

# Bibliotecas escolares y la promoción de los hábitos lectores en estudiantes de escuelas rurales

Dante Castillo<sup>1</sup> y Carmen Paz Hernández<sup>2</sup>

## Resumen

El objetivo de este artículo es difundir los resultados de una evaluación de proceso realizada a una iniciativa de apoyo a la gestión de bibliotecas escolares. También da cuenta de la pertinencia que este espacio tiene para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje, mostrando los resultados observados en los estudiantes y en sus hábitos lectores. Los resultados indican que los estudiantes de los colegios atendidos a través de sus bibliotecas, están modificando sus hábitos lectores. Esto se aprecia tanto en la valoración y frecuencia de lectura, como en las motivaciones y disminución de las limitaciones lectoras. A modo de conclusión, emerge la necesidad de crear un modelo prototípico de gestión de bibliotecas escolares, para mejorar el fomento lector.

Palabras claves: Bibliotecas – Educación – Lectura.

## School libraries and advertising of lecture habits in rural school students

### Abstract

The aim of this article is to disseminate the results of an evaluation about the process that is being made to an initiative to support the management of school libraries. Also reports about the pertinency of this space to strengthen the teaching and learning processes, showing the results observed in the students and their reading habits. The results show that students in schools attended by their libraries, are modifying their reading habits. This is reflected both the valoration and the reading frequency, as in the motivations and decreased of reading limitations. In conclusion, it emerges the need to create a prototypical model for managing school libraries, to improve the reading promotion.

Keywords: Libraries-Education-Lecture

---

Fecha Recepción: 24 de abril de 2015

Fecha Aceptación: 12 de julio de 2015

1 Dante Castillo, es investigador del Centro de Investigación en Educación (CIE) y del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

2 Carmen Paz Hernández, Directora de la Fundación Había Una Vez.

## 1. Antecedentes

En el pasado, y por diversas razones, los diferentes modelos educativos no consideraron a la biblioteca escolar como un espacio educativo prioritario. Primaba una noción tradicional que, en la práctica, la aislaba de la dinámica escolar, restringiéndola al rol de organizar y conservar libros (Marzal, 2003). En definitiva, su uso se encontraba limitado tanto en sus funciones como en los medios de los que disponía. Esta situación se ha comenzado a modificar desde hace algunas décadas, permitiendo que las bibliotecas públicas y bibliotecas escolares ocupasen espacios y cumplido labores que tradicionalmente no le estaban destinadas. Por lo mismo, estas instituciones destinan el uso de su espacio para el cumplimiento de distintos fines sociales y para la realización de actividades muy diversas y que pueden variar de acuerdo a los contextos específicos en que se insertan (IFLA/UNESCO, 2001). Como enseña la experiencia comparada, estas transformaciones han sido casi siempre impulsadas por políticas públicas –aun cuando involucraran a actores públicos y privados–, las que explícitamente buscaron modificar la naturaleza de las bibliotecas escolares y afectar el uso que de ellas hacían docentes y estudiantes.

Contrario a lo que cabría esperar, la emergencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación en vez de debilitar el espacio de las bibliotecas las han fortalecido, agregando dimensiones a su labor que antes era difícil imaginar. Estos cambios al mismo tiempo que complejos y amplios se producen con una rapidez nunca antes vista. Sin embargo, esto no ocurre sin ten-

siones. Como señala Marzal (2003: 44), los problemas que suscitan en este nuevo contexto son evidentes: su captación formal, selección de contenidos por intencionalidad y eficacia educativas, tipificación por niveles cognitivos de consulta, adaptación a objetivos didácticos concretos, navegación hipertextual comprensiva y asimilable. Este nuevo mundo demanda competencias en lecto-escritura y en habilidades cognitivas que son significativamente distintas. Para responder a estos desafíos se ha modificado el quehacer de las bibliotecas, los mecanismos y las dinámicas de su organización interna, pero también han sometido a estas instituciones a una necesidad de permanente renovación. Esto afecta a su personal, a su infraestructura, a sus dinámicas de organización interna y a los contenidos con que ellos trabajan. Esto es válido no sólo para las bibliotecas abiertas para todo público, también afecta, y muy especialmente, a aquellas que se encuentran en los establecimientos escolares.

Este proceso de transformación de las bibliotecas escolares se ha producido en distintas regiones del mundo y ha sido favorecido por la labor de diferentes organismos y foros internacionales. Instituciones como la UNESCO, OEI, CERLALC o la IFLA han difundido su importancia, sistematizado buenas prácticas y propuesto directivas para distintos contextos nacionales (IFLA/UNESCO, 2001). Una labor similar han desarrollado espacios supranacionales de representación política de los estados como es el caso de la Unión Europea o de los ministros encargados de este tema en América Latina, quienes han contribuido a insta-

lar el debate sobre el acceso equitativo de la población a la información en el contexto de una sociedad en plena transformación (Castell, 2001; UNESCO, 1992).

Un momento importante para esta transformación fue la publicación por parte de IFLA/UNESCO en 1977 de las "Normas para bibliotecas públicas", las que fueron actualizadas en 1986 por las "Directrices para Bibliotecas Públicas", y posteriormente reemplazadas en el año 2001 con las "Directrices IFLA/UNESCO para el desarrollo del servicio de bibliotecas públicas". En estos documentos se ofrece "un conjunto de normas y directrices que pudieran ser pertinentes para cualquier biblioteca pública en una fase dada de desarrollo" (IFLA/UNESCO 2001, p. 5). La pretensión que las animaba era constituirse en estándares que orientaran la implementación de este tipo de instituciones en el conjunto del globo, cualquier sea el nivel de desarrollo del país o región.

Los esfuerzos desarrollados para fortalecer las bibliotecas abiertas a todo público tendieron a corto plazo a fortalecer lo hecho en las bibliotecas escolares, tanto por el surgimiento de documentos normativos o sugerencias de políticas hacia el sistema educativo desde fines de los años '70, como también por la creciente convergencia que en muchos espacios locales se comenzó a producir entre las bibliotecas públicas y las ubicadas en las escuelas. Junto con esto, IFLA/UNESCO ha desarrollado políticas específicas para el desarrollo de las bibliotecas escolares. El año 2001 se publica "Directrices de la IFLA/UNESCO para la

Biblioteca Escolar", donde se resume el debate organizado en torno a un documento que la misma organización había publicado el año anterior, titulado "IFLA/UNESCO School Library Manifesto: The School Library in Teaching and Learning for All". En este manifiesto se destaca la relevancia de la biblioteca escolar en el proceso educativo debido a que desarrolla competencias para el aprendizaje para toda la vida y fomenta la imaginación y la responsabilidad ciudadana. El Manifiesto reconoce como misión de la biblioteca escolar desarrollar el pensamiento crítico mediante un uso eficaz de la información y los recursos e instrumentos en los que se proyecta, así como fomentar la lectura dentro y fuera del conjunto de la comunidad escolar (Marzal, 2010). Así, a la promoción de las bibliotecas escolares se las ha vinculado al problema del fortalecimiento de los derechos ciudadanos, al mejoramiento del capital humano básico para un adecuado desarrollo económico y social, a ser una expresión del derecho de todos a un aprendizaje permanente y a colaborar al respeto y aprecio por la diversidad cultural (Declaración de Copenhague).

El objetivo de las directrices del año 2001 son claras en su pretensión: "Se exhorta a los gobiernos, a través de su ministerio de educación, a desarrollar estrategias, políticas y planes que permitan implementar los principios de este manifiesto." (IFLA/UNESCO, 2001: 2). Este y otros documentos de organismos internacionales abordan temas centrales y proponen estándares para la organización de las bibliotecas escolares, tocando aspectos tales como: misión y política, recursos, personal, programa y

actividades, y finalmente, promoción de la biblioteca y aprendizaje. Esto ha derivado en el surgimiento o revisión, en distintos países, de un conjunto de planes de acción, normativas y legislaciones nacionales que promocionan y regulan con renovado énfasis las bibliotecas escolares. Son políticas con declaraciones de intenciones ambiciosas y que reflejan el cambio de orientación en esta esfera de la política educativa.

Los documentos oficiales antes mencionados también han servido de referencia para las políticas desarrolladas en Chile, en las cuales se han definido con claridad cuáles son los principales desafíos al que se enfrentan las bibliotecas escolares. Si bien el panorama de estas instituciones ha variado sustantivamente el último tiempo, aún resta mucho camino que recorrer, en particular en lo que se refiere a asegurar su eficacia y contar con un acceso igualitario a sus servicios por parte de los distintos sectores sociales y a lo largo del país. La escasez y desigual distribución de recursos, la falta de personal capacitado, de procedimientos y sistemas de gestión eficaces, de estándares mínimos en cuanto a la infraestructura, tecnología y contenidos, entre otros factores, conspiran contra un cabal cumplimiento de las políticas previamente diseñadas. Dada la enorme segregación escolar y social que existe en nuestro país (Bellei, Valenzuela & De los Ríos, 2008), el mayor desafío para nuestras escuelas y nuestros barrios es no reproducir ni aumentar el evidente acceso diferencial de ciertos grupos sociales a los bienes culturales y a la información (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2009). Si bien las bibliotecas públicas constituyen

la infraestructura cultural con mayor presencia a nivel nacional, su labor compensatoria, qué duda cabe, debe ser intensificada. Como aparece en las normas aprobadas el año 2001 por la UNESCO: "El riesgo de una brecha cada vez mayor entre los que poseen información y los que carecen de ella nunca ha sido tan grande. Pero estas disparidades no son sólo un problema entre países en fases de desarrollo diferentes, sino también entre grupos e individuos dentro de los propios países" (IFLA/UNESCO 2001, p. 6). El sistema escolar puede, sin duda, contribuir a disminuir esta brecha que lastra el presente y condiciona el futuro de Chile. Esta preocupación por asegurar un acceso más equitativo a la información y permitir una adecuada formación para decodificarla ha hecho que las miradas se vuelvan aún más sobre nuestro deficiente sistema educativo, algo que se vuelve evidente con cada publicación de los resultados de los diferentes test estandarizados que se aplican cada año (Simona y Hersh, 2003; Eyzaguirre y Fontaine, 2008).

## **Relación entre lectura, bibliotecas escolares y factores organizacionales**

Diversos estudios han demostrado que existe evidencia cada vez más robusta sobre la relación existente entre los rendimientos académicos y la cercanía de los niños con la lectura. Investigaciones realizadas en distintos contextos nacionales y a través de diferentes metodologías tienden a coincidir en este punto. Abordando distintas aristas de este problema, y en oca-

siones desde distintas ópticas disciplina-  
rias, se ha tendido a realzar esta relación,  
buscando generar conocimiento que pueda  
ser utilizable en el futuro diseño de políticas  
públicas.

Un primer aspecto a señalar se refiere a la  
constatación de que el capital cultural de  
las familias, y en particular, el acceso a li-  
bros en el hogar es una variable relevante  
y explica parte de los resultados obtenidos  
por los menores en Chile al analizar la va-  
riación de los resultados de la prueba PISA  
entre los años 2001 y 2006 (Valenzuela,  
2008). Un efecto similar han encontrado  
Escardibul y Calero (2007) en relación con  
la prueba PISA del 2003 para el caso es-  
pañol. Lo interesante de ambos casos es  
que el efecto del mayor o menor acceso a la  
lectura en casa se extiende a las restantes  
disciplinas en las que los estudiantes son  
medidos. Es un tipo de ventaja educativa  
que implica también un adelanto en otros  
sectores del currículum. Por eso, al existir  
una fuerte correlación entre la acumulación  
de capital cultural en las familias, de no in-  
tervenir la política pública y compensar en  
parte esta desigualdad de origen podría po-  
nerse en juego el carácter meritocrático de  
nuestro sistema educativo.

Se debe tener presente que en Chile el ni-  
vel de consumo cultural en general, y de la  
lectura en particular, dista de ser satisfac-  
torio según lo evidencian diferentes infor-  
mes producidos durante la última década  
(Fundación La Fuente 2006, 2010; Consejo  
Nacional de la Cultura y las Artes, 2009).  
Algo que suele estar altamente correlacio-  
nado con los estratos socioeconómicos y el  
nivel educacional de las familias, tanto en

Chile como en América Latina (CERLALC,  
2008). Aun considerando que durante el  
último lustro ha mejorado el consumo cul-  
tural, en el apartado referido al tema de  
esta investigación aún existe espacio por  
mejorar. De acuerdo con la encuesta de  
consumo cultural realizada por el gobierno  
de Chile, un 74% de los encuestados reco-  
noce la existencia de una biblioteca en su  
comuna. Sin embargo, en términos de la po-  
sesión de libros en el hogar el panorama se  
modifica profundamente. En Inglaterra, por  
ejemplo, el porcentaje de hogares con más  
de 50 libros es de casi un 50% (Clark y Fos-  
ter, 2005), mientras que en Chile este no  
se llegaría al 25%. De hecho, solo un 22%  
habría comprado libros los últimos 3 meses,  
de acuerdo con la encuesta de consumo  
cultural (Consejo Nacional de la Cultura y  
las Artes, 2009). La política pública de en-  
trega de libros a los hogares de los meno-  
res durante el gobierno anterior, conocida  
como el Maletín Literario, iba dirigida en la  
dirección de superar este déficit, aun quan-  
do no se conoce evidencia sobre su eficacia  
o relevancia.

Se debe tener presente que los hábitos  
de lectura también se encuentran correla-  
cionados con el nivel de desarrollo de los  
países. Así, en América Latina, Chile se  
encuentra en un lugar medio en consumo  
de libros, pero con cifras inferiores a países  
desarrollados (CERLALC, 2008). Pero el  
acceso de libros a través de bibliotecas pú-  
blicas es significativamente menor a otros  
países, con un 2.5% para el año 1999 (Ins-  
tituto Nacional de Estadística, 1999), aun  
cuando se puede pensar que este dato ha  
mejorado los últimos años dada la favora-

ble tendencia que muestra en este aspecto la Encuesta de Consumo Cultural Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2009). Junto a eso, casi el 60% de los encuestados no habría leído ningún libro durante el último año, porcentajes que son refrendados en otro estudio. Esto da lugar a una estructura dual en relación con los hábitos de lectura, similar a la que se puede encontrar en otros países del entorno, con casi el 60% de los habitantes en el grupo de los no lectores (Fundación La Fuente, 2010). Tal como estudios teóricos afirmaban para otros contextos (Bourdieu y Passeron, 1996), la variable que más parece discriminar ciertas prácticas culturales, como en este caso la lectura de libros, es el nivel socioeconómico y cultural.

Un segundo elemento a constatar es que si bien es importante tener acceso a la lectura en el seno de las familias, y que las bibliotecas escolares pueden cumplir un rol compensatorio clave en el caso de quienes carecen de los recursos mínimos, también existe una fuerte evidencia que correlaciona el disfrute de la práctica de la lectura con los resultados académicos. Krashen (1993) determinó que ciertas competencias lectoras se ven directamente favorecidas si los alumnos escogen libremente que leer. Es decir, ya no basta solo tener a disposición material de lectura, también es importante crear un entorno social y educativo que promueve la libre realización de esta práctica. Así mismo, y tal como aparece en la prueba PISA de lectura del 2006: "En todos los países, los alumnos que disfrutaban más con la lectura tuvieron un rendimiento significativamente más alto que aquellos que dijeron

que no les gustaba leer." (Instituto de Evaluación, 2010: 124). En el caso de España, por ejemplo, quienes se encontraban en el grupo que disfrutaba leyendo obtuvieron 537 puntos, mientras que aquellos que no lo hacían solo consiguieron 439 de media. Sin embargo, este estudio también muestra que existe una relación directa entre el rendimiento en lectura y el uso de estrategias eficaces para comprender y recordar la información, algo que debe ser estimulado y apoyado intencionadamente desde la institución escolar.

En relación con el efecto de las bibliotecas escolares sobre el rendimiento de los estudiantes también hay evidencia que indicaría que su uso presencia y uso adecuado supone una consistente mejoría en los resultados en pruebas estandarizadas y en la asimilación de aprendizajes significativos. Estudios realizados en distintos estados de Estados Unidos evidencian que se incrementa el rendimiento de los estudiantes cuando tienen acceso a bibliotecas escolares que cumplen determinadas condiciones. En el caso de las escuelas de Missouri, por ejemplo, los servicios de biblioteca tienen un efecto estadísticamente significativo, con un aumento de un 10,6%, en el logro de los alumnos. En el caso de escuelas de Massachusetts, este beneficio es visible especialmente en aquellos estudiantes con menores rendimientos (Todd, Kuhlthau y Oelma, 2004).

Eyzaguirre y Fontaine (2008) encontraron que las brechas de rendimiento en lectura ya son evidentes en el primer año de enseñanza básica y que una adecuada inte-

gración de la biblioteca en la gestión pedagógica puede disminuir considerablemente ese hiato. Aquellos establecimientos con bibliotecas bien instituidas y disponibles en especial para los alumnos más pequeños obtenían buenos resultados en la prueba SIMCE de 4° año. Entre las características de una biblioteca bien instituida estaría: tener una colección con al menos un libro por alumno, con libros adecuados a los intereses y edad de los niños, con un espacio adecuado para guardarlos y para sentarse a leer, que los cursos asistan semanalmente a la biblioteca acompañados de su profesor, que el encargado le dedique media jornada al fomento de la lectura y con una organización que permita el uso cotidiano de los libros. Bajo estas condiciones, los resultados mejorarían y se podría disminuir el hándicap familiar y social que portan ciertos estudiantes (Mineduc, 2010). Por tanto, ciertas características organizacionales en la implementación de las bibliotecas y su integración con la gestión curricular de los centros, en los recursos humanos existentes y en la organización del tiempo en la escuela, entre otros factores, influyen en un mayor o menor logro de los estudiantes.

Estudios sobre el funcionamiento de las bibliotecas escolares han detectado algunas características organizacionales que parecen funcionar en distintos contextos y en diferentes modelos. Una de ellas corresponde a la presencia en las bibliotecas escolares de bibliotecarios o profesores especialmente preparados, quienes deben contar con una amplia disponibilidad de tiempo de dedicación exclusiva para las labores propias de la biblioteca. Esto impacta

en los resultados de los estudiantes y alcanzan una adecuada recepción por parte de los estudiantes, quienes manifiestan haber aumentado su capacidad para aprender (Todd, Kuhlthau y Oelma, 2004). También se indica que este personal especializado debe ser integrado a la labor de planificación del colegio y el coordinador o encargado de la biblioteca debe contar con una fuerte base pedagógica orientada a la información. Los diferentes estudios indican la necesidad de hacer participe a la comunidad escolar en su conjunto en los debates y las reflexiones sobre las estrategias de mejoramiento sostenido de la biblioteca.

Otras características mencionadas se refieren al grado de actualización, variedad y pertinencia de las colecciones y los contenidos escogidos. Esto supone la necesidad de contar con recursos económicos para asegurar una permanente actualización, tanto respecto a los contenidos como a la renovación de los soportes tecnológicos. Como enseña la exitosa experiencia del estado de Ohio (Cummings C. y Michea, L., 2004), estos recursos deben estar en múltiples formatos, perspectivas y niveles de interés, siempre alineados con el currículo local. Junto con eso, existen ciertas condiciones de infraestructura que resultan básicas en cualquier biblioteca moderna. Debe ser un espacio centrado en el aprendizaje, con lugares para realizar actividades dirigidas por los docentes, pero también lugares para el descubrimiento y el autoaprendizaje.

En cualquier caso, las investigaciones también señalan ciertos problemas inherentes a la instalación de las bibliotecas escolares. Sin duda, el principal de ellos es la difícil-

tad de integrarse en el quehacer cotidiano de la escuela y abandonar el lugar marginal en el que suele estar. Como lo señala Durban (2008): "aunque se han desarrollado estructuras normativas, formativas y de apoyo a las bibliotecas escolares, es difícil penetrar y crear estructuras permanentes y arraigadas en la vida interna de cada centro. Para que ello se produzca tiene que producirse un cambio de la cultura docente". Esta dificultad se incrementa cuando el mejoramiento se relaciona con la participación en proyectos pilotos, en elementos externos o en la voluntad de ciertos agentes escolares, y esto no se logra estabilizar, integrándose en el quehacer cotidiano de la escuela. Coherente con esto, resulta complejo que los docentes integren en sus estrategias de enseñanza las diferentes oportunidades que ofrecen las bibliotecas multimediales del presente, y que, por su parte, que la biblioteca atienda adecuadamente las necesidades diferentes de la heterogeneidad de docentes y estudiantes.

## **Modelos de bibliotecas escolares y políticas públicas en Chile**

Esto introduce el tema de los modelos de bibliotecas escolares en los diferentes sistemas educativos. Uno de ellos corresponde al modelo implementado a mediados de los años '80 en Francia. La Biblioteca ocupa un lugar central en el centro educativo, conectado en su desarrollo con el proyecto curricular de los colegios. Constituye un espacio libre y abierto, con plena accesibilidad, donde los alumnos pueden acudir solos o acompañados por sus profesores y

puede elegir libremente sus actividades o lecturas, sin la intervención de un adulto. La gran innovación aportada por este modelo en los años '80 fue la capacitación de miles de "profesores documentalistas", cuya misión era formar a estudiantes y docentes en la búsqueda, uso y análisis de la información (Salaberria, 2009). La característica central de este tipo de bibliotecas es su búsqueda del protagonismo del niño en su propio aprendizaje. Sin embargo, "al pretender que su estructura sea autogestionada por los usuarios, que son principalmente alumnos y profesores, soslaya la importantísima tarea técnica y formadora del bibliotecario documentalista" (Cuevas y García-Quismondo, 2007: 59).

Un segundo modelo se corresponde con el implementado en Alemania, donde la mayor parte de los servicios de la biblioteca escolar son entregados a través de las bibliotecas públicas. Además, asumen una posición tradicionalista respecto a la integración entre esta estructura y la gestión curricular. El eje de estas bibliotecas son los libros y la lectura, no la información, como en otros modelos (Pérez, 1997). Se corresponde con un modelo de docente más tradicional.

Un tercer modelo es el difundido en América Latina los últimos años, conocidos como Centro de Recursos Multimediales o CRA. Este espacio de carácter pedagógico busca a la innovación educativa. Para ello reúne una variada gama de recursos de información en diversos soportes (bibliográficos, electrónicos, y audiovisuales, entre otros) organizándolos en función a los requerimientos del proyecto curricular del centro poniéndolos a disposición de los usuarios,



alumnos y profesores, a través de sus variados servicios (Pérez, 2000). En general, los resultados alcanzados bajo este modelo han sido satisfactorios, lo que explica en buena medida su extensión a diferentes países del continente.

El modelo CRA ha sido desarrollado en Chile desde 1995, a través de la implementación del Componente Bibliotecas Escolares/CRA (Centro de Recursos para el Aprendizaje) como parte del programa MECE-Media, dotando a los liceos de infraestructura, mobiliario y colecciones de recursos de aprendizaje. Posee un encargado de biblioteca y un docente debe dedicar una parte de su jornada exclusivamente labores de fomento de la lectura y el uso de la biblioteca. El MINEDUC entrega una colección de recursos para el aprendizaje, de acuerdo a la matrícula y acorde con los programas de estudio. Contiene materiales impresos, audiovisuales e instrumentales o concretos. Además recibe Publicaciones Periódicas de suscripción anual. Postulan escuelas municipales y subvencionadas, el sostenedor se compromete, de acuerdo a las bases de postulación, a disponer del espacio apropiado para instalar la biblioteca.

En comparación con experiencias con fines similares implementadas durante las últimas décadas en Chile, como es el caso de la Biblioteca de aula o el Maletín Literario, esta política pública ha mostrado una adecuada implementación y con mejores resultados. Diferentes evaluaciones realizadas hasta el momento así lo verifican, aun cuando también se constata la pervivencia de ciertas debilidades y la dificultad para subsanarlas.

Actualmente existe un elevado número de Bibliotecas Escolares en el país, casi en 10 mil colegios, con un porcentaje significativo de la matrícula subvencionada que ya está siendo beneficiada de su implementación (Mineduc, 2010). Su presencia se encuentra aseguradas en las distintas regiones del país, tanto en zonas urbanas como rurales.

Respecto a la eficacia de este programa, distintos análisis han sugerido que es una política pública adecuada y socialmente eficiente. Un estudio de la Universidad Católica (PUC 2008), determinó que existía una rentabilidad social positiva de los CRA para establecimientos tipo tamaño medio.

Otras evaluaciones se han centrado más en la descripción de los procesos y de los usos diferenciados que se estaban produciendo en las distintas escuelas y colegios del país. Una de estas evaluaciones fue realizada el año 2004 por el Instituto de Sociología de la Universidad Católica. En esta se buscaba conocer el uso que docentes y alumnos le estaban dando a este espacio. En el caso de los docentes, se observa que éstos han dejado de considerar las bibliotecas solo como lugares de depósitos de libros, realizando diferentes actividades en la misma, desde preparar materiales curriculares, hacer clases u otras actividades pedagógicas, sacar libros, donar pruebas o trabajos de estudiantes, etc. Sin embargo, la asignatura del docente marca una diferencia sustancial en la frecuencia de uso de la biblioteca. A nivel institucional, también confirmaban lo que se indicaba en la investigación comparada sobre que a mayor nivel de recursos escolares en el CRA se producen mejores

resultados escolares. En relación con las deficiencias observadas se incide en la necesidad de profesionalizar el rol del coordinador del CRA, se propone una mayor focalización en contextos desfavorecidos y se insiste en la necesidad de vincular el uso del CRA con asuntos curriculares. Junto con eso, en una encuesta a casi 5 mil Coordinadores CRA, un 67% señalaba que la biblioteca se utilizaba exclusivamente para las funciones que le son propias, un 69% que el espacio era el adecuado y un 74% que el espacio resultaba acogedor para los estudiantes (Mineduc, s/a).

Algunas de estas conclusiones son confirmadas en un estudio hecho por la Unidad de Curriculum y Evaluación del Mineduc el año siguiente (Mineduc, 2004), destacando de sus conclusiones que los CRA realizan un servicio bastante homogéneo, concentrándose en los préstamos en sala de CRA, en sala de clases y para la casa, mientras que los servicios más complejos como préstamos interbibliotecarios y fotocopias eran los servicios menos usados. En cualquier caso, es una evaluación que reafirma una valoración positiva en general y una adecuada aceptación por parte de los actores escolar, aspecto que resulta de singular importancia para la exitosa implementación de cualquier política (Fullan, 2002). Tal como señala un estudio del CIDE-UAH, más de dos tercios (78%) de los directores encuestados declara estar satisfechos o muy satisfechos con la implementación y funcionamiento del CRA en sus establecimientos, opinión compartida en niveles similares por jefes de Unidades Técnico Pedagógicas (UTP) (76%), docentes (74%) y

estudiantes (71%). (CIDE-UAH, 2008).

Esta impresión general sobre la puesta en práctica de los CRA también es compartida por un equipo evaluador internacional que elaboró un informe el año 2005 (McNicol & Núñez, 2005). Se señalan como principales fortalezas que la biblioteca satisface necesidades básicas de información de los alumnos. Junto con eso, se menciona el vínculo existente entre las actividades CRA y el currículum. Sin embargo, se anotan diferentes debilidades, algunas de diseño y otras de implementación. En primer término, se hace referencia a que no existe financiamiento previsible para poner al día los recursos o equipos una vez proporcionada la colección inicial, notándose incluso falta de financiamiento en barrios de bajos recursos. Segundo, no existen suficientes coordinadores capacitados, solo un 40% lo está y se destaca que una parte importante de los profesores capacitados dejan su cargo luego de ser capacitados para ese puesto. Tercero, se critica que en muchos colegios se acepta que el personal trabaje sin capacitación ni conocimiento mínimo de bibliotecología. Cuarto, el uso escaso de las instalaciones por parte de los profesores y la existencia de visiones negativas de los docentes respecto al CRA. Quinto, la escasa cultura de biblioteca en el alumnado. Sexto, la existencia de una infraestructura poco adecuada y, en ocasiones, el uso del espacio para otros fines, tales como ocuparlos como lugar de castigo y detención de estudiantes. Este informe elaboró un conjunto de sugerencias a los distintos niveles que tienen relación con los CRA, y algunas de ellas fueron llevadas a la práctica. Es el

caso de la elaboración de estándares para los CRA, en función de la realidad concreta del país (Mineduc, 2010).

Por último, el estudio realizado por Asesorías para el Desarrollado-CIDE el año 2011 concluye que existe un verdadero 'cambio cultural', puesto que "de la serie de entrevistas realizadas en diferentes establecimientos del país, se deduce que la comunidad escolar ha adoptado realmente el modelo de biblioteca escolar concebida como un centro de recursos para el aprendizaje" (2011: 124). Se la considera un espacio de aprendizaje, no identificándose como un lugar de castigo, tal como indicaban estudios precedentes. Pese a esto, consideran entre algunas de las debilidades el hecho que casi la mitad de los equipos CRA no posea sistemas consolidados de clasificación de los recursos, que menos de la mitad cuente con coordinador pedagógico reconocido institucionalmente, que exista una alta rotación de los encargados, que casi un 30% de ellos no haya recibido capacitación y que más del 60% de los coordinadores CRA destine menos de 10 horas a la semana a este trabajo. En otro plano se indican como problemas la débil atención al segundo ciclo de la enseñanza básica y la enseñanza media, que más de la mitad de los equipos CRA no cuenta con recursos para renovar la colección CRA y que no están definidos con claridad los compromisos del director y el sostenedor. Finalmente, se indica como debilidades a ser abordadas desde el Ministerio el problema de la sustentabilidad financiera de las bibliotecas escolares, la existencia de estándares precisos y un seguimiento más

riguroso de su implementación (2011: 125-126). Pese a eso, todavía el año 2010, este mismo documento ministerial afirmaba que "Los nudos críticos del funcionamiento de estas bibliotecas coinciden con algunos de los elementos centrales identificados en los estudios internacionales como condiciones mínimas de una buena biblioteca escolar: coordinación pedagógica de los recursos, horas asignadas al Coordinador(a) y Encargado(a) CRA para el trabajo exclusivo de la biblioteca, cantidad de ejemplares en cuanto a volúmenes por estudiante y variedad de la colección". En suma, la experiencia de los CRA es valorada positivamente por los diferentes actores escolares y por los responsables políticos. Parece tener ciertos efectos en las prácticas escolares. Sin embargo, se advierten problemas con la infraestructura y los recursos asignados para su reposición; con la existencia de un personal idóneo, con capacitación adecuado, que sea un agente pedagógico activo y con disponibilidad de tiempo suficiente, y; por último, la necesidad de articular más adecuadamente el currículum y sus diferentes actividades con la biblioteca escolar.

Varias de las debilidades encontradas en la experiencia de las bibliotecas CRA han sido abordadas desde el año 2005 en la experiencia de la Fundación Había Una Vez en la gestión de bibliotecas escolares. Su interés lo constituye el fomento de la lectura y la mejora en los aprendizajes significativos de los estudiantes. Han trabajado en la instalación y habilitación de cerca de un centenar de bibliotecas escolar en distintas ciudades y localidades de Chile. Este proceso dura 18 meses y se divide en tres áreas: Biblio-

teca, Fomento y difusión de la Lectura y Formación de la Comunidad. Su experiencia parte de la idea de que en “proyectos de instalación y habilitación de bibliotecas y espacios lectores debe equilibrarse la inversión entre el material bibliográfico- libros- y la capacitación y sensibilización de los administradores, gestores y usuarios” (Fundación Había Una Vez, 2010). Sus principales orientaciones se pueden dividir en:

- Participación ampliada de la comunidad escolar, considerando a profesores, dirección, alumnos y padres, en la planificación, implementación y evaluación de las distintas actividades de la biblioteca;
- Integración cotidiana de las actividades de la biblioteca con la gestión curricular;
- Ampliación de fondo bibliográfico, con entre 5 y 7 libros por alumno, acercándose por tanto a los estándares internacionales señalados por la UNESCO;
- Uso extensivo del espacio de la biblioteca, con horarios amplios de funcionamiento, incluyendo la hora de almuerzo;
- Capacitación y preparación del personal adecuado, el cual debe contar con una dedicación completa para esta actividad;

Los resultados alcanzados en la experiencia de la Fundación Había Una Vez pueden ser promisorios, y van en la línea de lo que enseña la evidencia internacional, permitiendo solucionar algunas de las debilidades que se han arrastrado en la experiencia de las bibliotecas en Chile, al menos, desde que comenzó su implementación. El producto previsto en esta evaluación se orienta justamente en la dirección de aprender de

estas buenas prácticas y busca proponer un sistema de gestión que sea sustentable económicamente y que sea aplicable para mejorar las bibliotecas escolares.

## 2. Metodología

Metodológicamente, la presente evaluación se base en la aplicación de una encuesta o survey con un cuestionario administrado a una muestra representativa y generalizable al universo de estudiantes. Esta fase del estudio corresponde al seguimiento de seis instituciones educativas de educación básica, cuatro de ellas, correspondientes a centros educativos que recién se incorporan a la asistencia técnica y otros dos colegios que ya contaban con un año de acompañamiento al trabajo realizado en sus bibliotecas escolares. Las escuelas que todavía no recibían la asistencia técnica, para efectos de esta publicación, se han denominado “en fase inicial”, mientras que las que ya estaban siendo asistidas se denominan “en fase de transferencia”. Los datos corresponden a la información levantada entre noviembre de 2012 y enero de 2013. Por consiguiente, para efectos de conocer los efectos de la estrategia de innovación pedagógica implementada por la Fundación Había Una Vez, se compararon las valoraciones y declaraciones de escuelas en fase inicial y en transferencia.

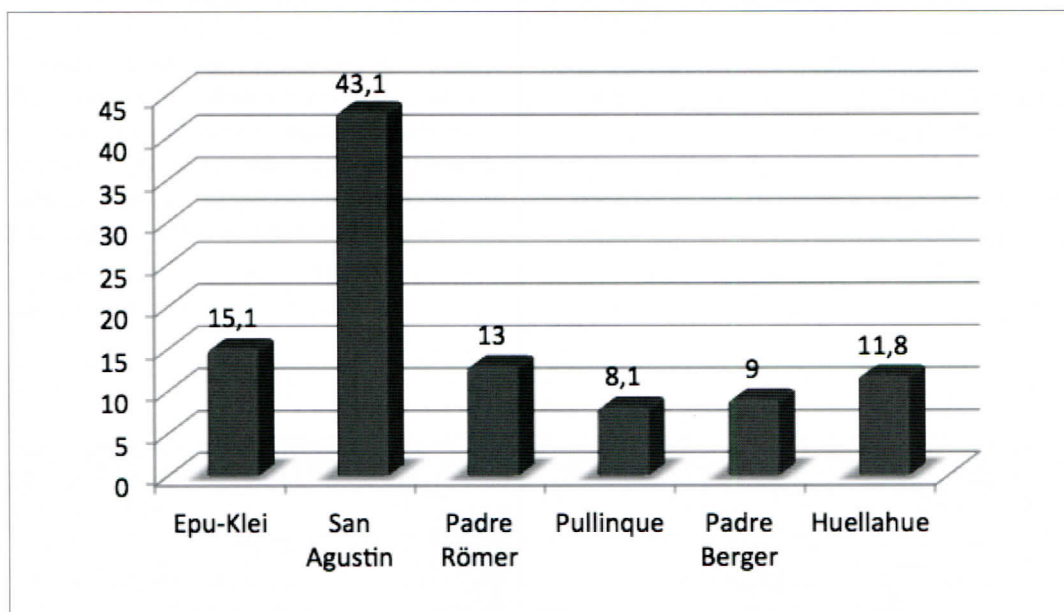
## 3. Resultados

En el siguiente apartado se da cuenta de percepciones y valoraciones de los estudiantes de seis establecimientos evaluados

y pertenecientes a sectores rurales de la región de Los Ríos. Los datos fueron analizados sobre la base de la aplicación de 655 encuestas, administradas a estudiantes de tercero a octavo básico. La muestra se obtuvo proporcionalmente, en función de la cantidad de matrícula señalada en los libros de clases de cada centro educativo, tal como se señala en el siguiente gráfico.

Fundación Había Una Vez, el porcentaje de estudiantes que declaran que le gusta mucho la lectura, aumenta de 24,5% (inicial) a 46,3% (en Transferencia). Junto con ello, el porcentaje que declara que “por el momento no le gusta la lectura” disminuye de 6,2% a 0,7%. Lo mismo se advierte en aquellos estudiantes que declaran que les “gusta poco” leer, pues, un 29,7% de los

GRÁFICO 1  
PORCENTAJE DE ENCUESTADOS POR COLEGIO, SEGÚN MATRÍCULA



### 3.1. Valoración y frecuencia de lectura:

Dentro de la dimensión de “valoración y frecuencia de lectura”, se preguntó por el “gusto” por la lectura manifestada por los estudiantes. Al respecto, tal como se advierte en la siguiente tabla, los alumnos pertenecientes a los establecimientos escolares que ya cuentan con el apoyo de la

estudiantes que aún no cuentan con el apoyo de la Fundación señalan que les gusta poco, mientras que los estudiantes de las escuelas que ya reciben el apoyo a la biblioteca disminuyen al 14,0%. En este sentido, esta primera tabla se convierte en un buen indicador del efecto que está teniendo la biblioteca en la promoción del hábito y gusto por la lectura.

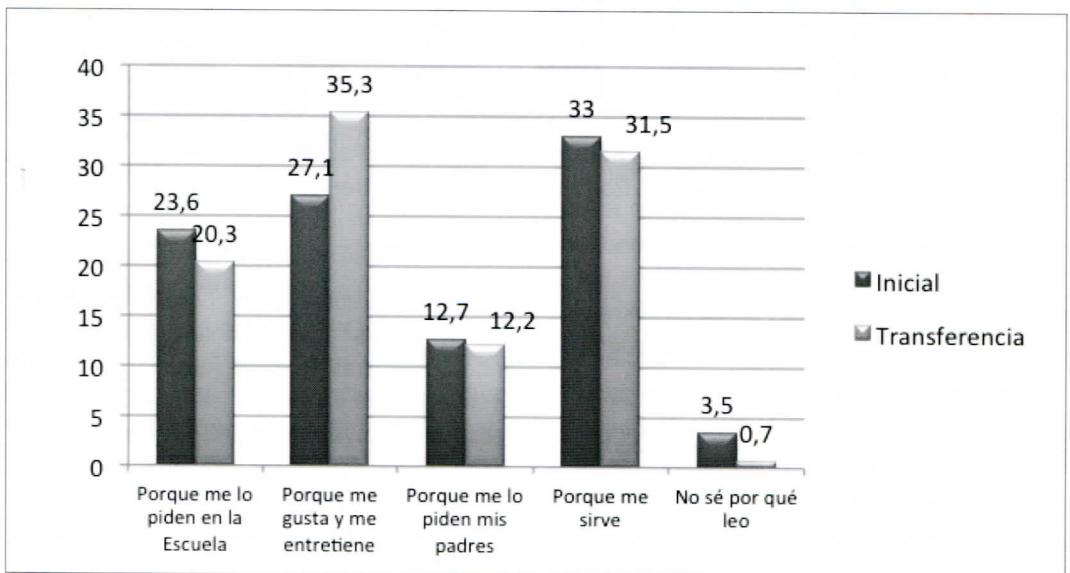
TABLA 1  
LE GUSTA LEER

Le gusta leer	Fase		Total
	Inicial	Transferencia	
Me gusta mucho	24,5%	46,3%	29,0%
Me gusta	39,6%	38,2%	39,3%
Me gusta poco	29,7%	14,0%	26,4%
Por el momento no me gusta	6,2%	0,7%	5,1%
No sé leer		0,7%	,2%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

En los resultados que se observan a continuación, también es importante señalar que, si bien las respuestas no muestran una diferencia demasiado significativa entre los estudiantes que ya cuentan con la biblioteca apoyada por la innovación, es importante

observar que el motivo asociado al gusto y la entretención por la lectura sube de 27,1% a 35,3%. En otras palabras, la estrategia utilizada por la Fundación en la promoción del hábito lector, se puede asociar con mayor claridad a la categoría de "placer" que

GRÁFICO 2  
MOTIVOS POR LOS QUE LEE



la de "obligación" o "deber ser". Quizás ello explica la disminución en el porcentaje de los alumnos que señalan que sus motivos obedecen a la petición que realizan las escuelas.

La información que proporciona la próxima tabla, es más difícil de interpretar, pues está midiendo el tipo de lectura declarada por los estudiantes y la frecuencia de lectura. Del mismo modo, frente a cada tipo de lectura se asocian dos porcentajes, uno dice relación con la opinión de los estudiantes que no cuentan con las bibliotecas asistidas por la Fundación y el otro porcentaje (destacado en gris), señala la opinión de los alumnos de escuelas que están recibiendo asistencia técnica en sus bibliotecas. Hecha esta aclaración, los datos muestran que en la columna donde se ubican las declaraciones de los alumnos que señalan leer todos los días, la lectura de "textos escolares",

aumentó de 47,4% a 61,3%. Una situación similar se advierte en la lectura de libros diarios, pues sube de 31,1% a 49,2%. Es por ello que, una lectura detallada de esta tabla, muestra un aumento en la lectura de formatos escolares, tales como revistas, textos escolares, resúmenes de libros y libros propiamente tal, y una disminución relativa de diarios y páginas web.

Con el mismo formato de interpretación anterior, en la siguiente tabla se compara el tipo de lectura con los lugares donde se les lee, comparando por filas, las percepciones de los estudiantes que están en la fase inicial del apoyo proporcionado por la Fundación y las opiniones de los alumnos que ya están en la fase de transferencia o de asistencia técnica a las bibliotecas. De esta forma, si focalizamos la interpretación de esta información estadística, en la columna que señala a la "biblioteca" como lugar de lec-

TABLA 2  
QUÉ LEE Y CON QUÉ FRECUENCIA LO HACE

Tipo de Lectura	Todos los días	Una vez a la Semana	Una vez al mes	Cada seis meses	Una vez al año	Nunca
Revistas (inicial)	11,7	41,3	17,6	11,7	6,3	18,3
Transferencia	18,3	34,2	17,5	1,7	2,5	25,8
Textos escolares (Inicial)	47,4	29,9	13,2	2,5	1,8	5,2
Transferencia	61,3	25,2	8,4	1,7	0,8	2,5
Resúmenes de Libros (Inicial)	14,0	32,5	23,7	5,9	5,9	18,0
Transferencia	23,9	28,3	26,5	6,2	1,8	13,3
Libros (inicial)	31,1	28,4	22,2	4,6	6,4	7,3
Transferencia	49,2	37,9	9,7	1,6	0,8	0,8
Diarios o periódicos (inicial)	10,1	28,1	19,2	7,2	7,2	28,1
Transferencia	9,3	7,4	16,7	8,3	5,6	52,8
Páginas de Internet (inicial)	46,0	25,0	9,2	1,1	1,6	17,2
Transferencia	38,6	31,6	9,6	1,8	2,6	15,8

tura, es posible advertir que todos los formatos, tipos o soportes de lectura, a saber, revistas; textos escolares; resúmenes de libros; libros; diarios o periódicos, e incluso; páginas web, muestran un aumento en el uso de la biblioteca. Por ejemplo, sólo un 4,0% de los estudiantes de las escuelas en fase inicial o sin bibliotecas apoyadas por la Fundación, señalan que leen este material en este espacio, mientras que en el caso de las escuelas con apoyo de la Fundación, el porcentaje aumenta a 20,2% (Tabla 3).

ciones de los estudiantes que pertenecen a las escuelas que reciben apoyo de la Fundación, aumenta al 31,8%. Pese a ello, no deja de llamar la atención que un 5,3% de los alumnos pertenecientes a colegios en fase de transferencia, señalan leer mucho menos que antes, aun cuando aquellos que dicen leer "menos que antes" disminuyen de 17,3% a 7,6%. En otras palabras, pese a los buenos resultados, todavía persiste un "núcleo" duro que requiere un estímulo mayor a la lectura (Gráfico 3).

TABLA 3  
EN CUÁLES LUGARES LEE

Tipo de Lectura	En la sala de clases	En la casa	En la biblioteca	En otros lugares	En ningún lugar
Revistas (inicial)	3,3	62,3	4,0	14,9	15,6
Transferencia	7,7	46,2	20,2	7,7	18,3
Textos escolares (Inicial)	67,9	15,1	8,4	4,7	3,9
Transferencia	71,0	17,8	7,5	2,8	0,9
Resúmenes de Libros (Inicial)	24,7	36,8	12,6	10,3	15,7
Transferencia	27,8	25,9	18,5	14,8	13,0
Libros (inicial)	19,4	43,9	19,4	8,0	9,3
Transferencia	22,4	41,8	25,5	5,1	5,1
Diarios o periódicos (inicial)	3,7	46,3	2,9	21,1	26,0
Transferencia	1,0	34,0	5,8	19,4	39,8
Páginas de Internet (inicial)	8,8	48,6	1,3	23,2	18,1
Transferencia	5,8	47,1	5,8	25,0	16,3

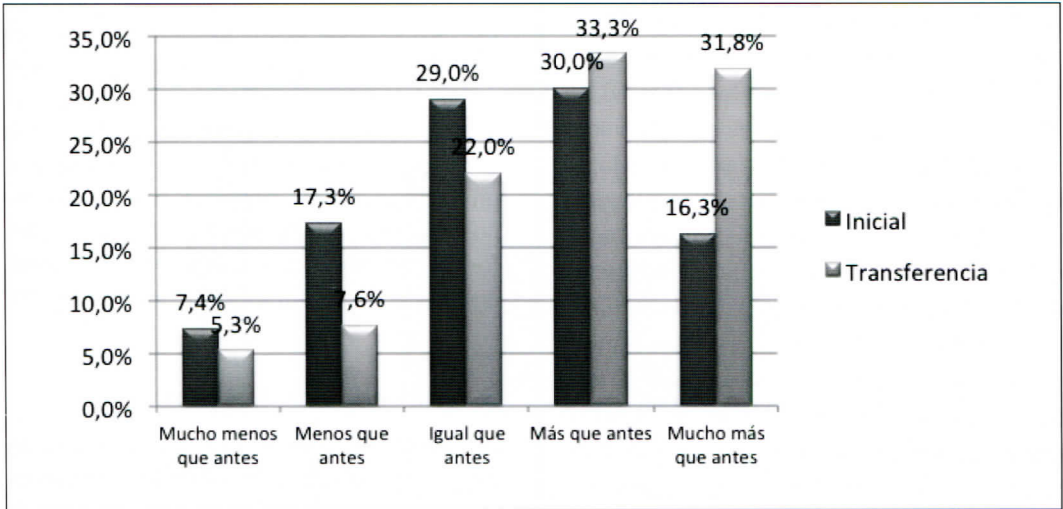
Otro indicador que también ratifica las tendencias observadas en las tablas anteriores, dice relación con las declaraciones sobre la percepción de la frecuencia de lectura. Es así como, mientras que un 16,3% de los alumnos de escuelas en fase inicial sostienen que leen "mucho más que antes", este porcentaje, en el caso de las declara-

### 3.2. Motivaciones y limitaciones a la lectura:

En esta segunda dimensión, que compara las motivaciones y limitaciones a la lectura de los estudiantes de escuelas iniciales y en transferencia, se muestra la favorable intervención que está conduciendo la fundación.



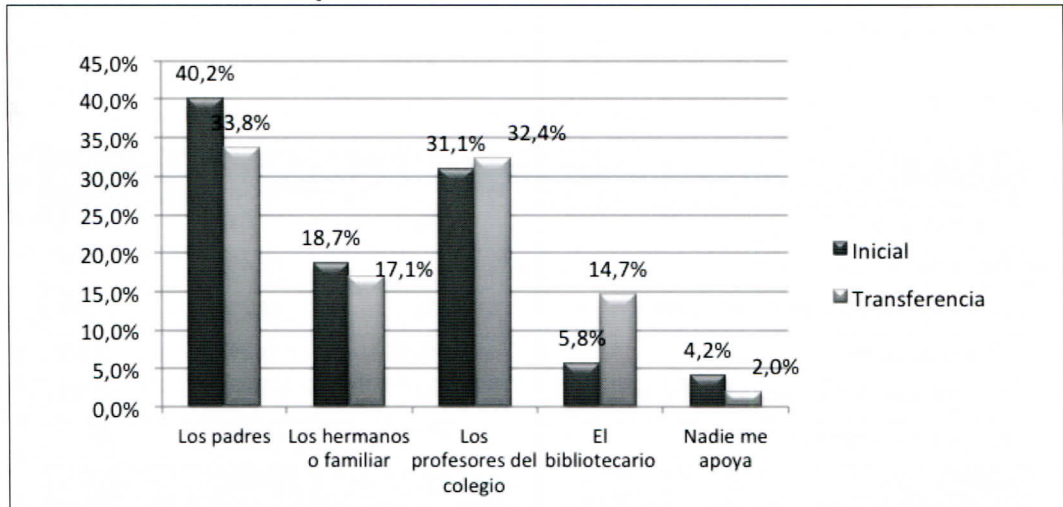
GRÁFICO 3  
ACTUALMENTE LEE:



Es así como en el próximo gráfico que se muestra a continuación, si bien no es la más significativa, sí se advierte que el rol del bibliotecario o responsable de la biblioteca aumenta su presencia en la motivación por

la lectura. De hecho, un 14,7% de los estudiantes en transferencia lo señalan como una persona que los apoya e impulsa a leer, mientras que el porcentaje de estudiantes en situación inicial, sólo llega al 5,8%.

GRÁFICO 4  
QUIENES TE APOYAN O IMPULSAN A LEER



En términos de las limitaciones a la lectura, es importante destacar el hecho que disminuye sensiblemente el porcentaje de estudiantes que considera como limitación la falta de concentración para leer. (Un 18,8% en el caso de los estudiantes en fase inicial y un 13,2 % en fase de transición) pero junto con ello, también se advierte una paradoja en el sentido que aumentó el porcentaje de estudiantes que declara tener la limitación de "leer muy lento", esto se advierte cuando se compara el 7,1% de los estudiantes en fase inicial de la misma categoría respecto del 11,6% en el caso de las declaraciones de los estudiantes en fase de transferencia. Sin embargo, esta paradoja puede explicarse por el aumento en la lectura de los estudiantes en transferencia, hecho que pondría en evidencia una limitación que no es percibida por quienes tienen una menor frecuencia y hábito lector. Lo anterior en la medida que la encuesta confirma el hecho que los estudiantes en transferencia mejoran su práctica lectora.

### 3.3. Uso del tiempo libre y la lectura:

En términos de la vinculación entre el uso del tiempo libre y la lectura, los datos que arrojó la tabla que se muestra a continuación, confirman que aumentó de 14,8% en el caso de los estudiantes en fase inicial, a un 18,8% para los alumnos para los alumnos en fase de transferencia. Dicho de otra forma, se advierte un moderado aumento del tiempo dedicado a la lectura (Gráfico 5).

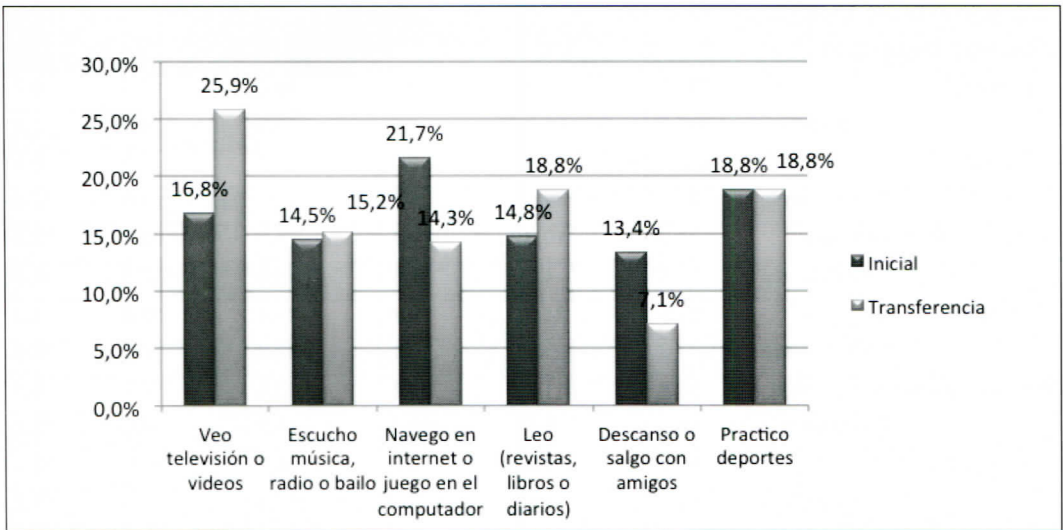
### 3.4. Acceso a la Lectura:

Las próximas tres tablas que se muestran a continuación corresponden a la dimensión "acceso a la lectura" la primera de ellas, la más compleja mide la forma principal en la que los estudiantes declaran obtener la lectura a través de revistas, libros, diarios u otras publicaciones. Al mismo tiempo indica en periodo en el que declara obtener estos tipos de lectura. Paralelamente en blanco aparecen los porcentajes de las declaraciones de los estudiantes en fase inicial y

TABLA 4  
LIMITACIONES A LA LECTURA

Limitación a la lectura	Fase		Total
	Inicial	Transferencia	
Leo muy lento	7,1%	11,6%	8,1%
No comprendo todo lo que leo	14,4%	12,4%	14,0%
No tengo concentración para leer	18,8%	13,2%	17,6%
Tengo dificultades físicas	5,6%	6,2%	5,8%
Trabajo o ayuda en las cosas de la casa	15,9%	16,3%	16,0%
No tengo ninguna limitación	38,1%	40,3%	38,6%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

GRÁFICO 5  
USO DEL TIEMPO LIBRE



las grises corresponden a las declaraciones de los estudiantes en situación de transferencia. Observando los resultados, uno de los aspectos a destacar, dice relación con la comparación entre las opiniones de los estudiantes en fase inicial y de transferencia, cuando se señala la frecuencia con los préstamos a la biblioteca. Es así que mientras que sólo un 13,3% de los estudiantes en fase inicial señala que todos los días consulta libros de la biblioteca, en el caso de los alumnos en transferencia esta cifra aumenta a 34,5%. Lo mismo ocurre al comparar los porcentajes de estos dos grupos, en la categoría "una vez a la semana". De igual manera, si antes en la fase inicial de estudiantes un 24,9% señala que nunca pedía préstamos a la biblioteca, ahora en fase de estudiantes en transferencia la cifra disminuyó al 2,6%. (Tabla 5 / Página 61).

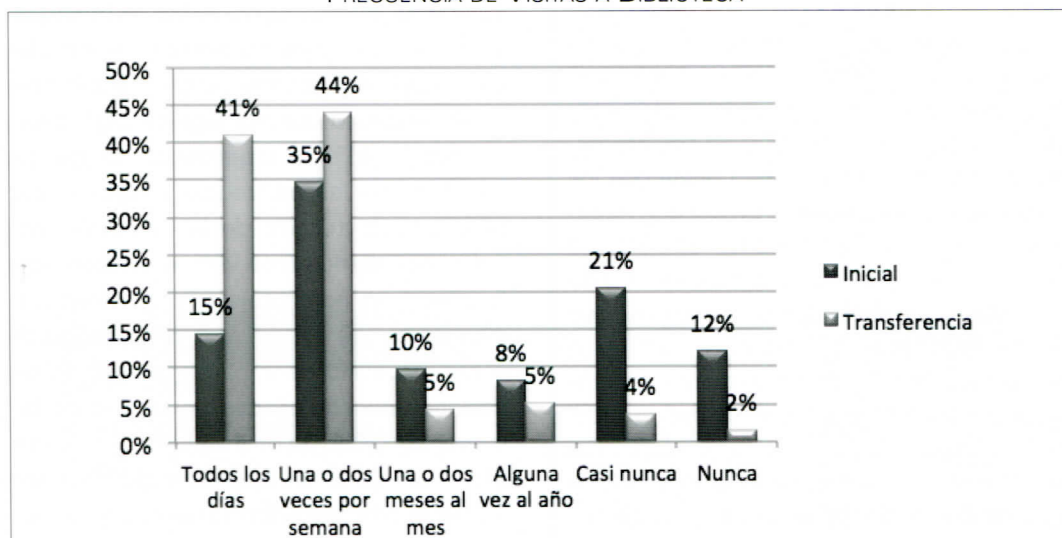
En el mismo registro anterior, en la tabla

que se presenta a continuación, es posible comparar las opiniones de los estudiantes en fase inicial y en transferencia en relación a la frecuencia de visitas a la biblioteca. Al respecto, es muy significativo señalar que un 41% de los estudiantes que ya cuentan con las bibliotecas apoyadas por la asistencia técnica de la fundación, señalan que diariamente visitan la biblioteca. Es decir, un porcentaje que comparativamente con los estudiantes de fase inicial, están mostrando el impacto positivo de las acciones desempeñadas por la red de bibliotecas. Dicho de otra manera, si se suma el porcentaje de las opiniones que declaran visitar la biblioteca todos los días y al menos una vez a la semana, se advierte que el 85% de los estudiantes en cuyas escuelas ya esté operando la biblioteca escolar, la están utilizando (Gráfico 6 / Página 62).

TABLA 5  
CÓMO OBTIENE LA LECTURA DE REVISTAS, LIBROS, DIARIOS...

15 Las revistas, diarios, libros que tú lees son:						
Categorías	Nunca	Una vez al año	Cada seis meses	Una vez al mes	Una vez a la Semana	Todos los días
Comprados	30,3	16,9	9,5	18,9	17,8	6,7
Transferencia	46,8	18,9	3,6	16,2	10,8	3,6
Fotocopiados	55,6	7,4	9,3	12,5	9,6	5,6
Transferencia	47,1	12,7	5,9	14,7	11,8	7,8
Prestados en la Biblioteca	24,9	10,6	9,6	21,5	20,0	13,3
Transferencia	2,6	4,3	7,8	15,5	35,3	34,5
Regalados	29,3	24,6	9,9	14,4	13,6	8,2
Transferencia	30,6	26,1	9,9	9,9	10,8	12,6
Prestado por familiar o amigo	34,2	11,8	10,8	15,8	18,1	9,3
Transferencia	44,9	8,4	10,3	11,2	14,0	11,2
Descargados de Internet	50,7	9,2	5,2	10,1	12,6	12,1
Transferencia	53,3	6,5	8,4	10,3	10,3	11,2

GRÁFICO 6  
FRECUENCIA DE VISITAS A BIBLIOTECA



El siguiente gráfico muestra que casi el 50% de los alumnos con bibliotecas apoyadas por la fundación Había una vez, señalan tener limitaciones para asistir a la biblioteca.

Un escenario que contrasta con las opiniones de los alumnos que aún no cuentan con esta innovación pedagógica. Junto a lo anterior, la información que proporciona esta

tabla muestra una significativa disminución de las limitaciones de acceso a la biblioteca atribuidas a factores de equipamiento o de fondo bibliotecario (Gráfico 7).

### 3.5. Comportamiento lector:

En esta primera tabla correspondiente al comportamiento lector de los estudiantes, se muestran las opiniones en relación al

medio o soporte de lectura a través del cual se vinculan con la lectura. Siguiendo la lógica de comparación de las declaraciones de ambos grupos de estudiantes, se aprecia el aumento del porcentaje de los alumnos que usan el medio impreso o en papel. Lo más probable es que este aumento se relacione con la mejora en la oferta del fondo bibliotecario de las escuelas en fase de transferencia (Tabla 6).

GRÁFICO 7  
MOTIVO QUE LIMITA IDA A LA BIBLIOTECA

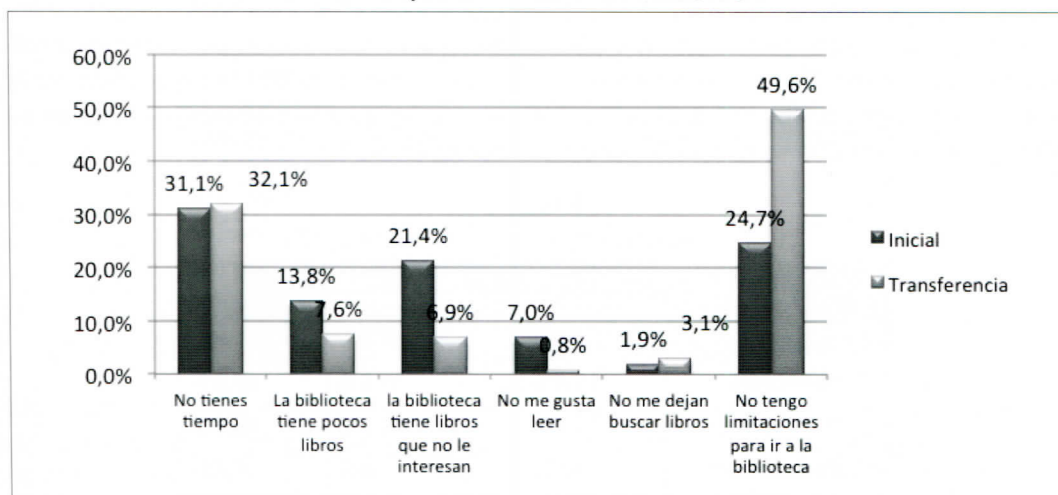


TABLA 6  
MEDIO O SOPORTE DE LECTURA

Soporte de lectura	Fase		Total
	Inicial	Transferencia	
Impreso en papel (soporte físico)	24,7%	29,9%	25,8%
En computador (soporte digital)	21,2%	8,7%	18,5%
En ambos medios o soportes	36,1%	44,9%	37,9%
En ninguno de ellos	18,0%	16,5%	17,7%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

En la siguiente tabla se observa el hecho de que 31,9% de los estudiantes que ya están trabajando en las bibliotecas apoyadas por la fundación, señalan que el lugar preferido para leer “por gusto” es la escuela. Mientras que en el caso de los alumnos de escuelas de fase inicial, este porcentaje es de la mitad un 15,6%. Este indicador es muy relevante, en la medida que da cuenta de la estrategia o del sello que le impone la fundación al fomento lector, a saber, la seducción y el gusto por la lectura, más que la obligación y la “tarea”. Por lo tanto, estos porcentajes muestran un aumento en el “gusto” por la lectura en la escuela y por ello también, disminuye el porcentaje que señala como lugar preferido “la casa”. En otras palabras, la escuela, gracias al apoyo

de la biblioteca está convirtiéndose en el lugar preferido para la lectura por “gusto” (Tabla 7).

La siguiente tabla muestra lo que los estudiantes declaran buscar, en tanto lectura, a través de internet. Según esta información, al comparar las opiniones de los estudiantes que están en la fase inicial y aquellos que se encuentran en la fase de transferencia, se advierte un significativo aumento para el uso de búsqueda de material de estudio y una baja relativa en el uso del correo electrónico, chat, Facebook y página de entretenimiento. Es decir, es posible señalar que la presencia de la biblioteca asistida por la fundación, escolariza también el uso de internet (Tabla 8).

TABLA 7  
LUGAR PREFERIDO PARA LEER POR GUSTO

Leer a gusto	Fase		Total
	Inicial	Transferencia	
En la casa	62,4%	56,3%	61,2%
En la escuela	15,6%	31,9%	19,0%
En otro lugar	16,9%	10,9%	15,6%
Prefiero no leer	5,1%	,8%	4,2%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

TABLA 8  
QUÉ LECTURA BUSCA EN INTERNET

Lectura en Internet	Fase		Total
	Inicial	Transferencia	
Materiales de estudio	13,7%	27,5%	16,6%
Libros infantiles	7,1%	5,0%	6,6%
Correo, chat o facebook	42,1%	34,2%	40,4%
Páginas de entretenimiento	21,0%	17,5%	20,2%
No leo a través de internet	16,2%	15,8%	16,1%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

La información provista por la próxima tabla, si bien no muestra diferencias estadísticas demasiado significativas, si permite dar cuenta de una leve tendencia en el sentido que los estudiantes en fase de transferencia declaran en un 44,8%, contar con un espacio para la lectura en casa, mientras que los estudiantes en fase inicial registran un 39,6%. Este dato es interesante, en la medida que la presencia de espacios de lectura apropiados en el hogar, también es una característica que potencia el fomento y comportamiento lector (Tabla 9).

proporciona la siguiente tabla, pues cuando los estudiantes señalan qué personas prefieren que les lean, la comparación entre ambos grupos de estudiantes da cuenta de un significativo aumento en la opción por los profesores. Si los estudiantes en fase inicial señalan en un 14,5% que prefieren la lectura de los profesores, al mirar el porcentaje de los alumnos en transferencia, este porcentaje aumenta al 30,5%, es decir, más del doble. Un aumento, aunque menor, también se advierte en el caso de los padres. Por lo tanto, también se puede soste-

TABLA 9  
CUENTA CON UN ESPACIO PARA LECTURA EN CASA

Espacio para lectura en casa	Fase		Total
	Inicial	Transferencia	
Sí, siempre	39,6%	44,8%	40,7%
Sí, a veces	37,6%	38,1%	37,7%
No, casi nunca	7,8%	7,5%	7,7%
No, nunca	8,5%	3,7%	7,5%
No sé	6,6%	6,0%	6,4%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Un escenario similar al anterior pero más significativo, es posible apreciar cuando se confrontan las opiniones de los estudiantes de ambas fases, respecto del gusto por leer. En este caso, la diferencia entre ambos grupos es de más de 10 puntos porcentuales (35,1%-46,7%) Dicho de otra forma, según estos antecedentes es posible sostener que la actividad de la biblioteca en fase de transferencia, también está influyendo en la demanda que hacen los estudiantes para que les lean (Gráfico 8 / Página 66).

Si la tendencia que mostró la tabla anterior es interesante de considerar, resulta aún más importante observar la información que

ner que la acción que está promoviendo la fundación, a través del apoyo de las bibliotecas, está influyendo positivamente en las percepciones que tienen los estudiantes, de los dos actores de mayor significación de la promoción lectora de éstos, a saber, los profesores y los padres y apoderados (Tabla 10 / Página 66).

### 3.6- Percepción de la Biblioteca:

El siguiente gráfico, tal como las próximas tablas y cuadros, buscan determinar las valoraciones de los estudiantes a partir de sus percepciones de la biblioteca con la que

GRÁFICO 8  
LE GUSTA QUE LE LEAN

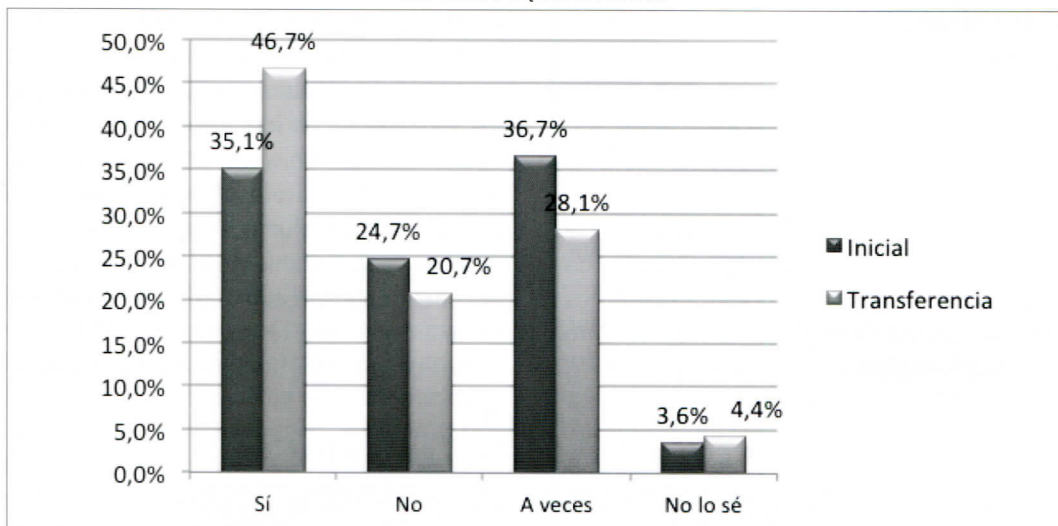


TABLA 10  
QUIENES PREFIEREN QUE LES LEA

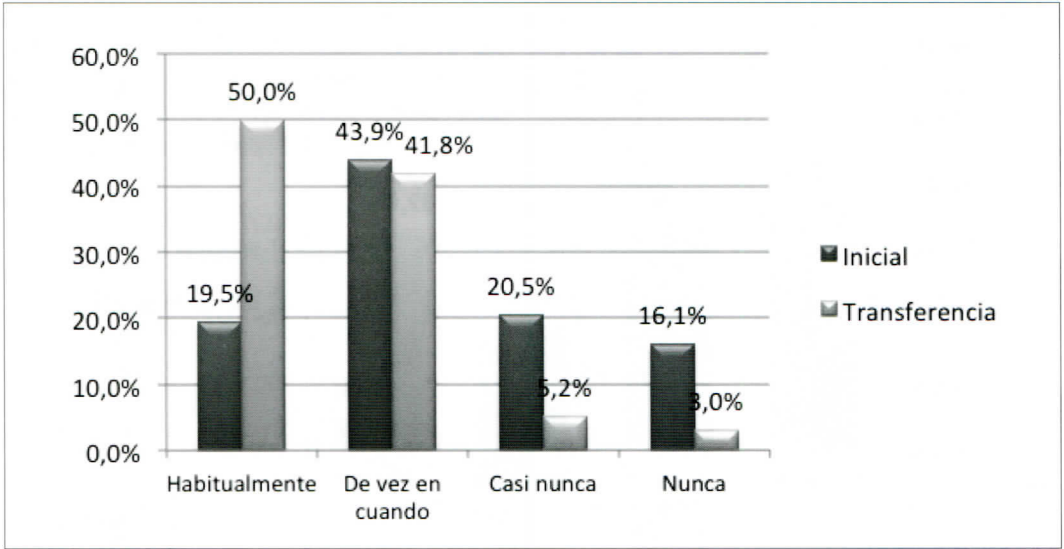
Prefiere que les lean:	Fase		Total
	Inicial	Transferencia	
Sus padres	40,6%	44,9%	41,4%
Otros familiares	8,5%	3,4%	7,5%
Los profesores	14,5%	30,5%	17,6%
No sabe	36,4%	21,2%	33,4%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

cuentan sus establecimientos escolares. Al respecto cabe señalar que, sin prejuicio que cuatro de las seis escuelas que componen este estudio no cuentan con una instalación asistida por la Fundación (fase inicial), todas ellas al mismo tiempo contaban con un espacio utilizado como biblioteca o "rincón" de lectura. Todas estas escuelas son asistidas por el Mineduc. En consecuencia

cuando se compara la opinión de los estudiantes de la fase inicial lo que se está evaluando indirectamente, es el apoyo recibido por Mineduc y el de la Fundación Había Una Vez. Hecha esta aclaración, la primera de estas tablas coteja el uso que los estudiantes hacen de la biblioteca, así es como resulta altamente significativo advertir que el 90% de los estudiantes en fase de transfe-



GRÁFICO 9  
OCUPA LIBROS DE LA BIBLIOTECA



rencia ocupan “habitualmente” la biblioteca escolar (Gráfico 9).

Otro aspecto que también muestra una evaluación positiva, dice relación con la solicitud de libros para llevar a sus hogares. De hecho, esta tabla muestra que solo un 4,4% del total de estudiantes en fase de transferencia, nunca han llevado libros a sus casas, mientras que este porcentaje se eleva al 32,6% en el caso de los alumnos que se ubican en la fase inicial. Al respecto, vale la pena señalar que esta práctica aumenta el círculo virtuoso del fomento lector (Gráfico 10 / Página 68).

Consultados explícitamente por la biblioteca de su establecimiento educativo, un 82,1% de los alumnos en fase de transferencia señalan que es “muy necesaria”. En el caso de los alumnos en fase inicial, si bien este porcentaje no es bajo (64,3%),

puede estar señalando una necesidad “valorada”, más que un reconocimiento objetivo a la biblioteca que se tiene (Tabla 11 / Página 68).

Muy relacionado con el punto anterior, quizás se confirma la interpretación que se dio en la última fase de la tabla anterior, en la medida que cuando se pide la opinión de los estudiantes, en relación al espacio y el equipamiento de la biblioteca, un 39,4% de los alumnos en fase inicial sostienen que es muy adecuado, mientras que en esta misma categoría, los estudiantes en transferencia indican un 66,9%. En síntesis, lo que muestra esta tabla, es la buena valoración que se hace de las instalaciones promovidas por la Fundación (Tabla 12 / Página 68).

En este mismo registro, en el gráfico que se presenta a continuación, se mide la opinión de los estudiantes, respecto a la im-

GRÁFICO 10  
LLEVA LIBROS DE LA BIBLIOTECA A LA CASA

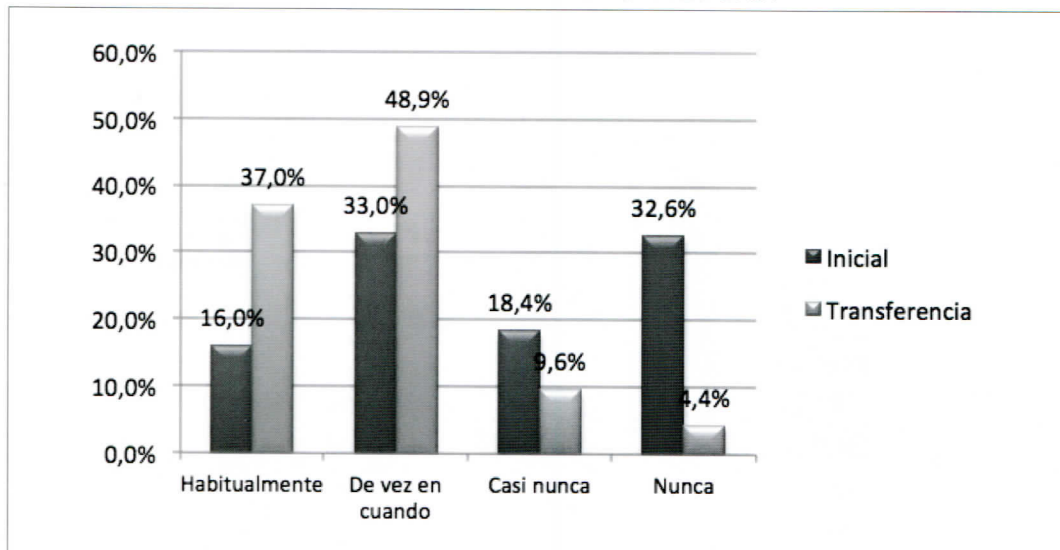


TABLA 11  
LA BIBLIOTECA EN LA ESCUELA ES:

La biblioteca de la casa es:	Fase		Total
	Inicial	Transferencia	
Muy necesaria	64,3%	82,1%	68,1%
Necesaria	28,1%	15,7%	25,4%
No tan necesaria	5,6%	2,2%	4,9%
Innecesaria	2,0%		1,6%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

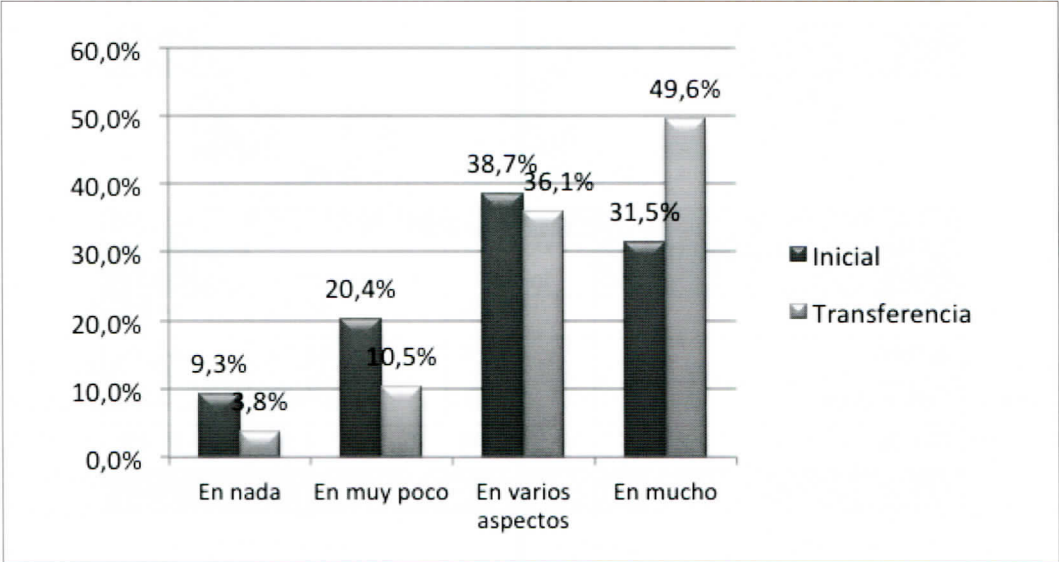
TABLA 12  
EL ESPACIO Y EQUIPAMIENTO DE LA BIBLIOTECA ES:

El espacio y equipamiento es:	Fase		Total
	Inicial	Transferencia	
Muy adecuado	39,4%	66,9%	45,2%
Adecuado	48,2%	25,6%	43,4%
Inadecuado	8,0%	4,5%	7,3%
Muy inadecuado	4,4%	3,0%	4,1%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

portancia de la biblioteca en la promoción del gusto por los libros. Ahora bien, según los antecedentes proporcionados por esta tabla, la tendencia general muestra que los estudiantes en fase de transferencia tienen una mejor valoración de este aspecto, que sus pares en fase inicial (Gráfico 11).

alumnos con bibliotecas asistidas por la Fundación. La misma relación se observa en todas las otras categorías, razón por la cual es perfectamente posible asociar estas diferencias al efecto de la innovación conducido por la Fundación (Tabla 13 / Página 70).

GRÁFICO 11  
LA BIBLIOTECA AYUDA AL GUSTO POR LOS LIBROS



Junto con lo anterior, también es interesante señalar que tal como se advierte en la siguiente tabla, los alumnos que ya cuentan con una biblioteca asistida y equipada por la Fundación, hacen más uso de ellas en recreo que los estudiantes que aún no cuentan con este recurso. Esta distinción queda nítidamente ratificada, cuando se comparan los porcentajes de la categoría "a veces" visita la biblioteca en recreos, mientras que un 39,7% de los estudiantes en fase inicial declaran hacerlo, este porcentaje se eleva al 61,2% en el caso de los

gina 70). La siguiente tabla señala la importancia que los estudiantes le otorgan a la biblioteca en relación al apoyo que ella presta para hacer "tareas" que se solicitan en la escuela. De esta forma, si se comparan los porcentajes de ambos grupos de estudiantes es clara la diferencia a favor de las bibliotecas que ya están trabajando con la presencia y el apoyo de la Fundación (Tabla 14 / Página 70). Por último, también se solicitó una opinión que calificara de manera general la percep-

TABLA 13  
VISITA LA BIBLIOTECA DURANTE LOS RECREOS

Visita durante los recreos	Fase		Total
	Inicial	Transferencia	
Nunca	32,2%	11,2%	27,8%
Casi nunca	18,0%	11,2%	16,6%
A veces	39,7%	61,2%	44,2%
Siempre	10,1%	16,4%	11,4%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

TABLA 14  
LA BIBLIOTECA AYUDA A HACER TAREAS

La Biblioteca ayuda a hacer tareas	Fase		Total
	Inicial	Transferencia	
Siempre	30,8%	50,0%	34,9%
A veces	44,0%	45,5%	44,3%
Casi nunca	11,8%	1,5%	9,6%
Nunca	13,4%	3,0%	11,2%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

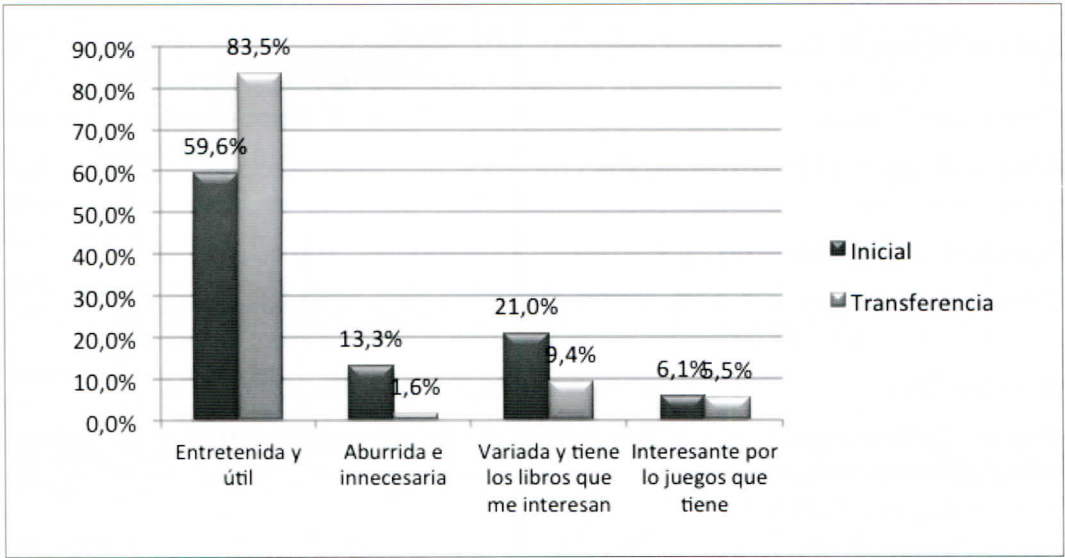
ción que tienen los estudiantes sobre la biblioteca. Según los datos proporcionados por la tabla que se presenta a continuación, un 83,5% de los estudiantes la consideran como entretenida y útil, una cifra muy por arriba de los 59,6% de los estudiantes que recién ingresan a la estrategia de apoyo.

Esta calificación una vez más confirma el énfasis que la Fundación otorga a su modalidad de fomentar los hábitos lectores, especialmente en los estudiantes (Gráfico 12 / Página 71).

## Conclusiones

Del análisis de las valoraciones y percepciones proporcionadas por los estudiantes, a través de la aplicación de la encuesta, muestra que el apoyo técnico y el acompañamiento a la gestión de las bibliotecas, está siendo, por una parte, bien valorado, pero junto a ello, también muestra mejoramientos objetivos en el uso y efectos didácticos de las bibliotecas en el proceso de enseñanza aprendizaje. En este contexto,

GRÁFICO 12  
LA BIBLIOTECA ES:



los estudiantes son actores que muestran buenos resultados, al comparar a quienes ya están siendo asistidos a través del apoyo a las bibliotecas escolares, respecto de aquellos que recién se están incorporando al servicio otorgado. De hecho, los estudiantes en transferencia están modificando significativamente sus hábitos y comportamientos lectores. Esto se aprecia tanto en la valoración y frecuencia de lectura, como en las motivaciones y disminuciones de las limitaciones lectoras. Pero también se reflejan en el comportamiento lector, propiamente tal y en la valoración por la biblioteca escolar. Ahora bien, lo anterior no invalida la pregunta por la capacidad que podrá desarrollar esta innovación educativa, para que las escuelas pasen de la fase de transferencia a la de apropiación. Es decir, qué pasará

cuando el equipo de asesores se retire de las escuelas y esta deba asumir y reemplazar con sus propios recursos la gestión de las bibliotecas. Por lo mismo, es relevante diseñar e iniciar una estrategia que permita o asegure la apropiación de la innovación o mejoramiento educativo. En consecuencia, considerando que los buenos resultados de los programas de innovación y de apoyo pedagógico, son aquellos que pasan por procesos de transferencia y de apropiación, se recomienda que a corto y mediano plazo, las funciones y servicios de la biblioteca escolar, se refleje en la gestión escolar de las escuelas. De esta manera, el Proyecto Educativo Institucional, los planes anuales de acción y los planes de mejoramiento atribuidos a la ley de subvención escolar preferencial incluyan la gestión de biblioteca.

## Referencia Bibliográfica

**Agloni, Nurjk & Contreras, Christian** (2004). Estudio sobre el uso de los centros de recursos para el aprendizaje (CRA) por profesores de 2º año de Educación Media. Santiago: Universidad Católica.

**Asesorías para el Desarrollo-CIDE** (2011). Las bibliotecas escolares en Chile. Santiago: Mineduc.

**Bourdieu, P., & Passeron, J. C.** (1996). La reproducción. México D. F.: Laia.

**Calero, J., & Escardíbul, J. O.** (2007). Evaluación de servicios educativos: El rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA 2003. Document de Treball, 7.

**Castells, M.** (2001). La era de la información. México D. F.: Siglo XXI Editores.

**Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Educación (CIDE) y la Universidad Alberto Hurtado** (2008). Evaluación Colección, Uso, y Percepción de los CRA Educación Básica. Santiago: CIDE.

**CEPAL-UNESCO** (1992). Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad. Santiago: CEPAL-UNESCO.

**CERLALC** (2008). El espacio iberoamericano. Brasil: Fundación Grupo Iberoamericano de Editores.

**Clark, Christina and Amelia Foster** (2005): Children's and young people's reading habits and preferences: The who, what, why, where and when. London.

**Consejo Nacional de la Cultura y las Artes** (2009). Encuesta nacional de participación y consumo cultural 2009. Santiago.

**Cummings C. y Michea, L.** (Ed.) (2004). Las Bibliotecas Escolares ¡Funcionan!. Rescatado el 05/06/2012 en [http://www.habiaunavezlibros.cl/PDF/biblio\\_escolares\\_funcionan.pdf](http://www.habiaunavezlibros.cl/PDF/biblio_escolares_funcionan.pdf)

**Declaración de Copenhague:** algo para todas las bibliotecas públicas y la Sociedad de la Información.

**Durban, G., y García Guerrero, J.** (2008) Contribución de la biblioteca escolar al desarrollo de las competencias lectoras e informacionales. *Mi biblioteca*, 13, 57-65.

**Fullan, M.** (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje, en *Profesorado*, 6(1-2).

**Fundación Había Una Vez** (2010). Algunas consideraciones generales para una política

de fomento de la lectura y el vínculo lector. En <http://www.habiaunavezlibros.cl/PDF/politicas.pdf>

**Fundación La Fuente** (2006). Chile y los libros. Índice de lectura y compra de libros. Santiago: Adimark-Fundación La Fuente.

**Instituto de Evaluación** (2010). PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Madrid: Ministerio de Educación.

**Instituto Nacional de Estadística de Chile** (1999). Encuesta Nacional de Lectura y Consumo de Libros. Santiago: Cámara Chilena del libro.

**Krashen, S.** (1993). El poder de la Lectura. Englewood: Co Libraries Unlimited, citado en Mineduc (2011). Estándares para Bibliotecas CRA. Santiago: Mineduc.

**Marchesi, Á y Miret, I** (dirs.) (2005) Las bibliotecas escolares en España. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez / IDEA.

**McNicol, Sara y Núñez, Mónica** (2005). Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA): Misión de evaluación. Informe de Evaluación.

**Mineduc** (2004). Uso de recursos del componente bibliotecas /CRA. Santiago: Mineduc.

**Mineduc** (s/a). Resultados encuesta sobre el espacio de la Biblioteca Escolar CRA.

**MINEDUC** (2010). Estándares para Bibliotecas escolares CRA. Rescatado el 5.6.2012 de <http://www.bibliotecas-cra.cl>

**New York Comprehensive Center (NYCC)/RMC Research Corporation** (2011). Impact of School Libraries on Student Achievement. Rescatado el 6.5.2012 en [http://www.nysl.nysed.gov/libdev/nyla/nycc\\_school\\_library\\_brief.pdf](http://www.nysl.nysed.gov/libdev/nyla/nycc_school_library_brief.pdf)

**Pérez, Ana María** (1997). "La Biblioteca escolar en los países de la Unión Europea", Educación y Biblioteca 9 (78), 24-29.

**Pérez Vela, E.** 2000. De biblioteca escolar a centro de recursos multimediales: Construyendo un modelo. Biblios, año 2, nº 5.

**Salaberria, Ramón.** Bibliotecas públicas y bibliotecas escolares: una colaboración imprescindible. Madrid. Ministerio de Educación y Cultura. 1997.

**Salaberría, R.** (2009) Bibliotecas escolares en España: que veinte años no es nada. Educación y Biblioteca, 165, p. 57-62.

**Simona, Dominique y Hersh, Laura (Comp.)** (2003): Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico. España: Ediciones Aljibe.

**Todd, Ross J., Carol C. Kuhlthau, and OELMA** (2004). Student Learning through

Ohio School Libraries: The Ohio Research Study. Columbus, OH: Ohio Educational Library Media Association.

**Universidad Católica de Chile** (2008). Evaluación de Impacto Programa de Bibliotecas Escolares CRA. Santiago: Instituto de Economía.

**Valenzuela, J. P.** (2009). Causas que explican el mejoramiento de los resultados obtenidos por los estudiantes chilenos en PISA 2006 respecto a PISA 2001. Aprendizajes y Políticas. Santiago: Informe Fonide.

**Valenzuela, J. P., Bellei, C., & de los Ríos, D.** (2010). Segregación escolar en Chile. In G. Elacqua & S. Martinic (Eds.), ¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo. Santiago.