

# Bibliotecas escolares a pie de página

INÉS MIRET Y MÒNICA BARÓ

Un informe sobre las bibliotecas escolares autocalificado de *a pie de página* parece desvelar sus conclusiones desde la primera línea. Pero, en este caso, esto no será del todo cierto.

Anthony Grafton [1999] dedicó una monografía a ilustrar históricamente los usos de este recurso textual y a situar «los pensamientos al margen en el lugar adecuado, en el centro de la vida literaria de la mente».

En las siguientes páginas trataremos de poner en discusión ambos polos: la débil consideración de la biblioteca escolar en las políticas públicas de nuestro entorno, junto a su centralidad en un momento de cambio profundo en los sistemas educativos, a lo que se suma la vitalidad de iniciativas y programas que buscan —ahora sí— dejar de situarse exclusivamente en la marginalidad y disponer de un marco estable que asegure unas condiciones al menos convergentes con los estándares internacionales.

Para ello se ha optado por un análisis mixto, basado en:

- Resumen de las iniciativas autonómicas [MECD 2015], actualizado con informes de siete Gobiernos autónomos preparados expresamente por sus responsables para este Informe de la lectura (Andalucía, Aragón, Cataluña, Castilla y León, Extremadura, Galicia y Valencia).
- Datos estadísticos de la situación en España procedentes del último estudio realizado en el periodo 2006-2011 [Miret, Baró, Mañá, Velloso y Martín 2013].
- Informaciones de diversa naturaleza que dan cuenta de la actividad, en su mayoría no institucional, pero importantes para entender la presencia de este tema: redes informales, proyectos de cooperación, espacios de encuentro, investigación y publicaciones.
- Documentos de referencia internacional que reflejan un acuerdo acerca del papel y los requisitos de la biblioteca en la educación.

## La biblioteca escolar como inquietud

Los años transcurridos desde 2008 hasta hoy han sido, sin lugar a dudas, los de máximo desarrollo de nuestras bibliotecas escolares. Sin embargo, en este periodo encontramos un momento de impulso inicial, que finalizó hacia el 2011, y una etapa de estancamiento —cuando no de retroceso— que llega hasta el 2016.

En el primer periodo, hubo avances significativos como respuesta al apoyo que supuso la aprobación del artículo 113 de la LOE en el 2006, gracias al cual se reconoce la obligatoriedad de la biblioteca en todo centro educativo. En esta etapa el Ministerio de Educación comprometió un apoyo económico mantenido a lo largo de siete años que supuso un total de 79 millones de euros, a los que hay que sumar las cantidades aportadas por las administraciones autonómicas, que prácticamente duplicaron esa cifra. Esto ayudó a que las distintas administraciones, autonómicas o provinciales, crearan servicios para las bibliotecas escolares que, en los territorios más activos, han gestionado las aportaciones económicas y han podido planificar acciones en el tiempo así como crear programas y redes estables.

Durante este tiempo la biblioteca escolar fue una inquietud compartida. Se crearon estructuras de coordinación interterritoriales y documentos técnicos de referencia, se inauguró *leer.es*, un centro virtual con materiales y propuestas de formación [Miret 2010], se apoyó la investigación, se premiaron y divulgaron las mejores prácticas mediante el concurso nacional, con un incentivo económico nada desdeñable. Pero este impulso institucional no hubiera sido posible sin las numerosísimas experiencias y grupos de trabajo que durante años mantuvieron como objetivo la innovación en este tema.

De este modo, la Comisión Técnica de Cooperación en Bibliotecas Escolares [Comisión Técnica... 2011], creada con la participación de técnicos autonómicos y ministeriales, elaboró el *Marco de referencia para las bibliotecas escolares*, que busca establecer un modelo de biblioteca, aportar orientaciones sobre su funcionamiento y, lo que es más importante, detallar los recursos —físicos, materiales y humanos— necesarios. Del mismo modo, desde el Grupo Estratégico para el Estudio de Prospectiva sobre la Biblioteca [Gallo-León (coord.) 2013] se elaboró la *Prospectiva 2020*, con indicaciones de interés para las políticas públicas de bibliotecas escolares. Por último, el Grupo de Trabajo de Alfabetización Informacional [2016] acaba de hacer público un documento para la integración de las competencias en medios e información en el sistema educativo, donde se proponen cincuenta medidas que tienen que ver con la biblioteca escolar.

En este periodo fue una novedad el apoyo económico a la investigación en lectura y bibliotecas escolares, mediante una línea específica, lo que permitió hacer estudios diagnósticos, estudios etnográficos en casos [Miret *et al.* 2010] y propuestas de autoevaluación [Miret *et al.* 2011], que resultaron instrumentos para la toma de decisiones y de orientación para las escuelas.

Esta dinámica se mantuvo al menos hasta el 2011, cuando el Ministerio de Educación convocó el Congreso Nacional de Bibliotecas Escolares en Tránsito (Galicia, noviembre 2011), que supuso un punto de inflexión para el diseño futuro de las bibliotecas. A partir de esa fecha, el cese de las aportaciones directas por parte del Ministerio de Educación incidió negativamente, y solo algunos gobiernos más comprometidos mantuvieron sus servicios así como los recursos económicos imprescindibles. Ello ha contribuido a una clara descompensación territorial, con zonas mucho más activas (Galicia, Andalucía, Extremadura) que contrastan con otras que suspendieron sus unidades al menos temporalmente (Aragón es un ejemplo, que ahora recupera nuevo impulso). Los servicios autonómicos más dinámicos han apoyado a las escuelas mediante convocatorias que apuestan por las condiciones para garantizar la continuidad, bien sea mediante planes de lectura liderados por la biblioteca (Andalucía y Valencia) o por medio de requisitos de distinta índole (Galicia). Sin embargo, ante la falta de recursos, difícilmente se pueden establecer políticas a largo plazo y, a cambio, los esfuerzos se han puesto en el reconocimiento de prácticas (concursos, premios...). En una línea más innovadora, en Galicia se ha creado una asignatura de libre configuración en Secundaria titulada *Investigación y tratamiento de la información*.

Por su parte, han seguido estando presentes los espacios de encuentro e intercambio de experiencias, vía portales o jornadas (Extremadura, Galicia y Andalucía). Durante este tiempo, quizá uno de los logros más interesantes ha sido la consolidación de verdaderas redes territoriales, en ocasiones de carácter institucional (Galicia, Andalucía y Cataluña) y en otras al margen de la administración (Castilla-La Mancha).

La formación para los responsables de las bibliotecas escolares ha tenido cierta continuidad. Ha habido cursos tanto técnicos como orientados a explorar metodologías desde la biblioteca (proyectos documentales integrados y alfabetización informacional), e incluso las universidades se han sumado a esta inquietud por la biblioteca escolar mediante menciones en los grados de formación inicial del profesorado y másteres oficiales.

## Los recursos y los resultados

La asignación de recursos económicos durante siete años continuados ha tenido un impacto en mejoras notables, según indica el estudio *Las bibliotecas escolares en España. Dinámicas 2005-2011* [Miret, Baró, Mañá, Velloso y Martín 2013] Como ejemplo, más de la mitad de las bibliotecas estudiadas, además de tener recursos económicos extraordinarios, participó en proyectos de innovación y mejora durante esos años y, uno de los datos más relevantes, una de cada tres bibliotecas fue creada en ese periodo. No disponemos de datos estadísticos que muestren la evolución desde entonces, pero no es arriesgado suponer que la situación no ha cambiado favorablemente.

Las mejoras afectaron tanto a las estructuras y los recursos —en particular, a los espacios, con una organización más flexible y adecuada para la lectura y la investigación— como a las tecnologías y los presupuestos, que ascendieron sustancialmente. Del mismo modo, mejoraron las dinámicas promovidas desde la biblioteca, la variedad de actividades, y la respuesta por parte de alumnos y profesores, lo que favoreció una colaboración más estrecha con las aulas. Como fruto de este proceso, todos los agentes que participaron en la investigación (responsables, docentes, estudiantes y equipos directivos) manifestaron una visión y unas expectativas positivas y compartidas acerca del papel de la biblioteca en su escuela o instituto.

Desde los años noventa los estudios sobre el impacto de la biblioteca escolar en los sistemas educativos se han ocupado no solo del diagnóstico, sino de medir los efectos en el rendimiento de los estudiantes. EE. UU. y Australia han sido los pioneros en esta línea de investigación, pero a su vez destacan países que representan contextos educativos tan diversos como Canadá, Escocia, Inglaterra, Holanda, Noruega, Nigeria, Uganda, Hong Kong o Pakistán. De acuerdo a la última recopilación de investigaciones acerca del impacto de la biblioteca escolar en los resultados académicos, los datos revelan [Williams, Wavell, y Morrison 2013]:

- Puntuaciones más altas en las pruebas estandarizadas, lo que incluye mejores resultados en lectura, lengua y literatura, historia y matemáticas.
- Resultados más exitosos en lectura y alfabetización en información, lo que comprende habilidades en relación con la información y la comunicación, resolución de proyectos de investigación y ciudadanía digital.
- Lectura más frecuente y profunda cuando los alumnos tienen acceso a buenas bibliotecas escolares, con una colección de calidad y personal

adecuado, lo que es más destacable en estudiantes procedentes de entornos vulnerables para los que la biblioteca es la única posibilidad de acceso a estos recursos.

- Actitudes más positivas hacia el aprendizaje, mayor motivación y autoestima, y más lectura autónoma.
- Desarrollo profesional de los docentes, en concreto, en cuanto a que los profesores que colaboran con bibliotecarios escolares obtienen puntuaciones de excelencia en alfabetizaciones notablemente superiores frente a aquellos que trabajan sin este apoyo.

En España no disponemos de trabajos con esta orientación, pero podemos verificar si los factores que estos estudios indican como clave en el impacto positivo sobre los resultados académicos han tenido o no una evolución favorable. Según Williams, Wavell y Morrison [2013], los recursos de la biblioteca que mejor explican el efecto sobre los resultados de los alumnos son:

- Bibliotecario cualificado con dedicación a tiempo completo además de personal de apoyo.
- Acompañamiento en el acceso a los recursos durante el horario escolar y más allá del horario lectivo.
- Formación directa a alumnos en la alfabetización en medios e información y en relación a los intereses personales de lectura.
- Colección actualizada y diversa, que apoye el conjunto del currículo escolar y resulte atractiva para los intereses y el ocio de los estudiantes.
- Tecnología en red para el acceso a contenidos así como para la construcción y difusión del conocimiento.
- Colaboración con el equipo de profesores, la dirección, otros bibliotecarios y redes profesionales.

Algunos de estos requisitos, considerados indispensables para lograr un verdadero impacto de la biblioteca escolar, están insuficientemente cubiertos en nuestro entorno educativo. Así lo manifiestan los datos de 2005-2011 y, como se ha dicho, previsiblemente esta situación no ha mejorado desde entonces.

En cuanto al responsable, los datos indicaron que la persona a cargo de la biblioteca estaba más preparada, había recibido formación en lectura y literatura infantil y juvenil, en técnicas bibliotecarias y en la integración de recursos digitales a su actividad, pero su dedicación a la biblioteca había descendido notablemente: en 2011, el 71 % de los centros educativos tenía un

responsable con una dedicación inferior a una hora diaria. A pesar del tiempo tan limitado, aumentaron las visitas a la biblioteca por parte de los estudiantes y, en su opinión, la propuesta de actividades que encontraron era más variada y atractiva: préstamo, clubes, exposiciones, investigación y programas de formación.

En este último aspecto, las bibliotecas han sido cada más activas y, de hecho, un tercio de los profesores dice haber participado con sus alumnos en actividades de formación promovidos por la biblioteca. Puesto que los proyectos de investigación están cada vez más presentes en las aulas (en el periodo 2005-2011 habían ascendido 10 puntos), la biblioteca se presenta como un apoyo imprescindible. La aportación de la biblioteca a la denominada alfabetización en medios e información [UNESCO 2013] así como la instrucción directa a alumnos han ido ganando espacio.

Por su parte, la evolución de las colecciones fue limitada, a pesar de disponer de más recursos económicos. Se observó un mayor equilibrio entre ficción y no ficción, pero el volumen total de los fondos permaneció estable, aunque aumentó el expurgo que se compensó con la adquisición de algunas novedades. En relación con el presupuesto, de forma generalizada se incumplen las recomendaciones acerca del presupuesto global para la biblioteca propuestas por IFLA [2015]: como criterio, el presupuesto debe ser, al menos, el 5 % del gasto por estudiante de la escuela, excluyendo salarios, inversión en educación especial, transporte y mejoras en infraestructuras u otros capítulos semejantes.

Buena parte de estos resultados destacan la escasa relevancia de la investigación local e internacional en las decisiones de política pública y la limitada apuesta por requisitos imprescindibles que la investigación muestra como imprescindibles, específicamente los referidos a la integración de este nuevo perfil profesional en los centros educativos así como a la asignación de unos recursos económicos que hagan viable el proyecto de biblioteca escolar y, consecuentemente, su esperable repercusión en la mejora de la vida académica.

## **Desencuentros entre modelo y prácticas**

Existe un acuerdo internacional básico acerca del modelo de biblioteca escolar, a pesar de estar en un momento convulso para las bibliotecas en cualquiera de sus subsistemas (nacionales, públicas, universitarias, escolares o especializadas). Si se repasan documentos de referencia procedentes de Australia, Canadá, EE. UU., Portugal o Reino Unido, por ejemplo, la visión

hacia el futuro de la biblioteca escolar es semejante, como se plantea en las últimas recomendaciones de IFLA [2015].

En este contexto, resulta destacable comprobar cómo, en España, se ha hecho un esfuerzo por concretar el modelo a las características locales, lo que ha sido fruto de un acuerdo interterritorial [Bernal, Macías y Novoa 2011]. En estos años, haber puesto en discusión el horizonte de las bibliotecas en la educación y formalizarlo mediante guías y orientaciones, ha supuesto un apoyo indudable para las prácticas. De este modo, publicaciones como las que se impulsaron en Navarra hace años o actualmente en Andalucía, cuya colección *Documentos de referencia para las bibliotecas escolares* [Junta de Andalucía s. a.] ha sido consultada por toda la comunidad de habla hispana, resultan de un valor estimable. Así, la biblioteca escolar se abre a nuevas perspectivas (introduce el concepto alfabetizaciones múltiples, incluidas las audiovisuales, mediáticas y en información), se plantea el papel de la biblioteca en relación al fracaso escolar o su función en el marco del aprendizaje por proyectos, se consideran las bibliotecas escolares en los modelos de medida del retorno social de la inversión, se dibujan nuevos escenarios como los laboratorios o espacios *maker* (el proyecto Infolab del Ministerio de Educación o el de programación y robótica de Galicia); se abordan nuevos retos en relación con las redes sociales y la curaduría de contenidos. Todo ello ha contribuido a un modelo de biblioteca escolar más abierto y dinámico, atento a las nuevas necesidades de un mundo cambiante.

Sin embargo, esta voluntad se confronta con la atención, desde las políticas públicas, a necesidades de naturaleza diversa que se van adhiriendo de manera desigual al proyecto de biblioteca escolar (PISA, lectura en voz alta, ortografía, leer en familia...) y van conformando un marco de implantación no siempre ordenado ni atento a lo imprescindible. De este modo, los pobres resultados obtenidos en PISA o los bajos índices de lectura han tenido un cierto papel en las líneas de acción política. En los últimos diez años, ambos temas se han apoyado en los denominados *Planes de lectura de centro*, en los que la biblioteca se ha visto directamente concernida, por cuanto es la fuente de recursos para la lectura y por su capacidad para aglutinar al equipo docente en una visión transversal de la lectura en el conjunto del currículo escolar. No olvidemos que, por ejemplo, en Galicia, donde el presupuesto para las bibliotecas escolares es el más elevado comparativamente en relación al número de alumnos (una media de un millón de euros para cada curso escolar), en PISA 2012 obtuvo resultados en competencia lectora superiores a la media de España, OCDE y UE.

No obstante, de forma bastante generalizada se ha priorizado lo que tradicionalmente se ha entendido como promoción a la lectura, especialmente

la literaria. De hecho, este ha sido el foco mayoritario desde las Consejerías de educación, mediante iniciativas como: entornos virtuales y redes sociales, programas de lectura con las familias (Andalucía, Aragón, Euskadi y Extremadura), encuentros de autores con lectores (Aragón y Euskadi), concursos de lectura en voz alta (Aragón, Galicia, Castilla y León) o clubes de lectura (Galicia es un ejemplo excelente). En este contexto, se pueden citar las acciones conjuntas con las bibliotecas públicas (maletas viajeras o bancos de libros en Cataluña, Aragón, Galicia, Asturias) u otras vías de colaboración, lo que ha permitido ampliar acciones y optimizar recursos.

Sin embargo, esta biblioteca real cubre solo parte de los planteamientos teóricos iniciales y no está en condiciones de asumir los retos que la sociedad digital y en red plantean al mundo educativo. La biblioteca escolar digital está muy lejos de ser una realidad y existen pocas experiencias que exploren nuevas formas de gestión y explotación de contenidos, más allá de experiencias aisladas de préstamo de tabletas o libros electrónicos. Obviamente esto exige una intervención política en otro plano, más allá de las iniciativas de promoción de la lectura, que apueste por la integración de un nuevo perfil en los centros escolares, especialista en la gestión de la información y el conocimiento, tal como lo sugiere el reciente documento del Grupo de trabajo de alfabetización informacional [2016]. La propuesta incluye una normativa que regule la función y los requisitos del profesor-bibliotecario, así como un proceso de acreditación para el ejercicio de este puesto en todo centro de enseñanza, que habrá de comenzar en el curso escolar 2016-2017.

## ¿Marginalia?

Las dificultades o los titubeos —de PISA a la lectura en voz alta, de la ortografía a las múltiples alfabetizaciones— en la configuración de un marco que no logra articularse políticamente de acuerdo a lo que establecen los organismos internacionales e incluso los nacionales, es un síntoma claro de la fragilidad de este tema en nuestro sistema educativo.

En todo caso las vías para alcanzar los objetivos deseados están teñidas de ambigüedades. Mientras los usuarios solicitan programas de formación en herramientas digitales e impresoras 3D en la biblioteca, no están convencidos de la posibilidad de retirar libros físicos de los almacenes en favor de más espacio para *Tech Labs* [Horrigan 2016]. Junto a la demanda de la última tecnología en la biblioteca, se extienden iniciativas como las *Silent Reading Parties*, maratones de lectura desconectada celebrados en distintas partes del



mundo con una excelente acogida de público, sobre todo, joven. La práctica social de actividades consideradas hasta ahora *antisociales* o la búsqueda de espacios de desconexión tecnológica son tendencias para considerar. ¿Cómo repensar las bibliotecas a partir de propuestas tan aparentemente contradictorias?

Ante la velocidad del cambio, Robert Darnton habló del *desconcierto* como escenario [Darnton 2008]. Encontrar caminos atractivos para afrontar el desconcierto obliga a ampliar la perspectiva más allá del estricto círculo profesional de las bibliotecas o la educación. García Canclini [2015] plantea que «las interacciones sociales contienen claves de lo que sucede al leer que permanecen ocultas para las encuestas» e incluso para las políticas públicas de lectura, que suelen dirigirse a cada persona «como si leer fuera un acto solitario y se estimulara convenciendo a cada individuo de los beneficios de hacerlo para su trabajo, su desarrollo y sus placeres». Para abordar el futuro inmediato, puede ser productiva la discusión acerca del rol de la biblioteca dando cabida al nuevo ecosistema de interacciones, consumos culturales y aprendizaje.

De este modo, considerar las formas en que los jóvenes construyen su identidad como aprendices tomando como referencia los contextos de aprendizaje informal puede ayudar a reconfigurar el mapa cultural y de aprendizaje de los estudiantes, como lo sugieren los trabajos de Ito [2010]. O bien, repensar el qué y el cómo de la mediación en la biblioteca desde las nuevas formas de consumo cultural o tomando en cuenta los efectos de los algoritmos del gusto [Keen 2016] y las denominadas burbujas de ocios [Parisier 2011e Igarza 2009]. Y, un ejemplo más, partir de la investigación acerca de los modos de interacción de los jóvenes con la información [Connaway *et. al.* 2013] y en relación con los nuevos criterios de asignación de credibilidad, donde se ponen en cuestión los modelos tradicionales de atribución (múltiple frente a jerárquico, distribuido frente a centralizado, construido colectivamente frente a apropiado individualmente), pueden ayudar a dar forma al trabajo con la información y los medios en la biblioteca [Metzger *et al.* 2013].

Pensar el futuro de la biblioteca escolar no solo tiene que ver con la incuestionable implantación de aquello que forma parte del acuerdo internacional y está avalado por la investigación, sino sobre todo con la capacidad para participar activamente en un debate que afecta al conjunto de la educación y ocupar un lugar relevante en este flujo de cambios.

En un reciente trabajo coral junto con Henry Jenkins y danah boyd, Mizuko Ito habla de las experiencias de *aprendizaje conectado* como entornos capaces de poner en relación tres culturas diferentes: 1) las prácticas de aprendizaje informal alrededor de los nichos de interés de los jóvenes (música, deporte,

juegos, libros, vídeos...), 2) los tipos de interacciones que regulan las relaciones entre los iguales y 3) las necesidades derivadas de la institución escolar [Jenkins, Ito y boyd 2016]. Un análisis crítico de estos tres focos puede ayudar a un debate fértil para afrontar un futuro desconcertante —sí—, pero que sitúe a la biblioteca escolar como el entorno de *aprendizaje conectado* probablemente más viable de la educación formal. Su centralidad en la vida académica y, a su vez, la marginalidad respecto a ciertas prescripciones que imponen las dinámicas de las aulas, la sitúa en un lugar privilegiado para tender puentes, lo que hoy se configura como una de las claves de la educación. Recuperando a Gafton y las notas a pie de página, al explorar ese estimulante espacio de convergencia cultural podemos situar a la biblioteca en el centro de la vida de toda institución escolar.

García Canclini [2015] habla de que, en Ciencias Sociales, lo importante son las preguntas más que las respuestas. En vez de preguntarnos sobre cuál es el futuro de las bibliotecas escolares, deberíamos discutir qué bibliotecas escolares son las que tienen futuro [Igarza 2016].

## Referencias\*

- BERNAL, Ana Isabel; MACÍAS, Casildo, y NOVOA, Cristina, coord., *Marco de referencia para las bibliotecas escolares*, Madrid: Ministerio de Educación, 2011 <<http://www.ccbiblio.es/wp-content/uploads/Marcoreferenciabescolares.pdf>>
- COMISIÓN TÉCNICA DE COOPERACIÓN EN BIBLIOTECAS ESCOLARES, *Informe noviembre 2015*, Madrid: Consejo de Cooperación Bibliotecaria, 2015 <[http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/bibliotecas/mc/consejocb/comisiones-tecnicas-de-cooperacion/escolares/InformeCTCBE2015/Informe\\_CTCBE\\_%202015.pdf](http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/bibliotecas/mc/consejocb/comisiones-tecnicas-de-cooperacion/escolares/InformeCTCBE2015/Informe_CTCBE_%202015.pdf)>
- CONNAWAY, S. Lynn; WHITE, David; LANCLOS, Donna & LE CORNU, Alison, «Visitors and residents: what motivates engagement in the digital information environment», en *Information Research*, 18 (1), 2013 <[http://www.informationr.net/ir/18-1/paper556.html#.V\\_6IsuCLTb1](http://www.informationr.net/ir/18-1/paper556.html#.V_6IsuCLTb1)>
- DARNTON, Robert, «The Library in the New Age» [en línea, con suscripción], en *New York Times*, 12 junio de 2008 <<http://www.nybooks.com/articles/archives/2008/jun/12/the-library-in-the-new-age/>>

---

\* Las páginas web se han de entender visitadas en septiembre del 2016.

- GALLO-LEÓN, José Pablo, coord., *Prospectiva 2020. Las diez áreas que más van a cambiar en nuestras bibliotecas en los próximos años*, Madrid: Consejo de Cooperación Bibliotecaria, 2013 <<http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/bibliotecas/mc/consejocb/grupos-de-trabajo/21/estudio-prospectiva-2020.pdf>>
- GARCÍA CANCLINI, Néstor, *Hacia una antropología de los lectores*, México D. F.: Ediciones Culturales Paidós, Fundación Telefónica, Universidad Autónoma Metropolitana, 2015 <[http://www.fundaciontelefonica.com/arte\\_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/469/](http://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/469/)>
- , *El mundo entero como lugar extraño*, Barcelona: Gedisa, 2015.
- GRAFTON, Anthony, *The Footnote*, Cambridge MA: Harvard University Press, 1999.
- GRUPO DE TRABAJO DE ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL, *Integración de las competencias ALFIN/AMI en el sistema educativo: referencias, contexto y propuestas*, Madrid: Consejo de Cooperación Bibliotecaria, 2016 <[http://www.ccbiblio.es/wp-content/uploads/Integracion\\_competencias\\_ALFIN-AMI\\_sistema\\_educativo.pdf](http://www.ccbiblio.es/wp-content/uploads/Integracion_competencias_ALFIN-AMI_sistema_educativo.pdf)>
- HORRIGAN, John B., *Libraries 2016*, Washington D. C.: Pew Research Center, 2016 <<http://www.pewinternet.org/2016/09/09/libraries-2016/>>
- INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA) SCHOOL LIBRARIES STANDING COMMITTEE, *IFLA School Library Guidelines 2nd edition*, Dianne Oberg and Barbara Schultz-Jones, eds., Den Haag: IFLA, 2015 <<http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines.pdf>>
- IGARZA, Roberto, *Burbujas de ocio. Nuevas formas de consumo cultural*, Buenos Aires: La Crujía Ediciones, 2009.
- , «Bibliotecas escolares y futuro digital», en *Laboratorio Emilia*: 2016 <<http://laboratorioemilia.com/web/category/highlights/>>
- ITO, Mizuko *et al.*, *Hanging Out, Geeking Out and Messing Around. Kids Living and Learning with New Media*, Cambridge MA: The MIT Press, 2010 <[https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free\\_download/9780262013369\\_Hanging\\_Out.pdf](https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262013369_Hanging_Out.pdf)>
- JENKINS, Henry; ITO, Mizuko and BOYD, Danah, *Participatory Culture in a Networked Era. A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics*, Malden MA: Polity Press, 2016.
- JUNTA DE ANDALUCÍA, *Documentos de referencia para las bibliotecas escolares*, s. a. <<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/lecturas-y-bibliotecas-escolares/documentos-de-referencia>>
- KEEN, Andrew, *Internet no es la respuesta*, Barcelona: Catedral, 2016.

- METZGER, Miriam, J. *et al.*, «The Special Case of Youth and Digital Information Credibility», en Moe Folk and Shawn Apostel, *Online Credibility and Digital Ethos*, Hershey PA: Information Science Reference, 2013, págs. 148-168 <[http://www.comm.ucsb.edu/faculty/flanagin/CV/Metzgeretal2013\(CredEthos\).pdf](http://www.comm.ucsb.edu/faculty/flanagin/CV/Metzgeretal2013(CredEthos).pdf)>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, <<http://www.leer.es>>
- MIRET, Ines (dir.), *Bibliotecas escolares «entre comillas». Estudio de casos: buenas prácticas en la integración de la biblioteca en los centros educativos*, Madrid: Ministerio de Educación/Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2010 <[http://leer.es/bibliotecas/buenas-practicas/detalle/-/asset\\_publisher/GoPCz0QWtesy/content/bibliotecas-escolares-entre-comillas-;jsessionid=20B7F98DF8015D50442C804D0C29FAC8](http://leer.es/bibliotecas/buenas-practicas/detalle/-/asset_publisher/GoPCz0QWtesy/content/bibliotecas-escolares-entre-comillas-;jsessionid=20B7F98DF8015D50442C804D0C29FAC8)>
- , *Bibliotecas escolares ¿entre interrogantes?*, Madrid: Ministerio de Educación/Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2011 <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/bibliotecas-escolares-entre-interrogantes-herramienta-de-autoevaluacion-preguntas-e-indicadores-para-mejorar-la-biblioteca/educacion-bibliotecas/14849>>
- MIRET, Inés; BARÓ, Mónica; MAÑA, Teresa; VELLOSILO, Inmaculada, y MARTÍN, Elena, *Las bibliotecas escolares en España. Dinámicas 2005-2011*, Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte/Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2013 <<http://fundaciongsr.com/wp-content/uploads/2016/03/BE-estudio.pdf>>
- PARISIER, Eli, *The Filter Bubble. What the Internet is Hiding from You*, New York: Penguin Press, 2011.
- UNESCO, *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*, Paris: UNESCO, 2013 <<http://www.uis.unesco.org/Communication/Documents/media-and-information-literacy-assessment-framework.pdf>>
- WILLIAMS, Dorothy; WAVELL, Caroline, and MORRISON, Katie, *Impact of school libraries on learning: critical review of evidence to inform the Scottish education community*, Aberdeen: Robert Gordon University, Institute for Management, Governance & Society (IMaGeS), 2013 <<https://openair.rgu.ac.uk/bitstream/handle/10059/1093/Williams%20Impact%20of%20school%20libraries%20on%20learning%20SLIC.pdf?sequence=4>>