria de internet en México. (*Programa Especial de Cultura y Arte* Disponible en: http://www.conaculta.gob.mx/PDF/PECA_DOE_2014-2018.pdf Consulta: el 30 de abril del 2014).

El *Cuadro 3* concentra los objetivos, estrategias y líneas de acción que incluyen el desarrollo de habilidades para el uso efectivo de la información:

Cuadro 3.

Objetivos, estrategias y líneas de acción sobre alfabetización informativa presentes en el Programa Especial de Cultura y Arte 2014-2018

Objetivo	Estrategias	Líneas de Acción
1 Promover y difundir las expresiones artísticas y culturales de México, así como proyectar la presencia del país en el extranjero.	1.5 Desarrollar acciones que promuevan la formación de lectores.	1.5.1 Promover acciones que propicien el acercamiento de la población a la lectura. 1.5.2 Fortalecer los servicios para favorecer el acceso de la población a los libros.
3 Dotar a la infraestructura cultural de espacios y servicios dignos, y hacer un uso más intensivo de ella.	3.2 Fortalecer la infraestructura cultural de las entidades federativas, y promover su mayor utilización.	3.2.3 Ampliar y mejorar la Red Nacional de Bibliotecas Públicas.
4 Preservar, promover y difundir el patrimonio y la diversidad cultural.	4.2 Fortalecer las acciones de protección técnica del patrimonio cultural.	4.2.3 Clasificar y catalogar los acervos patrimoniales en diversos soportes (hemerográfico, fotográfico, audiovisual, sonoro e impresos).
6 Posibilitar el acceso universal a la cultura aprovechando los recursos de la tecnología digital.	6.1 Impulsar la apropiación digital como adopción consciente de las herramientas digitales entre los diferentes grupos de la población.	6.1.1 Desarrollar programas que fomenten la apropiación de las personas en lo que toca a las diversas formas expresivas en el mundo digital.

Fuente: Programa Especial de Cultura y Arte 2014-2018.

Se distingue que la constante es la promoción de la lectura y la generación de plataformas y recursos digitales, como elementos básicos para acceder a las muestras culturales, y

lograr la consiguiente apropiación de las capacidades para su explotación.

ESTRATEGIAS Y CONTENIDOS DE APRENDIZAJE

Después de describir las propuestas sobre AI contenidas en los programas nacionales, cabe ahora examinar las estrategias y contenidos de aprendizaje específicos que se incluyen en el plan de estudios del nivel básico de educación.

El documento que representa el mapa curricular de este nivel es el *Plan de Estudios 2011 Educación Básica*, vigente. La revisión del Plan se hizo en forma comparativa de acuerdo con las *Standards for 21st-century learner*, elaboradas por la Asociación Norteamericana de Bibliotecarios Escolares en 2007, ya que éstas han marcado la pauta en la AI para la educación básica. (Disponible en: http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org/aasl/files/content/guidelinesandstandards/learningstandards/AASL_LearningStandards.pdf Consulta: el 25 de enero del 2014).

Las Normas están basadas en cinco principios: la lectura como una manera de percibir la imagen que el mundo ofrece; las preguntas como el marco para el aprendizaje; el comportamiento ético en el uso de la información; la tecnología como elemento crucial para las necesidades de empleo futuro; y el acceso equitativo en la educación.

Tales normas están organizadas en cuatro grandes procesos de pensamiento, para cada uno de los cuales se integran habilidades, disposiciones de acción, responsabilidades y estrategias de auto-evaluación. Las habilidades corresponden a los objetivos de aprendizaje clave que se pretenden lograr; las disposiciones de acción se refieren a las actitudes o inclinaciones que tienen los alumnos hacia el logro de los

objetivos; las responsabilidades representan los compromisos individuales y sociales que adquieren los alumnos con el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje; y las estrategias de auto-evaluación les permiten reflexionar y determinar los conocimientos apprehendidos, para ayudarlos a medir si los tres elementos anteriores han sido efectivos, con lo que se cubre el desarrollo del pensamiento crítico o metacognición.

Estas prescripciones pretenden formar a los niños en el proceso de investigación: preguntar(se); buscar respuestas o soluciones a sus problemáticas mediante la utilización eficiente de recursos primarios y secundarios; transformar e incorporar las respuestas y hallazgos en su acervo de conocimientos; dirigir sus preguntas y respuestas a asuntos que resuelvan problemas más genéricos; tomar las decisiones adecuadas en cuanto a las preguntas y caminos para responderlas; intercambiar experiencias y formas de aprendizaje; identificar la importancia de concederles crédito a los autores; y comunicar las respuestas a otros. A continuación se describen de manera sucinta los procesos de pensamiento generales que se incluyen en estas Normas:

Preguntar, pensar críticamente, y obtener conocimiento.

Se refiere a los aprendizajes relacionados con la posibilidad de generar preguntas que dirijan la búsqueda y recuperación de información en cualquier soporte y tipo de mensaje; concretamente esto implica buscar, recuperar, seleccionar, leer, revisar y darle sentido a lo recuperado, enfatizando el manejo efectivo de los recursos soportados en tecnologías, y la responsabilidad de conceder los créditos pertinentes.

Esbozar conclusiones, tomar decisiones informadas, aplicar el conocimiento a nuevas situaciones, y crear nuevo conocimiento.

El núcleo de formación es la utilización de la información; es decir, su procesamiento cognoscitivo: organizarla; analizarla; sintetizarla; evaluarla; confrontar evidencias; construir nuevos significados (crear conocimiento); y generar productos. La actitud o disposición de acción para lograr esto requiere la conformación de procesos cognitivos convergentes y divergentes, para generar y probar conclusiones que respondan a las preguntas planteadas.

Compartir conocimiento y participar ética y productivamente como parte de una sociedad democrática.

Toda vez que se haya construido individualmente nuevo conocimiento, es menester mirarse como un ente social, que intercambia, escucha y respeta ideas, con la intención última de formar en valores tales como la democracia. El desarrollo de los alumnos está más acentuado en la etapa de la comunicación de resultados, y el comprometerse a participar en pláticas públicas y debates sobre temas que conciernen a una comunidad, esto se hará mediante el respeto a los puntos de vista de otros y a la libertad intelectual.

Perseguir un crecimiento personal y estético.

Ubica al estudiante como un ser en sí, se le motiva a identificar: sus propias áreas de interés; preguntas y respuestas de corte personal; y formas artísticas para expresar los logros de aprendizaje. En general se les invita a apreciar las expresiones literarias y artísticas que les causen placer estético.

Las normas están permeadas transversalmente por: la construcción de aprendizajes en forma colaborativa; la transformación y aplicación de los aprendizajes en situaciones reales de su vida diaria; la toma de decisiones adecuadas; y la reflexión antes de tomarlas; el hecho de mostrar creatividad en la selección y uso de la información; y el de solicitar apoyo de profesores y compañeros cuando se requiera; y la explotación de los recursos de información necesarios para lograr los objetivos de aprendizaje, con un énfasis marcado hacia los logros basados en las tecnologías.

PLAN DE ESTUDIOS 2011 EDUCACIÓN BÁSICA

Éste está conformado por dos grandes apartados, I. La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y II. Las Características del Plan de Estudios 2011. Estas últimas contienen 9 capítulos: 1. Principios pedagógicos; 2. Competencias para la vida; 3. Perfil de egreso; 4. Mapa curricular; 5. Marcos curriculares para la educación indígena; 6. Parámetros curriculares para la educación indígena; 7. Gestión para el desarrollo de las Habilidades Curriculares; 8. La gestión educativa y de los aprendizajes; y 9. Estándares Curriculares y aprendizajes esperados. Como parte de nuestro estudio se tomaron en cuenta el apartado I y de la parte II sólo los capítulos del 1 al 4, el 7 y el 9.

Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)

La RIEB es el producto de un conjunto de reformas curriculares realizadas en cada uno de los tres niveles iniciadas en 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, hasta llegar a la generación de un primer

mapa curricular en 2004 con la Reforma de Educación Pre-escolar. Continuó en 2006 con la Educación Secundaria, y en 2009 con la de Educación Primaria, y se consolidó en 2011, con una propuesta formativa que sigue las tendencias internacionales de planeación educativa centradas en el aprendizaje de los alumnos y en el desarrollo de competencias:

Es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión. (*Plan...*, 2011, p. 20).

La reforma enfatiza que los alumnos deben dominar las tecnologías de la información y la comunicación y en general las plataformas digitales, no como un fin, sino para que puedan utilizarlas como herramientas del pensamiento, la creatividad y la comunicación. Otro factor que se resalta es la posesión del inglés, como segunda lengua, lo que le ayudará a insertarse en esta nueva sociedad globalizada.

Al igual que sucede con las Normas de la AASL, el Plan 2011 establece que los enfoques centrados en el aprendizaje y en la enseñanza inciden en que el alumno aprenda a aprender, aprenda para la vida y a lo largo de toda la vida. También resalta que se deben formar ciudadanos que aprecien y practiquen los derechos humanos, la paz, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la honestidad y la legalidad, y que reconozcan la capacidad de todos para aportar al aprendizaje de los demás mediante redes colaborativas de conocimiento, y de generar las condiciones para lograrlo.

Concretamente, las competencias que promueve la RIEB son: resolver problemas; tomar decisiones; encontrar alternativas; desarrollar su creatividad; relacionarse de forma proac-

tiva con sus pares y la sociedad; identificar retos y oportunidades en entornos altamente competitivos; reconocer en sus tradiciones los valores y oportunidades para enfrentar con mayor éxito los desafíos del presente y el futuro; asumir los valores de la democracia como la base fundamental para tener una convivencia cívica que reconozca al otro como igual; respetar la ley; promover el intercambio para apreciar la participación, el diálogo, la construcción de acuerdos, y la apertura al pensamiento crítico y propositivo.

Es posible apreciar que estas competencias cubren cabalmente los cuatro grandes conjuntos de procesos de pensamiento incluidos en las Normas de la AASL, y el énfasis puesto en los recursos digitales.

Principios pedagógicos

El Plan de Estudios es de observancia nacional y está basado en competencias que el Plan (2011, p. 33) define como “[...] la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)”, y establece doce premisas para la planeación de la currícula; se retoman aquí sólo aquéllas que se relacionan con la AI.

- *Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.* La filosofía educativa denominada centrada en el alumno, adoptada en muchos países, permite que el diseño curricular se base en el logro que va teniendo el alumno. Se promueve la actitud hacia el aprendizaje con el fin de que éste pueda resolver problemas que impliquen tomas de decisiones adecuadas (creación e innovación), aprender a lo largo de la vida, y desarrollar pensamiento crítico (metacognición), siempre amparado con las competencias necesarias para el manejo eficiente de la información.

- *Planificar para potenciar el aprendizaje.* El diseño de actividades de aprendizaje requiere del conocimiento de lo que se espera que aprendan los alumnos y de cómo aprenden; las posibilidades que tienen para acceder a los problemas que se les plantean, y qué tan significativos son éstos para el contexto en que se desenvuelven.
- *Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.* Se pretende que los estudiantes busquen soluciones, intercambien ideas y experiencias entre estudiantes, y entre estudiantes y profesores, lo que se reconoce como aprendizaje colaborativo, cuyo objetivo es enriquecer sus conocimientos y desarrollar el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad en la asimilación de conocimientos. Para lograr esto, los alumnos deben entender que existen diferencias y coincidencias entre sus puntos de vista y los de los otros.
- *Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.* Considera la utilización de diversos tipos de recursos para lograr los aprendizajes, este requerimiento se refuerza en el PND y en el PSE. Se deberá propender a incorporar en los procesos de enseñanza y aprendizaje materiales en diversos soportes, privilegiando los soportados en las tecnologías de información y comunicación. A continuación se listan algunos de ellos:
 - Acervos para la Biblioteca Escolar y la Biblioteca de Aula.
 - Materiales audiovisuales, multimedia e Internet.
 - Materiales y recursos educativos informáticos. Pueden ser: plataformas tecnológicas; programas (*software*) educativos (Explora Primaria, Explora Se-

cundaria); objetos de aprendizaje;⁴ recursos para la educación a distancia; reactivos para formar instrumentos de medición; planes de clase, y redes de aprendizaje. Estos materiales tienen una gran ventaja al poder ser utilizados en forma síncrona o asíncrona de acuerdo con las necesidades de los docentes y de los alumnos, y en los espacios y tiempos en que cada persona lo desee.

- *Incorporar temas de relevancia social.* México es un país multicultural y poliétnico, y los alumnos deben estar conscientes de esta situación, por lo que es necesario que los contenidos programáticos incluyan temas que desarrollen en ellos conocimientos, habilidades, valores y actitudes relacionadas con una actuación responsable ante su contexto natural y social. Se abordan fenómenos referidos a: la vida; la salud; la diversidad social, cultural y lingüística; la equidad de género; la sexualidad; la sustentabilidad; la prevención de la violencia escolar; los derechos humanos; y la convivencia ética y cívica. Todo esto con el fin de que convivan en paz y en armonía con su entorno natural y social.

Estos principios refuerzan la afirmación de que el Plan sigue las Normas, pero se detectan también, elementos que

4 El objeto de aprendizaje (OA) nace como cualquier recurso que permite el aprendizaje, intencionado o no. Sin embargo; a partir de la aplicación de la tecnología a estos recursos se genera su concepto más acabado, se entienden entonces como elementos (unidades) digitales que promueven la comprensión de nuevos conocimientos, cuya principal característica es que son reusables dependiendo del contexto de aprendizaje, no sólo como unidad completa, sino también cada una de sus partes. Los OA se integran en plataformas en red con el fin de que puedan ser utilizados simultáneamente por varias personas, y permiten el trabajo colaborativo, puesto que los usuarios también pueden ser generadores de contenidos, lo que les confiere otra característica, la interoperabilidad.

aparecen en las definiciones de la ALA, referidos a: promover aprendizajes a lo largo de la vida; aprender a aprender, que corresponde al desarrollo del pensamiento crítico o metacognición; aprender colaborativamente; y a aprender mediante la adquisición de las competencias requeridas para la explotación y el uso eficiente de recursos de información, en cualquier soporte y con especial énfasis en los soportados en tecnologías de información y comunicación.

Competencias para la vida

Las competencias que deberán desarrollarse en los tres niveles de Educación Básica se agrupan en cinco categorías, todas ellas vinculadas con la alfabetización informativa:

- *Competencias para el aprendizaje permanente.* Promueven el pensamiento crítico referido a aprender a aprender: lectura; lengua escrita; comunicación en más de una lengua; y manejo de información digital.
- *Competencias para el manejo de la información.* Están directamente relacionadas con el tema de interés y se corresponden con las habilidades informativas descritas en cualquier norma de AI: definir una necesidad de información; buscar, identificar, y recuperar información; evaluarla y seleccionarla; organizarla; utilizarla cabalmente con su consiguiente apropiación y transformación cognitiva; y comunicarla, siempre con un sentido ético y responsable.
- *Competencias para el manejo de situaciones.* Se refieren a la posibilidad de enfrentar retos o situaciones problemáticas (riesgo, incertidumbre, cambios, desilusiones) que impliquen en los estudiantes tomar decisiones y actuar con autonomía, con el fin de planear, y poner en marcha proyectos de vida.

- *Competencias para la convivencia.* Se lleva a los alumnos a que se relacionen de manera armónica y asertiva con su medio natural y social.
- *Competencias para la vida en sociedad.* Están vinculadas directamente con la inserción en su entorno social, representan las normas sociales y culturales para vivir legal, equitativa y democráticamente, y les confieren el sentido de pertenencia a una comunidad. (*Plan de Estudios...*, 2011, p. 42)

El conjunto de competencias antes descritas nos permite percibir que existe una estrecha relación con los principios pedagógicos. Es posible afirmar que estas competencias reflejen efectivamente los procesos de pensamiento, habilidades, disposiciones de acción, y responsabilidades contenidas en las Normas de la AASL.

Perfil de egreso

Como resultado del proceso de formación a lo largo de la Educación Básica, el alumno mostrará los siguientes rasgos, todos ellos conectados con la definición de AI y con las Normas multicitadas, incluida la 4 que era difícil considerar (inciso j):

- a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.*
- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados 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 que favorezcan a todos.
- e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
- f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
- g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; 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 tecnológicos 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...*, 2011, pp. 43-44).

MAPA CURRICULAR

Representa los estándares curriculares, los campos de formación, y las asignaturas, que deberán cursar los estudiantes. Los estándares curriculares están organizados en cuatro períodos de tres años cada uno: tres de preescolar, seis de primaria divididos en dos períodos y tres de secundaria, estos cortes corresponden al desarrollo cognitivo que los estudiantes deberían poseer. Los campos de formación son cuatro:

- Lenguaje y comunicación.
- Pensamiento matemático.
- Desarrollo personal y para la convivencia.
- Habilidades digitales.

De acuerdo con el ciclo escolar se convierten en bloques temáticos en preescolar, y en bloques temáticos y asignaturas en primaria y secundaria. Cabe aclarar que las habilidades digitales están consideradas como un campo de formación transversal que abarca los tres primeros campos en forma vertical.

A continuación se describen los campos que tienen relación directa con las actitudes, conocimientos y procedimientos relacionados con la alfabetización informativa, y que se relacionan con las Normas de la AASL:

Campo de formación: Lenguaje y comunicación

La finalidad de este campo es desarrollar competencias comunicativas a partir del estudio y uso formal del lenguaje, sólo así los estudiantes acceden a formas de pensamiento que les permiten construir conocimientos complejos. Favorece también esto la habilidad lectora, considerada como la base del aprendizaje permanente, y se privilegia la lectura de comprensión, necesaria para la búsqueda, el manejo, la reflexión y el uso de la información.⁵ A lo largo de la Educación Básica se busca que los alumnos aprendan a:

- Hablar, escuchar e interactuar con los otros.
- Identificar problemas y solucionarlos.
- Comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, transformarlos y crear nuevos géneros, formas gráficas y soportes.

5 El uso efectivo se refiere al cambio en el proceso cognitivo que se produce en un sujeto luego de leer, analizar y aprehender la información contenida en un texto. Para abundar sobre el tema remitirse a Hernández Salazar, Patricia (2013), *El uso de la información y la alfabetización informativa*, pp. 241-276, en *Agendas de Investigación en Bibliotecología e Información: Tendencias nacionales e internacionales*. México: UNAM; Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, 2013.

- Reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos.
- Interactuar con los textos y con otros individuos.

Todo esto resulta fundamental para concretar el resto de las habilidades informativas, ya que la lectura es una de las claves para tener un buen aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, dentro y fuera de la escuela. La práctica de la lectura desarrolla la capacidad de observación, atención, concentración, análisis y el espíritu crítico, además de generar reflexión y diálogo. Su enseñanza se agrupa en dos estadios:

- Preescolar. Se busca que los alumnos se desarrollen integralmente desde todos los planos: emocional, cognitivo, físico y social, con el fin de que empiecen a perfilar su personalidad y adquieran confianza y seguridad. Esto sólo se logra mediante la comunicación (oral y escrita en forma incipiente) entre ellos y con el resto de su comunidad.
- Primaria y secundaria. El estudio de las formas de expresión oral y escrita en estos niveles se concentra en la asignatura denominada Español, ésta se compone de varios contenidos: comprensión de escritos (lectura de comprensión); identificación, análisis y uso de diversos tipos de recursos de información, tanto de forma como de contenido (géneros literarios, herramientas de búsqueda y recuperación de información, recursos de promoción o difusión); reconocimiento de diversas formas de pensamiento y expresión; razonamiento sobre el mundo a partir de la comprensión de los textos; y elaboración de productos literarios, de estudio y de información.

Los Estándares Curriculares de Español integran los elementos que les permiten a los estudiantes de Educación Bá-

sica usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo. Estos estándares se agrupan en cinco componentes, cada uno de los cuales se refiere y refleja aspectos centrales de los programas de estudio:

1. Procesos de lectura e interpretación de textos.
2. Producción de textos escritos.
3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.
4. Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje.
5. Actitudes hacia el lenguaje.

Dentro del Lenguaje y comunicación también se establecen las bases pedagógicas para la enseñanza de la Lengua Indígena como objeto de estudio. Los programas de estudio de Lengua Indígena asumen las prácticas sociales del lenguaje y se organizan en cuatro ámbitos: la vida familiar y comunitaria; la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos; la vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos; y el estudio y difusión del conocimiento.

Campo de formación: Exploración y comprensión del mundo natural y social

Se inicia en preescolar y pretende que los alumnos aprendan y apliquen los principios de la investigación: formular preguntas; identificar problemas; observar metódicamente; analizar fenómenos; seguir procesos; buscar, encontrar, evaluar y seleccionar el recurso adecuado para responder las preguntas y solucionar los problemas; recoger datos cuando no existan; inferir respuestas; elaborar respuestas y explicaciones; argumentar sobre la base de las experiencias y los hallazgos;

integrar conocimientos nuevos en su acervo cognoscitivo; y transformar los resultados y hallazgos en productos comunicables.

Se pretende que desarrollen, entre otras, dos habilidades: formular preguntas sobre lo que quieren, y experimentar. Y cuatro competencias: explorar de manera organizada y metódica; poner a prueba una idea; indagar para encontrar explicaciones acerca de lo que ocurre en el mundo natural y en su entorno familiar y social; y usar críticamente la información para convivir con plena conciencia ciudadana.

Campo de formación: Desarrollo personal y para la convivencia

Éste se conforma por las materias que le permitirán insertarse sana y asertivamente en su entorno natural y social. Una asignatura especialmente vinculada con el uso de la información es la Formación Cívica y Ética que se da en primaria y secundaria; mediante ésta se continúa el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales que se iniciaron en preescolar. La finalidad de esta asignatura es que los alumnos asuman posturas y compromisos éticos vinculados con su desarrollo personal y social, teniendo como marco de referencia los derechos humanos y la cultura política democrática. Entre las habilidades que se generan destacan para la AI las siguientes: tomar decisiones; elegir entre opciones de valor; enfrentar conflictos; y participar en asuntos colectivos.

El desarrollo de lo anterior demanda un ejercicio práctico, tanto en situaciones de vida diaria como ante problemas sociales que representen desafíos de complejidad creciente. Los aprendizajes logrados mediante el desarrollo de este campo se pueden generalizar hacia múltiples situaciones y enrique-

cer la perspectiva de los alumnos sobre sí mismos y el mundo en que viven, incluyendo el uso responsable y ético de la información.

Gestión para el desarrollo de Habilidades Digitales

Con este campo de formación transversal se procura que los estudiantes logren identificar y explotar eficientemente los recursos basados en las TIC, con fines de inserción en una sociedad de información globalizada y, eventualmente, arribar a la sociedad del conocimiento, colateralmente se trata de disminuir la existente brecha digital en México.

Desde el 2008 existe el *Programa Habilidades Digitales para Todos* (HDT), que crea una plataforma por cada estado, cuyo diseño considera los siguientes componentes:

- *Pedagógico*. Elaboración e integración a la plataforma tecnológica, utilización y reutilización de materiales educativos digitales: objetos de aprendizaje; planeación de clases; reactivos para conformar herramientas o instrumentos de medición para identificar la consecución, o no, de los objetivos de aprendizaje.
- *Gestión*. Organización e intercambio de información en las plataformas de HDT a nivel intra e interescolar, estatal y federal.
- *Acompañamiento*. Capacitación, formación y asesoría permanente para los docentes y directivos, con el fin de que puedan diseñar, elaborar y explotar los materiales digitales. El programa cuenta con diversos recursos didácticos: tutoriales, manuales, instructivos, folletería, videos, y documentos en archivos pdf; entre otros.
- *Conectividad e infraestructura*. Se provee la infraestructura tecnológica necesaria: equipos, programas, redes de comunicación, y servicios, con el fin de que las

comunidades de las escuelas tengan acceso desde el aula o espacio en el momento que lo deseen. (*Plan de Estudios...*, 2011 p. 72).

Los Estándares Curriculares de Habilidades Digitales presentan la visión de una población que utiliza medios y entornos digitales para comunicar ideas e información, e interactuar con otros. Esto implica la comprensión de conceptos, sistemas y el funcionamiento de las TIC; es decir, aprender a utilizar herramientas digitales para resolver distintos tipos de problemas. Se organizan los estándares a partir de seis campos:

1. Creatividad e innovación.
2. Comunicación y colaboración.
3. Investigación y manejo de información.
4. Pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones.
5. Ciudadanía digital.
6. Funcionamiento y conceptos de las TIC.

Para apoyar el desarrollo de estas habilidades existen dos plataformas digitales Explora Primaria y Explora Secundaria, cuyo objetivo es integrar materiales digitales dirigidos a los alumnos y estudiantes que apoyen los procesos de aprendizaje y enseñanza, y promover la creación de redes y el trabajo colaborativo.

Como se puede observar el Plan de Estudios 2011 que rige al sistema de educación básica en México, considera las habilidades planteadas por la AASL.

El análisis de los documentos gubernamentales nacionales permitió establecer que en el sector educativo de nivel básico, México cuenta con propuestas concretas para alfabetizar informativamente a las comunidades de estudiantes del país

(niños de preescolar y primaria; adolescentes de secundaria; y adultos), incluidos los profesores que forman a estos estudiantes.

Tendremos ahora que dirigir nuestro esfuerzo a tratar de detectar cómo se están implementando los objetivos, estrategias y líneas de acción; es decir, el día a día en el aula y los espacios de aprendizaje que se han creado.

CONCLUSIONES

El desconocimiento puntual de los planes y programas oficiales de un país puede generar falsas ideas, éste es el caso del sistema educativo de educación básica en México. Se consideraba que su planeación no había retomado las proclamas internacionales y las recomendaciones de las asociaciones de bibliotecarios de Estados Unidos de Norteamérica (American Library Associations-ALA, American Association of School Librarians-AASL) relacionadas con el hecho de que la alfabetización informativa sea un proyecto nacional que requiere la inclusión de contenidos que formen a todos los estudiantes del país.

El examen de dichos planes requirió establecer una definición de AI que la concibiera como un proceso, se entiende como “[...] la acción educativa sistematizada destinada a proveer a los sujetos de un conjunto de habilidades, procesos de pensamiento, como el pensamiento crítico, y actitudes que les permitan acceder, evaluar y usar efectivamente la información, para cubrir una necesidad dada. Esta acción deberá promover que aprendan a aprender y generar aprendizajes para toda la vida” (Hernández Salazar, P., 2012, p. 32). Y algún parámetro teórico de comparación en lo que se refiere a las habilidades y competencias esperadas en un sujeto alfabetizado

informativamente, que fueron los *Standards for 21st-century learner*, propuestos por la Asociación Norteamericana de Bibliotecarios Escolares (AASL por sus siglas en inglés).

Después de la lectura y el análisis minucioso de los diversos documentos que integran las estrategias nacionales de educación (Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, Programa Sectorial de Educación 2013-2018, Programa Especial de Cultura y Arte 2014-2018, Lineamientos de Operación para el Programa U077 inclusión y alfabetización digital, y Plan de Estudios 2011 Educación Básica) se encontró que los principios pedagógicos se corresponden con la promoción de aprendizajes significativos, pues importan los conocimientos que se van asimilando en cada año y nivel escolar. Se pretende desarrollar actitudes y aptitudes relacionadas con el pensamiento crítico y reflexivo, con miras a una adecuada inserción social.

La mayoría de habilidades y competencias conectadas con la AI se obtienen del campo de formación del Lenguaje y la Comunicación; sin embargo, todos los aspectos que tienen que ver con una actitud inquisitiva y de generación de conocimiento derivan del campo Exploración y Comprensión del mundo natural y social. El campo Desarrollo personal y para la convivencia le confiere al alumno los valores esenciales para el buen vivir en sociedad: aceptar ideas, compartir actividades y vivir en forma democrática, sustentable y equitativa, y desarrollar un gusto por las actividades artísticas (estéticas) y culturales. Todos estos campos de formación se relacionan directamente con la definición de AI dada y con los procesos de pensamiento, las disposiciones de acción (actitudes), y las responsabilidades contenidas en las Normas de la AASL.

El uso de las tecnologías de información y comunicación está cubierto con varias estrategias y líneas de acción, lo que se evidencia en el campo de habilidades digitales que per-

mea los campos de formación anteriores, y se desplaza en forma transversal y se implementa mediante el Programa Habilidades Digitales para Todos.

Queda pues pendiente verificar si estos objetivos, estrategias y líneas de acción se están implementando en su totalidad, o sólo están marcados en los documentos que contiene el discurso oficial de México.

OBRAS CONSULTADAS

Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica (2011), México : Secretaría de Educación Pública.

American Association of School Librarians. *Standards for 21st-century learner*, Disponible en: http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/guidelinesandstandards/learningstandards/AASL_LearningStandards.pdf
Fecha de consulta: el 5 de abril del 2014.

American Library Association. Presidential Committee on Information Literacy: Final Report, *The importance of information literacy to individuals, business, and citizenship opportunities to develop information literacy*, Disponible en: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm> Fecha de consulta: el 12 de marzo del 2014.

Ausubel, D. P. (1993), *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México: Trillas.

Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/resources/multimedia/photo-galleries/world-summit-on-the-information-society-wsis/>
Fecha de consulta: el 8 de diciembre del 2013.

Habilidades digitales para todos, Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/hdt/> Fecha de consulta: el 25 de septiembre del 2013.

Hernández Salazar, P. (2012), “Contexto teórico de la alfabetización informativa”, pp. 3-46, en *Tendencias de la Alfabetización Informativa en Iberoamérica*, México : UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.

Lineamientos de Operación para el programa U077 inclusión y alfabetización digital. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/liinclusionyalfabetizaciondigital.pdf> Fecha de consulta: el 17 de mayo del 2014.

The Moscow Declaration on Media and Information Literacy, Disponible en: <http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/moscow-declaration-on-mil-en.pdf> Fecha de consulta: el 11 de junio del 2014.

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), Disponible en: <http://www.oecd.org/centro-demexico/laocde/> Fecha de consulta: el 13 de noviembre del 2013.

Plan de Estudios 2011 Educación Básica (2011), México : Secretaría de Educación Pública.

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (2013), Disponible en: [file:///C:/Users/Patricia/Downloads/PND%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Patricia/Downloads/PND%20(2).pdf) Fecha de consulta: el 2 de agosto del 2014.

Programa de Educación Preescolar 2004 (2004, México : Secretaría de Educación Pública.

Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar, Disponible en http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/RENOVACION/RENOVACION_CURRICULAR.PDF Fecha de consulta: el 7 de junio del 2013.

Programa Especial de Cultura y Arte 2014-2018 (2014), Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5342486&fecha=28/04/2014 Fecha de consulta: el 8 de enero del 2014.

Programa Nacional de Educación 2001-2006. (2001), Disponible en <http://dieumsnh.qfb.umich.mx/pne0106/> Fecha de consulta: el 16 de mayo del 2014.

Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (2013), Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/DOF%2013-12-12.pdf> Fecha de consulta: el 7 de mayo del 2014.

Secretaría de Educación Pública, Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/> Fecha de consulta: el 25 de septiembre del 2014.

Stenberg, R. J. y Spear-Swerling, L. (1996), “La comprensión de los principios básicos y de las dificultades de enseñar a pensar”, en *Enseñar a pensar*, Trad. De R. Llavori, Santillana, Madrid, pp. 95-118.

Zurkowski, P. (1974), *The information service environment: relationships and priorities*, National Commission on Libraries and Information Science, Related Paper Number Five.

Competencias para alfabetización informativa en el discurso oficial en México

GUADALUPE VEGA DÍAZ

El Colegio de México

INTRODUCCIÓN

En el marco de la transición hacia la sociedad del conocimiento se requiere que las personas posean tales competencias para usar la información, que les permitan tener una mayor comprensión del mundo y de sus posibilidades de participación en él. Esto es visible en los procesos democráticos, que solicitan que los ciudadanos sepan cómo consultar y obtener información de las agencias gubernamentales. También es pertinente contar con dichas competencias para poder valorar y emitir juicios sobre la información que ofrecen los medios de comunicación. A la par, resulta imprescindible conocer y aplicar las normas y disposiciones, nacionales e internacionales, relativas al respeto a los derechos de autor, la privacidad y la transferencia de información de manera responsable y ética.

La alfabetización informacional [ALFIN] es el concepto en torno al cual se agrupan las competencias para usar la información arriba mencionada. Para Vega (2009 con base en Lloyd 2005, 2006), la ALFIN puede ser considerada como “[...]”

un proceso complejo, dinámico y transversal dirigido a que los individuos sean capaces de conocer y aprender en diferentes contextos a partir de su participación ética e informada en diversas comunidades. Para la ALA (1989), la ALFIN está asociada con el aprender a aprender, con el aprendizaje continuo, con la toma de decisiones, con los juicios e incluso con el responder preguntas. Por su parte la International Federation of Library Associations [IFLA], (2005) vincula la alfabetización informacional con el aprendizaje para la vida, el desarrollo personal, la integración social y multicultural, el respeto a los derechos humanos, así como con la promoción de la participación ciudadana y su actuación democrática. Además de lo anterior, en la última década, al concepto de ALFIN se han sumado el de habilidades digitales; éstas se refieren al uso de las tecnologías de la información y la comunicación [TIC], así como a la producción, adaptación y asimilación de documentos digitales (Cobo, 2010).

A partir de lo anterior, es posible afirmar que la ALFIN integra una serie de competencias que son esenciales para resolver problemas y para afrontar situaciones en las que el uso de la información juegue un papel importante. Debido a ello es necesario que la ALFIN se promueva de manera formal trasversal y sistémica desde la educación primaria, con el fin de que las personas la puedan usar a lo largo de toda educación y para resolver problemas de la vida cotidiana.

Sin embargo, este objetivo no es fácil de alcanzar; primero porque la educación básica en México agrupa una gran cantidad de alumnos que se ubican geográficamente en las 32 entidades federativas, lo que implica que ésta se divida en general, indígena y cursos comunitarios. En segundo lugar porque la matrícula escolar de educación primaria representa casi un 56% del total de los alumnos inscritos en todos los niveles, incluyendo el postgrado. Esto equivale a 14,603,616

alumnos de primaria y 1,202,748 docentes (SEP, 2014). En tercer lugar porque se ha detectado que los alumnos que cursan o han egresado de este nivel tienen bajo rendimiento escolar (2005, 2007; Ruiz 2006 ; OCDE. PISA, 2012).

Acorde con lo anterior, para poder realizar un proyecto de ALFIN en educación primaria es necesario partir de un análisis sistémico y holístico, basado en el reconocimiento de los diversos actores sociales y culturales involucrados; así como determinar sus funciones, responsabilidades y vínculos a nivel internacional (con organismos como la OCDE y la IFLA), a nivel macro (referido a los sectores nacionales educativo, tecnológico, cultural, social, político, etc.), a nivel meso (escuelas, bibliotecas, oficinas gubernamentales, empresas, etc.), e incluso a nivel micro (educandos, educadores, ciudadanos, bibliotecarios, etcétera).

El proyecto debe ser incluyente por lo que es necesario identificar y caracterizar a los diferentes contextos educativos, con especial atención a aquéllos que requieren mayor atención dada la marginalidad geográfica, económica o social. Otro aspecto que debiera integrarse es el hecho de que los contextos informativos son diferentes para cada comunidad, en tanto son dinámicos y evolucionan con rapidez. También se debe considerar que cada vez hay más información disponible y medios para conseguirla, por lo que la alfabetización informativa debe ser funcional, permanente y situada. Funcional, porque debe integrar las competencias emergentes para usar la información que requiere cada contexto; permanente, por la intensidad con la que las tecnologías y la información cambian, y situada, porque debe dirigirse a solucionar los problemas y las actividades específicas de una comunidad.

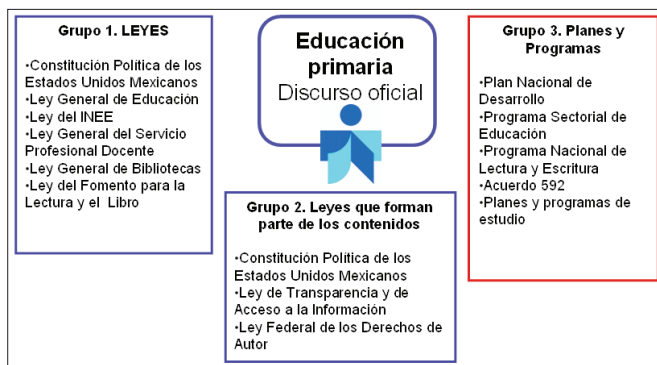
Acorde con la magnitud de la población y el rendimiento académico de los alumnos de educación primaria en México, este trabajo tiene por objetivo describir la forma en la que se

ha incorporado la ALFIN en las leyes y en los programas educativos del Gobierno Federal para el nivel de educación primaria en México. Esta descripción representa el primer acercamiento al análisis del discurso oficial en torno a la ALFIN.

SELECCIÓN DE DOCUMENTOS OFICIALES

La obra de Palacios y Vega (1994) realizó un primer acercamiento a la identificación de las disposiciones oficiales en torno al uso de la información en educación primaria. Los autores distinguieron a los siguientes actores: a) autoridades educativas, b) bibliotecarios, c) educandos y d) educadores. Los documentos que revisaron Palacios y Vega corresponden a los planes nacionales de educación, los programas de estudio de educación a nivel de educación básica, y las propuestas de los programas de “formación de usuarios” que habían sido diseñados por los bibliotecarios de 1970 a 1993. Para este trabajo, dado que el contexto mexicano en materia de leyes y disposiciones oficiales ha cambiado notablemente, se ha considerado un conjunto más amplio de documentos (ver *Figura 1*).

Figura 1



Diseño propio

En la *Figura 1* se observan tres grupos de documentos. El grupo 1 incluye la *Constitución de los Estados Unidos Mexicanos* y el conjunto de leyes relacionadas con la educación, las bibliotecas y el libro. En el segundo grupo se sitúan las leyes relativas a los derechos de autor y de acceso a la información; las cuales pueden integrarse más como contenidos en los programas de ALFIN en México. El grupo 3 se compone del *Plan Nacional de Desarrollo*, y otros planes y programas educativos.

EL DISCURSO OFICIAL Y LA ALFIN

Una vez definidos los grupos de documentos seleccionados, en este apartado se describen los contenidos, haciendo énfasis en los apartados que se consideran relacionados con la ALFIN. En cada caso se hacen las anotaciones pertinentes. El orden en que se presentan los documentos es el mismo de la *Figura 1*.

Grupo 1. Leyes

a) Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

El decreto publicado en el Diario Oficial el 26 de febrero del 2013 realizó varias modificaciones al artículo 3º. de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Estas modificaciones establecen que: “[...] el estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos”. Para que ello sea posible, en la fracción IX de dicho artículo se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa [SNEE] en el cual queda integrada la educación básica y la media superior. Las funciones de evaluación quedan a

cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], lo que incluye la valoración de las personas que forman o formarán parte de las plazas del servicio profesional docente. Estas plazas se cubrirán mediante concursos de oposición, buscando que las ocupen las personas idóneas, para lo cual se deben elaborar, aplicar y analizar las pruebas e instrumentos que sean pertinentes. Por último la fracción III de ese mismo artículo establece que el Ejecutivo Federal es la autoridad educativa que determinará los planes y programas de estudio.

Sobre las posibles implicaciones para la promoción de la ALFIN en educación primaria, se observa que las modificaciones de los artículos de la *Constitución*, podrían significar un mayor acceso y disponibilidad de la infraestructura relativa a los servicios de información relacionados con las TIC incluidas las bases de datos, enciclopedias, Internet, etc. En el caso del perfil docente, esto debería implicar la contratación de profesionales de la información con formación docente y de docentes con competencias para el uso y la enseñanza de la ALFIN.

Además de lo anterior, la *Constitución*, en su artículo 6º., establece que “[...] toda persona tiene derecho al libre acceso a la información plural y oportuna, así como a buscar, recibir y difundir información e ideas de toda índole por cualquier medio de expresión”. Y en el artículo 16, se aborda el delicado asunto del respeto a la protección de los datos personales. Estos artículos se vinculan con la ley de acceso a la información y con la de derechos de autor, que se describen más adelante.

b) Ley General de Educación [LGE]

La última reforma a la LGE se realizó el 11 de septiembre del 2013, y conllevó a la creación de dos leyes secundarias y al

decreto de modificación del artículo 3°. *Constitucional* que se describió en el apartado anterior. En el artículo 8°. fracción IV de la LGE, se determina que la calidad en educación es “[...] la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad”. Esto permite identificar los indicadores con los que se medirá cada uno de los resultados del Sistema Nacional de Educación.

El artículo 7°. de la LGE está dirigido a definir las funciones del Estado en materia educativa, e incluye dos fracciones que se relacionan con el uso de la información, estas son:

Fracción XIV.- Fomentar la cultura de la transparencia y la rendición de cuentas, así como el conocimiento en los educandos de su derecho al acceso a la información pública gubernamental y de las mejores prácticas para ejercerlo.

Fracción XIV Bis.- Promover y fomentar la lectura y el libro.

En el artículo 11, se determina que el INEE, es un organismo constitucional autónomo, cuyas principales funciones son coordinar el SNEE (fracción a) y “[...] evaluar la calidad, el desempeño y resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación básica y en la media superior” (fracción b). En los artículos 12 a 14 se hacen precisiones sobre el servicio profesional docente en cuanto a los procesos de evaluación, ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de los docentes, mismos que, se indica, serán detallados en la *Ley General del Servicio Profesional Docente*.

En cuanto a los contenidos educativos en los artículos 47 y 48 de la LGE, se indica que la SEP es la autoridad educativa que puede establecer los propósitos, contenidos, secuencia, criterios y procedimientos para la evaluación; para ello puede atender las demandas y sugerencias específicas de las autoridades educativas de los estados y las localidades; aunque

se establece que será el INEE el encargado de realizarlas (artículo 34).

En el artículo 49, se establecen los principios que rigen la educación que imparte el estado, considerando la libertad, la armonía y el trabajo en grupo entre los integrantes de la comunidad. En ese mismo artículo se señala que “[...] se fomentará el uso de todos los recursos tecnológicos y didácticos disponibles”.

Las modificaciones realizadas a la LGE fueron consideradas de tipo administrativo y dirigidas a retomar la responsabilidad del Estado en cuanto a la calidad de la educación, la administración de las plazas de docentes en la educación primaria y la integración de las TIC en la enseñanza.

c) Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [LINEE]

La Ley del INEE reitera lo dispuesto en la *Constitución* y en la LGE en relación con sus competencias y funciones (artículo 27). En el artículo 7°. de esta Ley, se detallan los fines de la evaluación y en el 8°. las características de la misma, estableciendo que la evaluación es un proceso sistemático, integral, obligatorio y periódico.

En el artículo 28 se determinan las atribuciones del INEE en relación al Servicio Profesional Docente. En los subsecuentes artículos se definen los elementos de la evaluación, las instancias etc. Pero no se encontraron artículos o disposiciones específicas relativas a la evaluación de los aspectos relacionados con la ALFIN, el perfil del bibliotecario o sobre la infraestructura necesaria para promoverla.

d) Ley General del Servicio Profesional Docente

La Ley del Servicio Profesional Docente [LSPD] en su artículo 2°. destaca que la SEP es la entidad responsable de definir los

perfiles, parámetros e indicadores para la evaluación de los docentes, mientras que la evaluación de los mismos es responsabilidad del INEE (artículo 14). El procedimiento completo para la definición de los perfiles, se encuentra detallado en el capítulo III, artículo 59.

En el artículo 4º. fracción XXI se detalla lo que se entiende por perfil profesional, el cual define como el “[...] conjunto de características, requisitos, cualidades o aptitudes que deberá tener el aspirante a desempeñar un puesto o función descrito específicamente”. En ese mismo artículo se determina que los sujetos de evaluación son: personal docente, personal docente con funciones de asesoría técnica pedagógica y el personal técnico docente, entre los que se encuentran los laboratoristas y otros técnicos de apoyo a la educación. En esta definición no se determinan las carreras de procedencia o la formación profesional de los docentes que van a ser evaluados. En el artículo 24 se indica qué profesionales pueden participar en los concursos de oposición:

[...] podrán participar todas las personas que cumplan con el perfil relacionado con el nivel, tipo, modalidad y materia educativa correspondiente; así como con los requisitos que establezca la convocatoria respectiva, en igualdad de condiciones, sin demérito de origen, residencia, lugar o formación profesional. En la Educación Básica dicho perfil corresponderá al académico con formación docente pedagógica o áreas afines que corresponda a los niveles educativos, privilegiando el perfil pedagógico docente de los candidatos; también se considerarán perfiles correspondientes a las disciplinas especializadas de la enseñanza.

En la Ley se reitera que el INEE es la institución a cargo de administrar “[...] la asignación de plazas con estricto apego al orden establecido con base en los puntajes obtenidos de mayor a menor, de los sustentantes que resultaron idóneos en el concurso”, (fracción XV). Esta disposición marca un cam-

bio fundamental, ya que anteriormente esta función la ejercía el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación, el cual no siempre garantizó la transparencia de los procesos de asignación y evaluación. En el caso del perfil del docente a cargo de promover la ALFIN en este nivel, queda claro que es una responsabilidad de la SEP y que ésta se ajusta a las necesidades de cada escuela.

e) Ley General de Bibliotecas [LGB]

Esta Ley fue publicada en 1993 y en estos momentos está siendo revisada a partir de las iniciativas de la Asociación Mexicana de Bibliotecarios [AMBAC], el Colegio Nacional de Bibliotecarios [CNB] y el Consejo Nacional para Asuntos Bibliotecarios [CONPAB]. *A priori*, podemos identificar algunos problemas que tendrán que ser revisados en la formulación de las modificaciones a la LGB:

- Falta una definición del alcance de la Ley, ya que sólo se menciona la creación de una Red de Bibliotecas Públicas, pero no de otro tipo de bibliotecas (capítulo II).
- Falta una estructura orgánica que integre a las bibliotecas y centros de información en el Sistema Nacional de Bibliotecas, ya que sólo existe una descripción general.
- Falta el establecimiento de las autoridades en materia del Sistema Nacional de Bibliotecas y de sus atribuciones (capítulo III). Esto es porque en el artículo 12 se indica que la “Biblioteca México” es la biblioteca Central de la Red, lo cual sólo induce a confusiones, ya que ésta es una entidad dependiente de la Dirección General de Bibliotecas de la SEP y no tiene carácter autónomo.

En el caso de las bibliotecas escolares no se establecen ni reconocen sus funciones, no establece los perfiles del personal, ni tampoco determina la forma en que la Red se vinculará con la SEP o sus dependencias encargadas de administrar, organizar e implementar las bibliotecas escolares. Tampoco

establece la concordancia con otros programas o Leyes, tales como el Programa Nacional de Lectura y Escritura.

f) Ley de Fomento para la Lectura y el Libro [LFLL]

La LFLL se dirige a promover la edición, distribución y comercialización del libro y las publicaciones periódicas; así como el establecimiento de librerías y bibliotecas (artículo 4º, fracciones II y III). Esta Ley convoca a la participación de la SEP y del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes [CNCA]. Las atribuciones para la SEP son (artículo 10):

- I. Fomentar el acceso al libro y la lectura en el Sistema Educativo Nacional, promoviendo que en él se formen lectores cuya comprensión lectora corresponda al nivel educativo que cursan, en coordinación con las autoridades educativas locales;
- II. Garantizar la distribución oportuna, completa y eficiente de los libros de texto gratuitos, así como de los acervos para bibliotecas escolares y de aula y otros materiales educativos indispensables en la formación de lectores en las escuelas de educación básica y normal, en coordinación con las autoridades educativas locales;
- III. Diseñar políticas para incorporar en la formación inicial y permanente de maestros, directivos, bibliotecarios y equipos técnicos, contenidos relativos al fomento a la lectura y la adquisición de competencias comunicativas que coadyuven a la formación de lectores, en colaboración con las autoridades educativas locales;
- VI. Promover la realización periódica de estudios sobre las prácticas lectoras en el Sistema Educativo Nacional y sobre el impacto de la inversión pública en programas de fomento a la lectura en este sistema, así como la difusión de sus resultados en los medios de comunicación, en colaboración con las autoridades educativas locales, otras autoridades, la iniciativa privada, las instituciones de educación superior e investigación, organismos internacionales y otros actores interesados;

En éstas fracciones del artículo 10, se pueden resaltar varios aspectos en relación con la ALFIN; el primero es que se

dirige a la mejora de la comprensión lectora por parte de los alumnos (fracción 1). El segundo es que determina la necesidad de contar con bibliotecas escolares y de aula. En la fracción III, se menciona por primera vez la figura del bibliotecario y se le vincula con el fomento a la lectura en la adquisición de las competencias comunicativas. Por último se refiere a la necesidad de que se realicen estudios sobre las prácticas lectoras de los alumnos. Todo ello refleja una situación normativa explícita que involucra el diseño de contenidos educativos y el acceso a la infraestructura en las TIC. En cuando a los actores mencionados en la fracción VI se observa que se incluyen las habilidades para la formación de lectores y para la promoción de las competencias comunicativas como parte del perfil del docente, del bibliotecario o del asistente a cargo de fomentar al libro y la lectura. En el caso del CNCA establece también sus funciones, dirigiéndolas principalmente a las bibliotecas públicas. La LFL en su capítulo V, establece los aspectos relativos a las características de la edición de libros y del precio único del libro.

Grupo 2. Leyes que forman parte de los contenidos de la ALFIN

La Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental [LTAIPG] se dirige a establecer la obligatoriedad de los organismos públicos para transparentar y dar acceso a la información (artículo 7°). Acorde con ello, en el capítulo IV se establecen la responsabilidad de los sujetos obligados para recabar y proteger los datos personales y los reservados. Se establece en qué situaciones y el tipo de información que puede estar disponible para su consulta. De manera detallada se presentan los procedimientos para solicitar información a los diferentes tipos de organizaciones gu-

bernamentales y se determinan las funciones del Instituto de Federal de Acceso a la Información [IFAI].

En el caso de la Ley Federal de los Derechos de Autor [LFDA] de determinan los documentos que se encuentran protegidos (artículo 13) y los que no, al respecto no son objeto de protección: “[...] las ideas en sí mismas, las fórmulas, soluciones, conceptos, métodos, sistemas, principios, descubrimientos, procesos e invenciones de cualquier tipo” (artículo 14). En la Ley también se determinan los derechos morales y los patrimoniales, siendo estos últimos los que definen quién puede lucrar o autorizar una reproducción con fines de lucro de una obra o de sus manifestaciones. Por último se establece la normativa en relación con los diferentes tipos de materiales y las obras de que son de dominio público, los símbolos patrios y de las culturas populares.

Grupo 3. Planes y programas

a) Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 [PND]

El Plan Nacional de Desarrollo es el documento oficial que rige los planes y acciones sectoriales de la Administración Pública Federal en México (p.13). El PND 2013-2018 contempla cinco metas nacionales, una de las cuales es promover la educación de calidad, con el fin de contar con el capital humano preparado para la innovación y la integración productiva, así como para la generación de actividades y servicios que tengan un alto valor agregado. Para que las metas del PND 2013-2018 sean alcanzadas se pretende “[...] promover políticas que cierren la brecha entre lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que el mundo de hoy demanda desarrollar para un aprendizaje a lo largo de la vida” (p. 20).

El plan reconoce dos aspectos importantes, el primero es que “[...] la falta de educación es una barrera para el desarrollo

productivo del país ya que limita la capacidad de la población para comunicarse de una manera eficiente, trabajar en equipo, resolver problemas, usar efectivamente las tecnologías de la información para adoptar procesos y tecnologías superiores, así como para comprender el entorno en el que vivimos y poder innovar”. La segunda es que se observa que los jóvenes tiene acceso una gran cantidad de información pero que “[...] en ocasiones carecen de las herramientas o de las habilidades para procesarla de manera efectiva y extraer lo que será útil o importante” (p.17). Ambos aspectos nos llevan al concepto de ALFIN, aunque en la Ley no se enuncie como tal.

El PND indica que para alcanzar la meta de tener educación de calidad es necesario contar con espacios para el aprendizaje incluyendo la infraestructura básica y el acceso a las TIC (p. 61). Asimismo requiere que se apliquen evaluaciones periódicas sobre el desempeño escolar, tales como ENLACE, PISA o los estudios del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (p. 62).

b) Programa Sectorial de Educación 2013-2018 [PSE]

El PSE es el documento que emite la SEP para establecer las estrategias y líneas de acción del sector educativo en relación al PND 2013-2018. Al respecto el PSE señala que para que las personas se integren en la Sociedad del Conocimiento [SC] es necesario tener:

[...] acceso a información actualizada y oportuna. Pero ello no es suficiente. Se requiere de una cultura de aprecio y uso del conocimiento que permita discernir y valorar, formar para la ciudadanía y la solidaridad. Esta cultura se gesta desde la educación básica, se profundiza en la educación media superior y debe ser alentada en los estudios superiores. Exige reforzar las capacidades de comprensión lectora, expresión escrita y verbal, razonamiento analítico y crítico, creatividad y, de manera destacada, la capacidad para aprender a aprender (p. 58).

Estas competencias se vinculan con la capacidad para integrarse en el entorno y para una mejor comprensión del mundo. El PSE 2013-2018 establece seis objetivos, el primero de los cuales se refiere a la calidad de la educación. Para cumplir esta meta se considera que es necesario revisar el modelo educativo y los contenidos de los programas de estudio educativos, ya que la currícula esta sobrecargada y no encaja con el perfil de egreso requerido para incorporarse a la vida laboral y cotidiana.

El PSE 2013-2018 incluye un diagnóstico en el que se identifica que la infraestructura educativa es una de las carencias tradicionales y preocupantes de la educación básica, éstas comprenden la falta de servicios básicos tales como: agua, luz, baños y, por supuesto, de las TIC (p. 61). También se observa que es necesario dignificar la figura del docente, para que sea ejemplo y guía para la formación en valores y en derechos humanos.

El capítulo III de la PSE establece los objetivos, estrategias y líneas de acción para la educación básica. El primer objetivo del programa es “[...] asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población” (p. 69). En este sentido se indica que la currícula de educación básica debe garantizar el desarrollo de competencias que se requieren para la vida.

El objetivo 1.3 identifica los aspectos relacionados con la incorporación de las TIC en la educación (p. 70), aunque se observa que una acción urgente es la de equipar a las escuelas con computadoras para la administración escolar y para “[...] dotar a todos los alumnos de escuelas públicas de una computadora o dispositivo portátil en quinto o sexto de primaria” (p. 71). Es decir, se observa que se dará impulso al uso de las tecnologías en el aula y al desarrollo de habilidades digitales.

c) Programa Nacional de Lectura y Escritura [PNLE]

El Programa Nacional de Lectura y Escritura inició formalmente en el 2005, cuando se publicaron las reglas para su operación en el Diario Oficial de la Federación. En ese momento su objetivo principal era:

Impulsar y fortalecer la operación de diversas estrategias de promoción y fomento de la lectura entre los maestros, directivos y alumnos de educación básica y normal, que contribuyan a la formación de lectores y escritores autónomos, mediante la selección y distribución de títulos para acrecentar los acervos de las bibliotecas escolares y de aula; la capacitación de asesores y mediadores de lectura y el acompañamiento presencial en las escuelas de educación básica y normal.

En el 2013 el PNLE tuvo un cambio sustancial, ya que incluyó el desarrollo de las habilidades de escritura y el objetivo general quedó como el de “[...] contribuir al mejoramiento del logro educativo de los estudiantes de educación básica con acceso a Bibliotecas Escolares y de Aula a través del fortalecimiento de las competencias comunicativas”. Es decir incluyó el uso funcional de la información para la comunicación oral o escrita.

Para el 2013 la población objetivo del PNLE fueron los docentes, directivos, asesores técnicos pedagógicos, asesores acompañantes, maestros bibliotecarios y bibliotecarios adscritos al sistema de educación básica pública; con el fin de que adquirieran una formación sólida en los procesos de enseñanza basados en el uso de información.

Las directrices para el desarrollo de dichas competencias quedaron establecidas en el *Acuerdo 592 para la Articulación de la Educación Básica*. Este acuerdo señala como un principio pedagógico que la integración de los acervos de la Biblioteca Escolar y del Aula permiten formar a los alumnos “[...] como usuarios de la cultura escrita; favorecen el logro

de los estándares nacionales de habilidad lectora; permiten la contrastación y la discusión y apoyan la formación de los estudiantes como lectores y escritores”. De acuerdo con ello se fija como uno de los objetivos la instalación de bibliotecas escolares y de aula, lo que comprende la selección de acervos, así como la asignación de presupuesto para su integración, operación y la capacitación del personal a cargo.

Para poder obtener financiamiento del PLNE es necesario que se forme un comité escolar y que se presente un proyecto por escrito en el que se indique el número de bibliotecarios que participarán, el número de escuelas que cuentan con maestros bibliotecarios nombrados y formados; y el número de escuelas donde están en uso los acervos de la biblioteca escolar y de aula, entre otros datos, Lo principal es que el proyecto presente actividades educativas innovadoras en las que se use la información de la biblioteca escolar o del aula para el aprendizaje.

El PNLE contempla que en cada entidad federativa haya una Coordinación Estatal del Programa Nacional de Lectura (CEPNL), la cual es nombrada por la autoridad educativa estatal. El CEPNL tiene entre sus atribuciones, las de conformar otros Comités operativos, tales como el dirigido a la selección de acervos de la biblioteca escolar de aula; también debe promover y registrar los Comités de Lectura y las Bibliotecas escolares.

En el glosario del PNLE se definen dos figuras importantes: a) Bibliotecario: se refiere al personal adscrito a las escuelas de educación básica con plaza de Bibliotecario y b) Maestro Bibliotecario: es el docente nombrado por la o el director de la escuela, el cual se hace cargo de la Biblioteca Escolar, pero a su vez promueve la integración del Comité de la Biblioteca Escolar para lograr la instalación y el uso educativo de la biblioteca. No se observa que haya una diferenciación sobre el

perfil profesional y docente de una figura con respecto de la otra. En las reglas de operación del PNLE publicadas el 23 de febrero del 2013 se incluye la convocatoria para participar, los formatos, procedimientos y la ruta crítica.

La forma en que está planteado el PNLE indica que hay una convergencia entre este programa y los contenidos educativos de educación primaria, en donde se solicita la participación de bibliotecarios y se promueve el uso de la biblioteca escolar. No se detallan las actividades pero en la página Web del programa se pueden consultar los proyectos que han recibido apoyo y algunas prácticas exitosas.

d) Plan de estudios 2011

El *Acuerdo 592 de la Articulación de la Educación Básica* se suscribió el 19 de agosto del 2011 y establece los fundamentos pedagógicos y la política educativa que sustentan el *Plan de Estudios 2011* para la educación básica. El acuerdo orienta el currículo hacia el desarrollo de competencias de aprendizaje para la vida y para aprender a aprender.

En el *Acuerdo 592* se detallan los doce principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios. El primero es “[...] centrar la atención en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje” (p. 19) y se refiere al desarrollo de aprendizajes y de habilidades superiores de pensamiento para solucionar problemas y para continuar aprendiendo. Entre las habilidades que son necesarias para este aprendizaje se menciona la de “[...] saber manejar información, innovar y crear en distintos órdenes de la vida” (p. 20). Otros principios son, planificar para potenciar el aprendizaje, generar ambientes de aprendizaje, trabajar en colaboración, evaluar para aprender y dar tutorías.

En el principio 5 se define lo que se entiende por desarrollo de competencias es “[...] la capacidad para responder a

situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)". El principio 6, se refiere al uso de la biblioteca escolar y del aula como materiales que favorecen el aprendizaje.

En el perfil de egreso de educación primaria se describe a un alumno capaz de argumentar, analizar, emitir juicios, tomar decisiones; de usar la información de diversas fuentes y de usar las tecnologías; es decir, un alumno que (p. 42):

- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados 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.
- i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.

Como se observa, en el inciso 'c' se hace una mención directa a las competencias relacionadas con la ALFIN y el desarrollo de competencias comunicativas, las cuales se dirigen a que los alumnos "[...] aprendan y desarrollen las habilidades para hablar, escuchar, e interactuar con los otros; a identificar problemas y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos; es decir, a reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos" (p. 36). Se considera que las competencias incluyen el manejo del inglés y la comprensión de las habilidades digitales, las competencias para comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos; así como las necesidades para identificar problemas y solucionarlos.

En cuanto a las habilidades digitales el *Acuerdo 592* señala que los docentes deben saber usar herramientas y recursos digitales para la investigación y para “[...] generar productos originales con el uso de las TIC, en los que se haga uso del pensamiento crítico, la creatividad o la solución de problemas basados en situaciones de la vida real” (p. 58). Se incluyen el uso de redes sociales en línea y las redes de aprendizaje; así como el uso responsable y ético de la Internet y de las herramientas digitales.

El Acuerdo 592 hace mención a los siguientes proyectos educativos que incluyen las TIC: el proyecto de Aula Telemática, el de Habilidades Digitales para Todos y el Proyecto Enciclomedia. También menciona los programas de equipamiento tales como el de la Unión de Empresarios para la Tecnología en la Educación Asociación Civil [Únete] y el Programa Habilidades Digitales para Todos.

e) Planes y programas de estudio

Los planes y programas de estudio para la educación básica están divididos en cuatro periodos. El primer periodo comprende la educación preescolar, el segundo abarca del 1er al 3er grado de primaria y el tercero del 4to al 6to año de primaria. Los planes de primaria incluyen las materias de español, matemáticas, ciencias, inglés y educación física. En la materia de español el objetivo final es que los alumnos usen “[...] el lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo”. “La materia se rige por cinco ejes: Eje 1. Procesos de lectura e interpretación de textos; Eje 2. Producción de textos escritos; Eje 3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos; Eje 4. Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje y Eje 5. Actitudes hacia el lenguaje” (*Acuerdo 592*, p. 78).

a) Segundo periodo: primero a tercer año de primaria

En el segundo periodo el área de español se propone a que los alumnos sean capaces de leer de manera autónoma, que aprendan a informarse y a organizar la información. De manera importante, se observa que hay una serie de estándares en el 'Eje 1. procesos de lectura' que se vinculan con la ALFIN éstos son (pp. 123-124):

- 1.1. Lee de manera autónoma una variedad de textos con diversos propósitos: aprender, informarse, divertirse.
- 1.2. Infiere el contenido de un texto a partir de índices, encabezados, títulos y subtítulos.
- 1.3. Comprende la trama o los argumentos expuestos en los textos.
- 1.4. Identifica las características generales de los textos literarios, informativos y narrativos, considerando su distribución gráfica y su función comunicativa.
- 1.5. Distingue elementos de la realidad y de la fantasía en textos literarios.
- 1.6. Identifica los textos adecuados y los fragmentos específicos para obtener, corroborar o contrastar información sobre un tema determinado.
- 1.7. Plantea preguntas para guiar la búsqueda de información e identifica fragmentos del texto para responder a éstas.
- 1.8. Investiga, selecciona y organiza información para comunicar a otros, acerca de diversos temas.
- 1.9. Lee una variedad de textos literarios y distingue algunas diferencias: poesía, obras de teatro, novelas y cuentos cortos.
- 1.10. Desarrolla criterios personales para la elección o recomendación de un texto de su preferencia.
- 1.11. Muestra fluidez al leer en voz alta.
- 1.12. Interpreta adecuadamente, de manera cercana a la convencional, los signos de puntuación en la lectura: punto, coma, signos de exclamación, signos de interrogación, guión y tilde.

De los estándares mencionados, los que se relacionan directamente son: 1.2, 1.4, 1.6, 1.7 y 1.8. Que son los que se pueden ver representados tanto en las normas de ALFIN co-

mo en las de la ALA (1995). En el caso del eje Producción de textos escritos los estándares que se relacionan con la ALFIN son (p. 24):

- 2.3. Recupera información de diferentes fuentes y las emplea para desarrollar argumentos al redactar un texto.
- 2.12. Completa formularios para realizar diversos trámites (préstamo bibliotecario, permisos de salida, entre otros).

En el eje 3 Participación en eventos comunicativos orales, se señala que el alumno debe ser capaz de comprender “[...] la importancia de comunicarse eficientemente al exponer sus ideas, argumentos y presentar información” (p.126). En los estándares 4 y 5 no se identificaron aspectos relativos a la ALFIN, aunque en el cinco se señala la importancia de conservar la información y de desarrollar habilidades para recuperarla (5.4).

Una vez definidos los estándares, el *Acuerdo 592* incluye un apartado que propone actividades de aprendizaje integrado. En la mayoría de las actividades se hace evidente el uso de la información para la producción de diversos textos tales como cuentos, rimas, noticias, recomendaciones de libros, chistes, poemas, historias personales, recetarios, compendios de cuentos, etc. En la *Figura 2* se muestra un ejemplo de actividad.

En el ejemplo de la figura 2, se observan los diferentes aspectos que comprende la ALFIN; al respecto se observa el proceso que inicia con la elaboración de las preguntas de investigación, la búsqueda de información y el producto final, que se refiere a la elaboración de un fichero temático, mismo que se integra a la Biblioteca del Aula. También se observan actividades de expresión oral, tales como la que se presenta en la práctica social “Elaborar un cancionero” (p. 138). En la

mayoría de las actividades, los productos que elaboran los alumnos están dirigidos a otros miembros de la comunidad diferentes del maestro o de los compañeros de aula. Otra de las prácticas sociales que merece especial atención es la que se presenta en la *Figura 3*.

Figura 2

PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: ELABORAR UN FICHERO TEMÁTICO		
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"> • Resume información sobre un tema. • Elabora preguntas para recabar información sobre un tema específico. • Localiza en el texto información específica. • Conoce el formato de las fichas informativas. 	<p>COMPREHENSIÓN E INTERPRETACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anticipaciones y predicciones en los textos. • Resume información recuperando las ideas que den respuesta a necesidades concretas. <p>BÚSQUEDA Y MANEJO DE INFORMACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Información adecuada y pertinente para responder preguntas concretas. • Ficheros como medio para organizar información. <p>PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características y función de los textos informativos. • Formato de fichas informativas. <p>CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Correspondencia entre partes escritas de un texto y partes orales. • Correspondencia entre unidades grafonómicas. • Valor sonoro convencional. • Segmentación convencional de la escritura. <p>ASPECTOS SINTÁCTICOS Y SEMÁNTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formas de plantear y responder preguntas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión y selección de un tema y sus subtemas para la elaboración de un fichero. • Lectura y llenado en grupo de una ficha informativa modelo (elaborada previamente por el docente). • Preguntas que guíen la búsqueda de información para elaborar las fichas. • Información seleccionada para el llenado de las fichas de acuerdo con el subtema. • Borradores de las fichas informativas, considerando los subtemas elegidos. <p>PRODUCTO FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fichero temático para integrarlo al acervo de la Biblioteca de Aula.

Tomado de: México. Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica, [Acuerdo 592], (2013). Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica. México, D.F.: SEP, p. 145

Figura 3

PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: ARMAR UNA REVISTA DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA PARA NIÑOS		
TIPO DE TEXTO: EXPOSITIVO		
COMPETENCIAS QUE SE FAVORECE: 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"> • Identifica características y función de artículos de divulgación científica. • Identifica la utilidad de títulos, subtítulos, índices, ilustraciones y recuadros en un texto. • Emplea algunos recursos para la edición de una revista (portada, contraportada, créditos, secciones, índices). 	<p>COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Títulos y subtítulos para anticipar el contenido de un texto. • Información contenida en tablas, ilustraciones y recuadros. <p>BÚSQUEDA Y MANEJO DE INFORMACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diccionarios como fuentes de consulta. • Fuentes de consulta para complementar información sobre un mismo tema. <p>PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características y función de artículos científicos. • Títulos y subtítulos para jerarquizar información. • Tablas, recuadros e ilustraciones para complementar la información de un texto. • Pie de figura o de ilustración para explicar la información contenida en una tabla o ilustración. <p>CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mayúsculas y puntuación en la escritura de párrafos. • Segmentación convencional de palabras. <p>ASPECTOS SINTÁCTICOS Y SEMÁNTICOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de características de los artículos de divulgación identificadas por el grupo, a partir de su lectura. • Recopilación y selección en equipos de artículos de divulgación científica de interés para el grupo. • Esquema de planificación de la revista de divulgación: <ul style="list-style-type: none"> – Orden de integración de los artículos. – Portada. – Contraportada. – Secciones de la revista. – Índice de la revista. <p>PRODUCTO FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artículos de divulgación integrados en una revista.

Tomado de: México. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica, [Acuerdo 592], (2013), *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*, México, D.F.: SEP, p.169.

En esta práctica el producto final es un artículo de divulgación, lo que enfrenta a los alumnos con una estructura diferente a la que han trabajado antes. Una de las competencias señala que los alumnos deben aprender a usar el lenguaje para la toma de decisiones. Las fuentes de información que se pide que empleen son los diccionarios y las enciclopedias.

Otro grupo importante de estándares para este nivel se re-

fiere a las habilidades digitales, las cuales se dirigen a que los alumnos sean creativos e innovadores usando las TIC. En el estándar 2, se propone el uso de los ‘chats’ en ambientes controlados y con alumnos de otras localidades e inclusive del extranjero. El estándar 3 se refiere al uso de la información (p. 226):

3. Investigación y manejo de información. Implica la aplicación de herramientas digitales que [les] permitan a los estudiantes recabar, seleccionar, analizar, evaluar y utilizar información, procesar datos y comunicar resultados.
4. Pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones. Requiere el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico para planear, organizar y llevar a cabo investigaciones, administrar proyectos, resolver problemas y tomar decisiones sustentadas en información, utilizando herramientas digitales.
5. Ciudadanía digital. Requiere de la comprensión de asuntos humanos, culturales y sociales relacionados con el uso de las TIC, y la aplicación de conductas éticas, legales, seguras y responsables en su uso.
6. Funcionamiento y conceptos de las TIC. Implica la comprensión de conceptos, sistemas y funcionamiento de las TIC para seleccionarlas y utilizarlas de manera productiva, así como transferir el conocimiento existente al aprendizaje de nuevas TIC.

Como se observa los estándares indicados para este periodo (niños de 6 a 9 años máximo) son ambiciosos en el contexto de la carencia de infraestructura y de los conocimientos previos de los alumnos y maestros en el uso de TIC.

b) Tercer periodo: cuarto a quinto año de primaria

El tercer periodo se propone que los alumnos tengan un mayor uso y aplicación de la lengua, así como de su aplicación en situaciones concretas. Continúan su aprendizaje sobre el reconocimiento de los diferentes tipos de textos, su interpretación y producción. En este periodo se espera que los alumnos sean capaces de producir textos “[...] de forma autónoma, a partir de la información provista por o dos o tres fuentes”

(p. 268). Como en el nivel anterior los estándares se dividen en ejes, el primero corresponde a Procesos de lectura, estos son (pp. 268-269):

- 1.1. Identifica y usa información específica de un texto para resolver problemas concretos.
- 1.2. Formula preguntas precisas para guiar su búsqueda de información.
- 1.3. Comprende los aspectos centrales de un texto (tema, eventos, trama y personajes involucrados).
- 1.4. Identifica el orden y establece relaciones de causa y efecto en la trama de una variedad de tipos textuales.
- 1.5. Infiere información en un texto para recuperar aquella que no es explícita.
- 1.6. Lee y comprende una variedad de textos de mediana dificultad y puede notar las contradicciones, semejanzas y diferencias entre quienes abordan un mismo tema.
- 1.7. Identifica las ideas principales de un texto y selecciona información para resolver necesidades específicas y sustentar sus argumentos.
- 1.8. Comprende el lenguaje figurado y es capaz de identificarlo en diversos géneros: cuento, novela, teatro y poesía.
- 1.9. Identifica las características de los textos descriptivos, narrativos, informativos y explicativos, a partir de su distribución gráfica y su función comunicativa, y adapta su lectura a las características del mismo.
- 1.10. Emplea la cita textual para explicar y argumentar sus propias ideas.
- 1.11. Interpreta la información contenida en cuadros y tablas.
- 1.12. Selecciona datos presentados en dos fuentes distintas y los integra en un texto.
- 1.13. Diferencia entre hechos y opiniones al leer diferentes tipos de textos.
- 1.14. Sintetiza información sin perder el sentido central del texto.
- 1.15. Identifica y emplea la función de los signos de puntuación al leer: punto, coma, dos puntos, punto y coma, signos de exclamación, signos de interrogación y acentuación.

Los estándares 1.7, 1.10 y el 1.12 claramente se relacionan con la ALFIN, sobre todo en lo que se refiere a la creación de

nuevos textos a partir de la información dada y al uso de la cita. Aunque no se mencionan aquí los aspectos de derechos de autor y la normatividad relativa. En el caso del eje 2 Producción de textos escritos, entre los cuales se encuentran los estándares relacionados con: la redacción de textos de acuerdo con la audiencia a la que van dirigidos, la escritura clara y coherente, el uso del lenguaje adecuado, la identificación de las ideas principales. Se identificaron los siguientes estándares, relacionados con la ALFIN:

- 2.4. Produce un texto de forma autónoma, conceptualmente correcto, a partir de la información provista por dos o tres fuentes.
- 2.11. Utiliza diversas fuentes de consulta para hacer correcciones ortográficas (diccionarios, glosarios y derivación léxica en diversos materiales).

Como se puede observar en los dos estándares anteriores, la información es empleada de manera funcional para producir un texto nuevo de manera fundamentada. El estándar 3 se refiere a la exposición oral de conocimientos, ideas y sentimientos con el fin de tomar decisiones o de expresar una opinión fundamentada, de persuadir o de criticar. El siguiente estándar se refiere a los aspectos gramaticales y ortográficos en el uso del lenguaje. De manera explícita el estándar “4.6. Identifica información y sus fuentes para responder a preguntas específicas” y el “4.7. Incluye citas textuales y referencias bibliográficas en sus textos” (p. 270), se refieren a competencias de ALFIN. En el caso del estándar 5 Actitudes hacia el lenguaje, se incluye la actitud positiva de los alumnos para “[...] comunicarse con otros, interactuar con los textos y acceder a información”, es decir para leer, escribir, hablar y escuchar (p. 270). Las prácticas sociales incluidas son muy importantes, ya que retoman aspectos que no se mencio-

nan como estándares, pero que son relevantes para la ALFIN (ver *Figura 4*).

En esta práctica social se hace mención a la paráfrasis en lugar de usar la copia, aspecto que es muy importante en relación con los derechos de autor y el correcto uso de la citación para evitar el plagio, aunque es hasta una práctica posterior cuando se introduce el uso de las comillas (p.284). En las prácticas se usa la información de manera funcional para responder preguntas o fines específicos. Además se les solicita a los alumnos usar información de fuentes contextuales, como son las entrevistas. Los textos cuya producción se les solicite a los alumnos irán desde, trabalenguas, croquis, monografías sobre temas específicos, e incluso notas enciclopédicas, cuadros sinópticos o mapas conceptuales. Las prácticas sociales relacionadas con la oralidad, se orientan a que los alumnos discutan sobre información, expongan temas, elaboren formularios, artículos de difusión, biografías e incluso hagan preguntas de examen. De manera destacada habrán de aprender a elaborar argumentos, identificando los puntos de vista de un autor y las diferencias con otro.

En la práctica social de la *Figura 5*, se observa una mayor indicación sobre la función y uso de la citación, así como de la integración de más de un texto para crear otro.

En cuanto a las habilidades digitales relacionadas con este periodo se solicita a los alumnos que usen plataforma *Explora primaria*. La innovación y la construcción del conocimiento con tecnologías son un punto esencial, el cual se vincula con la creación una galería de arte en línea. También se incluye el trabajo a distancia y en ambientes geográficos diferentes. Se vuelven a enunciar los aspectos relativos al manejo de la información, el pensamiento crítico y la ciudadanía digital señalados en el periodo anterior. Incluyendo la reflexión sobre los riesgos que puede haber en las redes sociales.

Figura 4

PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: EXPONER UN TEMA DE INTERÉS		
TIPO TEXTUAL: 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"> • Formula preguntas para guiar la búsqueda de información e identifica aquella que es repetida, complementaria o irrelevante sobre un tema. • Identifica y usa recursos para mantener la cohesión y coherencia al escribir párrafos. • Emplea la paráfrasis al exponer un tema. • Resume información para redactar textos de apoyo para una exposición. 	<p>COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferencia entre copia y paráfrasis. • Formas de parafrasear información. <p>BÚSQUEDA Y MANEJO DE INFORMACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de preguntas para guiar la búsqueda de información. • Correspondencia entre la forma en que está redactada una pregunta y el tipo de información que le da respuesta. <p>PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recursos gráficos de los carteles y su función como material de apoyo. • Correspondencia entre encabezado, cuerpo del texto e ilustraciones en textos. <p>CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acentos gráficos en palabras que se usan para preguntar (qué, cómo, cuándo, dónde). • Puntos para separar oraciones. • Mayúsculas en nombres propios e inicio de oración. • Ortografía de palabras de la misma familia léxica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de temas de interés para seleccionar uno sobre el cual investigar. • Preguntas para recabar información sobre el tema elegido. • Notas con la información encontrada para responder cada pregunta (verificando que sea adecuada, lógica y suficiente, si está repetida o es complementaria). • Guión o esquema de planificación para la exposición del tema. • Carteles de apoyo para la exposición que contenga la información más relevante. <p>PRODUCTO FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposición del tema investigado.

Tomado de: México. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica, [Acuerdo 592], (2013), Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica, México, D.F.: SEP, p. 283.

Figura 5

PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: BUSCAR INFORMACIÓN EN DIVERSAS FUENTES PARA ESCRIBIR UN TEXTO EXPOSITIVO		
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"> • Identifica la organización de las ideas en un texto expositivo. • Utiliza la información relevante de los textos que lee en la producción de los propios. • Emplea referencias bibliográficas para ubicar fuentes de consulta. • Emplea citas textuales para referir información de otros en sus escritos. 	<p>BÚSQUEDA Y MANEJO DE INFORMACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura para identificar información específica. • Información relevante en los textos para resolver inquietudes específicas. • Palabras clave para localizar información y hacer predicciones sobre el contenido de un texto. • Índices, títulos, subtítulos, ilustraciones, recuadros y palabras clave para buscar información específica. <p>PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Función y características de las citas bibliográficas. • Correspondencia entre títulos, subtítulos, ilustraciones y contenido del cuerpo del texto. <p>CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fuentes de consulta para corroborar ortografía convencional de palabras. • Formas de referir citas textuales. <p>ASPECTOS SINTÁCTICOS Y SEMÁNTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nexos (por ejemplo: por lo tanto, cuando, entonces, porque, etc.), para dar cohesión a un texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de un tema de interés. • Lista de preguntas sobre el tema que impliquen definiciones, relaciones de causa y efecto, y descripciones de sucesos o procesos. • Selección de información en diversas fuentes que responda a las preguntas. • Notas con la información recabada para responder cada pregunta, que incluya las referencias bibliográficas de las fuentes consultadas. • Borradores de textos expositivos, que cumplan con las siguientes características: <ul style="list-style-type: none"> – Información suficiente que de respuesta a las preguntas. – Párrafos con oración tópica. – Que incluyan explicaciones o ejemplos. – Coherencia. – Ortografía y puntuación convencionales. – Nexos para dar cohesión a las explicaciones. <p>PRODUCTO FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos expositivos con información recuperada en diversas fuentes para publicar.

Tomado de: México. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica, [Acuerdo 592], (2013), Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica, México, D.F.: SEP, p. 299.

Para finalizar, es necesario mencionar que en el *Acuerdo 592* también se hace referencia a los estándares y contenidos del 4to. periodo, que comprende el ciclo de secundaria. Así como la indicación de que es necesaria una capacitación para los profesores y mejorar la infraestructura de los servicios educativos. En el caso de las habilidades digitales se señala que la iniciativa va a la par del equipamiento tecnológico.

CONCLUSIONES

En esta descripción de los contenidos de ALFIN en el discurso oficial mexicano, hemos podido constatar que la última década ha habido un cambio importante derivado de un modelo educativo basado en competencias. Este modelo está dirigido más hacia la productividad y la integración social de los sujetos por lo que implica un mejor manejo de la información para ser capaz de analizarla, criticarla e incorporarla al aprendizaje, al conocimiento y la elaboración de diferentes tipos de textos. Acorde con ello la lectura, la oralidad y la escritura son ponderados con bases en los aspectos gramaticales y de sintaxis de la lengua.

Se observa que la figura del maestro-bibliotecario y del bibliotecario son propuestos como agentes ligados al aprendizaje más que a la organización y conservación de colecciones; ello es un cambio favorable en la imagen de nuestra profesión, lo cual implica un re-planeamiento del perfil profesional de los bibliotecarios. Sobre todo porque se requiere de una currícula especializada, en donde los alumnos de las escuelas de Bibliotecología y Ciencias de la Información aprendan a promover el aprendizaje con base en la información. Así como que conozcan el desarrollo de estrategias didácticas usando las TIC y sepan evaluar el aprendizaje de los alumnos de educación básica.

Otro aspecto que queda plasmado en los documentos revisados, es que el desarrollo de competencias en información es un proceso gradual y sistemático que se fortalece durante los seis años que dura la educación primaria. Otro aspecto es que la ALFIN reúne competencias transversales en las que se usa de manera funcional la información con fines de comunicación oral y escrita.

No obstante el gran avance que se observa, por ejemplo en lo descrito en el *Acuerdo 592*, hace necesario señalar que algunas de las competencias de ALFIN son sólo enunciadas; por ejemplo, no se indican específicamente los criterios para evaluar información, ni las estrategias para buscarla o para integrar varios textos en uno; tampoco se hace mención sobre la normatividad existente para elaborar citas o fichas. Es decir, hay una serie de lagunas que deben serle aclaradas al profesor que llevará a cabo estas prácticas.

En el caso de las habilidades digitales, se observa que la falta de equipamiento en tecnologías es un obstáculo difícil de superar para nuestra nación. Pero lo más importante es que el proyecto es ambicioso al proponer que mediante este tipo de habilidades será posible que los alumnos sean más críticos. En este sentido se observa que no hay una noción clara de lo que esto significa y de lo que los profesores necesitan hacer para promoverlo en el aula.

Es importante señalar que este documento es descriptivo, y que los documentos oficiales revisados, merecen un análisis más crítico en relación con la situación actual de la educación básica en México. Este análisis crítico es urgente a raíz de la reciente convocatoria de la SEP para revisar el modelo educativo, acción que actualmente se está promoviendo a través del Foro de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo para la Educación Básica, Educación Media Superior y de Educación Normal (<http://modeloeducati->

vo.sep.gob.mx/foros_region.html), el cual se realizará de febrero a junio del 2014. Lo que tenemos que reflexionar es si el *Acuerdo 592* y los contenidos expresados en éste y en los programas de estudio dan respuesta a las siguientes preguntas y temas: 1) ¿Qué es hoy lo básico indispensable? 2) ¿Cómo organizar la escuela de educación básica para que sea eficaz? 3) ¿Cómo garantizar la inclusión y la equidad en la escuela básica? y 4) ¿Cómo garantizar el desarrollo profesional docente?

Al respecto un proyecto de ALFIN a nivel nacional deberá incorporar la respuesta a estas preguntas, pero desde un estudio de tipo etnográfico en el que se observe no sólo si hay infraestructura sino como se usa ésta; el estudio deberá permitir la indagación sobre los saberes y las actitudes de los docentes, y los bibliotecarios, en lo que se refiere al uso de la información para el aprendizaje y el desarrollo de competencias que nos permitan incorporarnos a la sociedad del conocimiento.

OBRAS CONSULTADAS

American Library Association. Presidential Committee on Information Literacy, [ALA], (1989). *Final report*. Fecha de consulta: el 10 de julio de 2006. Disponible en: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm#>.

Cobo Román, Cristóbal (2010), "Nuevos alfabetismos, viejos problemas: el nuevo mundo del trabajo y las asignaturas pendientes de la educación", en *Razón y palabra*. Núm. 73. Disponible en: <http://razonypalabra.org.mx/N/N73/MonotematicoN73/03-M73Cobo.pdf>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (5 de febrero de 1917, última reforma 2013), en *Diario Oficial de la Federación*, México, D.F.: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>

International Federation of Library Associations, [IFLA] (2005), *Declaración de Alejandría sobre la alfabetización informacional y el aprendizaje a lo largo de la vida*. Disponible en: <http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-es.html>

Ley de Fomento para la Lectura y el Libro [LFL] (2000, 8 de junio, última reforma 2008), en *Diario Oficial de la Federación*. México, D.F.: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Disponible en: http://www.oei.es/quipu/mexico/Ley_libro.pdf

Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública [LFTAIP] (11 de junio de 2002), México, D.F.: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/244.pdf>

Ley General de Bibliotecas [LGB] (21 de enero de 1988), México, D.F.: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/122.pdf>

Ley General de Educación [LGE] (13 de julio de 1993, última reforma 2013), México, D.F.: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [LSPD] (11 de sep., 2013), México, D.F.: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

Ley General de Educación [LGE] (13 de julio de 1993, última reforma 2013), México. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

- Ley Federal del Derecho de Autor* [LFDA] (27 de enero del 2012), México, D.F.: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/122.pdf>
- Llyod, A. (2005), "No man (or woman) is an island: Information literacy affordances and communities of practice", en *The Australian Library Journal*, 54 (3), 230-238.
- Lloyd, A. (2006), "Information literacy landscapes: An emerging picture", en *Journal of Documentation*, 62(5), 570-583.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, [OCDE] (2012), *PISA 2012: Resultados. México*, París: OCDE. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- Palacios, C. y Vega, G. (1994), *Factibilidad de educación de usuarios de la información en escuelas primarias públicas del Distrito Federal*, México, D.F.: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Secretaría de Educación Pública, [SEP] (2007), Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares. *Sistema de Consulta de Resultados de la Prueba ENLACE*. México, D.F.: SEP. Disponible en: <http://www.sniesep.gob.mx/enlace.asp>
- Secretaría de Educación Pública, [SEP] (2014), *Sistema Nacional de Información Estadística Educativa*. México, 2014. Disponible en: <http://www.sniesep.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública, Gobierno de la República [PND] (2013), *Plan Nacional de Desarrollo, 2013-2018*, México, D.F.: SEP. Disponible en: <http://www.sniesep.gob.mx/enlace.asp>
- Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica, Educación Pública, [PSE] (2013), *Programa Sectorial de Educación, 2013-2018*, México, D.F.: SEP.

Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica [Acuerdo 592] (2013), *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*, México, D.F.: SEP.

Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica, *Programa Nacional de Lectura y Escritura para la Educación Básica en México, 2012-2018 : Cultura escrita en la escuela a favor del aprendizaje*, México, 2013. Disponible en: <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/programa/index.php>

Secretaría de Educación Pública, [Acuerdo 682] (27 de febrero del 2013), *Acuerdo número 682 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Lectura*, México, D.F.: SEP.

Vega Díaz, Ma. Guadalupe, Alfabetización informacional: estudio sobre su apropiación en alumnos de primaria (Tesis doctoral: UNAM, Facultad de Psicología, 2010).

El pensamiento crítico en los planes y programas gubernamentales en México

MA. DEL CARMEN HERNÁNDEZ SALAZAR

Posgrado de Pedagogía, UNAM

Para comprender el lenguaje de los otros no es suficiente comprender las palabras; es necesario entender su pensamiento.

Lev Vygotsky

INTRODUCCIÓN

Desde las primeras proclamas internacionales relacionadas con las competencias para los aprendientes del Nuevo Milenio y con la Alfabetización Informativa AI, (*The Prague Declaration: Towards an information literate society*, 2003; *Beacons of the Information Society: The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning*, 2005); las intermedias (“Bibliotecas por el aprendizaje permanente” *Declaración de Toledo sobre la alfabetización informacional (Alfin)*, 2006; *21st Century Skills and Competencies for New Millennium Learners in OECD Countries*, 2009), hasta la proclama más reciente (*The Moscow Declaration on Media and Information Literacy*, 2012), aparecen en forma reiterada las siguientes frases: aprendizaje para toda la vida, aprender a aprender, y pensamiento crítico.

Este último, se incluye también en las Normas que sobre Alfabetización Informativa se han elaborado (*Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, 2000;

Australian and New Zealand Information Literacy Framework, 2004; *Standards for 21st-century learner*, 2007, entre otras), incluso en muchas de las definiciones o conceptos no acabados de la AI aparece esta frase. Pero desafortunadamente en ninguno de los documentos aludidos se encuentra una delimitación cabal de su significado. En algunas ocasiones se entiende el manejo de la frase como pensamiento crítico y reflexivo, pero esto sólo hace más confusa su comprensión.

Si pensamos que atender las proclamas y aplicar algunas normas nos lleva a operativizarlas; es decir, transformarlas en objetivos, contenidos y estrategias de aprendizaje, percibimos la necesidad de entender qué es el pensamiento crítico y cómo se desarrolla en los sujetos/aprendientes/usuarios de la información, antes de poder afirmar enfáticamente que estamos alfabetizando informativamente a nuestras comunidades.

A mediados del siglo XX se empieza a hablar en forma explícita de este proceso cognoscitivo e incluso existe una comunidad cuyo objeto de estudio es precisamente este fenómeno, *The Critical Thinking Community*, cuyo fundador y uno de los más citados especialistas del tema fue Richard Paul. Esta comunidad está alojada en el Centro para el Pensamiento Crítico (Center for Critical Thinking), creado en 1980 y auspiciado por la Fundación para el Pensamiento Crítico y, “[...] busca promover un cambio esencial en la educación y la sociedad mediante la cultivación imparcial del pensamiento crítico” (Disponible en: <http://www.criticalthinking.org/pages/our-mission/405> Consulta: 12 de febrero del 2014).

Lo anterior justifica la inclusión de un capítulo que trate sobre el pensamiento crítico, y que se analicen las propuestas gubernamentales en México para identificar si existen objetivos o estrategias que promuevan su desarrollo en las co-

munidades de estudiantes. El capítulo está conformado por tres secciones principales; en la primera, Desarrollo del pensamiento crítico, se hace una delimitación conceptual de la frase y se describe someramente, el proceso antes de desarrollarlo.

El siguiente apartado, Estrategias para promover el pensamiento crítico en México, presenta un análisis puntual de dos documentos que se han tomado como base para la planeación educativa nacional: el (*Programa Nacional de Educación 2001-2006* y el *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*), cuyo fin es identificar aquellos contenidos, competencias, objetivos y metas relacionados con la generación de este tipo de pensamiento en la población mexicana. Por último, se integran algunas conclusiones en las que se resalta la intención del gobierno (por lo menos en el discurso) de reconocer la importancia del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes mexicanos.

Este proceso cognoscitivo resulta fundamental en la formación de los usuarios de recursos, herramientas o servicios de información, pues cuando tales usuarios se dirijan a los centros en busca de información para crear ya sea un aprendizaje, una enseñanza o un conocimiento, no podrán realizar dicha creación si no saben plantear las preguntas que servirán de base para elaborar búsquedas que sean acordes con sus necesidades de información. Ahora bien, aun cuando exista la capacidad de encontrar lo requerido, el pensamiento crítico será necesario para analizar y evaluar la información recuperada, para determinar su veracidad y si ésta le servirá o no, para construir conocimiento nuevo y poder formular una opinión.

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Según Paul & Elder (2005), el origen del pensamiento crítico puede ubicarse desde la época de Sócrates (*A Brief History of the Idea of Critical Thinking*, s.p.) y el método que se seguía para dialogar, denominado el Método Socrático, era una serie de preguntas y respuestas que requería de los escuchantes un proceso lógico y consistente de reflexión, y claridad para contestar de forma adecuada y siguiendo el hilo del pensamiento. Desde allí hasta mediados del siglo XX, en el que se hace explícita la forma de nombrar este proceso cognitivo, se han tocado diversos aspectos del tema.

Se partirá aquí de establecer su conceptualización, a partir del significado de la palabra crítico, término que se deriva del griego κριτικός y significa juzgar las cosas, y la sílaba “ico” que etimológicamente significa “lo relativo a”, por lo que podremos interpretar que crítico es lo relativo a juzgar las cosas. Si unimos este sentido al término pensamiento, tendríamos que un pensamiento crítico significa que una persona tiene la posibilidad o capacidad para juzgar una cosa o situación adecuadamente.

Robert Ennis (2011), uno de los autores que más ha estudiado el pensamiento crítico lo define “[...] como un pensamiento reflexivo y razonable que se centra en que la persona pueda decidir qué creer o hacer”. (2011, p. 1).

Ennis en Boisvert (2004, p. 32) resalta que el pensamiento crítico “[...] es evaluativo, y que al decidir qué creer o hacer implica un juicio de valor de las acciones y situaciones que se presentan”.

El pensamiento crítico es algo que se logra, pues si bien tenemos la capacidad de pensar es necesario desarrollarla a través de cursos que propicien el aprendizaje de competencias específicas en los alumnos, los profesores, los investiga-

dores y los bibliotecarios; en realidad cualquier comunidad vinculada con la educación debe seguir el enfoque del pensamiento crítico.

Varios autores que han investigado sobre el tema, afirman que el ambiente educativo sin esta intervención de educación explícita para desarrollar el pensamiento crítico, no es llevado a buen término. Por ello, muchas veces el pensamiento crítico es abordado para desarrollar estrategias, capacidades, habilidades, actitudes, y competencias que ayuden a resolver una situación problemática. Lo que aclara Priestley (1996, p. 15) cuando afirma que “[...] entendemos por PC el procedimiento que nos capacita para procesar información pues para llegar a él es necesario atravesar varias etapas; primero se necesita ser sensible y percibir el objeto de estudio, y esto debe llevar luego al interesado a delimitar si existe un problema y a plantear su solución”.

Richard Paul y Linda Elder (2005), escribieron una mini guía dirigida a los administradores, profesores y alumnos con el objetivo de desarrollar destrezas para llegar al pensamiento crítico, y sobre todo para ayudar simultáneamente a los alumnos y profesores en el desarrollo de planes de estudio. Boisvert (2004, p. 12) por su parte, elabora un libro que ofrece estrategias “[...] para que los profesores estén en posibilidad de aprovecharlas”; y para sensibilizar no sólo a los alumnos sino a todas las personas involucradas y preocupadas en el fenómeno educativo, como son los funcionarios públicos, los padres de familia y los empresarios, por nombrar sólo algunos.

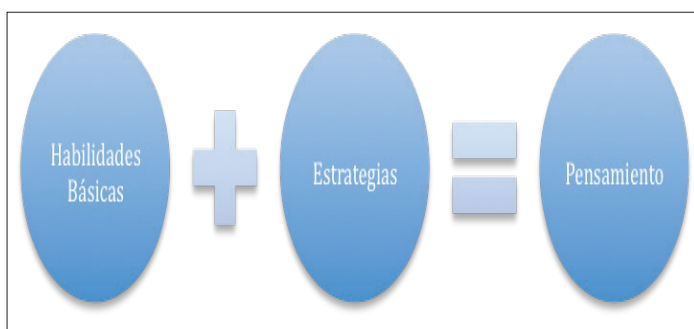
Este mismo autor considera al pensamiento crítico desde tres perspectivas: como estrategia de pensamiento; como investigación; y como proceso.

Estrategia de Pensamiento. Cuando pensamos ya contamos con las habilidades básicas que originan el proceso del

pensamiento, y son nada menos que la información que se tiene para “[...] analizar, inferir, comparar, clasificar, sintetizar, predecir, etc.” (Boisvert, 2004, p. 17). Estas habilidades no son suficientes, se necesitan otras estrategias de pensamiento que deben hacerse en secuencia para llegar a la “[...] resolución de problemas, toma de decisiones, pensamiento crítico, formación de conceptos, pensamiento creativo, etc.” (Boisvert, 2004, p. 18); habilidades básicas que bien conjugadas con las estrategias de pensamiento o como dice el propio autor, las habilidades metacognitivas, que son las capacidades de autorregulación, permiten dirigir y controlar las habilidades básicas y las estrategias de pensamiento mediante las operaciones de planeación, vigilancia y evaluación que lleva a cabo el individuo por lo que atañe a los procesos de su pensamiento (ver *Fig. 1*).

Figura 1.

Conformación del pensamiento



Investigación. Para mirar el pensamiento crítico como una investigación, podemos partir de lo que dice Kurfiss (1988, p. 20) es “[...] una investigación cuyo propósito es explorar una situación, fenómeno, pregunta o problema para llegar a una hipótesis o conclusión que integre toda la información dis-

ponible y que por lo tanto pueda ser justificada convincentemente”. Aquí lo que se plantea es que el pensamiento crítico nos permite observar, analizar, y diseminar la información, para descubrir, explicar o crear conocimientos, que es lo que llamamos investigación.

Proceso. Si se ve al pensamiento crítico como un proceso, es porque cuando se ejerce desencadena una acción o varias, pues al abordar los problemas cotidianos con una mirada reflexiva el individuo necesitará la capacidad de razonamiento y de investigación lógica para resolver el problema con una serie de pasos; por ejemplo, evaluar la situación, intentar dar razones de por qué sucedió la situación, y encontrar posibles soluciones desde diferentes perspectivas.

En suma:

1. Aparición de un problema.
2. Puesta en marcha de las actitudes y capacidades apropiadas.
3. Resolución del problema (Boisvert, 20014, p. 18).

La educación a lo largo del tiempo ha ido cambiando ya que los paradigmas han evolucionado y con ellos la forma de enseñar y de aprender; es gracias a eso que el pensamiento crítico pudo tener presencia en esta acción. Si revisamos un poco los principios de la educación desde el enfoque pedagógico llamado educación tradicional o conductista, nos percataremos que el profesor era el poseedor del saber, transmisor de conocimientos y el único que hacía preguntas para que el alumno las respondiera, este último memorizaba pasivamente la información o conocimiento que el profesor le proporcionaba.

En esa época el pensamiento crítico no se desarrollaba en el alumno porque la educación estaba centrada en el profe-

sor, y se privilegiaba la cantidad y capacidad de memorización por parte del alumno.

Después vino un cambio, hacia finales de los años 70 (del siglo pasado): en varios países del mundo se retomaron las posturas de Piaget (2002), quien planteaba las etapas del desarrollo cognoscitivo, y de Vygotsky (1996) conocido por su teoría del desarrollo cognoscitivo. Se privilegió entonces el razonamiento de la enseñanza que tomaba en cuenta al alumno y sus procesos de aprendizaje, los cuales podían ser guiados por el profesor para que el alumno aprendiera a tomar la responsabilidad de su aprendizaje; así, verbalizar a partir del lenguaje le permitió negociar y argumentar y llegar así al conocimiento; esto promovió que el alumno participara activamente, interactuando en su aprendizaje y fomentó el trabajo colaborativo. Es aquí cuando se comienza a priorizar el desarrollo de habilidades de investigación en el alumno, problematizándolo para que reflexione y tome decisiones. Todo lo anterior le permite aplicar conocimientos, valores y actitudes para llevar a buen término la resolución de problema y tener un aprendizaje significativo.

El hecho de contar la educación con un enfoque centrado en el alumno hace necesario el pensamiento crítico en el alumno, en el profesor y en todas las personas que interactúan en el fenómeno llamado educación.

Hasta aquí hemos hablado de los principales enfoques pedagógicos, pero cuando leemos los Planes y Programas de educación en muchos países, y en especial en México nos damos cuenta que, a partir de este milenio existe el enfoque por competencias, que apareció primero en el sector económico para responder a los cambios de la globalización para formar ciudadanos profesionales acordes con el sector productivo.

Cuando se da el cambio al enfoque por competencias en la educación se presenta una polémica que sostenía que era

igual al enfoque cognoscitivista, sólo que con la inclusión de las competencias. A pesar de dichas polémicas, se legitimó lo primero por dos razones principales: es el que rige actualmente en la educación por recomendaciones de la UNESCO y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE); y muchos países de los llamados desarrollados lo han adoptado.

Esta perspectiva también está centrada en el alumno y en todo lo que se apuntó anteriormente del cognoscitivismo, y además deben desarrollarlas tanto el alumno como el profesor lo cual fomenta el espíritu colectivo para participar en una comunidad y aportar cada quien su perspectiva.

Es momento de detenerse en este punto pues es importante resaltar que para que se desarrolle el pensamiento crítico en los alumnos, el profesor debe ya poseerlo; no se puede provocar en el otro un pensamiento crítico si no se cuenta con él.

Ya se ha hablado de la importancia que tiene el pensamiento crítico en el ámbito educativo, su relevancia aplica no sólo para ese entorno sino también para el socioeconómico, pues permite mejorar la producción racional tomando en cuenta las necesidades humanas y de protección del ambiente. Paul (1990), enfatiza que los ciudadanos y ciudadanas necesitan decidir qué tipo de vida tener, si la que es importada o la que permite apoyar la economía mexicana, o la religión que hay que abrazar.

Pero si bien los planes y programas de estudio han incluido el pensamiento crítico como una cuestión administrativa para responder a los lineamientos internacionales, es también porque los alumnos del siglo XXI deben tener las características necesarias para afrontar y resolver los problemas vinculados con la utilización eficiente de la información que las tecnologías nos proporcionan.

El pensamiento crítico no debe desarrollarse en una sola asignatura, sino en forma transversal a lo largo de todo un programa educativo, ya sea para solucionar problemas cotidianos, escolares, profesionales o en nuestro trabajo. Si no fuimos educados con esas habilidades todavía podemos desarrollarlas para nuestro quehacer profesional.

Ya se hizo la delimitación conceptual del pensamiento crítico, viene ahora la pregunta de ¿cómo desarrollarlo?

Cada autor plantea diferentes estrategias para el desarrollo de este pensamiento, muchos coinciden que una persona con pensamiento crítico:

- es analítica, estudia un todo en todos sus componentes,
- es observadora,
- es reflexiva,
- resuelve problemas,
- argumenta, organiza y selecciona las palabras, frases y explicaciones adecuadas,
- es autónoma,
- es evaluativa, y elabora opiniones, juicios, y toma decisiones,
- es sintética, junta para formar y
- es capaz de tomar decisiones responsables e informadas cuando se enfrenta a un problema ya sea en el ámbito educativo, social o de la vida diaria.

Para lograr que un sujeto posea estas características, los objetivos de la enseñanza para provocarlo (Beyer, c1995; Paul, 1984; y Costa, c1991) deben ser tres:

1. Enseñar a pensar.
2. Enseñar qué es el pensamiento.
3. Enseñar a reflexionar sobre el pensamiento.

Para enseñar a pensar se requiere que los planificadores educativos (pedagogos y tomadores de decisiones, entre otros), profesores y, en nuestro caso, los especialistas de la información, proporcionen las situaciones para que los alumnos reflexionen. Se propone que los profesores utilicen estrategias de aprendizaje que problematicen a los estudiantes; por ejemplo, que defiendan una postura ante un debate, o que redacten un ensayo. En el caso de los especialistas de la información podrían propiciar que los alumnos o cualquier usuario de la información, se planteara preguntas para elaborar sus búsquedas según el tema de interés o que experimentarían con las palabras clave para elaborarlas.

El segundo punto, enseñar qué es el pensamiento, requiere explicarles a los sujetos las diferentes formas de aprender y sugerir, a partir de las preferencias de cada individuo, aquellas que los llevan a mejor término en el aprendizaje.

Por último, para cubrir el objetivo tres, se debe enseñar el funcionamiento cerebral explicando que el cerebro tiene diversas conexiones y sistemas que han ido evolucionando, y que ahora es necesario motivar para llegar al aprendizaje con memoria de largo plazo, así como entender que los hemisferios izquierdo y derecho trabajan de diferente forma y que los individuos aprendemos tomando muchas veces en cuenta las características de cada uno de ellos.

Ya se ha explicado qué es el pensamiento crítico y cómo provocarlo en los alumnos; sensibilizado así el tema, el cuestionamiento que sigue es ¿cuáles son las habilidades (competencias) que se necesitan para desarrollar el pensamiento crítico?

ESTRATEGIAS PARA PROMOVER EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN MÉXICO

Como punto de inicio es posible afirmar que en México existen diversas estrategias dentro de los planes y programas educativos que consideran el desarrollo del pensamiento crítico, lo que se sustentará con el análisis de los siguientes documentos.

Programa Nacional de Educación 2001-2006

El lema de este Programa fue “Por una educación de buena calidad para todos”, un enfoque educativo para el siglo XXI (2001, p. 6), en este programa se propuso que para lograr esa calidad, los alumnos fueran autónomos y que desarrollaran habilidades para lograr el pensamiento crítico. “Una educación básica de buena calidad es aquella que propicia la capacidad de los alumnos de reconocer, plantear y resolver problemas; de predecir y generalizar resultados; de desarrollar el pensamiento crítico, la imaginación espacial y el pensamiento deductivo”. (*Programa...* p. 123).

Como políticas de articulación de las prácticas educativas en el aula y como una línea de acción se incluyó el pensamiento crítico. “C. Fortalecer a lo largo de los diez grados de educación básica el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que caracterizan el pensamiento crítico, a fin de fomentar en los alumnos la necesidad de formular explicaciones racionales ante cualquier hecho o fenómeno”. (*Programa...* p. 142).

Entre las metas se plantearon el desarrollo de la educación artística, el fomento a la lectura, y la educación saludable, pero destaca como meta principal fortalecer el pensamiento crítico. “2. Proyecto para el Fortalecimiento del Pensamiento

Crítico y el Desarrollo de Competencias Matemáticas y Científicas en la Educación Básica”. (Programa...p. 144).

También se incluye el pensamiento crítico en la cultura pues como se dijo anteriormente, esto es necesario para crear no sólo en el ámbito académico, en el ámbito artístico es imprescindible para el desarrollo de los dos hemisferios cerebrales y así poder practicar las bellas artes.

[...] propicia el desarrollo de procesos cognoscitivos como la abstracción y la capacidad de análisis y de síntesis. En el currículo debe ocupar un lugar tan importante como la formación científica y humanística; su presencia a lo largo de la vida escolar es de gran trascendencia, principalmente en la edad temprana, cuando se construyen las bases para desarrollar el talento artístico. (Programa...p. 33).

En el inicio del milenio fue y sigue siendo importante el aprender a aprender, proceso en el que el pensamiento crítico se erige como una estrategia de pensamiento que posibilita delimitar cuál información tomar y evaluarla con el fin de obtener aprendizajes significativos.

A medida que la simple acumulación de información pierde sentido como dimensión fundamental del conocimiento, la valoración social del mismo tiende a asociarse con las formas en que los grupos e individuos pueden apropiarse de él y en que pueden darle un uso relevante. Adquiere especial importancia conocer cómo se aprende y de qué manera pueden generarse nuevos conocimientos. (Programa...p. 50).

Cuando se habla de que para motivar a un pensamiento crítico es necesario contar con él, en este Programa Nacional de Educación 2001-2006, se deja evidencia de lo siguiente:

La educación para un futuro que ya está aquí hace necesario que, en todos los tipos, niveles y modalidades, haya educadores con características precisas y cualidades diversas, incluyendo:

- Dominio de procesos que determinan la generación, apropiación y uso del conocimiento;
 - Capacidad para trabajar en ambientes de tecnologías de información y comunicación;
 - Deseos de propiciar y facilitar el aprendizaje;
 - Capacidad para despertar el interés, la motivación y el gusto por aprender;
 - Disponibilidad para aprender por cuenta propia y a través de la interacción con otros;
 - Habilidad para estimular la curiosidad, la creatividad y el análisis;
 - Aptitudes para fomentar la comunicación interpersonal y el trabajo en equipo;
 - Imaginación para identificar y aprovechar oportunidades diversas de aprendizaje;
 - Autoridad moral para transmitir valores a través del ejemplo.
- (Programa...pp. 50 y 51)

Programa Sectorial de Educación 2013-2018

Como se puede observar a principios del siglo XXI en México, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 ya se hablaba explícitamente de cognoscitivismo, pensamiento crítico, y globalización. Durante este sexenio (2013-2018), al hacer la revisión del Programa Sectorial de Educación. Se sigue hablando del cognoscitivismo y del pensamiento crítico pero sin decirlo explícitamente; el término globalización sigue manejándose en forma explícita:

Los tiempos que vivimos nos obligan no sólo a asegurar un lugar en la escuela a todas las niñas, niños y jóvenes, sino que exigen garantizarles el logro de aprendizajes relevantes, formarlos para integrarse plenamente a una sociedad marcada por el conocimiento, el cambio tecnológico, la innovación y la globalización. (Programa... p. 11).

No hay que olvidar que el pensamiento crítico es el que nos permite discernir y valorar la información o los proble-

mas, y para ello es necesario formarse para la vida y un razonamiento crítico, analítico para llegar a la creatividad, por eso sigue siendo esto una preocupación en la educación.

Para participar en la sociedad del conocimiento es necesario el acceso a información actualizada y oportuna. Pero ello no es suficiente. Se requiere de una cultura de aprecio y uso del conocimiento que permita discernir y valorar, formar para la ciudadanía y la solidaridad. Esta cultura se gesta desde la educación básica, se profundiza en la educación media superior y debe ser alentada en los estudios superiores. Exige reforzar las capacidades de comprensión lectora, expresión escrita y verbal, razonamiento analítico y crítico, creatividad y, de manera destacada, la capacidad para aprender a aprender.

Una educación de calidad mejorará la capacidad de la población para comunicarse, trabajar en grupos, resolver problemas, usar efectivamente las tecnologías de la información, así como para una mejor comprensión del entorno en el que vivimos y la innovación. Tal y como lo señala el PND, el enfoque consistirá en promover políticas que acerquen lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que el mundo de hoy demanda desarrollar para una sana convivencia y el aprendizaje a lo largo de la vida. (*Programa...* p. 23).

En este Programa (2013-2018) sigue presente el aprendizaje significativo, que es el aprendizaje meta cuando nos enfrentamos a un problema, y el pensamiento crítico nos permite poner en marcha ciertas capacidades para resolver tal problema, y replicar esa forma de solucionarlo tantas veces como sea necesario:

Esta educación proporciona los cimientos para desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y es pilar del desarrollo nacional. Las escuelas deben producir aprendizajes significativos y sin estereotipos de género en todos los alumnos, desde que ingresan hasta que concluyen. (*Programa...* p. 43).

En el Acuerdo número 444 *por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del*

Sistema Nacional de Bachillerato, se plantean las competencias del perfil del egresado, y son precisamente las que se requieren para llegar al pensamiento crítico:

Piensa crítica y reflexivamente

5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.

Atributos:

- Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.
- Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.
- Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos.
- Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez.
- Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas.
- Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información. (*Acuerdo número 444...* pp. 3-4).

También se propone el pensamiento crítico como un proceso para que el estudiante aborde las situaciones problemáticas con una postura lógica y tome en cuenta los puntos de vista de otros, mediante las siguientes competencias:

6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

Atributos:

- Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.
- Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.

- Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.
- Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética. (*Acuerdo número 444... p. 4*).

Como se puede observar, para México el pensamiento crítico es considerado como una política educativa de largo plazo, las estrategias para lograrlo han sido las mismas a partir del año 2000. En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 fue clara la intención de desarrollarlo y se nombró explícitamente. En la actualidad, tanto en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 como en los Acuerdos no aparece la frase “pensamiento crítico” como tal, es cambiada por “razonamiento crítico”.

CONCLUSIONES

Ahora que estamos en el siglo XXI, el devenir histórico nos demuestra con los avances tecnológicos que tenemos infinidad de información. A cada segundo en la World Wide Web se da la comunicación de dos maneras, en forma sincrónica verbal, escrita y con imágenes lo que nos permite intervenir para mejorarla o cambiarla en tiempo real, mantener un diálogo y llegar a conclusiones en ese mismo momento. La otra forma es la comunicación asincrónica, ya sea de sonido, imagen o escrita que si bien no es en tiempo real, permite comunicar y mantener un diálogo aunque las preguntas y respuestas pueden esperar.

En las situaciones anteriores lo que se está transmitiendo es información, en muchas de ellas para dar soluciones a problemáticas cotidianas, escolares, educativas, profesionales o epistemológicas y en todos los casos debemos adherirnos a la posibilidad de formar, de formarnos en un primer momen-

to como individuos conscientes que pertenecemos a una sociedad globalizada con intereses y objetivos comunes.

Para afrontar este cambiante entorno, es posible afirmar que en nuestro país el modelo educativo que se propone tiene la intención de formar ciudadanos que sepan utilizar los avances tecnológicos con un pensamiento crítico, para poder insertarse en el campo laboral de México con competencias para la investigación que los lleve a crear e innovar.

Desde el inicio de este milenio ha sido imperante que los alumnos y todos los ciudadanos de un país respondan reflexiva y críticamente ante las situaciones que se les presentan; para dar salida a esto, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 el desarrollo de pensamiento crítico fue una política educativa que permeó en todos los niveles educativos, en el básico se originaba y en el medio superior se profundizaba y alentaba.

Para llegar al pensamiento crítico ya sea como proceso, como estrategia de pensamiento o como investigación, es necesario contar con competencias que en nuestro sistema educativo están presentes en el *Acuerdo 444*.

Dichas competencias van encaminadas a resolver problemas y esos problemas tendrán que ser planteados por los educadores o especialistas de la información para propiciar o encaminar el pensamiento crítico.

Mucho se especula acerca de que la educación está mal encaminada y que el sistema educativo nacional no es acorde a la vorágine de cambios sociales y tecnológicos; después de hacer la revisión de los documentos que rigen nuestra educación, se puede decir que las políticas educativas toman en cuenta que se requiere educar para formar individuos con pensamiento crítico.

Se deben desarrollar habilidades en el individuo para que éste tenga la capacidad de analizar, reflexionar, argumentar,

evaluar, juzgar, aprender a aprender, y aprender de forma autónoma.

Quizá lo anterior debe llevarnos a pensar en cómo se implementan las políticas educativas escritas, una idea es afirmar que se implementan por medio de la capacitación de los docentes, lo que no sabemos es cómo los profesores lo llevan a las aulas o espacios educativos y de información, de aquí que nos seduzca la idea de investigar al respecto.

Por lo pronto se puede finalizar diciendo que el pensamiento crítico debe estar presente como “[...] *la habilidad y la propensión a comprometerse en una actividad con un escepticismo reflexivo*” (McPeck, 1981, p. 81).

OBRAS CONSULTADAS

Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, disponible en: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf [Consulta: 20 de enero del 2015].

American Association of School Librarians, *Standards for 21st-century learner*, disponible en: http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/guidelinesandstandards/learningstandards/AASL_LearningStandards.pdf [Consulta: 5 de abril del 2014].

Ananiadou, K. & Claro, M. (2009), *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. *OECD Education Working Papers*, Núm. 41, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154> [Consulta: 13 de abril del 2015].

Association of College and Research Libraries, *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, 2000, disponible en: <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/standards/standards.pdf> [Consulta: 3 de marzo del 2015].

Australian and New Zealand Information Literacy Framework : principles, stadards and practices, 2004, disponible en: <http://www.caul.edu.au/content/upload/files/info-literacy/InfoLiteracyFramework.pdf> [Consulta 24 de junio del 2014].

Beacons of the Information Society : The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong learning 2005, disponible en: <http://www.ifla.org/publications/beacons-of-the-information-society-the-alexandria-proclamation-on-information-literacy> [Consulta: 22 de agosto del 2015].

Beyer, B. K. (c1995), *Critical thinking*, Bloomington, Indiana : Phi Delta Kappa Educational Foundation, disponible en: <http://www.montana.edu/brester/agbe445/readings/Critical%20Thinking1.pdf> [Consulta: 17 de octubre del 2014, y 7 de diciembre del 2014].

“Bibliotecas por el aprendizaje permanente” Declaración de Toledo sobre la alfabetización informacional (Alfin), 2006, disponible en: http://www.peri.net.ni/pdf/documentosALFIN/Dec_Toledo.pdf [Consulta: 10 de marzo del 2014].

Boisvert, J. (2004), *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*, México : Fondo de Cultura Económica.

Costa, A. L. ed. (c1991), *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. Alexandria, Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development, disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED332166.pdf> [Consulta: 6 de abril del 2014].

- Ennis, R. H. (2011), *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities*, disponible en: http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf [Consulta: 23 de enero del 2014].
- Kurfiss, J. G. (1988), *Critical thinking : theory, research, practice, and possibilities*, disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED304041.pdf> [Consulta 17 de octubre del 2014].
- McPeck, J. E. (1981), *Critical thinking and education*. Nueva York : St. Martin's Press.
- The Moscow Declaration on Medial and Information Literacy*, 2012, disponible en: <http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/moscow-declaration-on-mil-en.pdf> [Consulta: 11 de junio del 2014].
- Paul, R. (1984). Critical thinking : fundamental to education for a free society. *Educational Leadership*, 42 : 4-14. September, disponible en: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198409_paul.pdf [Consulta: 19 de septiembre del 2014].
- Paul, R. (1990), Why Critical Thinking is Essential, en *Critical Thinking and Educational Reform, décima conferencia internacional, 5-8 de agosto de 1990*, Rohnert, Park, California: Sonoma State University.
- Paul, R.; & Elder, L. (2005), *A Brief History of the Idea of Critical Thinking*, disponible en: <http://www.criticalthinking.org/pages/a-brief-history-of-the-idea-of-critical-thinking/408> [Consulta: 12 de febrero del 2014].

Paul, R.; & Elder, L. (2005), *Una guía para los educadores en los estándares y principios del pensamiento crítico : estándares, principios, desempeño indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico*, disponible en: https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf [Consulta: 17 de octubre del 2014].

Piaget, J.; & Inhelder, B. (2002), *Psicología del niño*, Madrid : Morata.

The Prague declaration : “Towards an information literate society”, 2003, disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/PragueDeclaration.pdf> [Consulta: 15 de mayo del 2015].

Priestley, M. (1996), *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico : actividades para motivar el pensamiento y enseñar a pensar; aprendizaje a través de grupos cooperativos; evaluación de logros del pensamiento crítico; papel de los padres y profesores en el desarrollo del pensamiento*, México : Trillas.

Programa Nacional de Educación 2001-2006 (2001), disponible en: http://www.oei.es/quipu/mexico/Plan_educ_2001_2006.pdf [Consulta: 16 de julio del 2015].

Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (2013), disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/DOF%2013-12-12.pdf> [Consulta: 24 de junio del 2014].

Vygotsky, L. S. (1996), *Pensamiento y lenguaje : teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, México : Quinto Sol.

De la Secretaría de Educación Pública al Desarrollo de Habilidades Informativas para indígenas

EDITH BAUTISTA FLORES

Universidad Nacional Autónoma de México.

Dirección General de Bibliotecas

*Es admirable que en esa época y en ese
continente un pueblo indígena de América haya practicado
la educación obligatoria para todos y
que no hubiera un solo niño mexicano del siglo XVI,
cualquiera que fuese su origen social, que estuviera privado de escuela*

(Jacques Soustelle, 1978)

INTRODUCCIÓN

La educación indígena de los nahuas antes de la conquista, tenía como política proporcionársela por igual a todos los miembros de su comunidad. Los padres debían dar cumplimiento obligatorio y enviar a los niños varones de seis años ya sea al Calmecac o al Tepochcalli.¹ Las mujeres eran llevadas al Hixpochcalli que era similar al Tepochcalli pero ahí les enseñaban las artes para la vida.

En todos estos centros educativos aprendían una serie de habilidades y competencias con el objetivo de “[...] poner su corazón como una piedra y darle a su rostro sabiduría” (León

1 En los primeros se ponía énfasis en una enseñanza de tipo intelectual y además era para los hijos de los nobles; en cambio en el Tepochcalli se preocupaban especialmente por lo que se refiere al desarrollo de habilidades para la guerra y la caza, siendo así para las demás personas.

Portilla, 1958, p. 199); es decir, el corazón debía ser provisto de moral, fuerza y grandeza; mientras que el rostro debía fortalecerse con información, conocimientos y experiencias hasta lograr la sabiduría.

Este era un modelo educativo integral y para toda la vida. De tal suerte que cada uno tenía una función que cumplir en esa sociedad comunal. Además, todo el aprendizaje tenía una finalidad o razón de ser más trascendente que lo terrenal y esto es lo que se les transmitía a los niños.

Actualmente y de acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo, la educación “[...] debe impulsar las competencias y las habilidades integrales de cada persona, al tiempo que inculque los valores por los cuales se defiende la dignidad personal y la de los otros” (PND, 2013, p. 59). Para conseguir esto se están impulsando algunos programas y actividades en los planes de estudio correspondientes a los indígenas, los cuales serán analizados en detalle más adelante; por lo pronto surge la siguiente pregunta:

¿cuál es la estrategia que la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México está siguiendo respecto el Desarrollo de Habilidades Informativas (DHI) para un tipo particular de comunidad como son los indígenas?

Durante el desarrollo de este capítulo se pretenderá dar respuesta a la interrogante anterior y para lograrlo se analizarán los siguientes documentos oficiales que serán vinculados con DHI e indígenas:

- Plan de estudios de educación básica (2011).
- Plan de estudios de educación básica para indígenas (2011).
- Guías docentes del nivel preescolar y primaria por cada año educativo; y de secundaria por cada materia del año escolar.
- Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018)

- Información proporcionada en la página oficial de Internet de la SEP.

Además, deberá entenderse por Desarrollo de Habilidades Informativas (DHI) a la [...] acción educativa sistematizada destinada a proveer a los sujetos de un conjunto de habilidades, procesos de pensamiento, como el pensamiento crítico, y actitudes que les permitan acceder, evaluar y usar efectivamente la información para cubrir una necesidad dada. Esta acción deberá promover que aprendan a aprender y generar aprendizajes para toda la vida. (Hernández: 2012, p. 42)

Tabla 1.

Fundamento legal : educación para indígenas	
Marco Internacional	Marco nacional
Convención sobre los derechos de los niños (ONU, 1989)	I. Constitución política de los EUM
	<i>Art. 2 composición pluricultural</i>
	<i>inciso B, fracción II favorecer la educación bilingüe e intercultural</i>
	<i>Art. 3 educación básica obligatoria</i>
	<i>Art. 4 Niños con derechos</i>
	<i>Art. 7. Fines educativos (DHI)</i>
Declaración Mundial sobre la educación para todos (1990)	II. Ley general de educación
	<i>Art. 2 Todos los habitantes del país</i>
Foro Mundial sobre Educación (Unesco, Senegal, 2000)	III. Ley de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas
Convenio sobre los Pueblos Indígenas y Tribales <OIT, 1989	IV. Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes
	v. Programa sectorial de educación 2007-2012
	Objetivo 2, oportunidades educativas iguales
	Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (metas)
	2. México incluyente
	3. México con educación de calidad

Fuente: Edith Bautista Flores

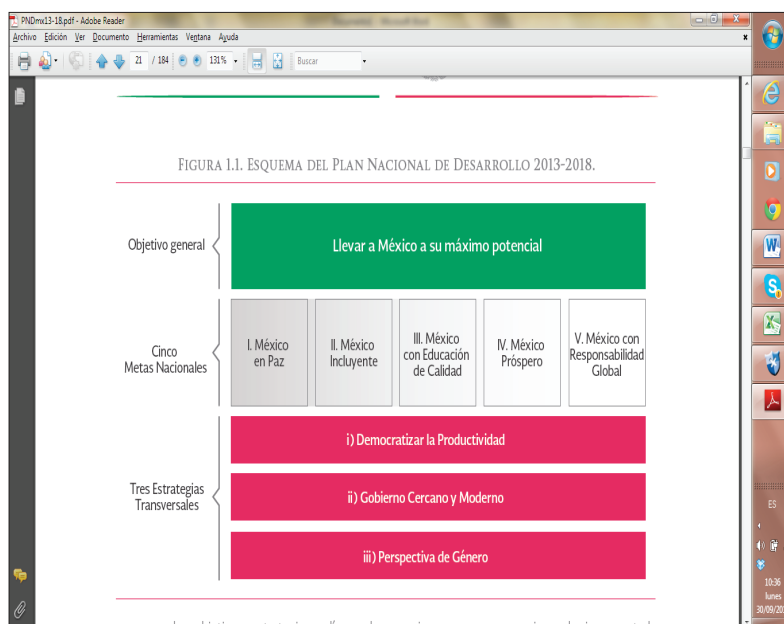
MARCO LEGAL: NACIONAL E INTERNACIONAL

Tanto a nivel nacional como internacional, existen algunas convenciones y leyes referentes a este tema las cuales se presentan en la *Tabla 1*.

Respecto al Plan Nacional de Desarrollo de este sexenio 2013-2018, correspondiente al del Presidente Enrique Peña Nieto, se encontró de manera resumida lo siguiente:

Figura 1:

Esquema del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.



Fuente: Plan Nacional de Desarrollo: 2013-2018, p 21.

La meta número dos se refiere al México incluyente y a la igualdad de oportunidades para todos los mexicanos, en donde se aborda la cuestión indígena. Por otro lado se en-

cuentra la meta número tres denominada México con educación de calidad. Cada una de las metas puede relacionarse horizontal y verticalmente, de tal manera que esto permitirá llevar a México a su máximo potencial que es el objetivo general del PND. El discurso oficial es éste, pero en la práctica y en lo relacionado con el DHI para indígenas aún todo está por dilucidarse.

LA EDUCACIÓN BÁSICA

El Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica, menciona que ésta deberá ser obligatoria por doce años –preescolar, primaria y secundaria–, por lo que la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP del Gobierno Federal desarrolló en el 2011 un nuevo Plan y programas de estudio que permiten fortalecer el desempeño de docentes, directivos escolares y autoridades educativas, y propiciar así el acompañamiento de las familias en el proceso educativo de sus hijos, necesario para afrontar los retos que demanda la sociedad del conocimiento (Acuerdo, 2011, p.3). Dicho plan de estudios de educación básica se fundamenta en 12 principios pedagógicos. La *Tabla 2* muestra todos los principios en dos columnas que abarcan por un lado lo relativo a DHI, y por otro si se menciona o no la cuestión indígena.

Tabla 2:

Plan de estudios 2011: educación básica			
	Principio pedagógico	DHI	Indígenas
1.1.	Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje	No	Sí
1.2.	Planificar para potenciar el aprendizaje	Sí	Sí
1.3.	Generar ambientes de aprendizaje	No	Sí

Plan de estudios 2011: educación básica			
1.4.	Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje	Sí	Sí
1.5.	Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados	Sí	Sí
1.6.	Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje	Sí	Sí
1.7.	Evaluar para aprender	No	Sí
1.8.	Favorecer la inclusión para atender a la diversidad	No	Sí
1.9.	Incorporar temas de relevancia social	No	Sí
1.10.	Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela	No	Sí
1.11.	Reorientar el liderazgo	No	Sí
1.12.	Dar tutoría y asesoría académica a la escuela	No	Sí

Fuente: Edith Bautista Flores

Particularmente el punto 1.8 engloba la multiculturalidad y la inclusión de todos los mexicanos. Se respetaran ideologías, cultura y lenguas, pero no se hace mención sobre DHI. En cuanto a los otros principios se hace un análisis del discurso oficial para identificar si esto hace alusión o denota algo sobre DHI o sobre los indígenas, con lo que se pone un sí o un no en la tabla. Enfatizando que esto es una interpretación personal.

Revisando el Plan de estudios de Educación Básica (2011), éste denota algunos puntos relacionados con el DHI en los apartados siguientes:

a) Competencias para la vida; cuando se habla de:

- Competencias para el aprendizaje permanente.
- Competencias para el manejo de situaciones.

- Competencias para la convivencia.²
- Competencias para la vida en sociedad.
- Competencias para el manejo de la información.³

b) Gestión para el desarrollo de habilidades digitales

También incluyen en la currícula un apartado sobre Gestión para el desarrollo de habilidades digitales; aunque para el desarrollo de esto se tuvo como antecedente la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, que retoma algunos principios de la Unesco de 2008 y cuyos puntos más sobresalientes son:

- 1) Acceso universal a la información
- 2) Libertad de expresión
- 3) Diversidad cultural y lingüística
- 4) Educación para todos

c. En estándares curriculares⁴ existe uno para las habilidades digitales

Se presenta la visión de una población que utiliza los medios y los entornos digitales para comunicar ideas e información, e interactuar con los otros. Esto implica la comprensión de conceptos, sistemas y funcionamiento de las TIC; es decir,

2 Aquí se reconoce y valora la diversidad social, cultural y lingüística.

3 Su desarrollo requiere: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, y utilizar y compartir información con sentido ético.

4 Los estándares curriculares corresponden a ciertos rasgos o características clave del desarrollo cognitivo de los estudiantes y son referente para el diseño de instrumentos que, de manera externa, evalúen a los alumnos (Diversificación, 2012, p.18).

utilizar herramientas digitales para resolver distintos tipos de problemas.

PROGRAMA PARA EL DESARROLLO HACIA LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Por supuesto, que al retomar y firmar México el acuerdo de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información se compromete a cumplirlo; de tal manera que ha hecho esfuerzos por lograrlos como el siguiente programa denominado “Habilidades Digitales para Todos” (HDT) en donde se pretende enseñar las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), cuyo objetivo es: “Apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento, que se está empezando a cumplir, pero es necesario reconocer que todavía falta mucho por hacer.” (Atención educativa, 2012, p.43).

Dicho programa se organiza a partir de seis campos que son:

- Creatividad e innovación.
- Comunicación y colaboración.
- Investigación y manejo de información.
- Pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones.
- Ciudadanía digital.
- Funcionamiento y conceptos de las TIC.

Nótese que se abarcan desde elementos básicos del DHI, como el pensamiento creativo pasando por manejo de la información hasta la aplicabilidad de las TIC e incluye competencias básicas como la comunicación, el trabajo en equipo, la solución de problemas y la toma de decisiones para un ciudadano digital. Si bien no se menciona a los indígenas como

un grupo en particular, sí los incluye; aunque valdría preguntarse si lo planeado está pensado también para ellos o sólo para los mexicanos que viven en las ciudades.

Los componentes de este programa son:

- Pedagógicos. Desarrollo de materiales educativos
- De gestión. Organiza y comparte la información en el programa HDT.
- De acompañamiento. Apoyo a los maestros.
- De conectividad e infraestructura. Servicio y equipamiento.

Al momento no se han encontrado componentes que sean particularmente pensados y planeados para indígenas en tanto que ellos tienen características⁵ especiales y diferentes al resto de la población educativa.

Realmente esto ha resultado ser un gran esfuerzo, por parte del gobierno mexicano porque la diversidad sociocultural es tan rica que considerar el desarrollo de todo esto es sumamente complejo. La preocupación radica, en el caso de los indígenas, en que éstos no han sido consultados e informados al respecto. ¿Funcionarán estos programas para ellos?. Tarea difícil y ardua.

INDICADORES DE DESEMPEÑO RELACIONADOS CON DHI PARA DOCENTES

También en el Plan curricular de educación básica se enumeran algunos indicadores de desempeño para los docentes, de

5 Algunas de éstas son: la lengua, las costumbres y los rituales socioculturales, la biodiversidad, el territorio y la religión; pero sobre todo su cosmovisión. La forma de ver la vida que suele ser tan diferente a la occidental. Aunado esto a la gran diversidad de pueblos indígenas existentes en México.

los cuales sólo se mencionan los que denotan de alguna manera el DHI como son:

- Utilizar herramientas y recursos digitales para apoyar la comprensión de conocimientos y conceptos.
- Aplicar conceptos adquiridos en la generación de nuevas ideas, productos y procesos, utilizando las TIC.
- Explorar preguntas y temas de interés, además de planificar y manejar investigaciones, por medio de las TIC.
- Utilizar herramientas de colaboración y comunicación.
- Emplear modelos y simulaciones para explorar algunos temas.
- Generar productos originales con el uso de las TIC, en los que se haga uso del pensamiento crítico.
- Desarrollar investigaciones o proyectos para resolver problemas auténticos y/o preguntas significativas.
- Utilizar herramientas de productividad software.
- Hacer un uso responsable del software y del hardware, ya sea trabajando de manera individual, por parejas o en equipo.
- Hacer un uso ético, seguro y responsable de Internet y de las herramientas digitales.

En todos estos indicadores no se encontraron en los documentos oficiales de la SEP, las formas como serán identificados y/o evaluados los indígenas, con lo que se puede discernir que aún no se encuentran los canales adecuados o no se han trabajado.

EDUCACIÓN BÁSICA INDÍGENA

Subordinada a la SEP, se encuentra la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), cuya misión es ser:

[...] una institución normativa responsable de que las entidades federativas ofrezcan a la población indígena una educación inicial y básica de calidad con equidad en el marco de la diversidad, a través de un modelo educativo que considere su lengua y su cultura como componentes del currículo, y les permita desarrollar competencias para participar con éxito en los ámbitos escolar, laboral y ciudadano que demanda la sociedad del conocimiento para contribuir al desarrollo humano y social como pueblos y como nación en el siglo XXI (Educación básica indígena: gestión con resultados (2012?), p.6).

El modelo educativo indígena considera cuatro modalidades que constituyen la oferta de atención y va desde la edad temprana hasta los diecisiete años, que se distribuyen de la siguiente manera:

- a) Educación inicial indígena. Contempla básicamente a la población infantil del rango de edad de los cero a los cuatro años de vida; es decir, la primera infancia, que dicho sea de paso no constituye aún, parte del esquema de educación básica, por lo que no se considera obligatoria.
- b) Educación preescolar indígena. A partir de este nivel se considera obligatoria para todos los mexicanos de entre tres y seis años.
- c) Educación primaria indígena. Atiende a niños de los seis a los catorce años y también es de carácter obligatorio.
- d) Educación secundaria indígena. También es obligatoria y se suele recibir a adolescentes de hasta 17 años.⁶

⁶ En las zonas rurales, principalmente indígenas, la edad escolar de los alumnos suele ser de un rango mayor a las zonas urbanas debido a que un buen número ingresa a edades mayores a los seis años. No obstante, las autoridades educativas son flexibles, en este sentido y autorizan el ingreso de estos niños (as) para que puedan cursar la educación básica en tales circunstancias.

El objetivo de estas modalidades es permitir la continuidad de las enseñanzas y los aprendizajes, así como favorecer y valorar los aprendizajes que serán significativos durante su trayecto formativo. No debe olvidarse que la atención a los pueblos indígenas en México no ha sido de gran interés; sino insuficiente y poco estudiada si se considera la diversidad de estos.

Lingüísticamente se estaría hablando de 62 grupos reconocidos por el Instituto Nacional en Lenguas Indígenas (INALI) con al menos 100 variantes dialectales. Tan solo es un indicador que permite demostrar como nuestro país posee gran diversidad sociocultural y de alguna manera se deberá representar esto adecuadamente en los planes de estudio de la DGEI lo cual es bastante complejo; aunque los esfuerzos se están dando.

Una vez que se revisaron y analizaron los planes de estudio para indígenas del 2011 y cuyo mapa curricular, específicamente los campos formativos se encontró que no hacen alusión al DHI para indígenas; aunque una característica esencial y que es una competencia para la vida es que sí reconocen a la lengua indígena como obligatoria de impartición para escuelas de educación indígena.

También, se enfatiza la comprensión de que su lengua es una, entre tantas que hay en el país, y tiene el mismo valor que el español.⁷

Los cuatro campos formativos de este plan son:

- Lenguaje y comunicación. Se privilegia la lectura para la comprensión y es necesaria para la búsqueda, el manejo, la reflexión y el uso de la información.
- Exploración de la naturaleza y la sociedad.

7 Avances que han roto con años históricos de rechazo y opresión hacia el uso de su lengua materna en las aulas escolares; lo cual repercutió negativamente en su identidad indígena.

- La entidad donde vivo.
- Asignatura estatal. Se abordan temáticas ambientales, culturales y de lengua.

Marcos curriculares indígenas

Los marcos curriculares tratan de incluir los saberes⁸ y la cosmovisión de pueblos y comunidades, además de las competencias que el uso de estos saberes implica, y que habría que concebir en el contexto de aquéllas que se pretenden desarrollar a partir del Plan y los programas de estudio nacionales, lo cual es inherente al propio enfoque de aprendizaje por competencias (Plan de estudios, 2011, p. 57).

Todo ello basado en los siguientes principios:

- Contextualización. Tiene que ver con el cómo se van a relacionar todos estos conocimientos tradicionales indígenas con una educación formal. Aquí se permite acceder a la indagación, profundización e inclusión de los conocimientos de los pueblos y las comunidades, desde la perspectiva derivada de su cosmovisión. No es lo mismo educar a un niño indígena de seis años en la región de la montaña en Guerrero que a otro en la ciudad de Chilpancingo; aunque el estado sea el mismo.
- Diversificación. Tomando en cuenta los diversos pueblos indígenas existentes en México se proponen los

8 Para fines de este trabajo cabe considerar a los saberes como sinónimo de conocimientos, ya que si bien no están basados en un método científico occidentalizado, sí están respaldados por años de estudio y rigurosidad de los métodos indígenas, que han venido evolucionando durante cientos y miles de años, y que han sido transmitidos de forma oral de generación en generación. Aunado a lo anterior, también existe una tendencia a menospreciar los conocimientos tradicionales indígenas al sólo denominarlos saberes. En la actualidad, son los mismos indígenas quienes están revalorando sus conocimientos tradicionales y, en conclusión, se puede decir que están al mismo nivel que el occidental.

tratamientos pedagógicos que instan al docente a tomar en cuenta la realidad escolar, cultural y social inmediata en la que el alumno se desenvuelve. Por ejemplo, la cultura nahua es la población indígena predominante en México; pero sus costumbres, rituales, alimentación y vestimenta suelen variar de un lugar a otro. De tal manera que no es lo mismo educar a niños nahuas en el estado de Puebla que hacerlo con los de Oaxaca.

En el Plan de estudios 2011: educación básica se mencionan los marcos y parámetros curriculares aplicables para la educación indígena y que tiene los siguientes ejes transversales:

- Interculturalidad. Fomentar y desarrollar el dialogo intercultural, el respeto a la diversidad, y a las manifestaciones sociales, lingüísticas y culturales indígenas.
- Derechos humanos. Exigir y ejercitar plenamente los derechos humanos y las libertades fundamentales, entre ellos el referido a la educación para los pueblos y comunidades indígenas.
- Transparencia y rendición de cuentas. Mejorar los procesos y métodos de trabajo a favor de la transparencia y rendición de cuentas mediante la difusión de información oportuna sobre las acciones y logros de la institución.
- Igualdad de género. Ejercer equidad desde el enfoque de la complementariedad armónica y reciprocidad del hombre y la mujer en el marco del diálogo y la perspectiva de género situada culturalmente (DGEI [En línea]).

A continuación se muestra en la *Figura 2* de los ejes transversales, las estrategias y los proyectos particulares para la educación indígena.

Figura 2:
Ejes transversales, estrategias y proyectos.



Fuente: Educación básica indígena: gestión con resultados, [2012?], p. 17.

Los alumnos de educación básica indígena tendrán en su perfil de egreso las siguientes competencias relacionadas con DHI:

- Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.

Al momento, surge la pregunta ¿cómo se está aplicando todo lo anterior?, ¿cómo enseñan estas competencias los docentes?, ¿qué actividades realizan para lograrlo?, ¿existe retroalimentación y mejora continua de estas actividades y de los programas mencionados?, ¿los alumnos están respon-

diendo?, ¿se están cumpliendo los objetivos de enseñanza-aprendizaje?⁹

Aplicación docente, las guías indígenas

Un elemento importante que auxilia a los docentes en su práctica cotidiana de enseñanza-aprendizaje para una adecuada ejecución de los planes de estudio, es la existencia de guías del docente y los cuadernos de trabajo de los alumnos.

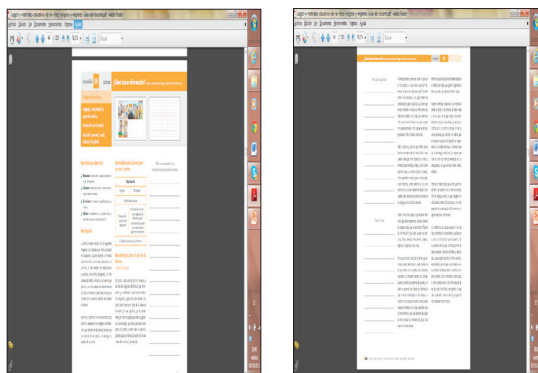
Se muestra un ejemplo del nivel preescolar sobre el uso de lo anterior relacionado con la enseñanza de buscar información.

Preescolar. Láminas del campo y expresión estética.

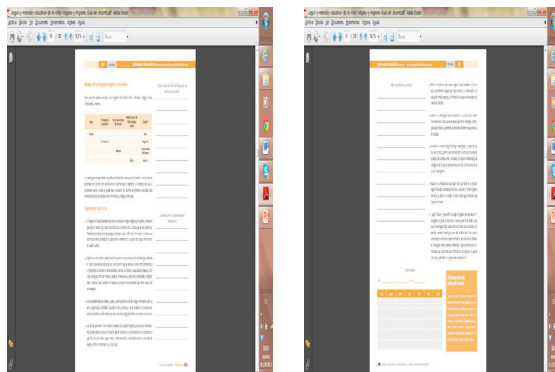
- ¿Cómo busco información?

A continuación se muestran las hojas en las *Figuras 3 y 4* tal y como aparecen en la guía del maestro de preescolar, titulada Juegos y materiales educativos de la niñez indígena y migrante: preescolar: guía-cuaderno del docente.

Figuras 3 y 4: Ejemplo de actividad preescolar para el DHI.



9 Sólo se realizará el análisis con base en las guías del maestro; ya que no se tuvo acceso a los cuadernos de trabajo de los alumnos. Ni tampoco se realizó un trabajo de campo en las escuelas. Simplemente se comenta con base en documentos oficiales.



Fuente: Juegos y materiales educativos de la niñez indígena y migrante: preescolar: guía-cuaderno del docente (2012), p. 63-66.

Se puede observar que la actividad se plantea de manera clara y bien estructurada, ya que presenta la relación del campo formativo del Plan de estudios con los aprendizajes esperados, una descripción de la actividad, las actividades particulares para el uso de la lámina, la metodología y los conocimientos, y las competencias profesionales; así se organizó, así ocurrió; manejo de lenguas indígenas; ¿qué aprendí en mi aula sobre las lenguas en uso?; sugerencias didácticas; líneas para la planeación didáctica; mis resultados y notas; calendario, y finaliza con biblioteca del aula y los libros del rincón. Todo esto es muy interesante ya que abarca desde prever hasta mejorar continuamente la actividad. Sin perder de vista el proceso en su lengua y contexto indígena.

De manera general, en el nivel primaria se analizaron los seis Programas de estudio del 2011: guía para el maestro: educación básica primaria desde Primero hasta sexto año y se encontró que le dan énfasis al programa DHD (Desarrollo de Habilidades Digitales) en cada uno de los años lectivos que la comprenden. Se realizó la siguiente *Tabla 3* que incluye cada uno de los campos formativos y cuando de algu-

na manera se menciona en las guías algo sobre DHD se agregaron dichas siglas. En caso contrario, se anotó sobre qué se habla. Distíngase como en el sexto de primaria el DHD sólo se conserva en el campo del Lenguaje y la comunicación; mientras que en los demás cambia por otras competencias.

Tabla 3:

Primaria: guías de los maestros de sus programas de estudio 2011.

	Campos de formación	1°.	2°.	3°.	4°.	5°.	6°.
1	Lenguaje y comunicación	DHD	DHD	DHD	DHD	DHD	DHD
2	Pensamiento matemático	DHD	DHD	DHD	DHD	DHD	Organización de ambientes de aprendizaje
3	Exploración y comprensión del mundo natural y social	DHD	DHD	DHD	DHD	DHD	Ambientes de aprendizaje propicios para desarrollar las competencias del campo
4	Desarrollo personal y para la convivencia	DHD	DHD	DHD	DHD	DHD	El desarrollo personal y para la convivencia en el sexto grado de primaria

Fuente: Edith Bautista Flores

En el caso del nivel secundaria la estructura es diferente y por ello la *Tabla 4* no se da por años lectivos sino por materias, pero también se pusieron las siglas DHD si se hablaba de esto.

Tabla 4: Secundaria: guías de maestros.

Secundaria: guías de maestros 2011		
1	Artes	DHD
2	Educación física	DHD
3	Español	DHD
4	Matemáticas	DHD
5	Geografía	DHD
6	Historia	DHD
7	Formación cívica y ética	DHD
8	Tutoría	No

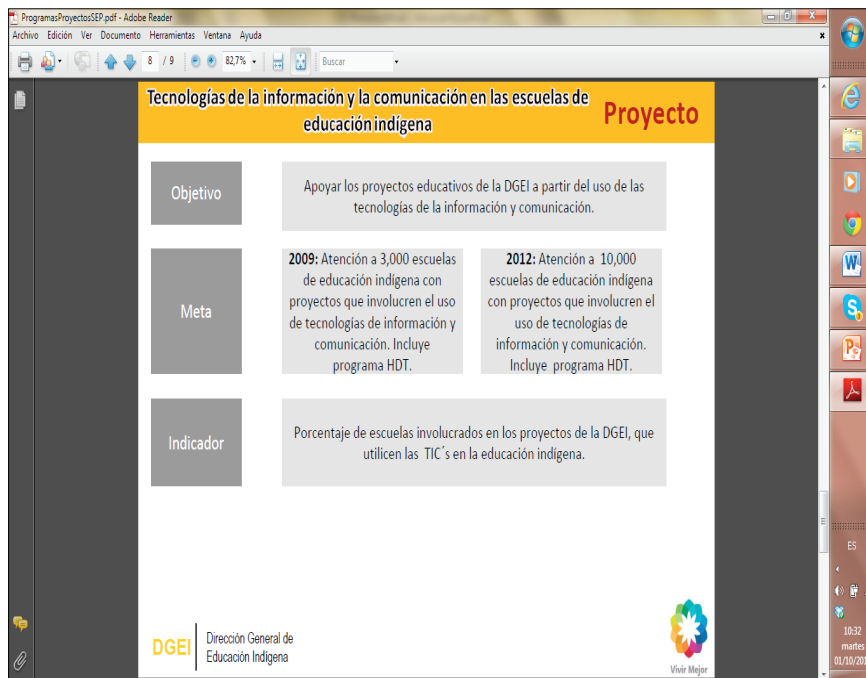
Fuente: Edith Bautista Flores

La diferencia entre primaria y secundaria, es que en los documentos de este último nivel de educación básica se pone un cuadro donde se alude a uso de bloques educativos particulares. Aunque básicamente el discurso sea el mismo.

REPORTE SEP

Finalmente la *Figura 5* muestra un reporte de la SEP del 2013 publicado en su página oficial de Internet en el cual se mencionan algunos resultados y datos de otros programas y proyectos mencionados en la página principal de la DGEI entre los que se encuentra el de las TIC como un aspecto de desarrollo y de trascendencia en las escuelas.

Figura 5:
Tecnologías de la información y la comunicación en las escuelas de educación indígena.



Fuente: Dirección General de Educación Indígena: programas y proyectos (2014), p.8

Desafortunadamente, el indicador es cuantitativo y sobre el número de escuelas relacionadas con proyectos de la DGEI que en nada tiene que ver con una realidad indígena o que demuestre cualitativamente qué tanto se están cumpliendo las metas del programa DHD en relación al desarrollo de Habilidades Digitales para Todos (HDT) como modelo integrador y de avance mexicano.

CONCLUSIONES

Al término del presente trabajo se concluye que:

- México, está incentivando programas nacionales que tienen un marco legal internacional y se ve comprometido a cumplirlos.
- Sí bien se habla de programas en México que incentivan el DHI, el DHD y de un programa de estudios en educación básica indígenas; éstos no están vinculados.
- En las comunidades rurales e indígenas se tiene:
 - Poco apoyo a docentes
 - Carencia de infraestructura tecnológica
 - Falta de recursos económicos, materiales y humanos
 - Sus prioridades son de índole básica (alimentación y vestido)
- Actualmente no existen investigaciones que vinculen al DHI con los pueblos indígenas.

Reflexión

Es incuestionable que se debe avanzar en el camino que permitirá el DHI para los indígenas, aunque éste se vislumbre sinuoso debido no sólo a la carencia de políticas públicas al respecto, sino a la situación misma que estos pueblos han estado viviendo históricamente. Entonces, la pregunta es:

- ¿Qué vamos a hacer?
- ¿Cómo lo vamos a lograr?
- ¿Como profesionales de la información cuál es nuestro papel en este sentido?
- ¿Las estrategias adoptadas por la SEP son las adecuadas para los niños indígenas?

OBRAS CONSULTADAS

Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica (2011), México: SEP, 640 p.

Dirección General de Educación Indígena (en línea), URL: <http://basica.sep.gob.mx/dgei> Consultado: el 14 de febrero de 2014.

Diversificación y contextualización curricular: acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica (2012), México: Dirección General de Educación Indígena, 51 p.

Educación básica indígena: gestión con resultados (2012?), México: Dirección General de Educación Indígena, 27 p.

Juegos y materiales educativos de la niñez indígena y migrante: preescolar: guía-cuaderno del docente (2012), México: Secretaría de Educación Pública, 210 p.

León Portilla, Miguel (1958), *Siete ensayos sobre cultura náhuatl*, México: UNAM. Facultad de Filosofía y Letras, 158 p.

Plan de estudios 2011: educación básica (2011), México: Secretaría de Educación Pública. 92 p.

Plan Nacional de desarrollo (en línea), URL: <http://pnd.gob.mx/> Consultado: el 14 de febrero de 2014.

Programa de estudio (2011a), *guía para la educadora: educación básica preescolar*, México: SEP, 242 p.

Programa de estudio 2011, guía para el maestro: educación básica primaria: primer grado (2011b), México: SEP, 446 p.

Programa de estudio 2011, guía para el maestro: educación básica primaria: segundo grado (2011c), México: SEP, 443 p.

Programa de estudio 2011, guía para el maestro: educación básica primaria: tercer grado (2011d), México: SEP, 481 p.

- Programa de estudio 2011, guía para el maestro: educación básica primaria: cuarto grado* (2011e), México: SEP, 484 p.
- Programa de estudio 2011, guía para el maestro: educación básica primaria: quinto grado* (2011f). México: SEP, 466 p.
- Programa de estudio 2011, guía para el maestro: educación básica primaria: sexto grado* (2011g), México: SEP, 496 p.
- Programas de estudio 2011, guía del maestro: educación básica secundaria: artes*, (2011h), México: SEP, 195 p.
- Programas de estudio 2011, guía del maestro: educación básica secundaria: educación física*, (2011i), México: SEP, 147 p.
- Programas de estudio 2011, guía del maestro: educación básica secundaria: español*, (2011j), México: SEP, 202 p.
- Programas de estudio 2011, guía del maestro: educación básica secundaria: formación cívica y ética*, (2011k), México: SEP, 152 p.
- Programas de estudio 2011, guía del maestro: educación básica secundaria: geografía*, (2011l), México: SEP, 127 p.
- Programas de estudio 2011, guía del maestro: educación básica secundaria: historia*, (2011m), México: SEP, 141 p.
- Programas de estudio 2011, guía del maestro: educación básica secundaria: matemáticas*, (2011n), México: SEP, 153 p.
- Programas de estudio 2011, guía del maestro: educación básica secundaria: tutoría*, (2011o), México: SEP, 167 p.
- Soustelle, Jacques (1978), *La vida cotidiana de los aztecas en vísperas de la conquista*, México: Fondo de Cultura Económica, 283 p.

Incorporación de la alfabetización informativa en Educación Media Superior

JAVIER TARANGO ORTIZ
Universidad Autónoma de Chihuahua

INTRODUCCIÓN

La educación media superior, bajo diversas circunstancias, juega un papel preponderante en el desarrollo educativo mexicano, tanto en una dimensión nacional como desde la perspectiva de cualquier entidad geográfica o institucional en particular. Las razones están fundamentadas en los hechos siguientes: la condición de la pirámide poblacional que se concentra en sujetos en edad de pertenecer a este nivel educativo y ser el antecedente de ingreso a la educación superior, son un preámbulo para completar un ciclo educativo de formación para el trabajo profesional.

En el caso particular de este nivel educativo aquí estudiado, desde la perspectiva de cualquier modalidad de bachillerato, en los últimos años ha experimentado un crecimiento sustancial una vez que se ha convertido, junto con la educación preescolar, primaria y secundaria, en parte de la educación básica obligatoria en México. Tales condiciones han da-

do pie a que en la actualidad exista un crecimiento sustancial a través de la apertura de diversos centros escolares, mismos que han propiciado la disposición de mayores espacios para los aspirantes a este nivel, tanto en lugares donde ya estaba parcialmente cubierto por la oferta educativa, como en otras localidades en las que anteriormente resultaba inimaginable su existencia; incluso se ha generado este crecimiento en modalidades no convencionales, tales como los modelos abiertos, a distancia y virtuales.

Aunque la política educativa actual de la educación ofrecida por el sector público muestra una disposición a alcanzar la cobertura total de la demanda educativa garantizándole un espacio a quien lo solicite, especialmente en el nivel medio superior existen múltiples preocupaciones a ese respecto, que se basan principalmente en los requerimientos de nuevo ingreso, permanencia y egreso, así como en las condicionantes que experimentan los padres de familia para obtener un espacio específico en una institución educativa en particular, todo esto basado en la gama de oferta pública y en el reconocimiento social de cada una de las instituciones educativas. Esto a diferencia de otros países en donde existe un solo modelo educativo en este nivel.

La diferencia en la calidad de las instituciones de educación media superior por parte de la sociedad en general, se infiere, puede estar directamente vinculada con las acciones académicas que en ellas se realizan, muchas de las cuales pueden tener relación con los principios de la alfabetización informativa; sin embargo, preocupa pensar si verdaderamente las propias instituciones educativas reconocen que el propósito de tales acciones tienen relación con esta temática, o si simplemente se llevan a la práctica con miras a la mejora educativa, desconociendo su existencia como un medio que contribuya a la mejora de los resultados del modelo educativo, y

se ofrezca como un enfoque distinto debido a que no proviene propiamente de los procesos surgidos en la bibliotecología y las ciencias de la información en sí, ni de las acciones de sus centros bibliotecarios, como típicamente se piensa.

Las estrategias que se presentan en este documento son experiencias de la educación media superior en el Estado de Chihuahua, México, en las que el autor tuvo injerencia investigativa, pero que no necesariamente fueron llevadas a cabo en relación específica con la alfabetización informativa, y por ello su exploración puede permitir la deducción de alternativas al respecto y tener relación con algunas propuestas normativas de carácter internacional, ya sea de manera general o de forma parcial.

La norma de alfabetización informativa que se toma como referencia para este trabajo es la propuesta por la American Association of School Librarians: Information Literacy Standards for Student Learning (AASL, 2007, 2008), misma que se considera la más aproximada al nivel educativo medio superior, cuya división básica es de tres apartados fundamentales para considerar a un estudiante competente:

- a) Alfabetización informativa (acceso efectivo y eficiente a la información; evaluar información de forma crítica en cuanto a su relevancia, diferenciando hechos, puntos de vista y opiniones; y, tener un uso creativo y eficiente de la información).
- b) Aprendizaje independiente (persigue información relacionada con intereses personales; aprecia la literatura y otras expresiones creativas de información; y, muestra esfuerzo por alcanzar la excelencia en la búsqueda de información y generación de conocimiento).
- c) Responsabilidad social (reconoce la importancia de la información para una sociedad democrática; practica una

conducta ética en relación con la información y la tecnología de la información; y, participa efectivamente en grupos para perseguir y generar información).

La idea es presentar un conjunto de tres propuestas aisladas, observadas en las actividades académicas llevadas a cabo en la educación media superior dentro del entorno antes descrito, las cuales no fueron desarrolladas expresamente como estrategias para la alfabetización informativa, pero que sin embargo pueden tener una relación directa con la toma de decisiones en la derivación de estrategias hacia el desarrollo e implantación de programas de esta naturaleza. Las tres propuestas se describen a continuación de forma breve y posteriormente de manera amplia:

- a) Análisis de resultados de los exámenes de admisión, que tienen como propósito la selección de aspirantes y se convierten en un medio de identificación de la competitividad de las escuelas secundarias. Esta medida se considera importante en el sentido de conocer las poblaciones estudiantiles e identificar su capacidad para resolver problemas planteados a través de reactivos.
- b) Diagnóstico de intereses estudiantiles vinculados con la creatividad y la innovación en cuanto al autoconcepto, práctica y disposición de los estudiantes.
- c) Estudio de la propuesta teórica como parte de la visión gubernamental con motivo de las reformas educativas recientes, en donde se propone la habilitación de profesores en acciones hacia la literacidad (término que reconocen es una traducción de *literacy* o alfabetización), relacionada con la promoción de la lectura y la escritura para el desarrollo de las habilidades informativas de los estudiantes.

Dentro del contenido completo de este capítulo se pretende no sólo describir el conjunto de experiencias, sino que además se tiene la expectativa sobre dos aspectos: uno, relacionado con identificar si cada propuesta guarda relación con la norma internacional correspondiente (de forma global o parcial); dos, si los elementos formales de las propuestas mantienen relación con la alfabetización informativa en los procesos educativos en ellos experimentados, tanto dentro del aula, como en el resto de los ambientes escolares de las instituciones de educación media superior (bibliotecas, laboratorios, contenidos de planes de estudio, etcétera.).

IDENTIFICACIÓN DE ELEMENTOS DE ALFABETIZACIÓN INFORMATIVA EN EXÁMENES DE ADMISIÓN Y LA COMPETITIVIDAD DE LAS ESCUELAS

En la actualidad y desde hace un tiempo razonable, las instituciones de educación media superior de carácter público, han decidido establecer mecanismos de selección de los aspirantes, recurriendo para ello a medios objetivos y transparentes, primero propios y ahora de forma estandarizada, los cuales buscan identificar de forma diagnóstica los niveles de competencia del aspirante para solucionar problemas concretos que les son presentados por medio de un examen escrito y cuyos resultados numéricos ofrezcan los mejores criterios disponibles de forma clara (Martínez Hernández y Solís Segura, 2010; Martínez Hernández, Solís Segura y Osorio García, 2010).

Todos los subsistemas de educación media superior de México han optado por aplicar exámenes de selección para el ingreso basados en las propuestas del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. (CENEVAL),

considerando que este tipo de instrumentos permiten ordenar a los aspirantes en relación con la competencia observada, tanto en un conjunto de contenidos como en habilidades definidas como relevantes y necesarias para desempeñarse de forma adecuada al cursar los estudios medios superiores tomando como referencia la formación previa adquirida en la escuela secundaria de procedencia.

Aunque el éxito académico de los estudiantes en educación media superior está definido por múltiples factores como la permanencia escolar y la evitación del abandono escolar, el desempeño académico durante sus estudios, los niveles de egreso, e incluso, su aceptación en la educación superior (Bellei, 2007; Cortés Flores y Palomar Lever, 2008), es definitivo que muchas de estas cuestiones están determinadas por el nivel académico que tienen los aspirantes al nivel medio superior de acuerdo con las condiciones de formación en su escuela de procedencia, cuyo medio más relevante de medición radica en la ordenación de los resultados del examen de selección, considerando que, aunque en ocasiones de forma controversial, se esperaría que quienes obtengan mayores puntajes en el examen de admisión tendrán mayores posibilidades de éxito como estudiantes en la educación media (Donoso y Schiefelbeinz, 2007; Gallardo Royo, Álvarez Aguirre y Rojas Gorigoytia, 2003).

La mayoría de los estudios previos identificados en relación con los procesos de admisión de estudiantes muestran una serie de características similares, que se centran principalmente en dos aspectos: el relacionado con el ingreso a la educación superior, y la determinación de la validez predictiva como elemento deseable para el éxito de los estudiantes una vez logrado el ingreso a las instituciones educativas (González Corso, Martínez Cuevas y Bañuelos Capuchino, 2009; Reyes Guevara y Rueda Beltrán, 2010). Sin embargo,

en el caso de esta investigación, aunque incluye la presencia de la predicción del éxito académico en relación con el promedio de la educación secundaria y su comportamiento durante el examen de selección a la educación media, pretende además identificar el comportamiento global de las instituciones, tanto públicas y privadas, en la competencia que sus aspirantes mostraron en el examen de selección (Backhoff, Tirado y Larrazolo, 2001; Canves, Castillo y Gamboa, 2008).

Identificar la competitividad de las escuelas secundarias proveedoras de estudiantes a la educación media superior, representa el inicio de esta clase de estudios basados en los resultados de los exámenes de admisión, tomando además como referente las propuestas de las reformas actuales de la Ley General de Educación (México. H Congreso de la Unión, 2013), en las que se propone que las instituciones de todos los niveles, especialmente del medio superior, desarrollen acciones permanentes relacionadas con la innovación educativa y la investigación científica humanística y tecnológica, y también promuevan su enseñanza y divulgación. El desarrollo de tal investigación pedagógica propiciará la difusión de la cultura educativa que tienen las instancias involucradas en los proyectos de investigación.

Una determinante del comportamiento educativo radica en la observación de otros modelos nacionales relacionados con la educación media, especialmente los de países latinoamericanos como Chile, España, y los parámetros de otras entidades de alto desarrollo como Finlandia y Australia, en donde se narran experiencias relacionadas con la selección de estudiantes, que buscan determinar la competitividad no de las personas en lo particular sino de las institucionales, a partir del análisis de datos globales.

En el caso particular de México, se espera que quienes definen sus estándares de competitividad como instituciones

sean únicamente aquellas de carácter privado; sin embargo, la incorporación de elementos de la mercadotecnia educativa como cambio quizá no planeado, no exime que las instituciones públicas puedan demostrar comportamientos académicos globales a nivel institucional y en relación con otras entidades, y no sólo partir del análisis de datos específicos que identifican el éxito de casos individuales.

Existe una concentración marcada por evaluar determinados comportamientos relacionados con los exámenes de admisión, enfocados fundamentalmente a la educación superior, todos ellos de carácter predictivo, pero no existen evidencias de estudios similares relacionados con la educación media, que también podrían vincular el comportamiento de la educación básica de nivel secundaria. Otra problemática identificada es que la mayoría de los estudios se realizan con base en muestras o poblaciones reducidas, y mediante enfoques que sólo buscan demostrar la asociación estadística entre la calificación obtenida en el examen de selección, y el promedio final de calificaciones (Chain, Cruz Ramírez, Martínez Morales y Jácome, 2003).

La concentración en aspectos predictivos de comportamiento académico se hace necesarias; sin embargo, si se parte de analizar las cadenas de valor que experimentan las instituciones educativas en cada uno de los niveles académicos que componen el sistema educativo nacional, se observa que su punto de partida es la evaluación de los insumos representados por los aspirantes y los resultados observados en los exámenes de selección, a través de la identificación de poblaciones generales por institución educativa en periodos determinados.

La identificación de tales condiciones propiciará la generación de nuevas investigaciones relacionadas con la permanencia, la eficiencia terminal y el éxito académico, así como

la averiguación de las condiciones y características de cada institución proveedora de aspirantes por lo que toca a los servicios educativos posteriores que se demanden, tales como los relacionados con la atención a estudiantes en asuntos institucionales, escolares, vocacionales y profesionales.

Lo que a continuación se presenta corresponde a una investigación que toma como referencia de estudio los resultados obtenidos en el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior, en lo sucesivo EXANI-I, de CENEVAL, que fue aplicado en instituciones de educación media superior en el Estado de Chihuahua para ingresar, a la cohorte generacional correspondiente al año 2013. De acuerdo con las estadísticas descriptivas generales, se estudiaron los resultados de 15 658 sujetos que presentaron dicho examen (45.2 % hombres y 54.8 % mujeres; el 94.8 % provenientes de instituciones públicas y 5.2 % de privadas de aproximadamente 335 escuelas secundarias), quienes no necesariamente fueron admitidos para cursar sus estudios de bachillerato en las instituciones en donde presentaron el examen de selección.

La población seleccionada correspondió a 13 instituciones de educación media superior ubicadas en zonas urbanas de tamaño mediano (seis en la ciudad de Chihuahua y seis en Ciudad Juárez) y dos en ciudades pequeñas (una en Parral y una en Delicias), todas dentro del Estado de Chihuahua, México, provenientes de las siguientes modalidades de escuelas secundarias: generales (55.4 %), técnicas (42.5 %), telesecundarias (0.8 %) y de modalidad abierta (1.2 %); para el caso de secundarias con modalidades para adultos, trabajadores y el Acuerdo 286 (que otorga el bachillerato a través de un examen de suficiencia y acreditación de conocimiento) en donde los porcentajes fueron ínfimos.

Los objetivos planteados por este estudio son:

- a) Identificar la correlación existente entre los resultados obtenidos en el examen de selección EXANI-I y las calificaciones académicas generales obtenidas durante su estancia como estudiantes en la secundaria de procedencia.
- b) Determinar los niveles de competencia institucional (alta y baja) de las secundarias proveedoras para el ingreso a la educación media superior, sin diferenciar las cantidades de aspirantes por entidad educativa y diferenciar los comportamientos entre las escuelas públicas y las privadas.
- c) Valorar la competencia institucional de las escuelas secundarias proveedoras para el ingreso a la educación media superior, a partir de las aportaciones de poblaciones significativas en cantidad, evaluando los siguientes aspectos: razonamiento lógico-matemático, razonamiento verbal, español y matemático, así como su relación con algunos aspectos de la alfabetización informacional de acuerdo con normas internacionales.
- d) Identificar la competitividad general de las escuelas proveedoras para el ingreso a la educación media superior, a partir de la aportación de poblaciones significativas en calidad, que hayan demostrado indicadores superiores a las propias medias estadísticas, resultantes del promedio global de los cuatro aspectos evaluados en el estudio.

Los pasos principales que siguió este estudio fueron los siguientes:

- a) Identificar la información generada por los resultados obtenidos por los aspirantes a la educación media superior en el Estado de Chihuahua, México, durante los procesos de selección 2013 con el examen de selección EXANI-I, y generar así una base de datos en SPSS que clasificó las variables de: sexo, nombre, régimen (público y privado) y

modalidad (general, técnica, telesecundaria, abierta, para adultos, trabajadores y Acuerdo 286) de la escuela de procedencia y los resultados obtenidos en el examen de admisión expresados en índices y calificaciones.

- b) Desarrollar un análisis estadístico que comprendió la integración de datos descriptivos y de comportamiento de la población en general, para posteriormente analizar los datos específicos tomando como referencia los aspectos particulares evaluados.
- c) Proceder a identificar el comportamiento de competencia institucional entre las escuelas públicas y privadas, así como los resultados generales sin identificar poblaciones significativas. El punto final fue desarrollar una poda estadística, de tal forma que el análisis se concentró en el desarrollo de resultados a partir de aquellas instituciones que tuvieran aportaciones de al menos 180 aspirantes y cuyos resultados estuvieran por encima de sus propias medias estadísticas generales.
- d) Identificar las instituciones de mayor competencia en el ingreso, tanto a nivel individual y de acuerdo con los aspectos particulares evaluados (razonamiento lógico-matemático, razonamiento verbal, español y matemáticas), como de manera general, y obtener promedios globales.

Dado que la recolección de datos toma como referencia principal el uso de los resultados obtenidos en el examen de selección EXANI-I, a continuación se ofrece una justificación detallada de este instrumento, el cual en realidad representa la única fuente formal para identificar comportamientos académicos; en este caso, para el ingreso a la educación media.

Las razones por las que se considera al EXANI-I como base de datos principal en la recolección de datos se deben a la precisión de sus resultados, los cuales no descartan a ningún

sujeto, independientemente de la condición posterior a su aceptación o no dentro de la educación media superior como estudiante, ya que la medición comprende la competitividad de las instituciones educativas como condición previa para otros estudios que sí se centren únicamente en aquellos que lograron pertenecer a los grupos de sujetos aceptados.

El EXANI-I es un instrumento de evaluación conformado por dos pruebas (CENEVAL, 2013):

- a) La de selección, la cual es una herramienta de aptitud académica útil para proveer información relativa a la medida en que los sustentantes han desarrollado las habilidades intelectuales básicas indispensables para cursar los estudios de educación media superior.
- b) La de diagnóstico, la cual indica el nivel de adquisición de un conjunto de conocimientos disciplinarios durante la educación secundaria, los cuales son requisito previo para poder integrar los nuevos contenidos en los estudios académicos del nivel medio superior.

Esta clase de exámenes de selección, al provenir de estudios formales de investigación, probados a escala nacional, se constituyen como herramientas sensibles, confiables y válidas, lo cual garantiza un resultado representativo sobre el nivel académico de los estudiantes. Algunos de los detalles que caracterizan a esta prueba de selección son:

- a) Impacto. Por su propósito y características, la de selección es una prueba de alto impacto; es decir, sus consecuencias afectan directamente a los aspirantes. Generalmente, este tipo de exámenes se utiliza para procesos de ingreso a instituciones; en contraste, los de bajo impacto se utilizan para valorar los resultados obtenidos con un currículo aca-

démico, programa o las acciones realizadas en una institución educativa.

- b) Objetividad. Son exámenes objetivos: tienen criterios de calificación unívocos y precisos, lo cual permite realizar procesos de calificación rápida y confiable por medio de sistemas automatizados; ello es indispensable cuando se requiere evaluar a decenas de miles de sustentantes y ofrecer resultados rápidamente.
- c) Estandarización. Son exámenes estandarizados: cuentan con reglas fijas de diseño, elaboración, aplicación y calificación, que permiten ubicar las puntuaciones de individuos y grupos con respecto a las normas de calificación establecidas estadísticamente a escala nacional y regional.
- d) Tipo de ejecución. Son exámenes de ejecución máxima (de poder): exigen del sustentante el máximo rendimiento en la tarea o tareas a ejecutar, contienen reactivos de diferentes grados de dificultad y tienen un tiempo límite suficiente para contestarlos en su totalidad.
- e) Diseño y referente de calificación. El examen de selección se califica con respecto a la norma: genera una distribución de los puntajes totales del conjunto de sustentantes. Se observa una acumulación de sujetos en la media y una distribución gradual en las puntuaciones muy altas o muy bajas.
- f) Tipo de reactivos. Son exámenes de opción múltiple: cada pregunta se acompaña de cuatro opciones de respuesta de las cuales sólo una es correcta.

Con el fin de desarrollar una interpretación clara de los resultados obtenidos, es necesario presentar una explicación breve de la forma como son emitidos los resultados por parte de CENEVAL, los cuales se expresan en una escala especial llamada Índice CENEVAL o INCE, donde los resultados de la

prueba se ubican entre los 700 (la calificación más baja) y los 1 300 puntos (la calificación más alta); la media técnica es de 1 000 puntos, la cual representa un 50 % de aciertos.

Respecto a las puntuaciones que pueden obtenerse en los dos exámenes que conforman el EXANI-I, el de Selección es un examen referido a la norma: está compuesto por 80 preguntas para su calificación y está diseñado con la intención de que la mayoría de los sustentantes obtenga cerca del 50 % de aciertos, porcentaje que representa 1 000 puntos en el Índice CENEVAL. De esta forma, las puntuaciones de los sustentantes se acumulan en el centro y se observa una disminución gradual en el número de sujetos al acercarse a las puntuaciones muy altas o muy bajas.

Lo anterior permite comparar los resultados con el resto de los evaluados, e identificar la posición que ocupa el aspirante respecto al grupo de sustentantes. A partir de esta representación de las calificaciones obtenidas por el total de los sustentantes, alcanzar el 50% de aciertos no significa tener cinco de calificación o estar reprobado, sino obtener la calificación esperada de acuerdo con el diseño del examen (1 000 puntos).

Es importante indicar además, que los resultados son presentados en relación con los puntajes que arroja el ICNE, pero además, son convertidos a cuestiones de representación porcentual de acuerdo con el número de aciertos correctos, esto podría facilitar la representación de las calificaciones acerca del comportamiento de las instituciones participantes.

El examen de selección se estructura a partir de dos áreas de habilidades: razonamiento verbal y razonamiento lógico-matemático, así como con las áreas de español y matemáticas.

En razonamiento verbal se mide básicamente la amplitud de vocabulario del sustentante (a través de reactivos de sinónimos, antónimos y analogías) y el manejo del significado de oraciones y textos.

En razonamiento matemático se exploran dos tipos: la lógico-matemática y la espacial. La primera se mide a través de reactivos de a) sucesiones numéricas y b) problemas de razonamiento. La habilidad espacial; es decir, la capacidad para percibir el mundo visual (objetos y formas) y para hacer transformaciones y modificaciones a partir de las percepciones originales, se explora a través de reactivos de a) series espaciales y, b) imaginación espacial.

Dadas las explicaciones antes presentadas en relación con el diseño de la investigación, a continuación se incluyen los resultados estadísticos, los cuales cuentan con explicaciones detalladas en cada caso:

La población estudiada de 15 658 sujetos no fue diferenciada por sus calificaciones generales obtenidas durante la educación secundaria, por lo que se consideraron desde la calificación mínima aprobatoria (6.0) hasta la calificación máxima que es 10. Tales resultados son expresados en la *Tabla 1*.

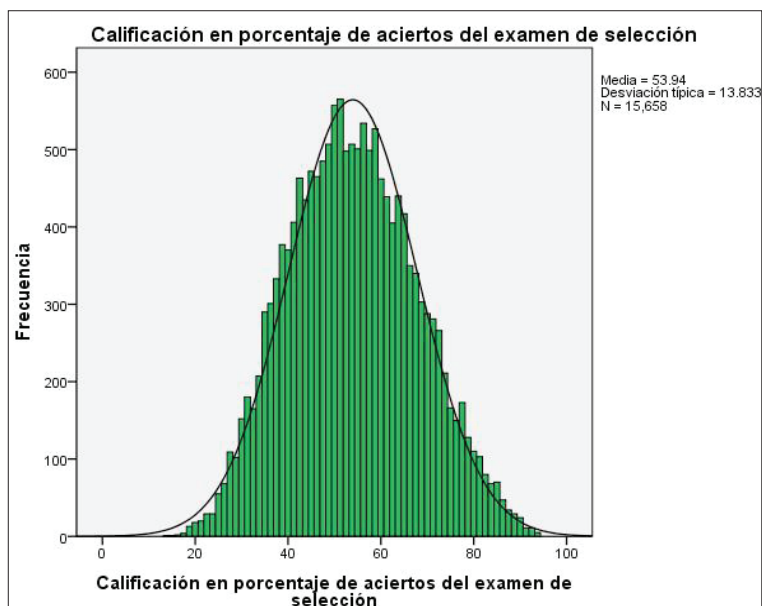
Posteriormente se desarrolló un análisis de la distribución de resultados por aspecto evaluado según el porcentaje de aciertos, en donde se observa que tanto en razonamiento lógico-matemático como en verbal, así como en matemáticas y español, la distribución estadística fue normal, tal como se logra observar en el *Anexo 1*.

Por tanto, los resultados generales obtenidos en el examen de selección de acuerdo con la calificación por porcentajes de aciertos muestran una distribución normal (*Figura 1*) y al comparar la correlación entre el promedio general de calificaciones de secundaria contra la calificación del índice CENEVAL, se logró observar un coeficiente de correlación de 0.403, lo que representa ser significativo.

Tabla 1.
Rangos de calificaciones

Promedio general en la secundaria					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	6.0 - 6.4	241	1.5	1.5	1.5
	6.5 - 6.9	897	5.7	5.7	7.3
	7.0 - 7.4	2449	15.6	15.6	22.9
	7.5 - 7.9	3084	19.7	19.7	42.6
	8.0 - 8.4	3530	22.5	22.5	65.1
	8.5 - 8.9	2618	16.7	16.7	81.9
	9.0 - 9.4	1938	12.4	12.4	94.2
	9.5 - 9.9	865	5.5	5.5	99.8
	10	36	.2	.2	100.0
	Total	15658	100.0	100.0	

Figura 1.
Calificación en porcentaje de aciertos del examen de selección



En relación con el análisis comparativo respecto a los resultados observados en el examen de selección, al desarrollar un proceso comparativo por régimen de escuelas secundarias (público y privado), se observan los siguientes resultados que favorecen, en todos ellos, a las de carácter privado:

- a) Comparación entre rangos de promedios de calificaciones en secundaria (Moda): 8.5-8.9 en escuelas secundarias privadas y 8.0-8.4 en escuelas secundarias públicas.
- b) Posición promedio en examen CENEVAL de 0 a 1000 puntos: Escuelas secundarias privadas se ubicaron en la posición 499.97 y escuelas secundarias públicas en la posición 684.57; la población total observó un promedio de posición de 674.90.
- c) En cuanto al índice CENEVAL, las escuelas secundarias observaron una media en el puntaje de 1,063.47 y las públicas de 1,021.71; la media general fue de 1,023.89.
- d) En la calificación en cuanto al porcentaje de aciertos del examen de selección, las escuelas privadas observaron una media de 60.54, las escuelas públicas de 53.58 y la media general fue de 53.94.

Nuevamente, en relación con el comportamiento observado entre escuelas secundarias públicas y privadas pero en cuestión de los aspectos específicos evaluados, los resultados fueron los siguientes:

- a) En cuanto a los resultados de calificaciones en CENEVAL en: lógico-matemático (escuelas privada 60.98 %; escuelas públicas 55.40 %; resultados totales 55.69 %); en matemáticas (escuelas privadas 57.21 %; escuelas públicas 50.29 %; resultados totales 50.65 %); en razonamiento verbal (escuelas privadas 63.30 %; escuelas públicas 56.09 %; resultados

totales 56.47 %); en español (escuelas privadas 60.65 %; escuelas públicas 52.52 %; resultados totales 52.95 %).

- b) La media de los resultados del examen de selección en cuanto a calificación en puntajes fueron: en lógico-matemático (secundarias privadas 1,065.89; escuelas públicas 1,032.39; resultados globales 1034.15); en matemáticas (escuelas privadas 1,043.24; escuelas públicas 1,001.75; resultados totales 1,003.95); en razonamiento verbal (secundarias privadas 1,079.83; secundarias públicas 1,036.53; puntajes totales 1,038.80); en español (secundarias privadas 1,063.88; secundarias públicas 1,015.15; resultados totales 1,017.70).

Debido a la complejidad de los resultados globales, se optó por desarrollar dos análisis finales en relación con la identificación de niveles de competencia por entidad educativa: el primero basado en todas las escuelas secundarias participantes sin importar las aportaciones de población; el segundo, considerando sólo aquellas instituciones que aportaron más de 180 aspirantes por institución.

De acuerdo con el análisis de competitividad de escuelas secundarias a través de los resultados del examen de admisión, sin diferenciar cantidades de aspirantes, en cuanto a la posición alcanzada por el sustentante en el examen de selección, se identificaron sólo 30 escuelas secundarias identificadas como competitivas (8.95 %), ya que el resto (305 instituciones equivalente al 91.04 % del total) no estuvieron por encima de su propia Media en cuanto al puntaje global. Se identificó como factor clave para darle menor importancia a este tipo de análisis, que en todos los indicadores aparecieron escuelas secundarias distintas y en posiciones muy diferenciadas, además de que las que obtuvieron los mejores resultados aportaron poblaciones ínfimas, incluso de una sola persona.

Dada la circunstancia anterior, se optó por considerar la identificación de la competitividad de las escuelas secundarias de acuerdo con la segunda propuesta de análisis. Los resultados obtenidos se consideran con mayor certeza al considerar los siguientes resultados de competitividad de las escuelas secundarias proveedoras de aspirantes a la educación media superior por aspecto evaluado por CENEVAL, en donde en:

- a) Razonamiento lógico-matemático se identificaron sólo 10 escuelas secundarias que estuvieron por encima de la media general de este aspecto (57.20 con una desviación estándar de 15.85).
- b) Matemáticas, se identificaron igualmente 10 instituciones que estuvieron por encima de su propia media de 52.20 con una desviación estándar de 15.81.
- c) Razonamiento verbal, compuesto este grupo por 13 escuelas secundarias por encima de la Media propia de 57.19 con una desviación estándar de 13.85.
- d) Español, con 12 escuelas secundarias por encima de la su propia Media de 53.79 con una desviación estándar de 14.62.

A partir de los resultados de los cuatro aspectos antes descritos, se obtuvo un promedio de las medias generales de los cuatro aspectos (media general 55.33), en donde se conjuntaron 24 instituciones de educación secundaria consideradas como el grupo general de instituciones competitivas, de las cuales 11 estuvieron por encima de dicha media y el resto, por debajo de la misma.

Según la descripción de los resultados anteriores, la educación media superior enfrenta el reto al recibir estudiantes con un diverso nivel de competencia lógico-matemática

y verbal, así como en español y matemáticas, condición que pudiera influir en la identificación de estrategias relacionadas con la alfabetización informativa partiendo de los resultados de los exámenes de admisión como fuente primaria.

Las fortalezas y debilidades en la formación de educación secundaria arrojadas por este estudio, muestran además que las instituciones que tienen mayor competitividad se encuentran en zonas urbanas de baja marginación, en poblaciones preponderantemente provenientes de escuelas secundarias generales y técnicas, de las que se propone indagar las acciones de gestión académica desarrolladas que pudieran influir en tales resultados.

CREATIVIDAD E INNOVACIÓN COMO ELEMENTOS CLAVE EN LA ALFABETIZACIÓN INFORMATIVA

En pocas ocasiones se tocan los elementos relacionados con la creatividad y la innovación dentro de los procesos de alfabetización informacional, los cuales, al igual que las cuestiones críticas, juegan luego un papel poco preponderante dentro de los elementos descriptivos de cualquier norma internacional.

Aunque desde la visión de la influencia exclusiva que tiene la biblioteca en la generación de estrategias de alfabetización informativa, Hernández-Pérez y García-Moreno (2013), abordan la temática de las habilidades del siglo XXI para identificar sujetos competentes, considerando a la creatividad y la innovación como primer elemento, seguidas por el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la comunicación, la colaboración, la investigación, la ciudadanía digital, la flexibilidad y adaptabilidad, la iniciativa propia y la productividad, por mencionar las principales,

especialmente en sujetos de 16-25 años, que se corresponden en gran medida con la educación media superior en México.

Garmendia Bonilla (2005) ahonda en lo anterior, identificando a las organizaciones inteligentes como aquellas que llevan acciones que propician el conocimiento de elementos de valor agregado, y las que empoderan a la información en las propias organizaciones por medio de la identificación de proyectos creativos, proactivos e innovadores como medio de fomentar la alfabetización informativa en sus comunidades, principalmente centradas en los usuarios de sus servicios.

Tomando como referencia la creatividad e innovación, se presenta a continuación un diagnóstico del gusto de los estudiantes de educación media superior sobre estas cuestiones, para lo cual puede resultar un factor fundamental la identificación de estrategias de alfabetización informativa. Para tal efecto se recolectó, a través del procedimiento de encuesta, información de 4 456 estudiantes de este nivel en instituciones educativas públicas ubicadas en zonas urbanas del estado de Chihuahua, específicamente de las ciudades de Chihuahua y Juárez, México, con el fin de conocer las concepciones propias del estudiante respecto a la creatividad e innovación, sus gustos, propuestas y disponibilidad hacia actividades de esta naturaleza.

Dentro de la serie de preguntas, la primera cuestión planteada a los estudiantes consistió en definir la concepción que éstos tienen sobre la creatividad, de lo cual se recolectaron los siguientes resultados:

- a) Creación de cosas nuevas sin copiar de las que ya existen, y que solucionen un problema concreto (44.95 %).
- b) Imaginación, innovación y creación de cosas inusuales (18.92 %).

- c) Aplicación de la estética en la creación, diseño, dibujos, etc., definiendo tendencias. Esta creación no corresponde sólo a objetos sino a poemas, ensayos y escritos en general (4.71 %).
- d) Desarrollar adecuaciones o diferencias a partir de las cosas ya creadas, que perfeccionen el producto (1.39 %).
- e) Ninguna conceptualización (30.03 %).

También se planteó el cuestionamiento sobre la percepción propia que se tiene al considerarse o no una persona creativa; la respuesta fue que el 70.3 % sí se considera creativo y el 29.7 % no considera tener esas habilidades.

Ante la pregunta de si el estudiante ha inventado algo aplicando elementos de la ciencia y la tecnología, sorprende el resultado al obtener las respuestas, pues sólo el 17.1 % respondió afirmativamente y el 82.9 % dijo no haber vivido esa clase de experiencias. De la población que manifestó haber estado relacionada con experiencias de ciencia y tecnología, mostramos sus propias concepciones al respecto en la *Tabla 2*, en la cual se enlistan los principales resultados.

Tabla 2.
Acciones relacionadas con la ciencia y tecnología

Tipo de relación	Porcentaje
▪ Creación de carritos, aviones, helicópteros, etc., como juguetes sin movimiento	25.7
▪ Diseño de carros, barcos, juguetes, etc., con energía solar, eléctrica o eólica con control remoto	14.8
▪ Diseño de robots y brazos de robots	13.1
▪ Manufactura de catapulta	12.5
▪ Productos como jabón, porta teclados, bebidas, instrumentos musicales, cajas musicales, etc.	10.2

Tipo de relación	Porcentaje
▪ Compostura y descompostura de aparatos eléctricos o electrónicos	4.2
▪ Creación de lámparas (solares, con paneles, eléctricas, etc.)	4.0
▪ Programación de software, computadoras, calculadoras, celulares, USB, laser y controles	2.6
▪ Planeación de elementos de decoración, collares, pulseras, portarretratos, cepillos, ropa, etc.	2.4
▪ Diseño de prototipos, maquetas y modelos a escala	1.7

Si bien los resultados anteriores son interesantes en sí por las concepciones y propuestas de los estudiantes de educación media superior, también lo son por el exceso de poblaciones que no proporcionaron datos, por lo cual se desarrolló otra indagatoria sobre los intereses de los estudiantes sobre acciones concretas de las instituciones para fomentar la creatividad y la innovación, cuyas respuestas fueron que el 29.9 % de la población sí mostraba interés y el 70.1 % contestó no tener algún interés al respecto.

La relación de las acciones, que según los estudiantes de educación media superior, deben desarrollar las instituciones educativas para fomentar la innovación y la creatividad, tal como lo muestra la *Tabla 3*, están conceptualizadas en la identificación de las 10 acciones que mostraron resultados más sobresalientes.

Tabla 3.
*Acciones propuestas para fomentar el interés
por la creatividad y la innovación*

Acciones propuestas	Porcentaje
▪ Diseño de aparatos eléctricos o electrónicos	28.23
▪ Programación relacionada con software, computadoras, calculadoras, celulares, USB, laser y controles	22.74

Acciones propuestas	Porcentaje
▪ Creación de artefactos tales como: carritos, aviones, helicópteros, etc., como juguetes sin movimiento	10.36
▪ Actividades académicas relacionadas con autos, autopartes y motores	10.36
▪ Diseño de robots y brazos de robots	9.44
▪ Generar acciones de invención de carros, barcos, juguetes, etc., con energía solar, eléctrica o eólica con control remoto	3.71
▪ Relacionar a los estudiantes con aparatos mecánicos	3.17
▪ Actividades en donde el estudiante aprenda sobre amplificadores de audio, de sonido, estéreos con luces rítmicas, etc., los cuales, al seguir fines de diversión se convierten en medios de aprendizaje.	2.86
▪ Preparar al estudiante en prototipos, maquetas y modelos a escala	2.17
▪ Creación de diversos productos como porta teclados, instrumentos musicales, cajas musicales, etc.	1.70
▪ Aprender la lógica de las máquinas de combustión interna	1.24

Ante la pregunta de si la creatividad y la innovación van más allá de un mero deseo del estudiante y se demandan una serie de fundamentos, mismos que se pueden adquirir, la respuesta fue que el 21 % considera que tales condiciones se pueden lograr en el estudiante a través de procesos formativos, y el 79 % consideró que no se obtenían a través del aprendizaje sino que ya son condiciones naturales del propio ser humano.

A la población que respondió que el desarrollo de las habilidades relacionadas con la creatividad y la innovación son innatas, se le propuso la posibilidad de adquirir tales desarrollos por medio de entrenamiento; el 45.5 % manifestó considerarlo y el 54.4 % definitivamente expresó una negativa ante tal posibilidad.

La propuesta de las instituciones de implantar acciones que propicien la creatividad e innovación puede ser manifiesta; sin embargo, la identificación de la disponibilidad en los estudiantes de educación media superior de incorporarse en acciones formales de esta naturaleza, fue que solamente el 38.8 % manifestó interés y el 61.2 % dijo no tener disposición para involucrarse en esta clase de procesos.

Dentro de la disposición hacia el involucramiento en procesos de creatividad e innovación, se sondeó el interés en formar parte de equipos tecno-científicos o clubes de ciencia e innovación tecnológica; el 39.4 % dijo sí estar interesado y el 60.6 % expresó no estarlo.

En caso de haber disposición a involucrarse en procesos formativos que tuvieran que ver con actividades relacionadas con la creatividad y la innovación, se investigó si los estudiantes de educación media superior consideraban que la implantación de alguna de estas iniciativas convenía dentro del contenido curricular o como una acción alterna. La primera alternativa estratégica fue considerada como viable por el 36.2 % de los encuestados; la segunda opción fue aceptada por el 63.8 %, quienes además proponen que tales actividades extracurriculares sean desarrolladas fuera de sus horarios escolares, los fines de semana o una vez terminadas las actividades académicas formales.

La creatividad y la innovación son asociadas principalmente con el desarrollo tecnológico, aunque están presentes en todos los aspectos de la formación académica de los estudiantes de nivel medio superior, por lo que no se debe olvidar la creación literaria y artística como partes fundamentales de la formación integral.

La pregunta es si las normas de alfabetización informacional promueven e incentivan a la creatividad e innovación como parte del perfil de un sujeto competente, pero además,

qué acciones precisas de alfabetización informacional se pueden implementar ante poblaciones tan amplias de estudiantes de educación media superior, que además no reconocen ser creativos, y por lo tanto no conceptualizan esa acción, además de que muestran poca disponibilidad al respecto.

LITERACIDAD EN LOS PLANES DE ESTUDIO: ¿SINÓNIMO DE LA ALFABETIZACIÓN INFORMATIVA?

Esta estrategia se basa en la Reforma Integral de la Educación Media Superior o RIEMS (SEP, 2013), la cual resume sus propósitos en: trabajar en un enfoque basado en el desarrollo de competencias; buscar la garantía, a nivel nacional, de desarrollar un perfil de egresado uniforme a todas las modalidades educativas de bachillerato; además de buscar una didáctica vanguardista que vaya de acuerdo con las tendencias globales de la educación.

Particularmente, la RIEMS centra de forma específica su atención en el desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes, considerando que incrementar esta capacidad tendrá una repercusión en el desarrollo de su capacidad de aprender a aprender, y de construir un pensamiento crítico y autónomo, por lo que se pretende que el estudiante vaya más allá del mero acceso a la información, de lo contrario no se observará ningún cambio si no se llega al conocimiento.

El uso de los enfoques de competencias lectoras es llamado aquí *literacidad*, acción que propone que el estudiante sea capaz de identificar ideas clave en el texto, y de obtener conclusiones a partir de la lectura y el manejo de las TIC para obtener información y expresar ideas, de tal manera que le permita (México. H. Congreso de la Unión, 2008; Castillo Rojas, 2004): investigar, resolver problemas, producir materiales

y transmitir la información; ordenar ideas de acuerdo con categorías, jerarquías y relaciones; elegir las fuentes de información más relevantes; obtener la capacidad de discriminar información de acuerdo con su relevancia y confiabilidad; evaluar argumentos y opiniones; identificar prejuicios y falacias; leer críticamente; identificar, interpretar y ordenar ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en los textos; evaluar textos tomando como referencia el uso de conocimientos previos para generar inferencias y nuevas adquisiciones; y plantear supuestos sobre los fenómenos culturales y naturales de un contexto.

Según Zavala (2009), se entiende por literacidad la capacidad de poner en perspectiva un documento a partir de su lectura y escritura, con lo que se obtiene otra dimensión pues las personas resuelven problemas cotidianos a través de diversas actividades sociales concretas. La estrategia de la literacidad no puede limitarse a aspectos específicos ni a un propósito particular, ya que no se puede reducir a un conjunto de habilidades cognitivas que tienen que ser aprendidas mecánicamente. Se considera a la literacidad como esencialmente social, por lo que más allá de ser identificada en la mente de las personas o en los documentos físicos, representa la capacidad de interrelación interpersonal y las acciones que la gente hace a partir de los textos. El término de literacidad ha sido estudiado como “la nueva lectura” (Martín Vega y Marzal, 2002) o “lectura contemporánea” (Cassany, 2008).

Esta clase de iniciativas cobran relevancia en los contextos educativos del nivel medio superior, no sólo a partir de las recientes reformas, sino también en los resultados obtenidos en los exámenes de PISA, los cuales posicionan el nivel educativo del país muy por debajo de la media de muchos otros, y cuyos reactivos se basan en los principios de la alfabetización informativa (Cassany, 2008; Zavala, 2009). La incorporación de la

literacidad está tomando una fuerte influencia en las políticas educativas, los diseños curriculares, las actualizaciones de los docentes, el diseño de nuevos materiales y, especialmente, en la incorporación de la práctica lectora en el aula (INEE, 2013).

El involucramiento general de las instituciones educativas con la generación de programas específicos de alfabetización informativa no es específico ni precisa metodologías aplicables de forma precisa, sino que considera que el docente es un actor fundamental en la realización de cualquier reforma educativa y de sus acciones particulares, además de que es éste quien mayor impacto puede mostrar en la mejora de la calidad educativa de los estudiantes, al hacer explícito que uno de los cambios sustanciales será la literacidad. Las estrategias sin embargo, no se proponen su implementación en la totalidad del plan curricular sino responder específicamente a las necesidades del área de lectura y redacción, así como para contribuir con mejores resultados en los exámenes nacionales e internacionales (PISA y el desaparecido Enlace).

Es cierto que las propuestas de la literacidad están dirigidas a que los estudiantes de educación media superior desarrollen capacidades de lectura inteligente y estén preparados para procesar críticamente la información que usan cotidianamente, sin que el sujeto necesariamente incluya una visión de esta estrategia para aprender a comprender textos académicos más especializados, especialmente aquellos que utilizará en el nivel educativo posterior. La formación de estudiantes a largo plazo sirve para destacar la importancia que el capital cultural de los lectores tiene en la comprensión de contenidos, formas, estructura y función comunicativa (Castillo Rojas, 2014).

La literacidad como estrategia defiende que sólo debe haber una y no múltiples literacidades. Aunque los actos de aprendizaje pueden ser diversos, dependiendo del ámbito

(escolar, familiar, religioso, social, etc.), el aprendizaje no debe estar delimitado, ya que sus resultados pueden migrar a otros ámbitos distintos. La propuesta de la RIEMS determina que puede haber múltiples ámbitos institucionales donde suceda el aprendizaje, siendo incierto, en ocasiones, su origen.

En este sentido se desconocen como responsables directos o únicos a las bibliotecas para influir en la alfabetización informacional, y se hace la diferenciación entre alfabetización digital, alfabetización cognitiva y la multialfabetización informativa (Cassany, 2008), lo que aquí se tiene que diferenciar es que las prácticas letradas son multimodales. Además, es importante considerar que más que la lectura y la escritura, la literacidad debe incluir valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales.

La estrategia de literacidad como un sinónimo de alfabetización informativa, nos indica que si se desea identificar un impacto medible, es necesario cambiar los ambientes escolares de las instituciones educativas, pasando, desde el inicio, de un salón de clases tradicional a comunidades de práctica, lo cual es lo más cercano a las formas inmediatas de la práctica letrada y tiene una relación con la educación. Una comunidad de práctica es una agrupación de personas que comparten propósitos y contextos cognitivos similares, interactúan con cierto compromiso, y muestran identidad en sus rutinas comunicativas y discursivas (Smith, 1983; Carrasco Altamirano, 2006).

La cuestión de la lectura y la escritura en sí puede ser una situación que haya sido considerada de forma constante en la literatura publicada en relación con documentos típicos. En cambio hoy en día, los estudiantes están rodeados de textos en diferentes formatos (libros, carteles, pantallas, etc.), géneros discursivos (*chat*, *blog*, *sms*, etc.) e idiomas (lengua madre, lengua extranjera, etc.), esto según Cassany (2008), es lo

que verdaderamente se entendería como multiliteracidad o multilectura.

Típicamente la lectura se ha referido a las acciones de decodificación de signos convencionales y a entender un contenido regularmente plasmado en documentos electrónicos o impresos. La nueva lectura, o lectura contemporánea, identifica lo anterior y a la lectura icónica (lectura de imágenes), y considera a todas estas categorías como “lectura visual”, pero además incluye la “lectura no visual”, que según Smith (1983) se conoce como la “descodificación del sonido”, en donde el estudiante manifiesta la comprensión de los contenidos sin necesariamente haberlos leído, identificando sentimientos, entonaciones, intenciones y aspectos mayores relacionados con la sensibilidad personal, con todo lo cual se desarrolla la capacidad para recibir, interpretar, discriminar y juzgar la información recibida.

Cassany y Aliagas Marín (2009), identifican múltiples estrategias para promover la literacidad en estudiantes de educación media superior a fin de que aprendan a leer las líneas, leer detrás de las líneas y leer entre líneas bajo las siguientes acciones concretas:

- a) Desarrollo de los procesos cognitivos en donde el sujeto debe identificar lo que el texto dice e inferir lo presupuesto en el contenido; posteriormente, es necesario que el lector identifique el contexto comunicativo (tales como: emisor, lugar, momento y circunstancias), de tal forma que se provoque el desarrollo de memoria a largo y corto plazo.
- b) Desarrollo de la lectura en el aula para luego identificar las palabras que se utilizan en el texto y no se conocen (con fines de ampliar el vocabulario) y aprender a hacer inferencias (el estudiante debe aprender a recuperar el conocimiento previo).

- c) Participación en prácticas sociales, provocando que la lectura deje de ser una práctica individual y se convierta en social. La lectura se vincula a las instituciones y está modelada por valores y un orden preestablecidos.

La literacidad como estrategia, aunque relacionada con las áreas de lectura y redacción, deberá sobrepasar las propuestas hechas a través de los programas de promoción de la lectura. Se pondera la lectura como eje central, debido a que es considerada como un medio para construir determinados hábitos, habilidades y conocimientos, tales como: capacidad de desarrollar actividades sociales más que individuales, usar el habla como herramienta de interacción y conectar la lectura con la escritura (Cassany, 2008).

Para dimensionar a la literacidad, Cassany (2008), propone vincular la simple lectura con otros ámbitos, por ejemplo con las TIC y, como producto de ello, provocar que el estudiante identifique lecturas paralelas (documentos que hablen del mismo tema, género y estilo del que están estudiando); genere puntos de vista a partir de las lecturas (se le solicita al estudiante que contraste la información); y busque mentiras (se utiliza especialmente para valorar información publicada en la red).

Castillo Rojas y Gutiérrez (2012), indican que dentro de los procesos de literacidad es fundamental que para que los docentes desarrollen las estrategias necesarias para este propósito, se lleven a cabo diferenciaciones de los tipos de texto (descriptivos, narrativos, argumentativos, de diálogo y exposición), ya que las formas de comunicación de las ideas y pensamientos dependerán del tipo de documento del que partan.

Todos los aspectos descritos con anterioridad relacionados con la estrategia de la literacidad se han centrado en el papel que jugará el docente, esto debido a que la propia RIEMS lo

define como el actor principal del proceso, pero ¿qué pasa con el estudiante?

El papel del estudiante como receptor de las actividades también juega un papel preponderante ya que en él recaerán los procesos de aprendizaje, es por ello que la propuesta gubernamental a este respecto pone además atención en la llamada auto regulación del aprendizaje (Sánchez, 1993) o metacognición, la cual debe desarrollar las capacidades de definición de metas, así como las acciones de planificación evaluación y regulación (Marzano 2000).

Aunque es un trabajo más individualista, la evaluación de la autorregulación o nivel de metacognición demanda diversas actividades que deberá desarrollar el propio estudiante, entre las que Sánchez (1993) menciona: deben ser un proceso inmediato una vez terminada cualquier lectura; es un proceso interactivo pero que tiene restricciones porque sucede realmente entre el profesor y el estudiante; y es un asunto compensatorio en el sentido de que algunos aspectos fuertes favorecerán el reconocimiento de aquellos que observaron debilidad; se trata de una actividad conjunta porque aunque la lectura es solitaria requiere discusión entre profesores y alumnos; y el proceso opera cíclicamente al considerar que en una sola lectura pueden no captarse todos los elementos necesarios, lo cual significa que en cada ciclo surgieran preguntas: identificación de palabras, construcción de proposiciones y/o integración de proposiciones.

Las propuestas sobre estrategias y consideraciones de la literacidad es un programa de reciente incorporación en los planes y programas de la educación media superior en México, cuya operación arranca en 2014 teniendo como actividad inicial la capacitación de los docentes en la temática, para luego hacer llegar las actividades a los ambientes del salón de clases.

CONCLUSIONES

De acuerdo con las condiciones generales de la educación media superior en México, especialmente las de carácter público, que atienden a grandes masas de población estudiantil, difícilmente se puede imaginar la implantación de un modelo concreto de alfabetización informativa ya que no contamos con un sistema bibliotecario sólido (sino generalmente integrado por personal no profesional, además de un desarrollo organizacional carente de facultades para incidir en decisiones académicas).

Otro factor en contra de la posibilidad de crear programas formales sobre alfabetización informativa en la educación media superior mexicana es el desconocimiento de la temática, además de que las propuestas son dispersas o poco específicas influyen sólo en aspectos curriculares particulares, y están expresadas incluso en otros términos, tales como la literacidad o la promoción de la lectura.

Las propuestas descritas en este capítulo son iniciativas que tuvieron su origen en otros intereses distintos a la propia alfabetización informativa, salvo lo relacionado con la literacidad, que muestra mayor relación temática. La idea fundamental está en la posibilidad de derivar estrategias específicas tomando como referencia los resultados obtenidos, sin considerar todavía el registro del impacto que pudiera generarse.

En relación con las exigencias de la norma AASL y las propuestas incluidas en este documento, en todos los casos existe una contribución parcial y no total y sistemática. En los tres casos, los resultados observados fomentan un acceso efectivo y eficiente a la información; uno de ellos identifica los niveles de aprendizaje independiente a través de expresiones creativas; y, ninguno de los tres fomenta la responsa-

bilidad social. El surgimiento de propuestas deberá darse a partir de la aplicación de una normativa y no al contrario.

OBRAS CONSULTADAS

American Association of School Librarians (2007), *Standards for the 21st Lerner*. Chicago, Ill.: AASL.

American Association of School Librarians (2008), *Learning 4 Life: a National Plan to Implementations of Standards for the 21st Century Learner and Empowering Learners: Guidelines for School Library Programs*, Chicago, Ill.: AASL.

Backhoff, E.; Tirado, F.; Larrazolo, N. (2001), “Ponderación diferencial de reactivos para mejorar la validez de una prueba de ingreso a la universidad, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (1).

Bellei, C. (2007), “Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile: evaluación a partir de evidencias, en *Revista Pensamiento Educativo*, 40 (1).

Carrasco Altamirano, A. (2006), *Entre libros y estudiantes: guía para promover el uso de las bibliotecas en el aula*, México, D.F.: Paidós.

Castillo Rojas, A.Y. (2014), *Desarrollo de competencias de lectura en estudiantes del nivel medio superior: antología para docentes*, México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Castillo Rojas, A.Y.; Gutiérrez, F. (2012), *Taller de lectura y redacción 1*. (3ª edición), México, D.F.: McMillan.

Cassany, D. (2008), *Prácticas letradas contemporáneas*, México, D.F.: Ríos de Tinta.

- Cassany, D.; Aliagas Marín, C. (2009), "Miradas y propuestas sobre la lectura", en Cassany, D. Comp, *Para ser letrado: Voces y miradas sobre la literatura*, Barcelona, España: Paidós.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (2013), *Guía del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-I)*, (20ª edición), México, D.F.: CENEVAL.
- Chain, R.; Cruz Ramírez, N.; Martínez Morales, M. y Jácome, N. (2003), "Examen de selección y probabilidades de éxito escolar en estudios superiores. Estudio en una universidad pública estatal mexicana, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1).
- Chaves, E.; Castillo, M.; Gamboa, R. (2008), "Correlación entre el examen de admisión y el rendimiento en el primer año de la carrera Enseñanza de la Matemática en la UNA", en *Revista Educare*, XII (2): 65-80.
- Cortés Flores, A.; Palomar Lever, J. (2008, enero-abril), "El proceso de admisión como predictor del rendimiento académico en la educación superior", en *Univ. Psychol*, 7 (1): 197-213.
- De Anda Padilla, H.; López Olmos, R. (2010, mayo-octubre), "Predictibilidad de los exámenes de conocimientos para ingresar a las preparatorias de la Universidad De La Salle Bajío", en *Nova Scientia*, 2 (4): 169-190.
- Donoso, S., Schiefelbeinz, E. (2007), "Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social", en *Estudios Pedagógicos*, XXXIII (1): 7-27.
- Gallardo Rayo, I.; Álvarez Aguirre, Y.; Rojas Gorigoytia, M. (2003), "Estudio de validez predictiva del examen especial de admisión a la carrera de psicología", en *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, XII (1): 65-81.

- Garmendia Bonilla, L. (2005 enero-agosto), “La alfabetización informacional como estímulo investigativo: una estrategia en la gestión de la información y el conocimiento”, en *Biblios*, 6(22): 1-12.
- González Corso, E.; Martínez Cuevas, P.; Marín Oropeza, D. I.; Bañuelos Capuchino, J. R. (2009), *Red curricular: una herramienta para el diseño de instrumentos de evaluación*, México, D.F.: CENEVAL.
- Hernández-Pérez, T.; García-Moreno, M.A. (2013), “Los retos de la alfabetización informacional en las bibliotecas: guía para superar la brecha entre nativos e inmigrantes digitales”, en *Prisma.com*, 13.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE. (2013), *Manual del aplicador: PISA clásico*. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/estandares-nacionales/97-publicaciones/de-estudios-internacionales-capitulos/499-manual-del-aplicador-pisa-clasico>
- Martín Vega, A.; Marzal, M.A. (2002), *Recursos informativos y lectura infantil juvenil. Comunicación presentada en Información, conocimiento y sociedad; retos de una nueva era*, Congreso Internacional de Información, Info:2002, Sesión 1, Animación y fomento de la lectura en bibliotecas escolares e infantiles, La Habana (Cuba): IDICT, 22 al 26 de abril.
- Martínez Hernández, V. R.; Solís Segura, L. M. (2010), *Selección estudiantil para el ingreso al nivel superior mediante examen nacional EXANI-II y el rendimiento escolar del nivel medio superior, en cuatro facultades de la Universidad Autónoma del Estado de México*. Ponencia presentada en el 10º Congreso “Retos y expectativas de la universidad”, Universidad de Guadalajara. Disponible en: <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%202/.../2.c.4..pdf>.

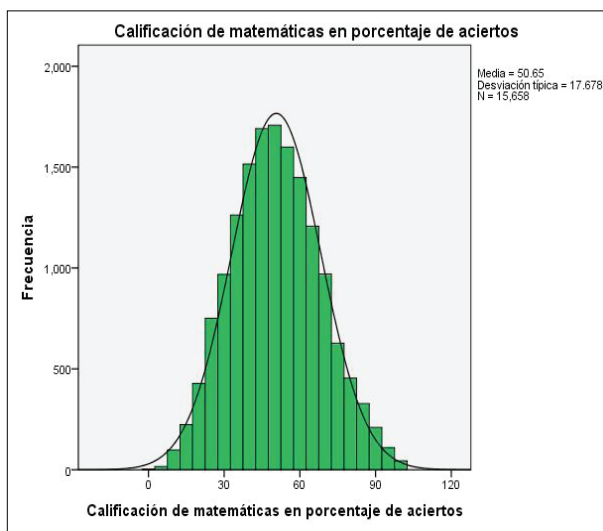
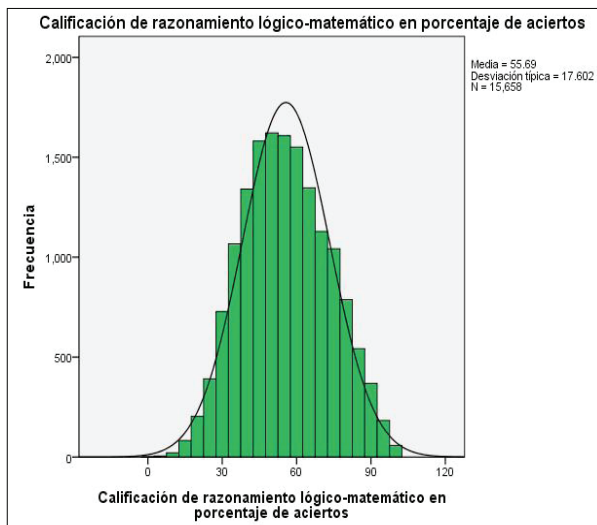
- Martínez Hernández, V. R.; Solís Segura, L. M.; Osorio García, E. (2010), *Estudio sobre el procedimiento de selección de alumnos de nuevo ingreso, mediante el examen nacional EXANI II y el aprovechamiento del nivel medio superior y superior, en la Facultad de Química de la UAEM, ingreso estudiantil de 1996, 1997, 1998 y 1999*, Ponencia presentada en el 10º Congreso “Retos y expectativas de la universidad”, Universidad de Guadalajara. Disponible en: www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%202/.../2.c.4..pdf
- Marzano, R. J. (2000), *Designing a new taxonomy of educational objectives*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- México. H. Congreso de la Unión. Diario Oficial de la Federación (2008), *Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común en el Sistema Nacional del Bachillerato*. Disponible en: http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/comunidad/docentes/pdf/Reforma_curricular/Acuerdos/ACUERDOS_RIEM/Acuerdo444SNB.pdf.
- México. H. Congreso de la Unión (2013), *Ley general de educación*. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.htm.
- Reyes Guevara, P. M.; Rueda Beltrán, M. (2010), “Los procesos y pruebas de admisión en la educación superior”, en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (2).
- Sánchez, M.E. (1993), *Los textos expositivos: estrategias para mejorar su comprensión*, Madrid, España: Aura XXI; Santillana.
- Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Media Superior (2013), *La Reforma Integral de la Educación Media Superior*. Disponible en: <http://cosdac.sems.gob.mx/riems.php>

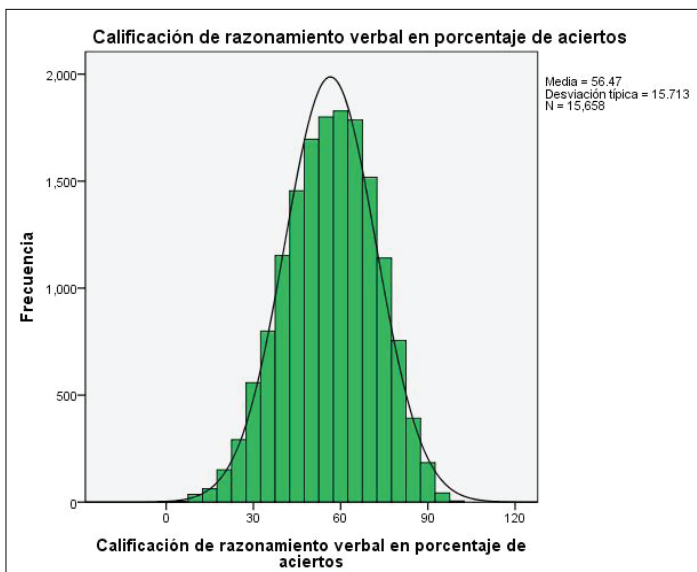
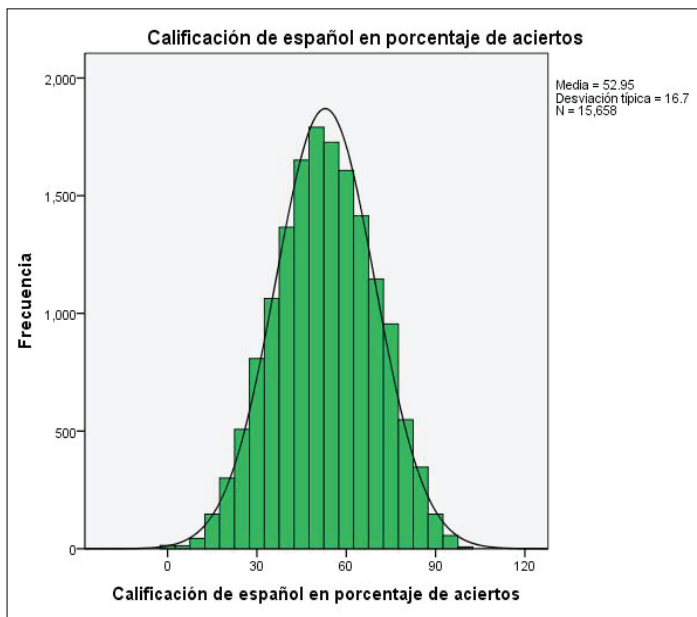
Smith, F. (1983), *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*, México, D.F.: Trillas.

Zavala, V. (2009), “La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y escritura”, en D. Cassany, *et. al. Para ser letrados*, Madrid, España: Paidós.

Anexo 1

Porcentaje de aciertos por aspecto evaluado





La Alfabetización Informativa desde la mirada de las Políticas de la Información

EGBERT SÁNCHEZ VANDERKAST

*Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas
y de la Información*

INTRODUCCIÓN

El tema de la alfabetización informativa ha dejado de ser un asunto propio de la bibliotecología y de los Estudios de la Información para convertirse en una temática estratégica de gran trascendencia a nivel internacional. De 1974 hasta la fecha se han sostenido un sinfín de reuniones y discusiones sobre la temática, y mostrado así el interés en la sociedad actual. La magnitud del tema llega a trascender cuando la UNESCO empieza a auspiciar reuniones de expertos en alfabetizaron informativa (Washington, D.C., 2000; Praga, 2003; Ljubljana, 2003; Alejandría, 2005) con el objetivo de formular planes de acción, políticas, programas y proyectos, y para compartir experiencias sobre las realidades de los diversos países. A nivel regional se pueden mencionar las reuniones dedicadas a argumentar las iniciativas sobre la temática celebradas en Colombo, Sri Lanka (2004), Bangkok, Tailandia, (2005); Patiala, India (2005); y Kuala

Lumpur, Malasia (2006). En Iberoamérica ha habido reuniones organizadas por instituciones de Educación Superior relativas a esta temática en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez la cual ha organizado los Encuentros Nacionales sobre Programas Universitarios de Desarrollo de Habilidades Informativas de 1997 a la fecha. El Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (CUIB-UNAM), a partir de 2012 Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, patrocinó el primer encuentro sobre Alfabetización Informativa (AI) para discutir los temas siguientes: las tendencias teóricas para generar experiencias de Alfabetización Informativa; los elementos para desarrollar programas y/o experiencias; las políticas, programas o experiencias gubernamentales; las experiencias en instituciones de educación superior; y los Programas nacionales e internacionales sobre Habilidades Informativas. En Venezuela, la Universidad Nacional Experimental de Táchira, al concluir el Taller Entrenando a los facilitadores en Alfabetización Informacional, hizo una serie de recomendaciones en el Manifiesto de Paramillo.

Además, de las reuniones regionales de Toledo, Murcia, Lima y la Habana, han emanado declaraciones de relevancia para esta región. En Europa se gesta un movimiento para escuchar las iniciativas en varios de los países a través de la Conferencia Europea sobre Alfabetización Informativa ECIL,¹ que se inició en 2013, y lo mismo en la Conferencia de la Región Oeste de los Balcanes sobre Alfabetización Informativa (2015), celebrada en Bosnia y Herzegovina. Las declaraciones sobre la AI le han dado mayor repunte a la temática. A lo anterior se suman las recomendaciones de la International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) y los

1 Serap Kurbanoglu, *et al.*

fascículos de Library Trends² dedicados al tema que nos ocupa. Los debates y las discusiones durante la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información promueven la inserción de la alfabetización informativa en la agenda nacional de los países y posteriormente en las políticas nacionales de información. Esta encomienda iniciada a finales de los noventa, suele concebir como algo sencillo la inserción de la AI en las políticas gubernamentales y que éstas entren a formar parte de las agendas de gobierno. Sin embargo, trazar las estrategias, los planes de acción, los programas y los proyectos en una iniciativa, y formular una política nacional de información requiere de muchos esfuerzos y del conocimiento, tanto del asunto como del proceso de generación de políticas, como algo integral.

POLÍTICAS DE INFORMACIÓN

Las políticas de información son poco comprendidas por la sociedad, los legisladores, los burócratas y los grupos de presión o de intereses. Esto podría deberse a que las características atribuidas por la propia sociedad, encajonan y estereotipan esas políticas al acceder a ellas. Braman³, Rowlands⁴, y Browne⁵ concuerdan en que esta área de estudio posee cinco características distintivas que la hacen única:

-
- 2 “Information Literacy beyond the academy part I: towards policy formulation, e Information Literacy beyond the academy, part II: Organizational issues, theoretical perspectives and practical initiatives”, 60 (2 y 3).
 - 3 S. Braman, *Information policy and the United States supreme court*, y Braman, S. (2006), *Change of state : information, policy, and power*.
 - 4 I. Rowlands, *Understanding information policy: concepts, frameworks and research tools*, pp. 13-25, e I Rowlands, (1997), *General Overview*, pp. 3-16.
 - 5 M. Browne, (1997a), *The field of information policy: 1. fundamental concepts*, pp. 261-275, y M. Browne, (1997b), *The field of information policy: 2 redefining the boundaries and methodologies*, pp. 339-351.

1. Es de reciente reconocimiento en la bibliotecología y los estudios de la información.
2. Intervienen en ella una variedad de actores y de tipologías.
3. Influye en otras áreas disciplinarias y del conocimiento.
4. No encaja en los parámetros tradicionales de categorización de los campos de acción de las disciplinas.
5. Posee una interdependencia entre los diferentes niveles de la estructura social y las políticas de información en general.⁶

No sólo son las características distintivas y los elementos lo que obstaculizaba el repunte de esta área de estudio, sino también otros factores, como la falta de definición de aquello que comprenden los estudios de políticas de información, ya que durante muchas décadas las *políticas* de información fueron conocidas a través de otras temáticas como lo indica el siguiente *Cuadro 1*.

Cuadro 1

Características			
Pool	Dunn	Leeson	Porat
Disponibilidad de recursos	Creación de la información	Conocimiento técnico y difusión de la información	Infraestructura de la sociedad (eficiencia, innovación, credibilidad, flexibilidad y autoría)
Organización para el acceso a los recursos	Distribución/comunicación	Componentes físicos	Super-estructura

6 S. Braman, *op. cit.* p. 67.

Características			
Pool	Dunn	Leeson	Porat
Regulación, control y problemas relacionados con los sistemas de información transfronterizos	Almacenamiento y recuperación de la información	Estructuras de los recursos y redes	
	Uso / aplicación de la información	Servicios en general: términos, condiciones sobre el uso de los recursos	

Elaboración propia. Fuente: S. Braman, *Information policy and the United States supreme court*, pp. 67-68.

Desde una óptica socioeconómica las políticas de información son vistas como un impacto contractual sobre las obligaciones y sobre sus relaciones, o como políticas sobre las condiciones de la disponibilidad de la información.⁷ Todo lo anterior lleva al bibliotecario a buscar entender el entorno, los actores y los valores; en suma, todo el contexto de la esfera de la política de información. La visión generalizada de la sociedad sobre las políticas de información en las bibliotecas y en las unidades de información está puesta en muchos de los casos en:

- a. La disponibilidad de los recursos económicos (fondos).
- b. La asignación de estos recursos y cómo ejercerlos.

⁷ *Ibidem*, p. 68.

- c. La colección, principalmente en cuanto al tipo de material que sale publicado.
- d. La gestión bibliotecaria en general.
- e. El servicio bibliotecario y de información; y, últimamente, en el servicio de Internet.

Braman por su parte considera que una definición operativa sobre políticas de información implicaría políticas que pueden ser aplicadas en cada etapa de la cadena de producción de la información o que incluyen la decisión de excluir algún tipo específico de información, o de actores o acciones que emanen de ciertas partes de la cadena de producción de la información o de la totalidad de ellas.⁸ La evolución de las definiciones nos lleva a mirar la propuesta hecha en 2003 por Hernon y Relyea como un conjunto de principios, leyes, directrices, reglas, regulaciones y procedimientos que se encuentran interrelacionados, y que guían la gestión del ciclo de vida de la información: la producción, la recolección, la distribución/diseminación; la recuperación y su uso, el descarte y la preservación de la información.⁹

Al tratar sobre políticas de información gubernamentales, el mismo Hernon las percibió, en 1986, como un conjunto de leyes y directrices que gobiernan el proceso de transferencia de la información, y producen un impacto social, político, económico y alternativas tecnológicas que son hechas por los individuos, los gobiernos o la sociedad.¹⁰

Todo lo anterior lleva a establecer que es de suma importancia, cuando se habla de políticas de información, involucrar a los individuos por lo que toca a sus libertades en re-

8 S. Braman, *op. cit.*, p.10.

9 Véase P. Hernon, y Relyea H. C. Information policy, p. 1300.

10 Hernon, P. 1986, *Government information: a field in need of research and analytical studies*, p. 12.

lación con la sociedad. Y también reconocer las habilidades tanto de los gobiernos como de los distintos actores y agentes de sectores diferentes, para llevar a cabo sus funciones y obligaciones con responsabilidad. Además de identificar a los actores y agentes que tienen una relación con el gobierno, los legisladores, los burócratas y los grupos de interés; en este caso los bibliotecarios, archivólogos y otros profesionales de disciplinas afines. Tomando en consideración que las políticas de información para los bibliotecólogos se basan en el entorno, en este caso se retoma el ámbito educativo, por lo que se hace necesario analizar y evaluar el Plan Nacional de Desarrollo, los programas sectoriales y las estrategias que el gobierno desea o se propone llevar a cabo.

En muchas ocasiones las prácticas de gobierno, vistas como una política de información latente,¹¹ no quedan claras para los actores, como son algunos agentes, los bibliotecólogos, los legisladores, los burócratas y los grupos de presión o de intereses, ya que la percepción de ellos es muy distinta al no percibir el enfoque de las políticas de información reales.

Los hacedores de política, los legisladores, los burócratas, ven en muchas ocasiones las situaciones problemáticas como parte de una estructura legal, y los asuntos afines y los procesos como los ya existentes, les resultan conocidos y ya están familiarizados con ellos. Esto lleva a desarrollar políticas de información latentes que pertenecen a un área específica, pero que crean simultáneamente un efecto secundario en la toma de decisiones de otra área de acción; se desarrolla entonces un área de intención con una etiqueta específica oculta.

11 Políticas de información latentes son las leyes, precedentes, expectativas, normas sociales y prácticas que se propone imponer el gobierno.

La interacción entre las partes de una variedad de toma de decisiones provenientes de diversas esferas políticas (convertidas en políticas), puede producir resultados inesperados (fricciones entre los grupos en el gobierno, entre el sector gubernamental y el privado, y entre los grupos del sector privado). Para los legisladores y los hacedores de política la visión de una política podría dar pie al diseño y formulación de una nueva política explícita; y la deconstrucción de una política de información, plan o estrategia, a partir de las perspectivas de sectores distintos que se centran en el núcleo y en un lenguaje común, lo que podría conducir a evaluar esa política con una metodología propia. Se debe intentar reducir la complejidad de una amplia gama de elementos y factores encaminados hacia un área particular para poder indagar las políticas latentes o manifiestas, implícitas o explícitas.

La metáfora de Braman:¹² utilizar una especie de lente de cámara fotográfica para retratar el panorama permite ver una política de información, en este caso sobre Alfabetización Informativa, sus límites y esfera de acción (visión), las distorsiones, la profundidad de análisis para identificar perspectivas específicas de políticas y las instituciones a través de las cuales se tiene que materializar el todo.

LA ALFABETIZACIÓN INFORMATIVA

El trabajo seminal de Zurkowski *El entorno del servicio de Información: relaciones y prioridades*¹³ generó grandes inquietudes en el ámbito de la Bibliotecología y los Estudios de la

12 S. Braman, *op. cit.* p.6.

13 P. Zurkowski, *The information service environment: relationships and priority*, 17 pp.

Información durante casi tres décadas. A la vez dio pie al surgimiento de definiciones, metodologías, visiones y posturas sobre un campo de investigación y de aplicación que de acuerdo con Owen “[...] va más allá de que la alfabetización sirva para tener efectividad y eficiencia, ya que también es requerida para garantizar la sobrevivencia de las instituciones democráticas”.¹⁴ Lo anterior se puede vincular con la información para sociedades que desean ser cada vez más democráticas. La confluencia de Reuniones de expertos sobre la temática, las Cumbres Mundiales sobre la Sociedad de la Información y otras reuniones de índole diversa le dieron un gran empuje a la temática al instar a los gobiernos a tomar medidas y avanzar en políticas de información nacionales¹⁵ sobre Alfabetización Informativa. En lo particular en la reunión de expertos celebrada en Praga (2003), la propuesta 6) mencionaba que:

Los gobiernos deben desarrollar programas potentes de promoción a la ALFIN en todo el país, como paso necesario para cerrar la brecha digital por medio de la creación de una ciudadanía alfabetizada en información, una sociedad civil eficaz y una fuerza de trabajo competitiva.¹⁶

Dos años después de Praga, en Alejandría, la proclama acerca de la alfabetización informativa y el aprendizaje para toda la vida le solicita:

14 M. Owens, *The state of government & libraries*, p. 27.

15 Se entiende por “[...] política de información nacional o política de información a nivel gubernamental nacional: el conjunto predominante de iniciativas, respuestas, acciones y omisiones que manifiesta una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una situación problemática que está caracterizada por una direccionalidad y orientación normativa contextualizada por el momento histórico de un país”. Véase Remente-ría Piñones, A., p.17.

16 Declaración de Praga, *Hacia una sociedad alfabetizada informacionalmente*, p. 1.

“[...] a los gobiernos y a las organizaciones intergubernamentales que apliquen políticas y programas que promuevan la alfabetización informacional y el aprendizaje para toda la vida”. Y en particular que apoyen a las reuniones temáticas y regionales que faciliten la adopción de estrategias de Alfabetización informativa.¹⁷

Se observa el cumplimiento de este punto en las reuniones sostenidas en la región de Iberoamérica, Brasil, Cuba, España, México, Perú y Venezuela. Las declaraciones regionales hacen también un llamado a los gobiernos a diseñar políticas públicas de información sobre la AI:

- Declaración de Toledo (España, 2006): “Los puntos prioritarios de reflexión de estos foros, podrían constituirse en los primeros pasos de una agenda nacional de promoción de la alfabetización informativa”.¹⁸
- Declaratoria de Lima (Perú, 2009): “[...] los esfuerzos de alfabetización informativa son pocos y aislados, y se concentran especialmente en las universidades; y se carece de políticas públicas más estructuradas, y de otras acciones formales”.¹⁹
- Declaración de Maceió (Brasil, 2011): As bibliotecas e outras instituições relacionadas com a informação estão conclamando a fomentar a melhoria dos níveis educacionais de toda a população, mediante “formação para o desenvolvimento humano e profissional, actividades de promoção de leitura para o exercício da cidadania e o aprendizado ao longo da vida”.²⁰

17 Declaración de Alejandría, *Faros de la sociedad de la información: Proclamación de Alejandría acerca de la alfabetización informacional y el aprendizaje a lo largo de toda la vida*, p. 1.

18 Declaración de Toledo sobre la alfabetización informacional (ALFIN), p. 2.

19 Declaratoria de Lima, *Taller de alfabetización informacional: formando a los formadores*, p. 1.

20 Declaração de Maceió, *Declaração de Maceió sobre a competencia em informação*, p. 1.

- La Declaración de La Habana (Cuba, 2012): “Propender, mediante diferentes acciones comunicativas de socialización y negociación, para que desde el ALFIN los planes y proyectos de las instituciones públicas, educativas, sociales, culturales y económicas, sean consideradas una temática estratégica y fundamental y ello permita el desarrollo de acciones formativas con el apoyo institucional que estos programas requieren”.²¹
- La Declaración de México (Tlatelolco, México D.F., 2014): Que la Alfabetización mediática e Informativa sirva como detonante del desarrollo de las naciones Latinoamericanas y del Caribe, por lo que es indispensable que los Estados establezcan políticas públicas que favorezcan su incorporación en los currícula escolares así como acciones concretas que beneficien a sus comunidades en el aprovechamiento de las TIC.²²

Cinco de las siete reuniones celebradas en la región abogan por la participación activa del gobierno en el establecimiento de políticas públicas sobre este particular. Además, el entonces Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, hoy día Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información de la Universidad Nacional Autónoma de México fue una plataforma para conocer las tendencias sobre esta temática en Hispano-América a través del Encuentro Internacional sobre Alfabetización Informativa celebrado en 2010, cuyo objetivo fue: “Analizar las propuestas teóricas y/o estratégicas sobre Al-

21 Declaración de La Habana, *15 Acciones de ALFIN*, p. 2.

22 Declaración de México, p. 1.

fabetización Informativa que se han desarrollado en los países Iberoamericanos que más han trabajado sobre el tema, así como los programas y experiencias mexicanas más representativas”.²³

Durante el mencionado encuentro se debatieron temas de mucha relevancia para la región como son:

- Las tendencias teóricas para generar experiencias de Alfabetización Informativa.
- Los elementos para desarrollar programas y/o experiencias.
- Las políticas, programas o experiencias gubernamentales.
- Las experiencias de las instituciones de educación superior.
- Los Programas sobre Habilidades Informativas nacionales e internacionales.

A nivel internacional, la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y de Bibliotecas (IFLA), durante la 37^a Reunión de la UNESCO celebrada en París, promovió las Recomendaciones sobre la alfabetización informativa:

Invita además a los Estados Miembros a tener en cuenta las Recomendaciones sobre Alfabetización Informativa y Mediática cuando planifiquen futuras estrategias, políticas de iniciativas relacionadas con la educación, el aprendizaje a lo largo de la vida y otros ámbitos que contribuyan a edificar la sociedad de la información.

Bajo el paraguas de la incipiente sociedad de la información y del conocimiento a todos los niveles –local, regional, nacional e internacional– urgimos a los gobiernos y las organizaciones intergubernamentales así como a las instituciones y organizaciones del ámbito privado a perseguir políticas y programas que aboguen

23 *Encuentro Internacional sobre alfabetización Informativa*, p. 2.

por y promuevan la alfabetización informativa y Mediática y el aprendizaje a lo largo de la vida para todos.²⁴

Aunque la mayoría de los pronunciamientos de las declaraciones mencionadas (Praga, Alejandría, Toledo, Lima, Paramillo, Murcia, Maceió, Moscú, Fez, París, La Habana y México) son generales, otras declaraciones sobre la Alfabetización informativa se encuentran enfocadas al sector educativo en particular, como las de Toledo, Lima, Paramillo y La Habana, orientadas a la educación básica; y Alejandría y Palmilla a la educación superior, principalmente en las reuniones de Toledo y la Habana.

En México los esfuerzos para diseñar y establecer programas de alfabetización informativa se enfocan en la educación superior a partir de 1997, en la XIV Reunión del Consejo Nacional para Asuntos Bibliotecarios (CONPAB), y la II Reunión de la Red Nacional de Bibliotecas de Instituciones de Educación Superior (RENABIES) con la propuesta de Celebrar el Encuentro nacional de especialistas e interesados en la formación de usuarios. Considero que a partir de este año se puede empezar a hablar de la promoción de una agenda parcial que puede ser un primer paso hacia una política nacional de información sobre ALFIN²⁵ en México. De los cuatro encuentros iniciales sobre Desarrollo de Habilidades Informativas realizados de 1997 al 2004, salieron propuestas que implican a la AI. La declaratoria sobre *Desarrollo de habili-*

24 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Recomendaciones de la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y bibliotecas (IFLA) sobre Alfabetización Informativa y Mediática*, p. 11.

25 Se han identificado a través de un seguimiento de las reuniones del *Consejo Nacional para Asuntos Bibliotecarios (CONPAB)*, diferentes políticas de formación de diversa índole en la Educación Superior. Véase *Declaratoria sobre el Desarrollo de habilidades Informativas en Instituciones de Educación Superior de México*, pp. 205-209.

dades informativas en Instituciones de Educación Superior en México en sus recomendaciones finales menciona que:

[...] la concepción de esta propuesta de Formación de Usuarios, así como los objetivos, alcances y participación de bibliotecarios, es un proyecto que se enmarca en el programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, el cual establece en sus políticas generales darle apoyo prioritario a los proyectos que sean resultado de la participación multi-institucional, con el objetivo de fomentar las responsabilidad y de aprovechar en forma óptima la capacidad existente en el sistema educativo.²⁶

En 1999, la Declaratoria sobre la Función de la Biblioteca en Modelos Educativos Orientados al Aprendizaje propone en unas de sus Estrategias “Buscar que los proyectos encaminados al DHI queden registrados en cada Plan Institucional de Desarrollo y contemplar los presupuestos para su realización”.²⁷ La declaratoria de *Normas sobre alfabetización informativa en Educación Superior*, tiene como “[...] objetivo ser una simiente para el desarrollo de normas sobre competencias informativas en educación superior”.²⁸ En tanto que la Declaratoria del *Foro Mexicano para el Desarrollo de Habilidades Informativas*, insta a “[...] proponer políticas públicas, dirigidas a todos los niveles educativos iniciativas que se deben presentar a la SEP y al Congreso de la Unión”.²⁹ Y reconoce que “[...] el desarrollo de las competencias informacionales es fundamental para que los ciudadanos puedan

26 *Ibidem*, p. 209.

27 Declaratoria [sobre la] *Función de la biblioteca en modelos educativos orientados al aprendizaje*, 1999, en J. Lau, y Cortes J. (2000), *La instrucción de usuario ante los nuevos modelos educativos*, p. 161.

28 J. Cortes, *et al.*, *Normas sobre alfabetización informativa en educación superior*, p. 4.

29 Foro mexicano para el desarrollo de habilidades informativas. Declaratoria (2004), en J. Cortes y Mears Berenice (2006), *Implementación de programas de alfabetización informativa: contextos y experiencias*, p. 259.

ejercer la libertad de expresión y el derecho a tener acceso a la información, pilares fundamentales en la construcción y el sostenimiento de sociedades democráticas”³⁰, idea que comparto plenamente.

En las declaratorias mencionadas se estima una ruta crítica para formular una agenda nacional sobre alfabetización informativa, que ponga ésta a discusión entre los legisladores, los burócratas y los grupos de intereses.

LA ALFABETIZACIÓN INFORMATIVA Y LAS POLÍTICAS DE INFORMACIÓN

Los estudios sobre políticas de información en la educación superior pueden dividirse en políticas de información sobre:

1. la organización del conocimiento,
2. los recursos humanos,
3. los servicios bibliotecarios y de información,
4. el desarrollo de colecciones,
5. la formación de usuarios,
6. la evaluación de bibliotecas y unidades de información, y
7. la infraestructura física y tecnológica.

En este contexto, la formación de usuarios puede ser ubicada bajo el paraguas de la alfabetización informativa. A nivel internacional existe un interés que va en *crescendo* sobre la temática y surge la pregunta de: ¿cómo se refleja el interés público relativo para constituir una agenda nacional y posteriormente una política nacional de información sobre alfabetización informativa?

30 *Idem.*

Valenti Nigrini y del Castillo Alemán abstraen en un modelo explicativo un marco de interacción de actores que al extrapolarlo al sector educativo interactúa con el gobierno, éste a su vez con la sociedad, y finalmente el sector educativo con la sociedad. Queda patente que la interacción entre:

- El Sector Educativo y el Gobierno, comprenden los diferentes niveles del sistema educativo mexicano con sus respectivas características de servicios (educativos) y de financiamiento y el sistema regulatorio se entiende como marco legal y normativo;
- El Gobierno y la Sociedad: *la política pública*,³¹ debe entonces instrumentarse e interactuar con base en el interés público; y
- El Sector Educativo y la Sociedad: el estado marca la normativa de la educación a través de la política pública para el consumo de servicios educativos en los diferentes niveles educativo con una visión a corto, mediano y largo plazo (que se reflejará en el futuro), en los conocimientos necesarios para toda la vida y que son de utilidad social.³²

La dinámica va determinando “[...] el cómo funciona el mercado educativo y en cómo opera el flujo de conocimiento”.³³ A la vez ese flujo de conocimiento debe contemplar los flujos de información que ayudarán no sólo

31 “[...] es el principal instrumento para ver cómo se relaciona el Estado con la sociedad, los privados y otros organismos. Es el curso de las acciones diseñadas y ejecutadas por el Estado, negociadas con otros sectores del país orientados a resolver, lo mejor posible, las áreas puntuales del interés público”, véase Ariel Rementería Piñones, (2008), *Políticas Bibliotecarias*, p. 21.

32 Véase G. Valenti Nigrini y del Castillo Alemán, G., Interés público y educación superior: un enfoque de política pública, en G. Valenti Nigrini y Mungaray Lagarda, A. *Políticas públicas y Educación Superior*, pp. 91-92.

33 *Ibidem*, p. 92

a obtener el conocimiento científico sino también los conocimientos políticos mínimos para convertirse en individuos/ciudadanos responsables capaces de apuntalar sociedades cada vez más democráticas. La alfabetización informativa asumiría así un rol de promotor de sociedades democráticas, y recobraría sentido para el interés público. De acuerdo con Valenti Nigrini y del Castillo Alemán, el sector educativo:

[...] provee el servicio educativo y debe formar recursos humanos suficientes (cantidad) y eficientes (calidad) de acuerdo con las necesidades de los sectores productivo y social: calidad en el sentido ... con conocimiento y habilidades suficientes para la interacción y solución con el conocimiento científico - técnico y su aplicación en la identificación y solución de problemas [...] de tal forma que sea posible fortalecer y enriquecer las capacidades de organización, innovación, gestión de servicios y producción.³⁴

Lo anteriormente mencionado supone una alfabetización informativa como elemento clave, y la promoción de un aprendizaje para toda la vida en el proceso de formación de cuadros desde la educación básica hasta la educación superior. La implementación de programas de Alfabetización Informativa es importante porque refuerza la idea de que “[...] una buena educación promedio en el nivel micro, produzca una sociedad bien educada a nivel macro”,³⁵ además de un aprendizaje para toda la vida.

Al incursionar la alfabetización Informativa como parte de la política educativa sexenal,³⁶ el concepto “información” co-

34 *Ibidem*, pp. 92-93.

35 *Ibidem*, p. 93.

36 Se percibe como política de gobierno sexenal o política gubernamental: “[...] el conjunto de normas de corto o mediano plazo, expresado en términos de procedimientos y medidas operacionales, que enmarcan e impulsan las acciones de gobierno en pos de ciertos propositivos específicos u objetivos previamente fijadas por un sector específico de su quehacer”. Véase Ariel Rementería Piñones, (2008), *Políticas Bibliotecarias*, p. 16.

mo eje y como fuerza constitutiva de la sociedad debe ser percibido a partir de las siguientes consideraciones:

1. La sociedad en general domina o ejerce un control sobre los flujos de información a través de las instituciones sociales donde el énfasis está puesto en los productos de información como libros, y documentos electrónicos que son consumidos por un público y reproducen una estructura social.
2. La información y la comunicación están en el centro de la sociedad, las estrategias de información son la que producen cambios sociales y prácticas que se encuentran estrechamente relacionadas con lo político.
3. La sociedad domina los flujos de información a través de las ideologías, donde el lenguaje es considerado como un sistema interrelacionado de elementos del discurso con los elementos contextuales.
4. La relación entre las fuerzas informativas y sociales está basada en el proceso de mediación, en el que se producen flujos de información super-estructurales, ya sean ideológicos y/o legales, que reconstituyen a la sociedad.³⁷

Lo anterior indica que hay diferentes niveles de realidad y que el concepto de información, podría tener en diferentes contextos la misma acepción, acepciones similares o una acepción totalmente diferente. En el contexto de la sociedad de la información y de la sociedad del conocimiento, la información puede ser vista como:

- información para la ciudadanía,
- información para la competitividad,

37 Véase S. Braman, (1988), *Information policy and the United States supreme court*, pp. 42-43.

- información para el consumidor y
- la protección de la información.³⁸

La interpretación de la información, eje neural de la Bibliotecología y de los Estudios de la Información y de las bondades de una política nacional de información sobre alfabetización informativa, deberían ser entendidas por los legisladores, los burócratas y los grupos de intereses o de presión.

Además se debería conocer cómo actúan estos actores y agentes (los legisladores, los burócratas y los grupos de intereses o de presión), qué tipo de información buscan para la toma de decisiones, y utilizar un lenguaje común en este proceso.

De acuerdo con Strachan y Rowlands,³⁹ los mencionados actores y agentes utilizan las fuentes de información contempladas para sus diversas actividades como lo demuestra el siguiente *Cuadro 2*.

Cuadro 2.

Fuente: J. R. Strachan y Rowlands, I. (1997),
"Information for policy-making", p. 65.

Actor	Rol de la información	Fuentes de información
Legisladores	Toma de decisiones Conjunto de políticas Monitorear temas	Opinión pública, prensa, grupos de lobby Resultado de los partidos políticos Debates de las legislaturas Opiniones de expertos

³⁸ Véase I. Rowlands, *General Overview*, p. 15.

³⁹ J. R. Strachan y Rowlands, I., *Information for policy-making*, p.65.

Actor	Rol de la información	Fuentes de información
Burócratas	Desarrollar opiniones sobre políticas Implementar las políticas Revisar las políticas	Resultado de los partidos políticos Trabajo de las comisiones Integración de la política, opiniones de los expertos, trabajo de inteligencia
Grupos de intereses	Desarrollar temas Lobby Agenda Institucionalizada (agenda setting)	Datos e indicadores Resultados de investigaciones de la literatura Investigaciones de los Centros de investigación propios

Para convertir la alfabetización informativa en una política nacional de información habría que considerar la construcción de un puente entre las ideas y convertir éstas en una agenda nacional, y posteriormente en una política nacional. Tendría aquella que atravesar un proceso de estudio sobre su factibilidad técnica y los valores e intereses de toda índole que giran alrededor del asunto/fenómeno, para evaluar si son aceptables para los legisladores de las diversas Comisiones de ambas Cámaras del poder legislativo, y por las burocracias de las diversas instancias gubernamentales competentes.

Para desarrollar un diseño de una política nacional de información sobre Alfabetización Informativa, concuerdo con Weiner⁴⁰ y Zahariadis,⁴¹ habría que reconocer los factores que pudieran influir en la agenda de las diversas comisiones que promueven el asunto, tales como:

- Los eventos sobre políticas destacadas.
- La imposición de estos problemas a la sociedad.
- La posición política y cargos de los legisladores electos para las comisiones.

40 S. Weiner, *How information literacy becomes policy: an analysis using the multiple stream framework*, pp. 297-311.

41 N. Zahariadis, "Ambiguity, time and multiple streams", pp. 73-93.

- Los especialistas o los burócratas que manejan el asunto en las instancias gubernamentales, quienes informarán sobre las propuestas de políticas, y el conocimiento de cómo obtienen las perspectivas sobre los diversos asuntos.
- Los cambios en la opinión pública y en el ánimo y la disposición nacionales.
- La rotación y los cambios en la administración gubernamental y en el Congreso de la Unión.

Otro punto a resolver sería la *ambigüedad* que se manifiesta en las diferentes maneras de pensar y concebir un mismo fenómeno o circunstancia.⁴² La ambigüedad y confusión que generan las interpretaciones, tendrían que mostrar claridad en el concepto o la situación a las que se refiere. Y dejar de lado la vaguedad, que pudiera causar estrés y divisiones entre los actores y los participantes. Zahariadis comenta que las instancias gubernamentales y las universidades son las instituciones donde se da la ambigüedad en la mayoría de los casos. Estas organizaciones poseen tres características que son:

1. Presentan un alto grado de rotación de los actores participantes tanto en el organigrama de las instancias gubernamentales como en las universidades. En ocasiones pasan de una institución privada a una pública y viceversa. La dedicación de tiempo y esfuerzo hacia un asunto/fenómeno /situación es algo que va variando de acuerdo con los intereses de índole diversa.
2. La prioridad problemática es difícil; se debe entender que, en la mayoría de los casos, los legisladores toman decisiones según el “tiempo político”, sin haber formulado un

⁴² Véase N. Zahariadis, *op. cit.* p. 74.

referente o promoción preciso del asunto. La opacidad abunda y las ideas no son claras, y muchas veces se puede hablar de ideas o de un conjunto de ideas que repercuten en el seguimiento de los asuntos, o en la institucionalización de una agenda nacional y sólo posteriormente en una política nacional de información.

3. La tecnología organizacional; los denominados procesos para materializar la decisión tomada sobre un producto, no suelen quedar claros. Esto debido a que en muchas ocasiones los burócratas conocen su responsabilidad (*know-why*), pero sin embargo no tienen el *know-how* de la organización y de los procesos, ni el *know-when*.⁴³

Los elementos de la ambigüedad; sin embargo, pueden considerarse como una oportunidad para convertir o revertir las situaciones problemáticas que obstaculizan un proyecto de política nacional hacia el éxito deseado. Por ello hay que mostrarles a los legisladores y a los burócratas el proyecto de agenda nacional, el panorama actual, la factibilidad del mismo y los provechos políticos que se pueden obtener mediante el uso de un lenguaje común y de fácil comprensión; en otras palabras, decirles cómo:

- se interpreta el asunto,
- las percepciones sociales que tienen los diferentes grupos de intereses,
- los juicios de valor del mismo asunto que se mueven a nivel nacional e internacional y
- las ideologías político-sociales que respaldan el todo.

Todo lo anterior a través de las fuentes de información mencionadas por Strachan y Rowlands. El siguiente paso es

⁴³ *Ibidem*, pp.74-75.

la “argumentación de la política”⁴⁴ aspecto que pasa a través del ánimo y la disposición nacional para atender los asuntos educativos y culturales. Los grupos de intereses o de presión deberían estar atentos cuando se abre una *ventana política* para iniciar la argumentación y apoyo de las políticas (*policy advocacy*). Paulatinamente la comunidad tendría que integrar una red para intercambiar datos e información, y conocer las investigaciones de índole cuantitativa que se han llevado a cabo sobre el fenómeno a discusión. Simultáneamente deberían conocer el uso de la información para simplificar, racionalizar y explicar las ideologías y las opciones de políticas de los actores y agentes; y el avance del proceso político.

Los grupos de interés o de presión, por su parte, también deberían utilizar las situaciones problemáticas y convertirlas en objetivos motivacionales que permeen los asuntos que son de dominio público, como la reforma educativa, una ciudadanía informada y el discurso “educación para toda la vida” entre otros, y mostrar y promocionar las bondades de la Alfabetización Informativa como un programa y una política nacional de información para la construcción de una ciudadanía informada y de una sociedad más democrática.

OBRAS CONSULTADAS

Braman, S. (1988), *Information policy and the United States supreme court*, Ann Arbor, Michigan : University Microfilms International.

⁴⁴ El policy advocacy: estaría a cargo de identificar las opciones específicas y las ideas del proceso político, ya sea de manera individual o en asociación con otros, a través de grupos de presión o de intereses. Véase G. Valenti Nigrini y del Castillo Alemán, G. (1997), *op. cit.* p. 99.

- Braman, S. (2006), *Change of state: information, policy, and power*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Browne, M. (1997a), "The field of information policy: 1. fundamental concepts", en *Journal of Information Science*, 23 (4), pp. 261-275.
- Browne, M. (1997b), "The field of information policy: 2 redefining the boundaries and methodologies", en *Journal of Information Science*, 23 (5), pp. 339-351.
- Cortés, J. et al. (2012), *Normas sobre alfabetización informativa en educación superior*, La Paz, Baja California Sur, México: CONPAB/IES.
- Crawford, John (2011), "Information Literacy beyond the academy, Part I: towards policy formulation", en *Library trends*, 60 (2).
- Crawford, John (2011), "Information Literacy beyond the academy, Part II: organizational issues, theoretical perspectives and practical initiatives", en *Library trends*, 60 (3).
- Declaração de Maceió, *Declaração de Maceió sobre a competência em informação*, (2011), disponible en <http://www.alfared.org/sites/www.alfared.org/files/DECLARA%C3%87%C3%83O%20DE%20MACEI%C3%93%20SOBRE%20AS%20COMPET%C3%84NCIAS%20EM%20INFORMA%C3%87%C3%83O.pdf> [Fecha de consulta el 5 de agosto de 2015].
- Declaración de Alejandría (2005), *Faros de la sociedad de la información: Proclamación de Alejandría acerca de la alfabetización informacional y el aprendizaje de por vida*, disponible en <https://alfactic.wikispaces.com/file/view/declaracion+de+Alejandria.pdf> [Fecha de consulta el 5 de agosto de 2015].

Declaración de La Habana (2012), *15 Acciones de ALFIN...*, disponible en <http://www.alfared.org/sites/www.alfared.org/files/DECLARA%C3%87%C3%83O%20DE%20MACEI%C3%93%20SOBRE%20AS%20COMPET%C3%84NCIAS%20EM%20INFORMA%C3%87%C3%83O.pdf> [Fecha de consulta el 5 de agosto de 2015].

Declaración de México (2014), disponible en http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/declaracion_mexico.pdf [Fecha de consulta el 5 de agosto de 2015].

Declaración de Moscú sobre alfabetización mediática e Informativa (2012), disponible en http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/In_Focus/moscow_declaration_mil_es.pdf [Fecha de consulta el 7 de agosto de 2015].

Declaración de Murcia sobre la acción social y educativa de las bibliotecas públicas en tiempo de crisis (2010), disponible en http://travesia.mcu.es/portalanb/jspui/bitstream/10421/2902/1/Declaracion_Murcia.pdf [Fecha de consulta el 5 de agosto de 2015].

Declaración de Praga (2003), *Hacia una sociedad alfabetizada informacionalmente*, disponible en <http://www.peri.net.ni/pdf/01/Declaraci1.pdf> [Fecha de consulta el 5 de agosto de 2015].

Declaración de Toledo sobre la alfabetización informativa (ALFIN) (2006), disponible en http://www.peri.net.ni/pdf/documentosALFIN/Dec_Toledo.pdf [Fecha de consulta el 5 de agosto de 2015].

Declaratoria de Lima (Perú 2009), *Taller de alfabetización informativa: formando a los formadores*, disponible en <http://taller.pucp.edu.pe/alfabetizacion/#declaracion> [Fecha de consulta el 5 de agosto de 2015].

Declaratoria sobre el *Desarrollo de habilidades Informativas en Instituciones de Educación Superior de México*, En Consejo Nacional para Asuntos bibliotecarios de las Universidades Públicas Estatales, CONPAB/UPES (1998), *Memoria de la XIV Reunión del Consejo Nacional para Asuntos bibliotecarios de las Universidades Públicas Estatales y segunda Reunión CONPAB/RENABIES*, Mexicali; Tijuana: UABC. pp. 205-209.

Declaratoria [sobre] la *Función de la biblioteca en modelos educativos orientados al aprendizaje*, 1999, en J. Lau y Cortes J. (2000), *La instrucción de usuario ante los nuevos modelos educativos*, Ciudad Juárez, Chi: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, pp. 159-162.

Encuentro Internacional sobre alfabetización Informativa (2010), [cartel y Programal], disponible en http://cuib.unam.mx/f/Enc_Int_Alfabet_Inf.pdf [Fecha de consulta el 17 de agosto de 2015].

Fez declaration on media and information literacy (2011), disponible en <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf> [Fecha de consulta el 7 de agosto de 2015].

Foro mexicano para el desarrollo de habilidades informativas, Declaratoria (2004), en J. Cortes y Mears Berenice (2006), *Implementación de programas de alfabetización informativa: contextos y experiencias*, Ciudad Juárez, Chih.: Dirección General de Información y Acreditación; Library Outsourcing, pp. 259-263.

Hernández Salazar, P. (2012), *Tendencias de la alfabetización informativa en Iberoamérica*, México, D.F. : UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.

- Hernon, P. (1989), "Government information: a field in need of research and analytical studies", en McClure, C., Hernon, P. y Relyea, H. C., *United states government information policies : Views and perspectives*, Norwood, New Jersey : Ablex, pp. 3-24.
- Hernon, P. y Relyea, H. C. "Information policy" (2003), en Drake. M. A. *Encyclopedia of library and information science*, 2nd ed. New York: Marcel Dekker, pp 1300-1315.
- Kurbanoglu, Serap *et al.* (2014), *Worldwide commonalities and challenges in information literacy research and practice: European Conference on Information Literacy, ECIL 2013, Istanbul, Turkey, October 22-25, 2013, Revised Selected Papers*, Berlin, Heidelberg : Springer.
- Manifiesto de Paramillo (2010), disponible en <https://drive.google.com/file/d/0B8nzryP1iqFIMGQ3N2I5YmYtNDYwNi00MjdjLWFmMjEtOWNiZmU2ZGQ0OGMz/view?pli=1> [Fecha de consulta el 5 de agosto de 2015].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura *Recomendaciones de la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y bibliotecas (IFLA) sobre Alfabetización Informativa y Mediática*, (2013) 37ª Reunión, Conferencia General (París: 5 de noviembre de 2013), disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002242/224273s.pdf> [Fecha de consulta el 17 de agosto de 2015].
- Owens, M. (1976), "The state government & libraries", en *Library Journal*, 101(1), pp. 19-28.
- Paris declaration on Media and Information literacy in the digital era (2014), disponible en http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/paris_mil_declaration.pdf [Fecha de consulta el 5 de agosto de 2015].

- Rementería Piñones, Ariel (2008), *Políticas Bibliotecarias*, Santiago de Chile: Editorial Universidad Bolivariana.
- Rowlands, I. (1996), "Understanding information policy: concepts, frameworks and research tools", en *Journal of Information Science*, 22 (1), pp. 13-25.
- Rowlands, I. (1997), "General Overview", pp. 3-16, en *Understanding information policy*, Proceedings of a British Library funded Information Policy Unit Workshop, Cumberland Lodge, UK, 22-24 July 1996, edited by Ian Rowlands, London: Bowker-Saur.
- Strachan, J. R. y Rowlands, I. (1997), "Information for policy-making", en *Understanding information policy*, Proceedings of a British Library funded Information Policy Unit Workshop, Cumberland Lodge, UK, 22-24, July, 1996, edited by Ian Rowlands. London: Bowker-Saur, pp. 61-73.
- Valenti Nigrini, G. y del Castillo Alemán, G. (1997), "Interés público y educación superior: un enfoque de política pública", en Valenti Nigrini, G. y Mungaray Lagarda, A., *Políticas públicas y Educación Superior*, México, D.F.: ANUIES, pp. 91-92.
- Weiner, S. (2011), "How information literacy becomes policy: an analysis using the multiple stream framework", en *Library Trends*, 60 (2), pp. 297-311.
- Zahariadis, N. (1999), "Ambiguity, time and multiple streams", en Sabatier, P. A., *Theories of the policy process*, Boulder, Colorado: West view, pp. 73-93.
- Zurkowski, P. (1974), *The information service environment: relationships and priority*. Washington, D.C.: National Commission for Libraries and Information Science, (Report NCLIS-NPIS núm. 5).

Estrategias educativas para la Alfabetización Informativa en México. Coordinación editorial, Carlos Ceballos Sosa; revisión especializada, Francisco Xavier González y Ortiz, formación editorial y revisión de pruebas, José Luis Maldonado López. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información/UNAM. Se terminó de producir en Ciudad Universitaria, México. D. F. en el mes de diciembre de 2015.