

ALFIN para alumnos de educación primaria: propuesta de modelo y perspectivas de aplicación

GUADALUPE VEGA DÍAZ

El Colegio de México

SYLVIA ROJAS-DRUMMOND

Facultad de Psicología de la UNAM

CONTEXTO

Cada vez se hace más necesario que las competencias para usar la información se promuevan en los sujetos en edades tempranas, porque es importante que los individuos se beneficien en su vida escolar y que cuenten con las habilidades, los conocimientos y las actitudes que les permitan participar de manera informada en la solución de problemas. Sin embargo, en México los resultados de diversas pruebas han mostrado que los alumnos de educación primaria tienen deficiencias para localizar, evaluar, comprender y usar la información (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, [INEE], 2005). De manera puntual, en las pruebas aplicadas por la Secretaría de Educación Pública de México ([SEP], 2007), así como en las de la Organización para la

Cooperación y el Desarrollo Económico, las pruebas PISA ([OCDE], 2001, 2003, 2007), se ha detectado que los alumnos mexicanos se ubican en los niveles más bajos de los países miembros, en lo que toca a la comprensión lectora y a la valoración de la información. Estos bajos niveles, en parte, pueden atribuirse a que los alumnos no han desarrollado sus habilidades y conocimientos para usar la información (Cuevas-Cerveró, 2005).

En México, en el año 2009 se publicaron los planes y programas de estudio para educación básica, los cuales, a partir del tercer grado, incluyen como un objetivo de aprendizaje el fortalecimiento de las competencias para el manejo de la información. Estas competencias son: “[...]la búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de la información, [...] pensar, reflexionar, argumentar y expresar críticas; [...] analizar, sintetizar, utilizar y compartir información” (Secretaría de Educación Básica [SEB], 2009:12).

Desde nuestra perspectiva la inclusión de las competencias para el manejo de la información en los programas de educación básica es un avance importante, sin embargo, se observa que en dichos programas hay confusiones conceptuales, por ejemplo no se explicitan qué son y ni cómo se aplican las estrategias de búsqueda; tampoco se explicitan los criterios e indicadores para evaluar la información. Es decir, son presentadas de manera superficial, sin que medie una noción clara de los conceptos, las habilidades y las actitudes que están implícitas.

Se considera que la situación anterior es el reflejo de un problema más amplio, y que justamente se relaciona

con el desconocimiento de los procesos involucrados en el fortalecimiento de las competencias en información en alumnos de este nivel. Este problema se vincula también con la carencia de bibliotecas escolares y con la ausencia de profesionales de la información que se encarguen del diseño e implementación de servicios de información especializados para los alumnos y docentes de educación básica.

LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL DEL APRENDIZAJE

Desde nuestra perspectiva la promoción de las competencias en información debe fundamentarse en perspectivas teóricas del aprendizaje y en evidencias empíricas que permitan comprender cómo los alumnos de educación primaria usan la información. Para esta investigación hemos retomado la perspectiva sociocultural como marco teórico del aprendizaje. Esta perspectiva enfatiza que el aprendizaje es un proceso social que se basa en la participación activa de los sujetos en la solución de los problemas de una comunidad (*cfr.* Palicsar, 1998).

La perspectiva sociocultural implica que el aprendizaje es situado, ya que el pensamiento, los instrumentos y los signos tienen propiedades funcionales en relación al contexto y a las prácticas de una comunidad en las que es significativo un conocimiento.

En una comunidad el conocimiento está distribuido de manera diferenciada entre sus integrantes, por lo que hay participantes expertos y periféricos. El rol de los expertos es guiar el aprendizaje y ayudar a los participan-

tes periféricos a alcanzar niveles superiores de conocimiento y a apropiarse de los conocimientos y artefactos de una comunidad. Por su parte los periféricos se asumen como aprendices que observan y analizan los acontecimientos, tratando de no perturbar las actividades de la comunidad (Daniels, 2001/2003).

Vygostky considera que para poder ayudar a los aprendices a pasar a los niveles superiores de conocimiento es importante conocer su *zona de desarrollo próximo* [ZDP], la cual es definida como:

[...] la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema; y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygostky, 1979: 113).

Para pasar a un nivel superior de conocimiento, los expertos dan andamiaje a los aprendices, esto es les proporcionan apoyo cognitivo para ayudarlos a resolver tareas que no podrían resolver solos. El andamiaje requiere de la realización de actividades significativas para los sujetos, de tal forma que se sientan involucrados y motivados a participar. Otro concepto fundamental dentro de la perspectiva sociocultural es la apropiación, que se entiende como el proceso mediante el cual una persona hace suyo el conocimiento, lo interpreta, lo comprende y lo transforma a partir de su propia experiencia (Daniels, 2001/2003).

En la perspectiva sociocultural, el lenguaje es un instrumento cultural que posibilita los procesos de andamiaje y de apropiación para la construcción del conocimiento. Se considera que es mediante el análisis del lenguaje que podemos reconocer los cambios cognitivos en los aprendices. De acuerdo con Newman, Griffin y Cole (1991) los cambios cognitivos pueden ocurrir en cuestión de minutos, meses, o incluso años.

EL CONCEPTO DE ALFABETIZACIÓN INFORMATIVA DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

La alfabetización informativa [ALFIN] es un término traducido del inglés (*information literacy*),¹ que ha evolucionado de acuerdo con las aproximaciones teóricas y las prácticas derivadas de su aplicación en diferentes contextos. En sus orígenes la ALFIN hace referencia a una serie de atributos que deben poseer los individuos en el marco de la sociedad de la información, estos atributos son:

[...] el alfabetista reconoce cuándo necesita información, tiene la habilidad para localizarla, evaluarla y

1 El término *information literacy* fue utilizado por primera vez por Zurkowski en 1974, para referirse a los conocimientos y las habilidades que los individuos deberían tener en relación con las tecnologías de la información, incluyendo el manejo del software, Gómez-Hernández (2007) afirma que su traducción gramatical correcta es *alfabetización informacional*. En este estudio se utiliza el término *alfabetización informativa* como sinónimo del de *alfabetización informacional*.

usarla efectivamente para satisfacer sus necesidades de información [...] finalmente, una persona alfabetizada en el uso de la información es quien sabe cómo aprender a aprender. Conoce cómo aprender porque conoce cómo se organiza el conocimiento, cómo encontrar información y cómo usarla. Es una persona preparada para el aprendizaje continuo porque puede encontrar la información para contestar preguntas, realizar una tarea o tomar decisiones (American Library Association [ALA], 1989).

Esta forma de concebir la ALFIN ha sido ampliamente aceptada en diferentes ámbitos y niveles educativos. Sin embargo desde principios del siglo XXI se ha conformando una nueva conceptualización del término. En ésta se plantea que la ALFIN más que un conjunto de atributos personales, se refiere al uso de la información en las prácticas de una comunidad; es decir se la vincula con una perspectiva más sociocultural (Vega, 2009, Bawden 2002; Licea y Gómez, 2002; Lloyd, 2005, 2006), al respecto Lloyd afirma que la ALFIN:

[...] es una práctica cultural que se explora con otros y que adquiere significado a partir de las prácticas cotidianas. Enriquece la práctica social a partir de la habilidad para conectarse con la información, para usarla y para producir significados en interacciones formales e informales. Además de ello, se involucra para conocer el uso de la información en el desarrollo social, textual y físico de un contexto (2006: 570).

Acorde con lo anterior la ALFIN se constituye a partir de las relaciones sociales y las experiencias individuales en contextos determinados, en donde conviven sujetos con diferentes niveles de conocimiento; los cuales se

van moviendo en las organizaciones a partir de la comprensión colectiva de la práctica y de la negociación de significados. Para alcanzar dicha comprensión, Lloyd afirma que es necesario interactuar en cada escenario por periodos largos, ya que en cada contexto hay diferentes actividades, símbolos, artefactos y personas que comparten información y ayudan a otros a aprender el *qué*, el *cómo* y el *para qué*.

En el mismo sentido que Lloyd, en el Congreso de la International Federation of Library Associations and Institutions ([IFLA], 2005), la ALFIN fue vinculada con el aprendizaje para toda la vida en dos sentidos: por un lado en la comprensión crítica de la información para la participación activa en la resolución de problemas, y, por otro, para la creación de nuevo conocimiento y productos culturales. En dicho Congreso también se consideró que la alfabetización informativa era crucial para aumentar las ventajas competitivas de los individuos, ya que fue considerada como un elemento clave para el acceso, uso y creación de contenidos para el desarrollo económico, la educación, la salud y los servicios humanos.

De acuerdo con lo anterior, la ALFIN puede ser conceptualizada como un proceso de aprendizaje complejo, dinámico y transversal dirigido a que los individuos sean capaces de conocer y aprender en diferentes contextos a partir de su participación y experiencia con información en las comunidades en las que están vinculados.

Este proceso de aprendizaje se caracteriza por ser continuo y situado, además de que se constituye a partir de la información que se obtiene de fuentes físicas, sociales, textuales y contextuales. Esta información se en-

laza con las prácticas cotidianas a fin de producir significados para una comunidad. Estos significados son interiorizados por los individuos y transformados para producir avances y modificaciones en el proceso y en los conocimientos originales.

Esta forma de conceptualizar la ALFIN se relaciona con la alfabetización funcional (Vega 2000; y Rojas-Drummond, Albarrán, Vega, Zúñiga y Vélez, 2005); es decir con los conocimientos y habilidades que emergen de las demandas sociales en un determinado momento histórico y en situaciones específicas.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Acorde con lo anterior en esta investigación se retoma el concepto de ALFIN desde una perspectiva sociocultural. El objetivo es obtener evidencias para comprender los procesos de apropiación de las competencias en el uso de la información de los alumnos de sexto año de educación primaria. Estas evidencias, junto con el marco teórico son la base para construir un modelo de ALFIN para este nivel educativo.

La investigación se integró con 2 estudios en los que participaron alumnos de sexto año de escuelas primarias del D. F., de los ciclos escolares: 2004-2005 y 2005-2006. Estos alumnos participaron en un programa de innovación educativa denominado “Aprendiendo Juntos”. En este programa se promovieron habilidades sociales, cognitivas, psicolingüísticas y tecnológicas, incluyendo de manera central la ALFIN. En el programa los niños trabajaron en tríadas para realizar investigaciones escolares sobre temas de su interés. Para ello realizaron procesos

de búsqueda, evaluación, comprensión, síntesis e integración de información de diversas fuentes incluyendo las tecnologías de la información y la comunicación [TIC]. Durante la promoción de estos procesos los alumnos dialogaron para tomar decisiones y para ponerse de acuerdo sobre las diversas actividades a realizar en torno a sus investigaciones. Al final del trabajo toda la información fue integrada en un texto, y a partir de este texto los alumnos prepararon una conferencia multimedia. Las conferencias fueron presentadas al final del ciclo escolar ante padres de familia, maestros, alumnos y directivos, así como otros miembros de la comunidad local.

Participantes

En cada estudio participaron diferentes alumnos de entre 11 y 12 años, de sexto grado de educación primaria. Los alumnos fueron organizados en tríadas. Para el estudio se seleccionó una triada focal al azar (ver *Tabla 1*).

<i>Tabla 1</i> Estudios, grupos, alumnos y tríadas focales.			
Estudios	Número de grupos	Núm. de alumnos	Tríadas focales
Estudio apropiación de la ALFIN (Ciclo escolar 2004-2005)	2 grupos de aplicación	50	Tríada focal 3 Tríada focal 4
Estudio comparativo (Ciclo escolar 2005-2006)	2 grupos (1 de aplicación y 1 testigo)	98	Tríada focal 5

Colección y análisis de datos

A las triadas focales seleccionadas se les dio seguimiento a lo largo del ciclo escolar mediante la videograbación de las interacciones dialógicas de las tres tríadas focales. Estas videograbaciones fueron analizadas con el método de la etnografía de la comunicación de Hymes (1972).

El método de la etnografía de la comunicación tiene sus fundamentos en la investigación antropológica alrededor de los estudios lingüísticos de grupos específicos. Hymes (1964, 1964a) es uno de los primeros autores en definir los conceptos alrededor de este tipo de estudios. Para él la comunicación sigue una serie de patrones regulares que posibilitan la comprensión entre los hablantes de una cultura. Estos patrones ocurren en los diferentes niveles de comunicación (tanto sociales como de grupo e individuales). Saville – Troike (2003) considera que estos patrones también dependen de factores como el grupo social al que se pertenece, la edad, el género, entre otros.

Hymes sugiere tres unidades de análisis relacionadas jerárquicamente: la situación, el evento y el acto comunicativo. Saville-Troike (2003) describe cada una de las unidades de la siguiente forma:

- La Situación Comunicativa. Es el contexto en el que tiene lugar el fenómeno comunicacional. Ésta puede referirse a uno o varios escenarios o también puede comprender varias actividades realizadas en uno o varios momentos; por ejemplo una fiesta o reunión de trabajo.

- El Evento Comunicativo. Éste se determina por cada uno de los propósitos específicos que completan una tarea, por ejemplo, la selección del tema para elaborar un texto expositivo. En el evento los participantes comparten el mismo tópico de diálogo, las reglas de interacción y el mismo escenario. Asimismo, los eventos pueden ser discontinuos puesto que en ocasiones son interrumpidos o suspendidos por otros acontecimientos; por ejemplo, cuando recibimos una llamada en medio de una conversación.
- El Acto Comunicativo se refiere a las interacciones específicas, por ejemplo, hacer una broma o presentar un argumento. Éstas incluyen tanto manifestaciones verbales como no verbales. A partir de la identificación de los actos comunicativos es posible inferir los procesos cognitivos que llevan a cabo los individuos al resolver un problema, de tal forma que el conjunto de actos refleje los procesos de apropiación.

Cabe señalar que este método ya ha sido aplicado en México para hacer investigaciones de la conversación en el aula (Vega 2009, Mazón, 2006; Rojas-Drummond, Mazón, Fernández y Wegerif, 2006).

Resultados

Para analizar el lenguaje se aplicó el método etnográfico de la comunicación a los diálogos que sostuvieron los alumnos de las tríadas del estudio 1 y se comparó con los obtenidos en la tríada del estudio 2. El método seleccionado atiende las recomendaciones de diversos autores para realizar estudios que permitan una comprensión

profunda del comportamiento informativo de los sujetos (Wilson, 2008; Candela, 2006, Lindauer, 2008 y Bilal, 2002). Los datos que se reportan corresponden a los diálogos que los alumnos sostuvieron en las diferentes sesiones del programa “Aprendiendo Juntos”, cada intervención fue contabilizada como un turno (ver *Tabla 2*).

Tabla 2 Estudios, triadas, sesiones y turnos			
Estudios	Triadas	Número de sesiones	Número de turnos
Estudio 1	Triada focal 3	6	674
	Triada focal 4	8	902
Estudio 2	Triada focal 5	6	569

De acuerdo con la propuesta de Hymes (1972), a continuación se presenta el análisis siguiendo el orden jerárquico de las unidades de análisis.

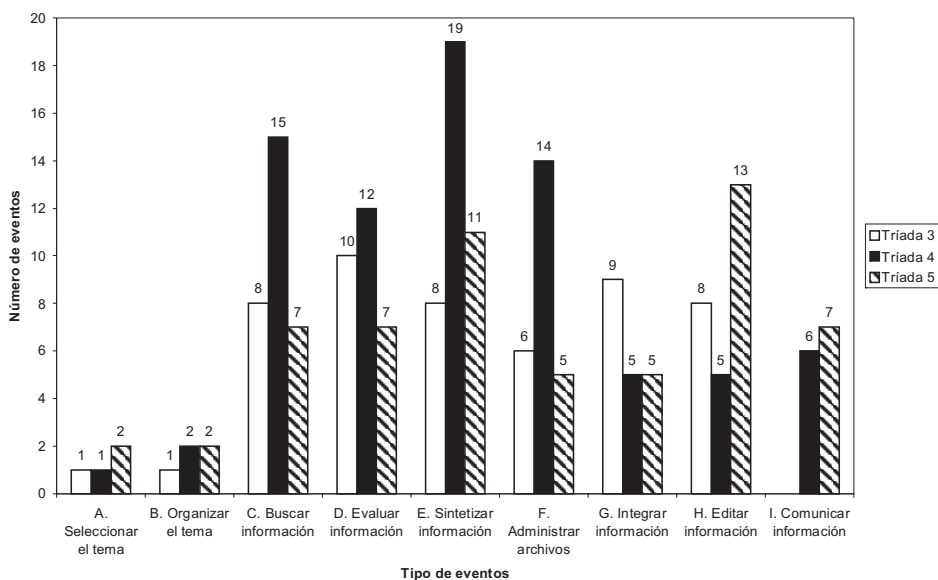
Situaciones comunicativas

En este estudio se identificaron cinco situaciones comunicativas que estuvieron presentes en las tres triadas, estas fueron: I. Elegir el tema de investigación; II. Identificar las fuentes de información; III. Elaborar el resumen; IV. Elaborar la conferencia y V. Elaborar la presentación. Lo que se observó es que las situaciones comunicativas explicitaban el vínculo entre los procesos de ALFIN y los productos escritos, intermedios y finales, que los alumnos elaboraron para realizar su investigación.

Eventos comunicativos

Se identificaron nueve eventos comunicativos, los cuales están relacionados con interacciones dialógicas que tenían propósitos similares. Estos propósitos son: A. Seleccionar un tema; B. Organizar el tema; C. Buscar información; D. Evaluar información; E. Sintetizar información; F. Administrar archivos; G. Integrar información; H. Editar información e I. Comunicar información. En cada una de las tríadas se presentaron los tipos de eventos “A” a la “H”. En la tríadas 4 y 5, además se presentó el evento I. Comunicar información (ver *Gráfica 1*).

Gráfica 1. Tipos y número de eventos comunicativos



La cantidad de interacciones dialógicas para cada evento comunicativo fue diferente para cada una de las tríadas focales. Hubo eventos que tuvieron una o dos interacciones: A. Seleccionar el tema; B. Organizar el tema. Eventos que tuvieron entre cinco y nueve interacciones: G. Integrar información e I. Comunicar información. Por último hubo eventos en los que se presentaron de siete a 19 interacciones, estos son: C. Buscar información, D. Evaluar información, E. Sintetizar información, F. Administrar archivos y H. Editar información.

Actos comunicativos

Los actos comunicativos fueron entendidos como un conjunto de diálogos que siguen una congruencia discursiva en relación al logro de propósitos específicos. En total se encontraron 41 tipos de actos comunicativos. A partir de estos actos fue posible identificar los procesos cognitivos y procedimentales específicos que los alumnos llevaron a cabo de manera conjunta, para apropiarse de la ALFIN. También se observaron aspectos actitudinales que estuvieron presentes en el proceso, sin embargo estos últimos no se incluyen en este estudio. Es importante señalar que fue al nivel de actos comunicativos en donde se observaron diferencias notables entre los procesos desarrollados por los alumnos de las tríadas focales.

Los actos comunicativos se presentaron de manera iterativa, es decir, en ciclos sucesivos de ida y de regreso dirigidos a alcanzar la meta planteada. A continuación se presenta el listado completo de los actos comunicativos identificados a lo largo de todas las videgrabaciones.

Actos comunicativos

1. Organizar la actividad
2. Explorar la información
3. Proponer temas de investigación
4. Elegir tema de investigación
5. Justificar el tema de investigación
6. Aplicar estructuras textuales para organizar el tema
7. Justificar las estructuras
8. Identificar fuentes de información
9. Cotejar las preguntas o las estructuras de investigación
10. Diseñar estrategias de búsqueda
 - Identificar los términos de búsqueda
 - Identificar el tipo de búsqueda
11. Aplicar estrategias de búsqueda
 - Buscar en orden alfabético
 - Buscar por frases
 - Buscar por palabras clave
 - Buscar en orden alfabético
 - Sinónimos
 - Homónimos
 - Palabras relacionadas (más específicas)
 - Palabras relacionadas (más generales)
 - Buscar utilizando operadores booleanos
 - Buscar por URL
 - Navegar
 - Preguntarle a un especialista
12. Explorar documentos recuperados en la búsqueda
13. Refinar estrategias de búsqueda

- Limitar la búsqueda (temas, fechas, etc.)
- Ampliar la búsqueda (temas, fechas, etc.)
- 14. Aplicar criterios de valoración
 - Valorar temática,
 - Valorar la autoridad
 - Valorar la veracidad
 - Valorar la suficiencia
 - Valorar la audiencia
 - Valorar el formato
- 15. Explorar la información
 - Leer, de manera exploratoria, un listado de documentos
 - Leer ,de manera exploratoria, las fuentes de información
- 16. Comparar dos o más documentos
- 17. Elegir el o los documentos
- 18. Justificar la valoración
- 19. Proponer estrategias de síntesis
- 20. Leer, de manera profunda el documento elegido
- 21. Co-construir el texto
 - Identificar ideas principales y secundarias
 - Proponer una idea o frase para el texto
 - Ampliar una idea o frase para el texto
 - Complementar la idea o frase para el texto
 - Copiar partes del texto
 - Dictar partes del texto
 - Escribir el texto
- 22. Auto-revisar el texto
 - Leer el texto elaborado

- Verificar la información del texto
- Identificar las inconsistencias y/o las omisiones
- Corregir, completar o reformular el texto
- 23. Justificar la estrategia de síntesis
- 24. Buscar/localizar archivos
- 25. Abrir/guardar archivos
- 26. Instalar software
- 27. Identificar los elementos de la conferencia escrita
- 28. Estructurar el texto de la conferencia
- 29. Justificar el contenido de la conferencia
- 30. Identificar los elementos de las diapositivas
- 31. Formatear las diapositivas
 - Formatear el texto y las letras
 - Buscar fondo y colores
 - Evaluar y seleccionar el fondo y los colores más apropiados.
 - Buscar imágenes
 - Evaluar y seleccionar imágenes
 - Insertar imágenes
- 32. Revisar las diapositivas
 - Leer las diapositivas
 - Verificar la información de las diapositivas
 - Identificar las inconsistencias y/o las omisiones
 - Corregir, completar o reformular el texto de las diapositivas
- 33. Justificar el contenido de las diapositivas
- 34. Delimitar el tema de investigación
- 35. Proponer preguntas de investigación
- 36. Opinar sobre el texto o el tema
- 37. Copiar información

- 38. Mostrar partes del documento o imágenes
- 39. Explicar el tema de investigación a terceros
- 36. Opinar sobre el texto o el tema
- 40. Compartir puntos de vista
- 41. Organizar la presentación

Algunos de los actos estuvieron compuestos por unidades de análisis más específicas a las que denominamos sub-actos. Tal es el caso de los actos 11, 14 y 21, entre otros.

De los 41 tipos de actos comunicativos identificados, 21 de ellos se presentaron en las tres tríadas focales. Estos actos se presentan en la *Tabla 3*.

Un aspecto importante es que la presencia de los actos listados en la *Tabla 3*, no estuvo condicionada por la temática seleccionada, los tipos de preguntas de investigación, la cantidad de interacciones dialógicas, ni por las fuentes de información utilizadas. Esto nos permite afirmar que son la base del proceso de apropiación. De los 20 actos comunicativos restantes, 11 presentaron dos de las tres tríadas focales. Estos actos se pueden apreciar en la *Tabla 4*.

Al analizar con detalle estos 11 actos comunicativos, se encontró que su presencia estuvo condicionada por las preguntas de investigación, por la forma en la que los alumnos se relacionaron para tomar decisiones y por los procesos colaborativos para solucionar problemas.

Tabla 3 Actos comunicativos que se presentaron en las dos triadas focales
1. Organizar la actividad
2. Explorar información
4. Elegir tema de investigación
6. Aplicar estructuras textuales para organizar el tema
7. Justificar las estructuras
9. Cotejar preguntas o estructura del tema de investigación
10. Diseñar estrategias de búsqueda
11. Aplicar estrategias de búsqueda
12. Explorar documentos recuperados en la búsqueda
13. Refinar estrategias de búsqueda
14. Aplicar criterios de valoración
15. Explorar la información
17. Elegir el o los documentos
20. Leer de manera profunda el documento elegido
21. Co-construir el texto
22. Auto-revisar el texto
24. Buscar/localizar archivos
25. Abrir/guardar archivos
30. Identificar los elementos de las diapositivas
31. Formatear las diapositivas
32. Auto-revisar las diapositivas

Tabla 4
Actos que se presentaron en dos de tres tríadas focales

Actos comunicativos	Estudio 1		Estudio 2
	Triada focal 3	Triada focal 4	Triada focal 5
3. Proponer temas de investigación	X		X
5. Justificar el tema de investigación	X		X
8. Identificar fuentes de información	X		X
16. Comparar dos o mas documentos	X		X
19. Proponer estrategias de síntesis	X		X
23. Justificar la estrategia de síntesis	X		X
35. Proponer preguntas de investigación		X	X
37. Copiar información		X	X
38. Mostrar partes del documento o imágenes		X	X
39. Explicar el tema de investigación a terceros		X	X
41. Organizar la presentación		X	X

Es decir que la presencia de estos 11 actos no dependen de las características de los contextos, por ejemplo de la disponibilidad de la información, ya que los alumnos de la tríada focal 4 tenían acceso a las mismas fuentes de información que los alumnos de la tríada focal 3. Lo que se observó es que las interacciones estuvieron vinculadas a la toma de decisiones y los procesos colaborativos para la solución de problemas. Por último hubo nueve actos comunicativos que sólo estuvieron presentes en una de las tres tríadas (*Tabla 5*).

ALFIN para alumnos de educación primaria: propuesta de ...

Tabla 5 Actos que se presentaron en una de las triadas focales de los estudios 1 y 2			
	Estudio 1	Estudio 2	
Actos comunicativos	Triada focal 3	Triada focal 4	Triada focal 5
3. Proponer temas de investigación	X		X
5. Justificar el tema de investigación	X		X
8. Identificar fuentes de información	X		X
16. Comparar dos o mas documentos	X		X
19. Proponer estrategias de síntesis	X		X
23. Justificar la estrategia de síntesis	X		X
35. Proponer preguntas de investigación		X	X
37. Copiar información		X	X
38. Mostrar partes del documento o imágenes		X	X
39. Explicar el tema de investigación a terceros		X	X
41. Organizar la presentación		X	X

Estos nueve actos corresponden a: i) demandas específicas de los proyectos de investigación de los alumnos (acto 26); ii) procesos que se derivaron de las reflexión sobre el tema o los procesos de la ALFIN (actos 18, 33 y 34); iii) la necesidad de aclarar la tarea (actos 27, 28 y 34) y iv) la presencia de una mayor interacción dialógica entre triadas (actos 36 y 40).

Estos actos comunicativos representan situaciones específicas en donde hubo procesos más reflexivos en la solución de problemas, tales como justificar, opinar o

compartir puntos de vista sobre la información que estaban valorando.

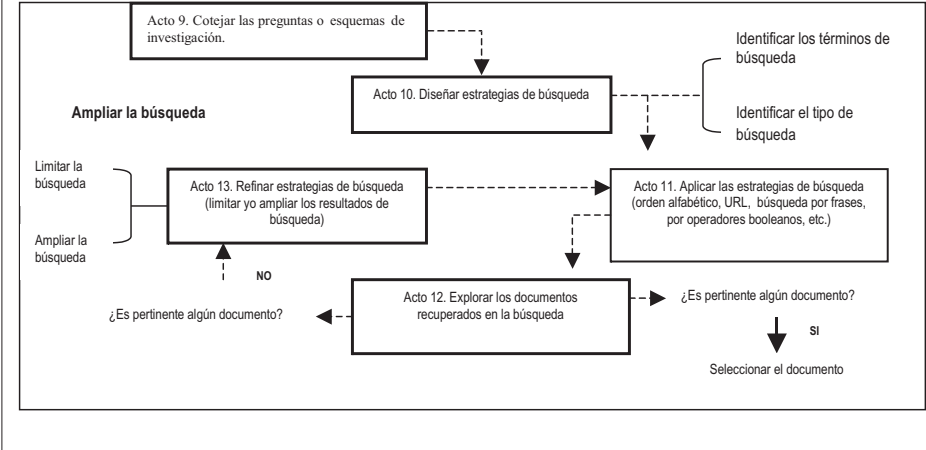
Dinámica de los actos comunicativos

Como ya se mencionó antes, algunos de los actos comunicativos eran más complejos que otros debido a que se desagregaban en sub-actos. Los actos comunicativos que se detectaron como más complejos fueron: 10. Diseñar estrategias de búsqueda; 11. Aplicar estrategias de búsqueda; 13. Refinar estrategias de búsqueda; 14. Aplicar criterios de valoración; 15. Explorar la información, 21. Co-construir el texto; 22. Auto revisar el texto; 31. Formatear las diapositivas, y por último 32. Auto-revisar las diapositivas. Se identificó que los sub-actos se presentaban de manera iterativa, cíclica y recursiva. Para ilustrar lo anterior se toman los actos comunicativos 10. Diseñar estrategias de búsqueda, 11. Aplicar estrategias de búsqueda, 12 Explorar los documentos recuperados en la búsqueda y 13. Refinar estrategias (*Tabla 6*). Cabe señalar que en el acto 12 no se observaron sub-actos.

Como se puede observar en la *Tabla 6* en el acto comunicativo 11 se detectaron seis sub-actos, que se refieren a estrategias de búsqueda que los alumnos aplicaron para obtener la información para su investigación. Las interrelaciones que se identificaron en estos tres actos comunicativos se presentan en la *Figura 1*.

Tabla 6	
Dinámica de los actos comunicativos 10, 11, 12 y 13	
Acto comunicativo 10, Diseñar estrategias de búsqueda	Sub-actos
	Identificar los términos de búsqueda.
	Identificar el tipo de búsqueda
Acto comunicativo 11, Aplicar estrategias de búsqueda	Sub-actos
	Buscar en orden alfabético
	Buscar por frases
	Buscar por operadores booleanos
	Buscar por URL
	Navegar
	Preguntar a un especialista
Acto comunicativo 13, Refinar estrategias de búsqueda	Sub-actos
	Limitar (temas, fechas, etc.)
	Ampliar (temas, fechas etc.)

Figura 1
Actos comunicativos en el evento comunicativo
C. Buscar información.



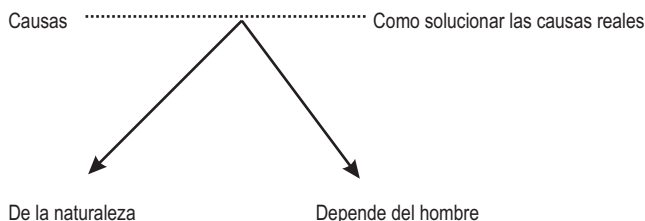
En la *Figura 1* se observa que los alumnos primero cotejaron sus preguntas de investigación o sus esquemas, para a partir de ello diseñar sus estrategias de búsqueda (actos 9 y 10). Como parte de las estrategias de búsqueda identificaron los términos más adecuados y seleccionaron el tipo de búsqueda que realizarían. Estas estrategias estuvieron determinadas por los conocimientos previos de los alumnos sobre su tema, así como por las experiencias al buscar información para su investigación.

Al aplicar la estrategia de búsqueda (acto 11), los alumnos obtenían listados de resultados o una serie de documentos que tenían que ser valorados. La valoración consistía en el cotejo de los documentos o del listado de resultados con las preguntas de investigación (acto 12), este cotejo se realizó a partir de una lectura de tipo exploratoria

Dependiendo de la valoración, los documentos eran seleccionados o no. Si no eran seleccionados los alumnos refinaban sus estrategias de búsqueda (acto 13). Este proceso implicó dos acciones generales, limitar o ampliar la búsqueda de información. Para ampliar la búsqueda utilizaban términos más generales (por ejemplo buscar el tema de las focas en zoología); también utilizaban sinónimos, otras fuentes de información u otras estrategias de búsqueda. En el caso de la limitación los alumnos utilizaban términos más específicos (peletería de focas, en lugar de focas), también incluían más términos o datos relacionados con el contexto, fechas, países, etc. Para ilustrar una interacción dialógica a continuación se presenta un ejemplo para explicitar cómo se obtuvieron los datos reportados.

Figura 2
Esquema de la tríada focal 3

El fin del mundo



Ejemplo de análisis aplicando el método de la etnografía de la comunicación

El ejemplo corresponde a la tríada focal 3, la cual ha seleccionado el tema "Causas del fin del mundo". Los alumnos elaboraron un esquema de comparación-contraste para identificar las causas provocadas por el hombre y las que son de origen natural. El esquema que los alumnos elaboraron está representado en la *Figura 2*.

El esquema nos permite anticipar que los alumnos llevarán a cabo procesos de búsqueda y evaluación de la información, en los que emitirán juicios de valor sobre lo que están leyendo. Al respecto se presenta un diálogo que sostuvieron en la sesión 4, en el cual la conversación se centra en la comprensión de los criterios de valoración.

- Tríada focal 3
- Sesión 4
- Situación comunicativa: II. Identificar fuentes de información
- Eventos comunicativos: C. Búsqueda de información y D. Evaluación de la información

Diálogo 1

En estos eventos los alumnos no elaboraron documentos, sólo se pusieron de acuerdo en las características de la información que van a buscar. Los alumnos se encuentran en el aula de medios, está iniciando la sesión y se acomodan para iniciar la actividad. Tienen una computadora y su esquema de investigación. El facilitador se acerca:

- 329 **Facilitador:** Ayer, estuvimos con otros niños, la mayoría toma lo primero que está a la mano, sin verificar si es verdad o mentira ¿Se imaginan qué pasaría si tomamos información que no es verdadera?
- 330 **Oscar:** Ya ni modo [risas].
- 331 **Facilitador:** ¡Cómo! ¿Ya ni modo? [risas], ¿Qué pasaría si lo que decimos no es verdad? Entonces la gente va a pensar que nuestro trabajo está mal. Podemos confundir a las personas o dar información falsa.
- 332 **Oscar:** Pero ahí te viene la lógica, no vas a poner cosas que no.
- 333 **Marta:** Pero ¿cómo saber qué es lógico?
- 334 **Facilitador:** Sí, muy buena pregunta ¿cómo sabemos qué es lógico?

- 335 **Oscar:** Revisando la información.
- 336 **Irma:** Que no tenga punto com.
- 337 **Marta:** Luego los papás también se equivocan.
- 338 **Facilitador:** A ver... ¿Cómo podemos saber si la información que tenemos es buena o no? Es importante lo que dices. Pero ¿cómo podemos saber?
- 339 **Oscar:** Buscando más información y comparando.
- 340 **Marta:** Le dices a tu papá y a tu tío y ves quien tiene razón.
- 341 **Facilitador:** Sí comparamos información entre dos páginas en Internet o entre dos revistas, luego tienes que decidir. ¿En qué aspectos de las fuentes nos fijamos para evaluar la información?
- 342 **Oscar:** Si es punto org
- 343 **Facilitador:** Si es de Internet en la terminación, ¿en qué otra cosa?
- 344 **Irma:** Si es punto mx
- 345 **Facilitador:** Todo eso son terminaciones. Aparte de las terminaciones ¿en qué otra cosa nos fijamos?
- 346 **Oscar:** En el nombre de la página.
- 347 **Facilitador:** Sí, pero ¿qué es lo más importante?
- 348 **Irma:** Que tenga lo que quieres encontrar, si no para qué lo buscas.
- 349 **Facilitador:** Muy bien, y eso qué es ...
- 350 **Oscar:** El tema.
- 351 **Facilitador:** Si tienes razón el tema es una de las cosas más importantes

En el diálogo 3, el facilitador primero sensibiliza a los alumnos sobre la importancia de evaluar la información (turnos 329 y 331). Luego, Oscar propone usar la “lógica” para evaluar la información (turnos 332-335). Más adelante aclara, que la lógica consiste en comparar la información de dos o más fuentes (acto comunicativo 16. *Comparar dos o más documentos*, turnos 338-342). Para Marta, la búsqueda de información incluye la consulta a personas (acto comunicativo 11. *Aplicar estrategias de búsqueda*, sub-acto *preguntar a un especialista*, turno 341). El facilitador revisa e insiste en los criterios de evaluación de autoridad (acto comunicativo 14. *Aplicar criterios de valoración*”, sub-acto, *valorar la autoridad*, turnos 343-346) y el relativo a la temática (348-351).

PROPUESTA DE MODELO²

A partir de los resultados empíricos obtenidos por la investigación se elaboró una propuesta de modelo el cual puede ser útil para comprender y promover los procesos de apropiación de la ALFIN, así como para establecer la normatividad necesaria para su evaluación. El modelo retoma los elementos esenciales de la perspectiva sociocultural en la forma en la que se promovieron en el programa “Aprendiendo Juntos”. Estos elementos se

2 Para un análisis detallado de los modelos de comportamiento informativo consulte Wilson (2005). También puede consultarse el análisis sobre modelos de comportamiento en la búsqueda de información de Hernández, Ibáñez, Valdéz y Vilches (2007).

relacionan con los conceptos mencionados en los apartados de conceptos y con el marco teórico de este trabajo.

El primer proceso que se retoma en el modelo (ver figura 2) se refiere a la comprensión holística, integrada y articulada de todo el proceso de ALFIN. En este sentido, se parte de que los alumnos son capaces de identificar problemas de información asociados a prácticas que se presentan en los escenarios de la escuela o de la vida cotidiana. Estos escenarios son fuentes ricas de exploración para los alumnos, quienes encuentran en la ALFIN un proceso que los lleva, en primer término, a reconocer que tienen necesidades de información relacionadas con lo que desean conocer o aprender (cognitivas), con lo que sienten o piensan (afectivas) y con su salud o su organismo (fisiológicas).

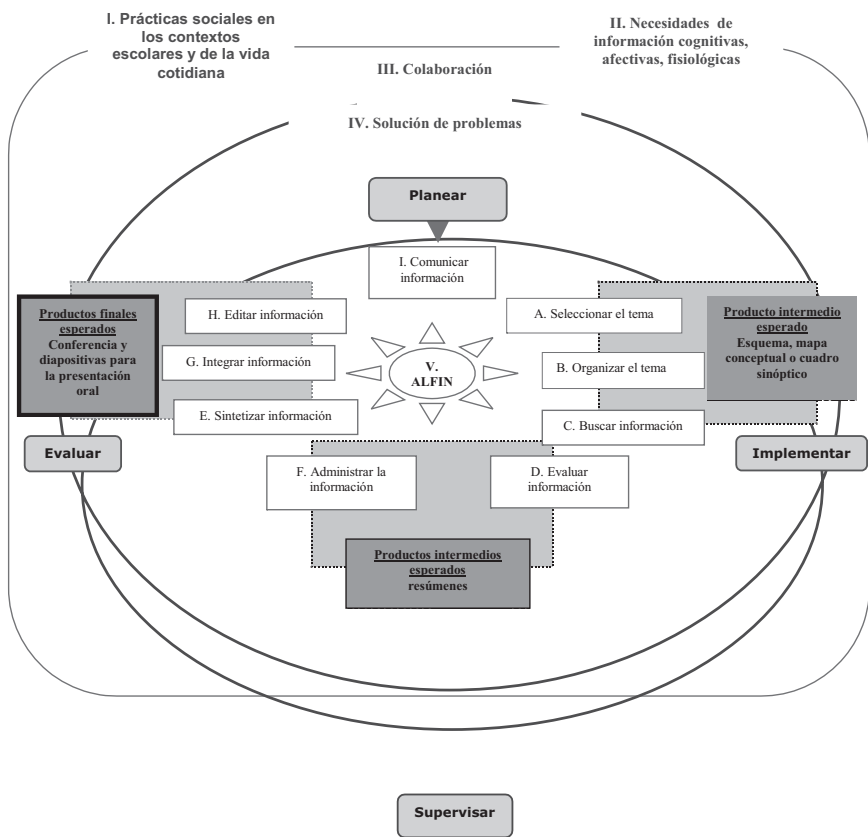
En el modelo las prácticas sociales y necesidades de información están representadas en la parte superior del modelo (*Figura 2*, elementos I. Prácticas sociales y II. Necesidades de información).³

El siguiente proceso es el relativo a los principios que permiten una participación social, en términos de la negociación de significados⁴ y del respeto a las posiciones e ideas de los demás sobre un tema. Este conjunto de principios está relacionado con la colaboración (*Figura 2*,

3 Los números romanos y las letras mayúsculas de los procesos de ALFIN son usados con fines de descripción y no representan una secuencia.

4 Entendida como los procesos para ponerse de acuerdo y lograr una comprensión común de un concepto o tarea, entre otras.

Figura 2
Modelo para guiar los procesos de apropiación de la
ALFIN [elaborado por Vega, 2009]



elemento III. Colaboración), y sus objetivos son enriquecer las formas de interacción en el aula, así como fortalecer la comunicación entre los alumnos en la construcción del conocimiento. Estos principios se basan en la propuesta de Mercer (1997), sobre la promoción del habla exploratoria en el aula.

A partir de los principios de *habla exploratoria* se pretende que los alumnos participen activamente en diálogos amplios que les permitan articular, reflexionar y modificar su comprensión de la realidad. El fundamento es que los alumnos, al trabajar en colaboración, toman decisiones razonadas y que los problemas a resolver se centran en los intereses y necesidades de todos los integrantes.

Otro conjunto elemento del modelo es el IV. *Solución de problemas*. En este caso primero se enfatizan los procesos de planeación, implementación, supervisión y evaluación. Posteriormente se analizan las estrategias específicas para estructurar el problema mediante la identificación de los elementos clave y su representación gráfica. Se continúa con el análisis de las diferentes alternativas de solución en las que se involucran las fuentes de información disponibles. Luego se aborda la implementación incluyendo la supervisión continua, la corrección y el acondicionamiento del plan inicial a las situaciones imprevistas. Finaliza con la valoración del proceso en relación con la meta planteada, así como la identificación de los aspectos de la resolución del problema que son susceptibles de ser aplicados en otros problemas similares.

Como parte de las habilidades de solución de problemas, se propone que los alumnos desarrollen un proyecto que vincule las necesidades de información derivadas de las prácticas sociales de las comunidades en las que participan. Este proyecto constituye una iniciación a los métodos de investigación y se compone de una serie de procesos en los que se incorpora el uso funcional, la información para fortalecer la oralidad y la lecto-escritura. La oralidad se promueve en función de la conversación argumentada y la comunicación de las ideas. La lecto-escritura se fortalece en función de la comprensión y producción de diferentes tipos de textos, entre los que sobresalen los de tipo expositivo.

El proyecto tiene metas parciales que, en el caso del modelo, se relacionan con el desarrollo de productos escritos que los sujetos elaboran para elaborar un texto integrado. Los productos se elaboran a partir de las diferentes experiencias con información, la cuales se explicitan en el elemento V. Alfabetización informativa [ALFIN]. Los procesos que están involucrados son:

Elegir el tema

La elección del tema es un proceso en el que los alumnos tienen la oportunidad de expresar sus necesidades de información de manera abierta y a partir de sus propias visiones del mundo. En principio la selección del tema debe atender a dos aspectos, primero que sea de interés para ellos, y segundo, que sea de interés para resolver un problema o comprender una situación de su comunidad. Con ello, se busca que los alumnos se sientan motivados a investigar y comprender los diferentes textos.

En nuestro estudio se detectó que los contextos, escolar y de la vida cotidiana, influyeron de manera importante en la selección de los temas de investigación de los alumnos. Lo que desde nuestra perspectiva significa que sus temas estaban derivados de interés por participar en prácticas sociales, tales como el cuidado del medio ambiente, o de situaciones que afectaban su sentido de seguridad, entre otros. Este interés se incrementa en la medida que los alumnos toman conciencia de que su participación en el planteamiento de soluciones está relacionada con el análisis e interpretación de la información adecuada.

Organizar el tema

En este proceso los alumnos elaboran una representación gráfica (esquema, mapa conceptual, etc.) sobre lo que quieren aprender sobre el tema que han elegido. Para orientar la organización del tema, se promueve el uso de las estructuras que subyacen en los textos de tipo expositivo, tales como la definición, la colección, el mecanismo de problema-solución o el de comparación-contraste y de causa-efecto (Meyer, 1984; Horowitz 1985; Sánchez 1993).

Una vez que han realizado la representación gráfica de su tema los alumnos elaboran una serie de preguntas para expresar lo que desean investigar. En el proceso de organización del tema, se presta particular atención a los términos, frases y preguntas de investigación elaboradas por los alumnos, dado que éstos guían, de manera flexible y dinámica, la búsqueda, la evaluación y la síntesis de la información (Novak y Gowin, 1984/1988).

También son importantes para orientar la elaboración de los diferentes productos escritos (resúmenes, conferencia y diapositivas).

Buscar información

Este proceso consiste en diseñar y aplicar estrategias de búsqueda para recuperar información útil de las fuentes de información impresos y electrónicos. Existen cinco aspectos que pueden afectar este proceso, estos son: 1) el dominio de la temática a buscar, 2) las características de la tarea, 3) las características de la fuente de información, 4) el medio en el que se desarrolla la investigación y 5) los requerimientos de búsqueda (Marchionni, 1995).

El dominio de la temática se relaciona con los requerimientos de búsqueda y se refieren al repertorio de términos y conceptos relacionados con el tema de investigación, que el alumno utilizará para buscar información. En un inicio, éste repertorio se construye a partir de los conocimientos previos de los alumnos, y se va enriqueciendo conforme avanzan en su investigación, a la par que mejoran sus estrategias de búsqueda y son más hábiles para identificar las fuentes de información adecuadas.

En relación con las características de las fuentes de información La recuperación de la información incluye la identificación de estas fuentes, así como el diseño, aplicación y refinamiento de estrategias de búsqueda para obtener información pertinente y relevante. Entre las estrategias que se promueven se encuentran la recuperación por índices, por campos (autor, título, tema, idioma, etc.), y por herramientas específicas de cada recurso

de información (por ejemplo, los operadores booleanos en el caso de los recursos electrónicos).

En el caso del medio en el que se desarrolla la búsqueda, se observa que la mejora en la selección de términos y en las estrategias de búsqueda sea o se vea favorecida con la interacción que se establece con las fuentes electrónicas. Ya que a partir de esta interacción los alumnos pueden ensayar diferentes términos y evaluar los resultados para determinar si las fuentes de información y los términos empleados son adecuados.

Evaluar la información

Este proceso implica el establecimiento y aplicación de juicios de valor sobre los documentos recuperados. En la valoración inciden los conocimientos previos, los criterios aplicados y, de manera importante, la situación y el contexto en el que se evalúa. Acorde con ello, en el *Módulo de ALFIN*, la evaluación que se promueve se basa en explicitar algunos de los criterios de valoración de la información propuestos por Wang y Soergel (1998) que son pertinentes para educación primaria.

Estos criterios se abordan a partir de los elementos de un documento, tales como el autor, título, pie de imprenta y formato en el que se publica. Estos elementos son relacionados con tres criterios de evaluación, tales como el de temática (título, tabla de contenido y contenido del documento), autoridad (autor, editorial y editor) y actualidad (fecha de publicación o de última revisión).

Los criterios vinculan los requerimientos de la investigación, en este sentido las preguntas planteadas al inicio de su investigación juegan un papel importante, ya que cada pregunta desencadena procesos de evaluación diferentes. Al respecto se considera que hay tres clases de valoración de información: 1) la referente a los hechos, 2) la relacionada con la identificación del punto de vista correcto y, 3) la que se refiere al análisis y escrutinio de los datos (Limberg y Sundín, 2006). En el primer caso las preguntas son de tipo factual (¿cuándo ocurrió?, ¿quién intervino?, etc.). En el segundo las preguntas requieren de la valoración crítica (¿cuáles son las causas?, ¿qué puntos de vista son los más objetivos?, etc.). En el último caso, consideramos que las preguntas son explicativas (¿por qué ocurren ciertos fenómenos?, ¿cuál es la justificación?).

Sintetizar la información

En este proceso se solicita a los alumnos que elaboren resúmenes con la información que han seleccionado. Se considera que en los procesos de síntesis el alumno tiene una participación activa en la construcción de representaciones mentales de lo leído para identificar las ideas principales a partir de sus conocimientos sobre el lenguaje, sus conocimientos previos y su conocimiento sobre el mundo; de modo tal que pueda enlazar la información previa con la recién adquirida. Además, la comprensión de un texto está vinculada con los propósitos del lector, puesto que mientras más claro tenga el objetivo, mejor podrá planificar sus lecturas y lo que extraerá de ellas.

Para modelar las estrategias de síntesis e integración de la información se promueven las propuestas de Van Dijk y Kintsch (1983), sobre las macroestructuras textuales; éstas se definen como la “representación abstracta de la estructura global del significado del texto”. En otras palabras, son las representaciones mentales que nos permiten seguir la coherencia de un texto y conocer el contenido global de un mensaje. El conocimiento de las macroestructuras de un texto permite generar una representación de los textos relacionada con procesos de síntesis, como:

- Supresión. Es la operación mental para descartar la información de poca importancia, que está repetida o que no es relevante para los propósitos del lector.
- Generalización. En esta operación se realizan agrupaciones conceptuales a partir de esquemas de clasificación de los contenidos, y se propone un término supraordenado que las abarque.
- Construcción. En este proceso, la operación mental es la inferencia del contenido del texto de manera global. Es decir, la información del texto se sustituye por la que el lector va proponiendo conforme a sus conocimientos previos y el contexto que lo rodea.

Estas estrategias son útiles tanto para la comprensión lectora como para la elaboración de textos. En el modelo se reconoce que el proceso de síntesis tiene diferentes niveles de dificultad, en el primero los alumnos tienen que sintetizar su propio conocimiento en un esquema que represente el tema a investigar. En el segundo sintetizan diferentes textos, en el tercer nivel sintetizan la información de los textos que resumieron y por último,

sintetizan los resultados de la investigación para presentarlos ante una audiencia.

Administrar información

Un proceso paralelo a la comprensión lectora es el registro ordenado de las fuentes de información. En el Módulo “Aprendiendo Juntos”, se promueve el uso del estilo bibliográfico básico que incluye los siguientes elementos como autor, título, edición, lugar de publicación, editorial y año. En el caso de las revistas, además de los elementos anteriores se consigna el número de volumen, número y el año de la publicación. Para los recursos electrónicos de Internet, se incluye la dirección electrónica y la fecha de consulta. Con ello se busca más que una norma específica, que los alumnos sean conscientes sobre la pertinencia de ofrecer al lector datos relativos a las fuentes que leyeron o consultaron para elaborarlo, brindando así la oportunidad de localizarlos y fortaleciendo en los alumnos, el respeto a los derechos de autor.

Integrar información

La integración de la información consiste en la confección de un texto coherente a partir de los diferentes resúmenes que elaboraron. Para elaborar dicho texto los alumnos se apoyan en las representaciones gráficas de su tema o en las preguntas de investigación que elaboraron.

Para elaborar este texto los alumnos aplican las macroestructuras textuales descritas anteriormente. La elección de la macroestructura, desde nuestro punto de vista, se vincula con las preguntas de investigación. Por

ejemplo si las preguntas requieren discernimiento crítico, entonces los alumnos necesitarían comparar datos y hacer generalizaciones sobre lo que están leyendo, mientras que en las preguntas de tipo factual la macroestructura empleada puede ser, principalmente, de supresión.

Editar información

Este proceso tiene como objetivo que los alumnos elaboren los auxiliares visuales en los que se auxiliarán o auxiliaron para exponer los hallazgos de su investigación. Estos auxiliares pueden ser diapositivas, carteles, láminas, etc. La estructura de los auxiliares se basa en el orden propuesto por el esquema inicial, enfatizando las preguntas de investigación y las respuestas que encontraron a sus dudas.

De manera más específica, los auxiliares que elaboren los alumnos deben incluir: título, nombre del equipo, participantes, introducción, objetivo, preguntas de investigación, resultados de la investigación y conclusiones. De manera deseable se incluyen imágenes. Sonidos, videos, maquetas, juguetes, etc. que puedan enriquecer la presentación.

Comunicar información

Uno de los productos de los alumnos es una conferencia multimedia en la que los alumnos, además de los textos, integran otros elementos, como sonido, imágenes, dibujos, animaciones, etcétera.

El objetivo es que los resultados de la investigación se vean, no como parte de una calificación, sino como una oportunidad para expresar sus inquietudes e intereses ante un público amplio interesado en los hallazgos del proyecto de investigación. La audiencia para las conferencias se compone de los integrantes de la comunidad a la que pertenece el alumno, y puede estar compuesta por otros alumnos, maestros, padres de familia y autoridades de la escuela, entre otros asistentes. Se considera que esta forma de comunicación, permite que los alumnos centren su motivación en el hecho de que tal información puede contribuir en la búsqueda de soluciones de manera informada.

Cabe señalar que los procesos de comunicación son constantes a lo largo de todo el proceso de ALFIN, y que éstos constituyen la base del análisis que se presenta. Sin embargo en este caso la comunicación se refiere al acto de presentar los resultados de su investigación a otros.

CONCLUSIONES

Uno de los principales problemas para promover la ALFIN en los alumnos de educación básica es que hay pocas evidencias sobre cómo se origina y se promueve su apropiación. Es común que se fragmente el proceso de ALFIN, y que se analicen sus componentes de manera aislada, lo que sacrifica la naturaleza dinámica del proceso como un todo. También es común que se analice el comportamiento informativo de los sujetos, desligado del contexto en el cual éste se origina, o que se realicen estudios basados en entrevistas o cuestionarios que recogen las percepciones o los puntos de vista de los sujetos de es-

tudio, en un momento dado, sin dar seguimiento a las prácticas, acciones y a la aplicación reflexiva de la ALFIN, (*cfr.* Vega, 2009). En contraparte, el modelo que se propone es una contribución a la comprensión holística e integrada de los procesos involucrados en la ALFIN. El propósito aquí es que esta comprensión sirva de apoyo para diseñar programas de alfabetización informativa eficaces y fundamentados teórica y empíricamente.

La comprensión holística del proceso de la ALFIN incluye la identificación de las metas parciales para el logro de un objetivo general, así como la determinación de los roles de los participantes en el proceso y de sus formas de ser y de conocer a partir de su participación informada en una comunidad. Acorde con ello, los fines de la alfabetización informativa no se relacionaron con el uso de la información por sí misma, sino que se vincularon con las habilidades y conocimientos que son necesarios para fortalecer la valoración crítica de la información, la toma de decisiones y la elaboración de propuestas, entre otros fines.

En esta investigación se observó que la apropiación de la ALFIN es un proceso cuya complejidad radica tanto en la diversidad de actores y procesos que están involucrados, como en las múltiples interacciones dialógicas que son posibles. En este sentido el método etnográfico de la comunicación, permitió presentar un acercamiento a los tipos de interacciones y a la dinámica que se presenta en ellos.

REFERENCIAS

- American Library Association, Presidential Committee on Information Literacy, [ALA.PCIL], (1989), *Final report*, recuperado el 10 de julio de 2006, en <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm#>.
- Association of College and Research Libraries [ACRL], (2003), *Information literacy competency standards, performance indicators and outcomes*, recuperado el 1 de abril del 200, en <http://www.ala.org/acrl/ilstandardlo.html>.
- Bawden, D. (2002), "Revisión de los conceptos de alfabetización informativa y alfabetización digital", en *Anales de Documentación*, 5, 361-408.
- Bilal, D. (2004), "Research children's information seeking on the Web", en M.K. Chelton, y C. Cool (Eds.), *Youth information seeking-behavior: Theories, models, and issues* (pp. 271-291), Lanham, MD: The Scarecrow Press.
- Candela, A. (2006), "Corrientes teóricas sobre el discurso en el aula", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (12), 317-333.
- Cuevas Cerveró, A. y Vives, J. (2005), "La competencia lectora en el estudio PISA: un análisis desde la alfabetización en información", en *Anales de Documentación*, 8, 51-70.
- Cuevas Cerveró, G. y García Quismodo, M.A. (2007), "La competencia lectora como modelo de alfabetización en información", en *Anales de Documentación*, 10, 49-70.
- Daniels, H. (2001/2003), *Vygotsky y la pedagogía*, México, D.F.: Paidós.
- Gómez-Hernández, J. A. (2007), *Alfabetización informativa: Cuestiones básicas*, Anuario Think EPI, 43-50.

- Hernández-Salazar, P. Ibañez Marmolejo, M., Valdez Hernández, G. y Vilches Malagón, C. (2008), Análisis de modelos de comportamiento en la búsqueda de información, en *Ci. Inf.*, Brasília, 36 (1), 136-146.
- Horowitz, R. (1985), "Patterns of texts: Part 1", en *Journal of Reading*, 28(5), 448-454.
- Hymes, D. (1964), "Linguistics approaches", Part 2, Trans-cultural studies in cognition", en *American Anthropologist, New Series*, 66(3), 6-56.
- Hymes, D. (1964a), "Ethnography of communication", en *American Anthropologist, New Series*, 66(6), 1-34.
- Hymes, D. (1972), "Models of interaction in language and social life", en Gumperz and Hymes, D. (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The ethnography of communication*, (pp. 35-71), London: Basil.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], (2005), "¿Qué resultados obtuvieron las entidades en las pruebas nacionales de comprensión lectora y matemáticas?", Colección de folletos: los temas de la evaluación, 11, México, D.F.: INEE.
- International Federation of Library Associations and Institutions, [IFLA], (2005), *Declaración de Alejandría sobre la alfabetización informativa y el aprendizaje a lo largo de la vida*, Adoptado el 9 de noviembre de 2005. National Forum on Information Literacy, recuperado el 4 de mayo del 2007, en www.ifla.org/III/wsis/AlexandriaManifesto-es.html .
- Licea de Arenas, J. y Gómez Hernández, J. A. (2002). "La alfabetización en información en las universidades", en *Revista Investigación Educativa*, 20(2), 469-486.

- Limberg, L. y Sundin, O. (2006), "Teaching information seeking : Relating information literacy education to theories of information behaviour", en *Information Research*, 12 (1), recuperado el 10 de noviembre del 2008, de <http://informationr.net/ir/12-1/paper280.html> .
- Lindauer, B. G. (2006), "Los tres ámbitos de evaluación de la alfabetización informativa", en *Anales de Documentación*, 9 (6), 69-81.
- 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.
- Marchionini, G. (1995), *Information seeking in electronic environments*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mazón, N. (2006), *Fortalecimiento del uso del habla exploratoria y la producción de macroestructuras de textos expositivos a través de una innovación educativa*, (Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, 2006).
- Mercer, N. (1997), *La construcción guiada del conocimiento*, Barcelona: Paidós.
- Meyers, E. M. (2007), "From activity to learning: Using cultural historical activity theory to model school library programmes and practices", en *Information Research*, 12(3), recuperado el 10 de noviembre del 2008, de <http://informationr.net/ir/12-3/paper313.html> .

- México, 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, recuperado el 8 de mayo del 2007, en <http://www.snie.sep.gob.mx/enlace.asp> .
- México, Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica [SEB], (2009), *Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria*, 2da. Edición. México, D.F.: SEP, Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Desarrollo Curricular, recuperado el 23 de octubre del 2009, de http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/generalizacion_p_estudios.pdf .
- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1991), *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en la educación*, Madrid: Morata.
- Novak, D. y Gowin, B. (1984/1988), *Aprendiendo a aprender*, Barcelona: Martínez Roca.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], (2001), *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*, París: OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], (2002), Adams and Margaret Wu (Eds.), *PISA: Technical Report*, R.. París: OCDE
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], (2003), *PISA: Assessment framework: Mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*, París: OCDE.
- Palincsar, A. S. (1998), "Social constructivism perspectives on teaching and learning", en *Annual Review of Psychology*, 49, 345-375.

- Rojas-Drummond, S. M., Albarrán, D., Vega, G., Zúñiga, M. y Vélez, M. (2006), "Learning together: The creation of communities of inquiry supported by ICT, en *MirandaNet e-Journal*, recuperado el 17 de noviembre del 2006, en <http://www.mirandanet.ac.uk/internat/mexico.htm>
- Rojas-Drummond, S. M., Mazón, N., Fernández, M. y Wegef, R. (2006), "Explicit reasoning, creativity and co-construction in primary school children's collaborative activities", en *Journal of Thinking Skills Creativity*, 1(2), 84-94.
- Sánchez, E. (1993), *Los textos expositivos*, Madrid: Santillana.
- Saville-Troike, M. (2003), *The ethnography of communication: An introduction*. (3rd ed.), Malden, Ma.: Blackwell.
- Van Dijk, T. A. (1983), *La ciencia del texto*, Barcelona: Paidós.
- Vega Díaz, G. (2010), *Alfabetización informativa: estudio sobre su apropiación en alumnos de primaria*, (Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología).
- Vega Díaz, G. (2000), "Instrucción de usuarios y alfabetización informativa" (pp. 25-36), en J. Lau y J. Cortés (Compiladores), *Desarrollo de habilidades informativas en instituciones de educación superior*, Ciudad Juárez, Chih., México: UACJ.
- Vygotsky, L. S (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica.
- Wang, P. y Soergel, D. (1998), "A cognitive model of document use during a research project", Study I. Document selection, en *Journal of the American Society for Information Science*, 49(2), 53-99.

- Wilson, T. D. (2005), "Evolution in information behavior modeling: Wilson's model", en E. Fisher, S. Erdelez and L. Mckechnie (Eds.), *Theories of information behavior* (pp. 31-36), Medford, NJ: Information Today.
- Wilson, T. D. (2008), "Activity theory and information seeking", en *Annual Review of Information Science and Technology*, 42, 119-161.
- Zurkowski, Paul (1974), *The Information service environment - relationships and priorities*, Washington, D.C.: National Commission on Libraries and Information Science, (ERIC Clearinghouse on Information Resources, Service No. ED 100391).