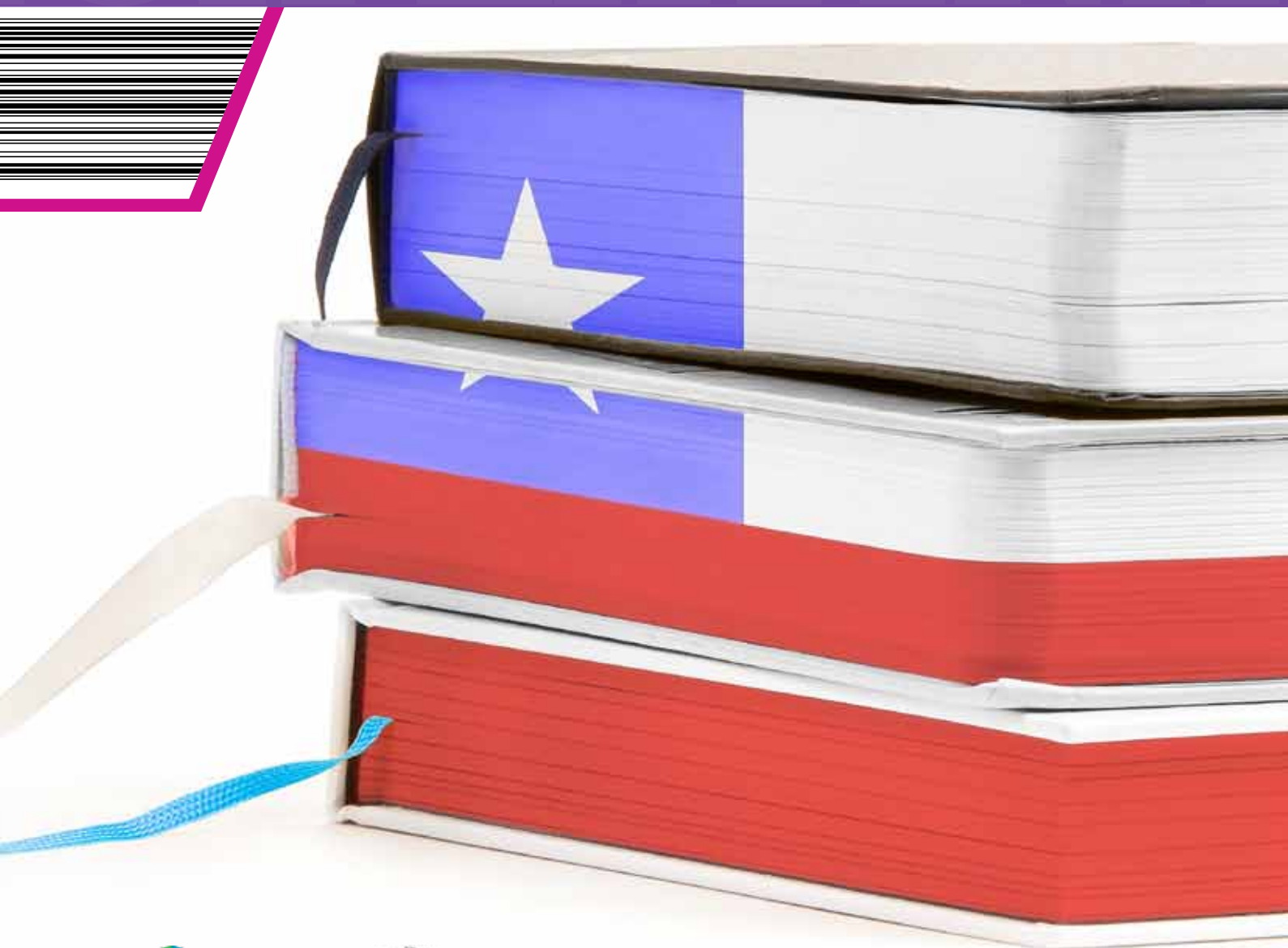


LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES EN CHILE

VISIÓN DE LA COMUNIDAD ESCOLAR





BIBLI ANALISI

LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES EN CHILE

VISIÓN DE LA COMUNIDAD ESCOLAR

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Joaquín Lavín Infante

COORDINADORA UNIDAD DE CURRÍCULUM
Y EVALUACIÓN

Loreto Fontaine Cox

COORDINADORA BIBLIOTECAS

ESCOLARES CRA

Constanza Mekis

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS

IBEROAMERICANOS (OEI)

SECRETARIO GENERAL

Álvaro Marchesi

OFICINA OEI - CHILE

DIRECTORA

Verónica Pérez

COORDINADORA ESTUDIO REGIONAL

DE BIBLIOTECAS ESCOLARES (OEI)

Inés Miret

EQUIPO TÉCNICO CHILE

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, BIBLIOTECAS
ESCOLARES CRA

María José Dulcic, Sofía Carrasco,
Juan Pablo Pizarro, Gabriela Jara
y Luz Santa María

UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO CIDE

Leandro Sepúlveda

INSTITUTO IDEA CHILE

Rafael Gómez

ASESORÍAS PARA EL DESARROLLO

Dagmar Raczynski y Loreto de la Fuente

Las bibliotecas escolares en Chile. Visión de la comunidad escolar Primera edición, 2010 D. R. © Programa IDEA, S.A. de C.V., 2010.

Magdalena 211, Colonia del Valle, 03100, México, D.F. Tel.: (55) 1087 8400 www.fundacion-sm.org.mx ISBN de la colección 978-607-8097-00-5
ISBN de la obra 978-607-8097-02-9 Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana. Registro número 2830 No está permitida la reproducción total o parcial de este libro ni su tratamiento informático ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del *copyright* La marca IDEA® es propiedad de SM de Ediciones, S. A. de C. V. Prohibida su reproducción total o parcial Impreso en Chile / *Printed in Chile*

Dirección de IDEA: Elisa Bonilla Rius Gerencia de publicaciones y servicios para profesores: Cecilia Eugenia Espinosa Bonilla Edición: Ma. del Rosario García Barrera, Félix Cerón Escobar Corrección: Abdel López Cruz, Guadalupe Casillas Gómez, Eduardo Rodríguez Flores Dirección de arte y diseño de portada: Quetzatl León Calixto Diagramación: César Leyva Acosta Diseño de gráficos: César Leyva Acosta Fotografía de portada: Carlos Vargas Producción: Carlos Olvera, Teresa Amaya

LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES EN CHILE

VISIÓN DE LA COMUNIDAD ESCOLAR

Organização
dos Estados
Ibero-americanos



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



MINISTERIO
DE ASUNTOS EXTERIORES
Y DE COOPERACIÓN



GOBIERNO DE
CHILE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN



ASESORÍAS PARA EL DESARROLLO



UNIVERSIDAD
ALBERTO HURTADO

CIDE
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y
DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN





Biblioteca y escuela son sinónimos, y además [...] el cuerpo de la cultura no puede trabajar como un manco, [sino] sólo a base de la última.

GABRIELA MISTRAL
Magisterio y niño



PRÓLOGO

EL CHILE DE HOY TIENE UN CLARO Y DIFÍCIL DESAFÍO: lograr calidad en la educación. En las últimas décadas los esfuerzos estuvieron centrados en la cobertura de centros educacionales para todos los niños a lo largo del país. Continuando con esta lógica, tras el terremoto del pasado 27 de febrero conseguimos, en un plazo de 50 días, que todos los alumnos del país tuvieran un lugar donde estudiar.

Hoy en día, se hace más urgente que nunca entregar a nuestros estudiantes garantías de calidad que les ofrezcan mayores oportunidades y un futuro más favorable, especialmente en el caso de las familias más pobres y desasistidas. Este gran desafío consta de muchas etapas; una de ellas es mejorar la calidad de los docentes, para quienes se debe perfeccionar sus programas de formación y aumentar la cantidad de evaluaciones de aprendizaje. Asimismo, se debe entregar a alumnos y profesores mayor acceso a los recursos de aprendizaje. Las bibliotecas escolares cobran importancia radical en este sentido, y una publicación como esta no hace más que reafirmar esta convicción.

La biblioteca escolar es esencial para incrementar los hábitos de lectura y forjar los aprendizajes en los estudiantes, siendo un importante espacio de mediación entre el alumno y el profesor. Pero la biblioteca no debe ser estática, sino que debe movilizarse hacia la sala de clases. Es desde el amor por la lectura que se genera en el aula, gracias al profesor y su vínculo afectivo con el niño, que este se siente atraído a visitar el gran centro de recursos que es la biblioteca y continuar allí su proceso de aprendizaje.

Estamos en un momento clave para comenzar a cambiar el foco en educación. Aprovecharemos el Bicentenario para inyectar nuevas energías a lo que constituye el futuro de nuestros hijos, y esta publicación a cargo de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), de una seriedad indiscutible y de gran valor teórico, es una forma concreta de llevar a cabo esta misión.

JOAQUÍN LAVÍN INFANTE
Ministro de Educación de Chile

PREÁMBULO

LA FUERZA ARROLLADORA DE LAS TECNOLOGÍAS de la comunicación y su impacto en la forma de procesar la información puede conducir al progresivo abandono de la lectura de relatos y narraciones. Sería una enorme pérdida para la sociedad y las futuras generaciones, ya que leer es una de las actividades más completas, formativas y placenteras a que podemos dedicar nuestro tiempo.

La lectura de textos narrativos facilita el aprendizaje, pues se convierte en un vehículo para construir significados y puede ser una vía para hacer más atractiva la enseñanza y despertar el interés de los alumnos. Además, la lectura nos permite conocer a los otros, su cultura, su identidad, sus afectos y sus valores. La lectura nos lleva a otras vidas y nos enseña el camino del reconocimiento y del respeto a la diversidad personal y cultural.

Semejante riqueza no puede quedar al margen del proceso de enseñanza y aprendizaje que se organiza en las escuelas, como no debería quedar al margen de las actividades que se desarrollan en el seno de la familia ni de la oferta educativa y cultural que han de fomentar las instituciones públicas. La lectura puede, y debería ser, una de las principales estrategias para mejorar la calidad de nuestras escuelas y favorecer la cohesión de la comunidad educativa. Para lograrlo, nada mejor que la existencia de una red de bibliotecas escolares con voluntad de alcanzar dichos objetivos.

Hay que reconocer que no es suficiente que las bibliotecas escolares funcionen bien para que se consigan las metas aquí sugeridas. Al mismo tiempo hace falta que los profesores disfruten con la lectura e incorporen la utilización de la biblioteca en sus enseñanzas, y que los padres lean y animen a leer a sus hijos. De poco sirve que existan bibliotecas si casi nadie las utiliza. Es necesario que haya buenas bibliotecas, desde luego, pero que se valoren como una necesidad y una riqueza por parte de los profesores en su acción educadora, y que se utilicen para establecer relaciones de la comunidad educativa en torno a los libros. Es decir, que existan condiciones familiares y escolares adecuadas.

El estudio que ahora se presenta pretende mostrar cómo funcionan las bibliotecas escolares en Chile. Se intenta poner de manifiesto su importancia en la educación, pues normalmente sólo se evalúa aquello que se valora. Los datos obtenidos deberían servir para reforzar y extender los programas de apoyo a la lectura ya existentes.

Este estudio no es una actividad aislada y desvinculada de otros procesos de cambio en la educación iberoamericana. Forma parte, junto a estudios similares realizados en otros países, de un gran proyecto de transformación de la educación iberoamericana aprobado por los ministros de Educación, así como por los jefes de Estado y de Gobierno: Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios. En él se establecen, entre otros muchos objetivos, el compromiso de apoyar iniciativas innovadoras para incorporar la lectura en las diferentes materias escolares y fortalecer el funcionamiento de las bibliotecas. Si finalmente los alumnos y los profesores se convencen de que la lectura tiene un papel decisivo en sus aprendizajes y en su vida, se habrá dado un paso enorme en el mejoramiento de la calidad educativa.

ÁLVARO MARCHESI
Secretario General de la
Organización de Estados Iberoamericanos

CONTENIDO

PRÓLOGO	9
PREÁMBULO	10
INTRODUCCIÓN	14
PARTE 1: RESULTADOS CUANTITATIVOS	21
INTRODUCCIÓN	21
1.1. Objetivos del estudio	22
1.2. Aspectos metodológicos de la indagación cuantitativa	22
1.3. Descripción general de la muestra	27
1.4. Antecedentes generales de los actores educativos participantes del estudio	28
1.5. Caracterización general de los Centros de Recursos para el Aprendizaje (CRA)	31
1.6. Antecedentes sobre la colección disponible en los CRA	37
1.7. Equipo encargado del CRA	47
1.8. Uso de los recursos del CRA: la visión de los actores de la comunidad educativa	55
1.9. Uso pedagógico de los recursos del CRA: lecciones BibliocRA Escolar	66
1.10. Grado de satisfacción con la implementación física de los CRA	67
1.11. Disposición e interés hacia actividades de voluntariado	70
1.12. Hábitos de lectura y consumo cultural	72
1.13. Perspectivas de sustentabilidad de los CRA	81
1.14. Demandas y perspectivas futuras	84
1.15. Conclusiones	90

PARTE 2: REGISTRO, SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE 20 BIBLIOTECAS EN EL PAÍS (INSTITUTO IDEA - ASESORÍAS PARA EL DESARROLLO)		97
2.1.	Contexto, objetivos y dimensiones del estudio	97
2.2.	Informe transversal y recomendaciones	98
2.3.	Equipamiento y colección de los CRA	103
2.4.	Principales usos de los CRA en los establecimientos	105
2.5.	Valoración y aportes de los CRA en los establecimientos	109
2.6.	Prácticas destacables de los CRA	115
2.7.	Conclusiones	117
PARTE 3: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		123
3.1.	Fortalezas	124
3.2.	Debilidades	125
3.3.	Desafíos futuros	126
3.4.	Palabras finales	130
ANEXOS		131
1.	Abreviaturas, siglas y acrónimos	132
2.	Índice de tablas	132
3.	Índice de gráficos	133
4.	Referencias bibliográficas	134

INTRODUCCIÓN

AL AÑO 2009, EL PROGRAMA DE BIBLIOTECAS ESCOLARES CRA del Ministerio de Educación, ha logrado implementar bibliotecas escolares en 86.8% de los establecimientos públicos o subvencionados de Chile. Estas bibliotecas han sido concebidas como Centros de Recursos para el Aprendizaje (CRA).

Presentamos en esta publicación dos estudios complementarios sobre las bibliotecas escolares CRA en Chile, realizados entre los años 2008 y 2010, a partir de la visión de los diferentes actores de la comunidad escolar.

La primera etapa del estudio corresponde al año 2008, cuando se solicitó un estudio cuantitativo al Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, en Chile.

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), con el apoyo económico de la AECID, decidió profundizar el estudio sobre las bibliotecas escolares CRA llevado a cabo por el CIDE.

Para ello, el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) efectuó un levantamiento de información en 20 establecimientos del país.

A partir de este resultado, se solicitó un estudio cualitativo de casos a las Asesorías para el Desarrollo. El Ministerio de Educación (MINEDUC) actuó como contraparte, tanto para la OEI como para IDEA. Asesorías para el Desarrollo presentó sus resultados en enero de 2010.

OBJETIVOS DE LOS ESTUDIOS

El objetivo fue, primeramente, conocer el funcionamiento de las bibliotecas escolares CRA en Chile, que se han implementado entre los años noventa y dos mil. Para esto, se ha optado por la visión de los diferentes actores educativos en la Enseñanza Básica.

El estudio del CIDE se centra en la percepción de los usuarios en cuanto a elementos como la colección de las bibliotecas escolares CRA y el espacio, el uso o la integración en el proyecto pedagógico de cada establecimiento. El análisis permite, además, efectuar una caracterización y una tipología de su funcionamiento. Con esto, se espera asimismo determinar cómo lograr la sustentabilidad de dichas bibliotecas.

Por su parte, el estudio cualitativo de Asesorías para el Desarrollo tuvo como objetivos analizar el funcionamiento de los CRA, el equipamiento y los recursos de aprendizaje, su clasificación, procesamiento y estrategias de actualización. Asimismo, se estudió los usos y a los usuarios de los CRA, así como la valoración y los aportes de estos. Asesorías para el Desarrollo

buscó luego definir tres “perfiles” de CRA con base en las características que tienden a estar simultáneamente presentes (o ausentes) en los CRA. Igualmente, otro objetivo fue recoger prácticas novedosas en algunos de los CRA, para proponer iniciativas destacables que pueden inspirar el trabajo y las estrategias de apoyo a los CRA desde el sostenedor o el equipo directivo de los colegios.

ASPECTOS METODOLÓGICOS (ETAPAS CUANTITATIVA Y CUALITATIVA)

METODOLOGÍA DE LA INDAGACIÓN CUANTITATIVA

El estudio cuantitativo desarrollado por el CIDE tuvo como principal fuente una serie de entrevistas a actores de los establecimientos escolares. El levantamiento de la información se efectuó entre abril y mayo de 2008. La recolección de datos estuvo a cargo del equipo de terreno CIDE-Universidad Alberto Hurtado, presente en cada uno de los establecimientos seleccionados. Se aplicaron cuestionarios a los actores de la comunidad educativa que se relacionan directamente con la implementación de los CRA (directores, jefes de Unidad Técnico Pedagógica (UTP), encargados y coordinadores CRA, profesores, apoderados y estudiantes). Se visitó una muestra de 175 establecimientos de Enseñanza Básica, de dependencia municipal y particular subvencionada, situados en zonas urbanas de todas las regiones del país, que recibieron y establecieron una biblioteca escolar CRA entre los años 2003 y 2006.

METODOLOGÍA DE LA SISTEMATIZACIÓN Y EL ANÁLISIS DE 20 BIBLIOTECAS

IDEA hizo un levantamiento de información para 20 casos, correspondientes a 20 establecimientos educativos. Se entrevistaron a diferentes actores de la comunidad escolar en torno al funcionamiento de las bibliotecas escolares CRA.

Posteriormente, Asesorías para el Desarrollo hizo un análisis cualitativo de estos casos que produjo un análisis transversal, así como una serie de recomendaciones.

Los propósitos de este

programa son contribuir a mejorar los aprendizajes de los estudiantes de la educación subvencionada del país y enriquecer los contextos de aprendizaje de escuelas y liceos financiados por el Estado.

INFORMACIÓN DE CONTEXTO SOBRE EL PROGRAMA DE BIBLIOTECAS ESCOLARES CRA

El programa de bibliotecas escolares CRA es impulsado por el Ministerio de Educación de Chile, con una cobertura nacional. Se propone contribuir a mejorar los aprendizajes de los estudiantes de la educación subvencionada del país y enriquecer los contextos de aprendizaje de escuelas y liceos que reciben financiamiento estatal.

El objetivo del programa es desarrollar la biblioteca concebida como un lugar de aprendizaje amplio con materiales de todo tipo, en cuanto “centros de recursos para el aprendizaje” (CRA). Los CRA constituyen un modelo reformado de las tradicionales bibliotecas escolares. En términos generales, se definen como espacios que contienen una diversidad de recursos para el aprendizaje —no solamente material impreso— abiertos a la comunidad escolar y su entorno. Esto implica el desarrollo de un nuevo modelo espacial y de organización de los recursos, funcional a un trabajo mayormente interactivo y de uso colectivo de los recursos. De este modo, se privilegia la existencia de estanterías abiertas, espacios de interacción y trabajo colectivo, así como la generación de ambientes diferenciados dentro del centro, destinados a diversas actividades relacionadas con el aprendizaje y uso de los materiales para fines amplios, más allá de las obligaciones escolares o la consulta de obras de referencia en el lugar.

Su implementación se efectúa en todos los establecimientos educacionales subvencionados de Enseñanza Básica y Media. El programa parte del hecho de que los CRA constituyen un elemento estratégico importante de las políticas nacionales de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación.

LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES EN CHILE: DE LOS AÑOS NOVENTA HASTA HOY

En la década de los noventa, Chile introdujo políticas destinadas a reformar su sistema educacional en un esfuerzo por mejorar sustancialmente la calidad y equidad de la educación de niños, niñas, jóvenes y adultos del país, producto de lo cual en el período 1990-2003, la matrícula escolar creció 20.4%. El tiempo que los estudiantes permanecen en las escuelas primarias y secundarias aumentó considerablemente como resultado de una mayor inversión en infraestructura (Jornada Escolar Completa), y se realizó una profunda reforma del currículum desde la Enseñanza Preescolar hasta el término de la Enseñanza Secundaria. Asimismo, se introdujeron diversas medidas para apoyar la formación inicial docente y estrategias para apoyar el desarrollo profesional de los profesores en ejercicio.

En este contexto, en 1993 el Ministerio de Educación inició la dotación de bibliotecas de aula en cada una de sus salas de clases, en 9.300 escuelas. Además, durante los años noventa el Ministerio de Educación, en conjunto con el Banco Mundial y como parte del proyecto de Mejoramiento

A inicios de los noventa

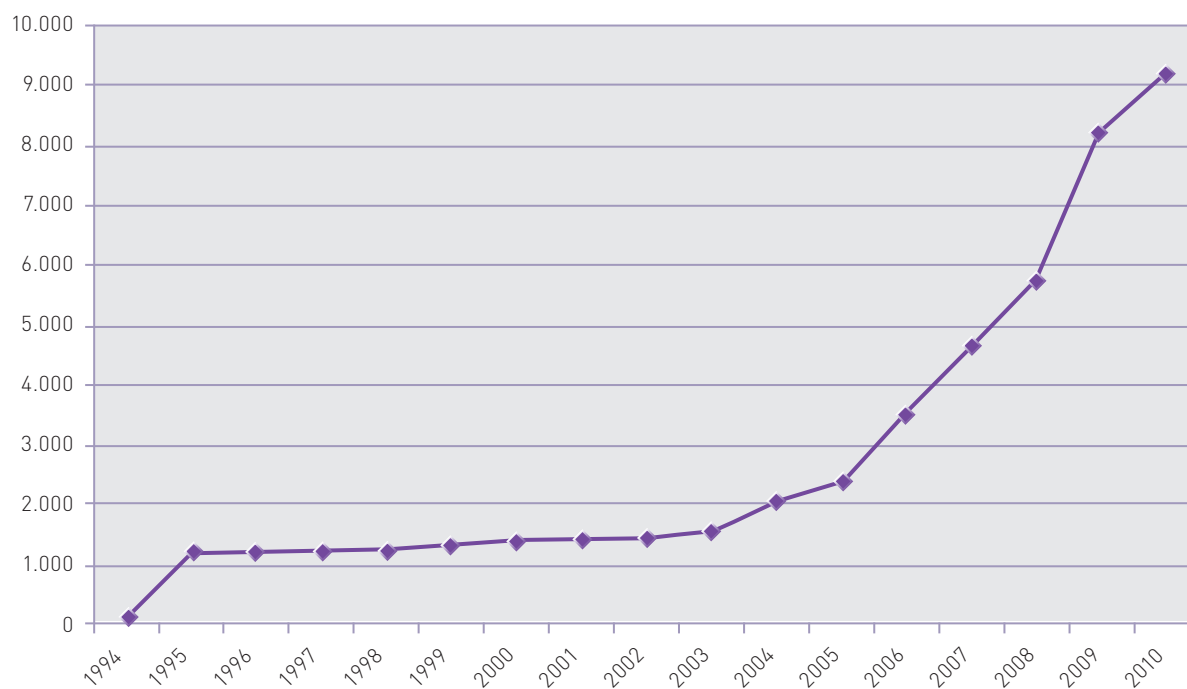
se entiende por biblioteca escolar CRA un lugar activo y atractivo donde los libros están al alcance de los alumnos para tocarlos, leerlos y disfrutarlos.

de la Calidad de la Educación subvencionada (MECE), llevó a cabo la implementación de bibliotecas escolares con el nuevo enfoque que representan los CRA. La biblioteca escolar CRA pasó a ser un espacio de formación, información y recreación que contiene todos los recursos de aprendizaje del establecimiento. Se volvió un lugar activo, que rompió con la imagen de la biblioteca en que los libros no se pueden tocar o peor aun con la triste imagen de la biblioteca como lugar de castigo.

Entre los años 1993 y 2003 se puso el énfasis en la Enseñanza Media subvencionada y se crearon alrededor de 1.545 bibliotecas escolares CRA. Posteriormente, el programa se orientó hacia la implementación de bibliotecas escolares para la Enseñanza Básica y la instalación de las bibliotecas CRA para los nuevos liceos creados cada año.

Hasta hoy, el Programa de Bibliotecas Escolares CRA ha logrado un avance importante en cobertura, como vemos en el gráfico siguiente.¹

¹ Es necesario tener en cuenta que, como consecuencia del sismo que afectó a Chile en febrero de 2010, 10% de las bibliotecas escolares CRA de Educación Básica y 17% de Educación Media se encuentran damnificadas. Al mismo tiempo, los CRA con problemas más graves representan un porcentaje reducido del total nacional y se espera su reposición en el transcurso del año.



Nota: *En el año 2003 se inicia el Programa de Bibliotecas Escolares CRA Básica
 **Período 2010, incluye reposición de bibliotecas escolares CRA dañadas por terremoto / maremoto del 27 / 02 / 2010

Cobertura de las bibliotecas escolares CRA al año 2010*		Bibliotecas escolares CRA
Básica (Primaria)	80,84%	7.200
Media (Secundaria)	96,94%	2.015
	Total	9.215

Nota: *Período 2010, incluye reposición de bibliotecas escolares CRA dañadas por terremoto / maremoto del 27 / 02 / 2010

LOS ACTORES QUE HACEN POSIBLE LA BIBLIOTECA ESCOLAR CRA

Funciones complementarias

del equipo BibliocRA son acompañar la función de coordinadores y encargados de las bibliotecas, aportar materiales de apoyo y recursos pedagógicos para la gestión de los CRA.

En la implementación interviene como actor principal el **equipo de bibliotecas escolares CRA** del MINEDUC. Este tiene a su cargo dirigir, coordinar y supervisar el programa. Selecciona y entrega una colección inicial de recursos de aprendizaje, así como la entrega regular de publicaciones periódicas (seleccionadas estas por cada establecimiento de un catálogo virtual). Además, dota a los coordinadores y encargados de las bibliotecas CRA con cursos a distancia y presenciales, para su formación, y los sostiene con una serie de materiales de apoyo a la gestión de los CRA y recursos pedagógicos.

A manera de seguimiento, el equipo CRA del MINEDUC recurre a estructuras operativas de este, como los Departamentos Provinciales de Educación, y organiza una autoevaluación por parte de los encargados de cada CRA. Además, tiene como línea de acción crear redes, comunidades lectoras y, por ejemplo, organiza un encuentro anual de coordinadores y encargados CRA con talleres centrados en el buen desarrollo de la biblioteca escolar CRA y el fomento a la lectura.

Por su parte, los **sostenedores** y los **establecimientos** son encargados del funcionamiento diario de la biblioteca CRA instalada por el MINEDUC. Al postular y recibir la dotación de una biblioteca escolar CRA, el sostenedor se compromete, de acuerdo con las bases de postulación, a disponer del espacio apropiado para el CRA, el mobiliario necesario para guardar los diversos recursos y la contratación del personal que estará a cargo del CRA. El acta de compromiso estipula la presencia de un encargado en jornada completa y de un docente coordinador por catorce horas semanales. En este sentido, se espera que se programe una hora de biblioteca para cada curso del establecimiento, en que idealmente se trabajarán las lecciones de BibliocRA escolar (amplio material desarrollado para cada nivel escolar).

DESAFÍOS DEL PROGRAMA DE BIBLIOTECAS ESCOLARES CRA

El mayor desafío para el programa es consolidar las bibliotecas escolares CRA como un requisito básico de cualquier establecimiento educativo. Es necesario destacar que la biblioteca escolar no es opcional y que su presencia es parte de los elementos pedagógicos que permiten tener acceso a una educación de calidad. Este convencimiento debe ser adoptado por el Estado y por la sociedad en su conjunto. Puesto que se considera que el funcionamiento de la biblioteca es responsabilidad del sostenedor, es necesario que la presencia de una biblioteca escolar sea un requisito explícito en la legislación educacional.

Para el período 2010-2014, el Programa de Bibliotecas Escolares CRA considera que es necesario

- legislar o reglamentar la existencia de la biblioteca escolar y sus estándares mínimos,
- establecer campos de formación especializada en torno a la biblioteca escolar,
- definir mecanismos de seguimiento y monitoreo de los CRA,
- proceder a la actualización y reposición de los CRA para fortalecerlos en el tiempo.

PAŠTIN
RUTIN
TITIN
FANIN
EPTIN
ADIN
IŠIN

PARTE I: RESULTADOS CUANTITATIVOS

INTRODUCCIÓN

Esta parte constituye el informe de la fase de indagación cuantitativa considerada en el estudio “Evaluación, colección, uso y percepción de los CRA-Educación Básica”.

El levantamiento de la información se llevó a cabo entre el 21 de abril y el 28 de mayo de 2008, luego de la construcción y definición de los instrumentos de recolección de datos. Las actividades estuvieron a cargo de los integrantes del equipo de terreno CIDE-Universidad Alberto Hurtado, quienes visitaron los establecimientos seleccionados, aplicando cuestionarios a diversos actores de la comunidad educativa implicados en el sistema de implementación de los CRA (directores, jefes UTP, encargados y coordinadores CRA, profesores, apoderados y estudiantes).

La muestra estuvo compuesta por 175 establecimientos de Enseñanza Básica, de dependencia municipal y particular subvencionada, ubicados en zonas urbanas de todas las regiones del país, que implementaron bibliotecas CRA entre los años 2003 y 2006.

En los siguientes apartados se presentará una descripción de aspectos metodológicos y de procedimientos de la etapa de levantamiento de la información cuantitativa. Asimismo, se hará una descripción y un análisis de los resultados alcanzados en la indagación cuantitativa logrados en esta primera fase.

Por lo mismo, los antecedentes contenidos en esta parte deben asumirse de modo preliminar. Algunas de las afirmaciones podrán reconsiderarse a partir de los antecedentes que emerjan de la fase de investigación cualitativa. En la sección final de este informe se entregan algunas conclusiones preliminares del estudio, referidas principalmente a la organización y el funcionamiento de los CRA en las escuelas básicas participantes, y sugieren algunas hipótesis respecto a la emergencia o recurrencia de características específicas en los centros.

Como una manera de contextualizar esta parte, a continuación se presentan los objetivos generales y específicos que enmarcaron el estudio.

Estos resultados del informe

incluyen

- la descripción de los aspectos metodológicos y de procedimientos de la etapa del levantamiento de la información cuantitativa y
- la descripción y el análisis de los resultados alcanzados.

1.1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

1.1.1. OBJETIVOS GENERALES

El objetivo de este estudio es conocer, desde la perspectiva de diversos actores de los establecimientos educacionales, cómo ha sido hasta ahora el funcionamiento general de las bibliotecas escolares CRA implementadas a nivel de Enseñanza Básica, así como indagar sobre la percepción de estos actores respecto a la colección que se ha entregado a los establecimientos, además de su uso e incidencia en sus principales actividades.

1.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar y evaluar el funcionamiento actual y el uso de los CRA en establecimientos de Enseñanza Básica, a partir de la percepción de distintos actores: sostenedores, directivos, jefes técnicos, coordinadores y encargados CRA, profesores, alumnos y apoderados.
- Evaluar la colección con que cuentan las bibliotecas escolares CRA en establecimientos de Enseñanza Básica, a partir de la percepción de distintos actores.
- Aplicar una tipología de funcionamiento y uso de los CRA en establecimientos de Enseñanza Básica.
- Identificar y describir a usuarios y no usuarios de los CRA, de acuerdo con sus características, actitudes, prácticas y otras variables que se debe determinar.
- Determinar la influencia o el nivel de inclusión de los CRA en el proyecto educativo y la estructura institucional, según la tipología establecida en el estudio.
- Definir estrategias de intervención respecto a la sustentabilidad de los recursos CRA, el mejoramiento del funcionamiento y la posible incorporación de recursos humanos y tecnológicos, de acuerdo con la tipología de establecimiento CRA definida en el estudio.

Las etapas de la indagación

cuantitativa fueron

- definir una muestra estadísticamente representativa.
- aplicar un instrumento estructurado en establecimientos de diversas regiones del país.
- recoger: a) información relevante de condiciones institucionales; b) percepción de recursos disponibles; c) datos del funcionamiento y utilización de los actores participantes en la implementación de los CRA.

1.2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INDAGACIÓN CUANTITATIVA

Como se mencionó en la introducción, la estrategia de investigación propuesta en este estudio indaga un conjunto de dimensiones o ámbitos de análisis en los establecimientos CRA de Enseñanza Básica, para caracterizar y evaluar el funcionamiento, el uso y la colección de las bibliotecas escolares CRA.

Para tal efecto, se propuso una primera fase de indagación cuantitativa que, a partir de la definición de una muestra estadísticamente representativa y de la aplicación de un instrumento estructurado en establecimientos de distintas regiones del país, permitió recoger información relevante sobre condiciones institucionales, percepción de los recursos disponibles, funcionamiento y utilización de los distintos actores participantes en la implementación de los CRA en establecimientos educacionales con Enseñanza Básica.

1.2.1. UNIVERSO DEL ESTUDIO Y MUESTREO

1.2.1.1. UNIVERSO O POBLACIÓN DEL ESTUDIO

La población está compuesta por establecimientos de Enseñanza Básica de zonas urbanas que han implementado los CRA en el período referido. La siguiente tabla resume la información disponible a escala nacional.

Región	Establecimientos en la zona urbana ²	Distribución regional de la población
I	28	2,2
XV	19	1,5
II	38	2,9
III	27	2,1
IV	70	5,4
V	108	8,3
VI	66	5,1
VII	61	4,7
VIII	210	16,2
IX	97	7,5
XIV	39	3,0
X	77	5,9
XI	11	0,8
XII	15	1,2
RM	429	33,1
TOTAL	1295	100,0

²Fuente: documento interno CRA / MINEDUC. "Resumen Escuelas Básicas con Bibliotecas / CRA al año 2006".

1.2.1.2. TAMAÑO MUESTRAL

El tamaño de la muestra se calculó considerando un error estándar de 7% a nivel de establecimientos educacionales, un nivel de confianza de 95% y asumiendo varianza máxima de las proporciones. Los parámetros considerados permiten hacer generalizaciones sobre la población total del estudio con relativa certeza. A continuación se muestra la fórmula utilizada para la determinación del tamaño muestral:

$$n = \frac{4 * N * P * Q}{E^{*2}(N-1) + (4 * P * Q)} \rightarrow n = 176$$

Si mantenemos las mismas proporciones poblacionales y las aplicamos a nuestro "n", tenemos la siguiente distribución de muestra por región.

La indagación finalmente recogió información sobre 175 establecimientos educacionales, manteniendo las proporciones regionales propuestas al inicio.

Tabla 2: Distribución de muestra, según región

Región	Muestra de establecimientos en la zona urbana	Muestra de distribución regional
I	4	2,2
XV	3	1,5
II	5	2,9
III	4	2,1
IV	10	5,4
V	15	8,3
VI	9	5,1
VII	8	4,7
VIII	29	16,2
IX	13	7,5
XIV	5	3,0
X	10	5,9
XI	1	0,8
XII	2	1,2
RM	58	33,1
TOTAL	176	100,0

1.2.1.3. TIPO DE MUESTREO

La selección de casos se llevó a cabo de manera aleatoria y el tipo de diseño muestral empleado fue probabilístico, polietápico y estratificado.³

A partir de la definición de esta muestra se elaboraron siete instrumentos estructurados para recoger información de distintos actores del proceso de implementación de los CRA. Los instrumentos definitivos consideran: a) director del establecimiento; b) jefe técnico; c) coordinador CRA; d) encargado CRA; e) equipo docente; f) alumnos de una unidad curso de 6°, 7° u 8° básico; g) apoderados de los mismos cursos.

1.2.2. ASPECTOS PROCEDIMENTALES DE APLICACIÓN Y ANÁLISIS

1.2.2.1. PRETEST

Esta actividad tuvo como principal objetivo conocer las condiciones de aplicación de los instrumentos en los establecimientos seleccionados en la muestra. Entre los aspectos de indagación se consideró:

- comprensión de las preguntas enunciadas;
- adecuación y completitud de las categorías de respuestas;
- comprensión de las instrucciones propuestas para completar los instrumentos;
- duración estimada de aplicación de cuestionarios y la actividad en su conjunto;

³En una muestra probabilística, cada unidad del universo de estudio tiene una probabilidad de selección conocida y superior a cero. Este tipo de muestra permite calcular los errores muestrales, y, así generalizar los resultados de la muestra a la población de estudio, especificando la precisión de estas inferencias.

- disposición de los equipos directivos, de gestión de los respectivos centros CRA, docentes y alumnos hacia los objetivos propuestos en la investigación.

Esta actividad se efectuó el miércoles 2 de abril de 2008, con la visita a dos establecimientos educacionales de las comunas de Estación Central y Recoleta, pertenecientes a la Región Metropolitana.

Dado que una de las principales dificultades previstas inicialmente en el estudio era la aplicación de instrumentos a jóvenes de 6º, 7º y 8º año básico, en los cursos se privilegió la selección de estudiantes de los dos primeros cursos a fin de poner a prueba la claridad del instrumento, según el perfil de estos encuestados (nivel de claridad y comprensión de las preguntas, y capacidad de autoaplicación del instrumento).

Los resultados de la actividad fueron satisfactorios, comprobándose la factibilidad de aplicación masiva; sólo fue necesario revisar algunos aspectos relativos a la formulación de preguntas, categorías de respuesta y estructuración final de los cuestionarios, con la aplicación de correcciones menores. Conjuntamente, fue posible relevar aspectos relativos a la orientación del trabajo de respuestas de los instrumentos, los que posteriormente fueron transmitidos al equipo de encuestadores con la intención de optimizar el proceso final de recolección de datos.

1.2.2.2. PREPARACIÓN DEL EQUIPO DE ENCUESTADORES

La preparación de encuestadores ocurrió días antes de comenzar el proceso de aplicación de cuestionarios y buscó capacitar al equipo en los distintos procesos implicados en la recolección de datos. Si bien el equipo de terreno CIDE-Universidad Alberto Hurtado desarrolló múltiples indagaciones en establecimientos educacionales del país, la complejidad de los instrumentos y la particularidad de esta aplicación requerían una profundización en aspectos temáticos y metodológicos fundamentales de este estudio.

La formación se centró fundamentalmente en el modelo de implementación de los CRA, su funcionamiento, las funciones propias de cada actor y los objetivos específicos de la propuesta de investigación. Se hizo una revisión minuciosa de los cuestionarios y se les indicó la modalidad de trabajo en terreno que, entre otras cosas, incorporaba la aplicación de instrumentos a jóvenes de entre los diez y trece años de edad.

Finalmente, se acogió cada una de las preguntas del equipo, las que se abocaron a la organización y el funcionamiento de los CRA.

1.2.2.3. TERRENO Y APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

La aplicación de instrumentos se llevó a cabo entre el 21 de abril y el 28 de mayo de 2008. Los primeros establecimientos visitados correspondieron a la Región Metropolitana, mientras que los últimos fueron aquellos que se ubican en las zonas extremas del país.

Se entiende por

encargado de biblioteca, a la persona con mayor dedicación y conocimiento de sus características y funcionamiento, independientemente de que tenga cargo o formación de bibliotecario y de que las tareas en la biblioteca representen su actividad principal dentro de la escuela.

Se debe indicar que, aunque no se presentaron grandes problemas en la aplicación, hubo ciertas dificultades que impidieron que la recolección total de datos fuera la esperada. En el caso de los directores, no respondieron la encuesta 15 personas, 8% del total de la muestra, 24 jefes de unidad técnica, 13,7%, aunque en este caso es necesario considerar los establecimientos que carecen formalmente de un profesional en este cargo.

Una de las principales dificultades vinculadas con esta situación se relaciona con la ausencia de directivos, jefes técnicos, coordinadores, encargados CRA o docentes en algunos de los establecimientos. Si bien se visitó cada local más de una vez, en muchos casos fue imposible encuestar a todos los actores considerados en la indagación; en otros casos, pese a encontrarse en el local del establecimiento, existió una negativa por parte de alguno de los actores para contestar el instrumento. Esto dificultó la labor del equipo de encuestadores, así como el proceso de análisis de datos; con todo, los casos no cubiertos no limitan la cobertura de la muestra y su representatividad del universo total de establecimientos que ha implementado el CRA a nivel de Enseñanza Básica, en el período definido en el estudio.

Otra dificultad importante que se debe mencionar es la disposición de los encargados CRA a responder el cuestionario de coordinador en el caso de que esta figura no exista en el establecimiento. Con antelación se había identificado esta dificultad, y por ello se había establecido que, en aquellas escuelas en que no existiese un coordinador, el encargado respondería dicho instrumento. La experiencia fue insatisfactoria y en algunos casos los encargados se negaron a responder el instrumento indicado.

Ambas dificultades muestran que los datos obtenidos, aun cuando son representativos, no corresponden al total esperado. Al mirar los resultados estadísticos se puede observar que, en muchos casos, el total de actores difiere de lo estimado inicialmente.

El número total de actores encuestados fue el siguiente.

Cargo	Número
Directores	160
Jefes técnicos	151
Coordinadores CRA	93
Encargados CRA	163
Docentes	717
Estudiantes	4.914
Apoderados	2.996

1.2.2.4. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

El procesamiento de datos consistió en un análisis descriptivo de la información, que se centra en la organización de tablas y representaciones gráficas que informan de manera global acerca de los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos.

El análisis descriptivo se hizo por cada una de las dimensiones de análisis propuestas.

- Contexto
- Colección
- Espacio físico e instalaciones
- Gestión del equipo CRA
- Uso del CRA por parte de los distintos actores implicados
- Satisfacción declarada por los usuarios

Uno de los principales pasos antes de la realización del análisis descriptivo es la depuración de datos. Este proceso corrige las deficiencias ya sea durante la recolección de la información o en su digitación. Requiere relevar y tratar dos aspectos: los valores ausentes o *missing values* y los valores aberrantes o *outliers*. Como podrá verse, los gráficos y las tablas que se presentan en el análisis de la información han incorporado esta depuración, facilitando la lectura de las principales tendencias obtenidas.

1.3. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA MUESTRA

La distribución final de la muestra consideró las proporciones poblacionales inicialmente establecidas. De este modo, 33,1% de los casos se concentra en la Región Metropolitana, 12,6% se ubica en la zona norte (I a IV región), 34,9% en la zona centro (V a VIII región) y 19,4 % en la zona sur del país.

En cuanto a las características socioeconómicas de los establecimientos, la muestra quedó distribuida principalmente en los grupos socioeconómicos medios bajos, medios y medios altos. De los casos, 48% pertenece a los grupos medios bajos y 38% a los grupos medios, mientras que sólo 13,8% se ubica en el estrato medio alto, lo que se adecua, proporcionalmente, a la realidad de los establecimientos educacionales del país.

Según la dependencia administrativa, los establecimientos son 57,7% de dependencia municipal —es decir, corporaciones municipales o municipales DAEM— y 42,3% de dependencia particular subvencionada. Esta distribución se ajusta a la proporcionalidad poblacional de los establecimientos con CRA, lo que indica que la muestra, gracias a sus características de aleatoriedad, logró representar proporcionalmente la distribución real.

En cuanto a la matrícula de alumnos, los establecimientos seleccionados en la muestra son en su mayoría de tamaño pequeño. De los casos, 63,5% cuenta con una matrícula igual o inferior a 600 alumnos, mientras que sólo 4,6% tiene una matrícula superior a 1.200 alumnos.

Los tipos de CRA con los que cuentan los establecimientos seleccionados son principalmente para Enseñanza Básica. De ellos 74,9% cuenta

sólo con CRA básica y 25,1% de los establecimientos tiene ambos tipos de centros de recursos de aprendizaje lo que, en términos generales, coincide con el total de establecimientos seleccionados que imparten ambas modalidades de enseñanza.

Según la información disponible, la incorporación de los CRA a los establecimientos seleccionados es reciente. De los casos, 48% ha incorporado los CRA el año 2006 y sólo 6,9% corresponde a aquellos establecimientos que han incorporado los CRA desde que comenzó la implementación de la propuesta educativa. Es importante hacer notar que 48% de los casos corresponde a establecimientos que cuentan con un CRA de Enseñanza Básica, sólo desde el año 2006; este hecho debe tenerse en cuenta cuando se revisen aspectos tales como la renovación de la colección o la política de sustitución de materiales, cuestiones que pueden no ser consideradas todavía como una necesidad inmediata en estos CRA.

Finalmente, para caracterizar el logro de aprendizaje de los alumnos de los establecimientos seleccionados, presentamos los establecimientos de acuerdo con los resultados obtenidos en la medición Sistemas de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) 2007 de cuarto básico. Estos resultados muestran que el logro de aprendizaje de los estudiantes para los subsectores de Lenguaje y comunicación y Matemáticas es discreto. El 38,9% de los establecimientos alcanza, en promedio, puntajes iguales o inferiores a 240 en el subsector de lenguaje y comunicación, que se encuentran bajo la media de la población general. Por otra parte, 44% obtiene resultados dentro de la media nacional y sólo 17,1% logra puntajes superiores a los 270 puntos en el mismo subsector.

Por cierto, resultaría aventurado establecer una relación directa entre la implementación de las bibliotecas CRA y los resultados medidos con la prueba SIMCE, más aun en consideración al corto tiempo que media entre la instalación del sistema y la realización de este estudio.

En un sentido más amplio, es posible que las escuelas con mejores resultados presenten las mejores condiciones para la instalación del CRA, operando, en este sentido, como un círculo virtuoso y menos como una relación causa-efecto de su implementación. La indagación cualitativa de este estudio permitiría avanzar en algunas conjeturas en esta dirección.

1.4. ANTECEDENTES GENERALES DE LOS ACTORES EDUCATIVOS PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

Como se indicó anteriormente, el estudio cuantitativo incluyó la aplicación de la encuesta a los principales actores vinculados con la experiencia de implementación y desarrollo de los CRA. Como una manera de contextualizar el análisis, en esta sección se entregan algunos antecedentes generales que caracterizan el perfil de los actores educativos de estos establecimientos.

1.4.1. DIRECTORES

En el estudio se encuestó a 160 directores del total de establecimientos seleccionados. La distribución, según el género, muestra que 57% de los encuestados son mujeres. Por otra parte, 51,3% se encuentra en el rango etario de 51 a 60 años. La proporción de docentes jóvenes es comparativamente baja: solamente 7,6% del total de los encuestados declara tener menos de 40 años. Además, a partir del rango de 61 años o más, desciende el “n” asociado. Esto se puede explicar debido a que en la muestra la mayoría son mujeres cuya edad de jubilación corresponde a los 60 años.

En relación con la cantidad de años que los directores declaran que llevan trabajando en el establecimiento, hay un importante grupo con más de diez años laborando en el mismo espacio educativo, correspondiente a 46,9% del total. De los encuestados, 33,2% lleva tres años o menos en la institución, es decir, son directores nuevos en los establecimientos que están desempeñando su primer período en el cargo.

1.4.2. JEFES DE UNIDAD TÉCNICA

El número de jefes de unidad técnica encuestados fue de 149 profesionales, preponderantemente mujeres, correspondiente a 74% del total de la muestra. De acuerdo con su edad, la mayoría de los encuestados está en el tramo etario de 51 y 60 años; de ellos, 48% corresponde a esta categoría. Los más jóvenes, 30 años o menos, alcanzan apenas 5,4% del total de la muestra.

Al revisar los años de trabajo en el establecimiento, podemos destacar que la mayoría, 55,3% del total, tiene una larga trayectoria institucional, ya que declara más de 10 años de antigüedad en el centro educativo, y sólo se registra un caso, correspondiente a 0,7% del total, en que la persona llegó al establecimiento hace menos de un año.

Las horas semanales asignadas a su labor, en cuanto jefe técnico, en la mayoría de los casos corresponde a una jornada de más de cuarenta horas; de los encuestados, 55,4% declara esta situación; es justo advertir que un número importante declara tener destinadas diez horas o menos para esta tarea, que corresponde a 15,5% de los encuestados.

Existe una situación diferenciada en el tiempo destinado para el desempeño en el cargo, variable importante que, seguramente, se vincula con el tamaño y la capacidad de gestión institucional de las escuelas. De los jefes técnicos, 55,7% declara no hacer labores de docencia, lo que se explica a partir de 55,4% que declara tener más de 41 horas semanales de trabajo como jefe de UTP. Como contrapartida, cerca de 40% declara combinar sus tareas de jefatura con actividad docente.

La siguiente tabla muestra la distribución de los jefes técnicos que declaran actividad docente y el respectivo subsector de aprendizaje donde se desempeñan.

Tabla 4: Subsector de aprendizaje en el que se desempeñan los jefes UTP

Asignatura en la que se desempeña (sólo quienes hacen docencia)	Jefe UTP	
	Frecuencia	Porcentaje
Matemáticas	21	35,6%
Biología / Ciencias Naturales	5	8,3%
Química	0	0,0%
Física	2	3,3%
Lenguaje y comunicación	19	31,7%
Historia / Ciencias Sociales	8	13,3%
Filosofía	1	1,7%
Idioma extranjero (inglés)	1	1,7%
Educación Física	4	6,7%
Artes Plásticas / Música	8	13,3%
Religión	6	10%
General básica	11	18,3%
Enseñanza parvularia	0	0,0%
Alguna especialidad técnico profesional	1	1,7%
Otra	10	16,7%

⁴La tabla sintetiza el total de menciones señaladas por los jefes de UTP, pero quizá haya casos en los que se desempeñan en más de un subsector.

Como puede verse, el subsector de Matemáticas es en el que más profesores hacen actividades de docencia, con una frecuencia de 35,6%, seguido de Lenguaje y comunicación con 31,7% de las menciones.⁴

1.4.3. LOS DOCENTES

La mayoría de los docentes encuestados son mujeres y, en promedio, rebasan los 40 años de edad. La muestra se concentra de manera proporcional en los dos ciclos básicos; más de 50% de los encuestados hace clases en el primer ciclo y más de 60% de estos imparte clases en el segundo ciclo básico, actividades no excluyentes en la mayoría de los establecimientos. De la muestra, 9,1% declara actividades en Enseñanza Media, que corresponde al grupo de establecimientos que ofrece ambos niveles de enseñanza.

De acuerdo con la edad registrada por los encuestados, se observa que la mayoría de los docentes jóvenes, de 30 años o menos, imparte clases en el primer ciclo básico, 65,4%. Si bien 67% de los docentes cuyas edades fluctúan entre los 41 y 50 años, hacen clases en el segundo ciclo de Enseñanza Básica, 57,2% declara también hacerlo en el primer ciclo. En cambio, los docentes de mayor edad imparten clases principalmente en el segundo ciclo, lo que muestra menor propensión a hacerlo también en el primer ciclo. Así, de los docentes de entre 51 y 60 años de edad, 64,6% declara impartir clases en el segundo ciclo. En el primer ciclo la tendencia marca 53%, menos de 10 puntos porcentuales respecto al segundo ciclo. Esta diferencia se acentúa entre los docentes de 61 años y más, en que 76,5% hace clases en el segundo ciclo y sólo 17,6%, en el primer ciclo.

Aunque corresponde a un porcentaje marginal de la muestra, es posible observar que las edades de los docentes que imparten clases en la enseñanza parvularia se concentran en los tramos inferiores a los 30 años; no encontramos docentes de 61 años o más que hagan clases en este ciclo educativo. A diferencia de lo anterior, los encuestados que declaran impartir clases en la enseñanza media están principalmente concentrados entre los 31 y 50 años.

Al revisar la distribución por dependencia del establecimiento, hay bastante homogeneidad entre las distribuciones porcentuales en cuanto al ciclo educativo en que los docentes encuestados hacen clases; en el segundo ciclo se concentra la mayor cantidad de docentes. Esto se puede explicar, en parte, porque a partir de este ciclo muchos establecimientos trabajan con profesores especialistas para cada subsector.

La distribución de docentes por subsector de aprendizaje muestra que la mayoría de los docentes encuestados imparte clases en Lenguaje y comunicación, que corresponde a 52,9% del total, mientras que 44,8% declara impartirlas en el subsector de Matemáticas.

Al revisar los antecedentes de los encuestados por género, vemos que Matemáticas y Lenguaje y comunicación son los subsectores en que existe mayor proporción de hombres, sobre 35% de ambos casos. En cuanto a las mujeres, la mayor proporción de docentes está en el subsector de Lenguaje, con 56,7% del total.

Por edades, la distribución de los docentes por subsector en que enseñan es bastante homogénea entre los distintos rangos etarios; en Lenguaje se produce una distancia mayor entre la proporción de docentes jóvenes menores de 30 años, que alcanza 40,3% del total, mientras que, en un rango más avanzado, de 41 a 50 años, la proporción es de casi 60 por ciento.

1.5. CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LOS CENTROS DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE

En esta sección se reúnen algunos antecedentes del estudio destinado a caracterizar, de modo general, el espacio físico, la organización y el funcionamiento de los CRA participantes del estudio, así como la identificación de las áreas o los recursos más deficitarios para el cumplimiento de su función en el interior de las escuelas.

La información se organiza a partir de las respuestas entregadas por el equipo encargado de su funcionamiento.

1.5.1. ESPACIO DISPONIBLE

Según lo informado por el equipo encargado, los centros educacionales presentaron diferencias significativas respecto a la superficie de las instalaciones disponibles para las actividades del CRA. De las escuelas, 33% dispone de una superficie igual o menor a los 20 m², mientras que 23,5% de los establecimientos cuenta con instalaciones cuya superficie varía entre los 21 y 60 m². Como contraste, 31,5% de los CRA dispone de una superficie que varía entre los 61 y 100 m², mientras que 11,7% de estos supera los 100 m². Cerca de la mitad de los CRA posee un espacio reducido para su funcionamiento, y a lo menos un tercio son definitivamente pequeños para los estándares definidos desde MINEDUC.⁵

⁵De acuerdo con el estándar sugerido para tal efecto de 60 m².

La información que entregaron las escuelas demuestra una diferenciación significativa asociada al tamaño del establecimiento y su matrícula. En efecto, más de 60% de la muestra de establecimientos cuenta con una matrícula de 600 o menos estudiantes, y en casi 21% de estos centros educacionales la matrícula no supera los 300 alumnos. Lo anterior se ve ratificado si se cruza la información acerca de la superficie destinada a los CRA con la matrícula existente en cada establecimiento. Casi 69% de los establecimientos que cuentan con una matrícula de 300 o menos estudiantes, tiene un CRA de menos de 60 m² de edificación. Lo mismo puede decirse respecto a aquellos establecimientos con matrícula total de entre 300 y 600 estudiantes. En 55% de los establecimientos, los CRA se sitúan en ese rango de edificación.

En sentido contrario, si se revisa el cruce matrícula / edificación en los establecimientos más grandes, hay una tendencia opuesta: casi 43% de los establecimientos de más de 1.200 estudiantes tiene un CRA con 81 m² o más, porcentaje que baja a 35,7% en aquellos establecimientos con matrícula de entre 900 y 1.200 alumnos. Con todo, la tendencia de los datos no es absoluta; existe una cierta dispersión dentro de este cuadro general. Así, 28,6% de los establecimientos con matrícula de entre 900 y 1.200 alumnos declara disponer de un CRA de 20 m² o menos, y 14,3% de establecimientos grandes (más de 1.200 estudiantes) señala que su CRA también cuenta con estas características.

Es posible que en estos últimos casos la explicación se encuentre en que se trata de establecimientos con matrícula de Enseñanza Media y, en varios de estos casos, con un CRA destinado a la población escolar de este nivel.

Aunque a partir de estos datos es imposible profundizar en el nivel de adecuación del espacio del CRA a la realidad de cada establecimiento educacional, en los equipos responsables de su funcionamiento predominó una visión positiva en este plano. Sólo un porcentaje cercano a 20% de los encargados CRA destacaron las limitaciones del espacio físico como un factor que dificulta cumplir las demandas en el interior de la escuela, mientras que casi 18% de los encargados CRA consideraron la ampliación del espacio físico como “una tarea urgente y prioritaria”.⁶

⁶Véase más adelante la sección sobre las expectativas y proyecciones de los CRA.

Tabla 5: Relación matrícula / establecimiento y superficie declarada - CRA

Metros cuadrados CRA	Matrícula					
	De 300 o menos	Entre 301 y 600	Entre 601 y 900	Entre 901 y 1.200	Más de 1.200	Total
De 20 o menos	34,3%	34,8%	35,1%	28,6%	14,3%	33,3%
Entre 21 y 40	11,4%	1,4%	10,8%	0%	14,3%	6,2%
Entre 41 y 60	22,9%	18,8%	8,1%	14,3%	28,6%	17,3%
Entre 61 y 80	28,6%	18,8%	27%	21,4%	0%	22,2%
Entre 81 y 100	0%	14,5%	5,4%	7,1%	28,6%	9,3%
Más de 100	2,9%	11,6%	13,5%	28,6%	14,3%	11,7%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Respecto al lugar del CRA en el interior del establecimiento, 85,3% de los encuestados se manifestó de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de que “el CRA está ubicado en un punto central dentro de la escuela, de fácil acceso”. De igual manera, 63,5% se manifestó de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de que el emplazamiento CRA “está alejado de las áreas ruidosas, como el gimnasio o las áreas de juego” de la escuela. Finalmente, 84% consideró que el espacio en que se encuentra el CRA posibilita ampliaciones en el futuro.

1.5.2. EL USO DEL ESPACIO EN EL CRA Y RECURSOS ASOCIADOS DISPONIBLES

Uno de los principales puntos relevantes en la promoción de los CRA ha sido el desarrollo de espacios abiertos y funcionales para su uso activo por parte de los usuarios. Un porcentaje significativo de los establecimientos declaró contar con áreas de trabajo grupal (89%) y espacio para ver videos o DVD (82,3%). De igual manera, la gran mayoría declara contar con espacio adecuado y suficiente para acoger a un curso completo del establecimiento (87,2%), ratificando la relación funcional del espacio disponible a las características de los centros educacionales.⁷

El ámbito más deficitario se encuentra en el rincón lector / hora del cuento o área de lectura individual en el interior del CRA. Este déficit se ratifica en la revisión de los distintos CRA de acuerdo con la superficie declarada: casi 50% de los centros con una superficie menor a los 60 m² declara no contar con áreas de lectura individual o rincón lector (en 42,6% de los casos), privilegiándose el uso del espacio disponible para el trabajo grupal, asociado a actividades escolares o, en un sentido más general, a la definición de un único espacio destinado al uso genérico de los recursos disponibles en el centro.

Los CRA más grandes en espacio físico también informan que esta área es la más deficitaria: 51,2% de los establecimientos con CRA de entre 60 y 99 m², y 40% de aquellos que disponen de un espacio superior a los 100 m², señalan no disponer de un área de lectura individual. Aunque este

⁷ Lo anterior se refleja en el número de sillas declaradas en el interior de los respectivos CRA. El 10,4% señala disponer de 15 o menos sillas, mientras que 62% dispone de 16 a 45. El restante 37,6% dispone de más de 46 sillas en el interior del recinto del CRA.

porcentaje disminuye respecto a la existencia de un rincón lector (29,3% y 26.7%, respectivamente), de todos modos se trata del área física más deficitaria en sentido global, independientemente del tamaño de los respectivos CRA.

Tabla 6: Existencia de áreas y recursos de trabajo en los CRA de acuerdo con la superficie declarada - CRA			
Áreas y recursos	Metros cuadrados de espacio CRA		
	Menos de 60	Entre 61 y 99	Más de 100
Áreas de lectura individual	50,0%	48,8%	60,0%
Áreas de trabajo grupal	83,8%	97,6%	93,3%
Rincón lector	57,4%	70,7%	73,3%
Diario mural	82,4%	82,9%	93,3%
Estanterías abiertas	83,8%	92,7%	86,7%
Espacio para ver videos o DVD	73,5%	85,4%	86,7%
Capacidad para el trabajo de un curso completo	76,5%	93,3%	97,6%
Computador disponible para el uso del equipo CRA	64,7%	87,8%	80,0%
El computador disponible para el equipo CRA tiene conexión a Internet	50,0%	68,3%	66,7%

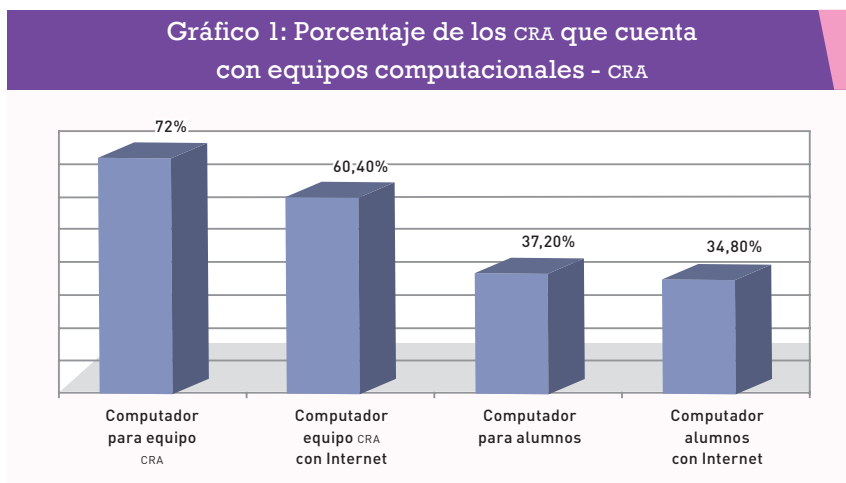
A estos antecedentes es necesario agregar la disponibilidad de equipamiento para el funcionamiento general de los respectivos CRA. Los resultados de las encuestas reportan, en la mayoría de los casos, la existencia de un diario mural (82,3% de los CRA) y sólo un segmento menor (28.7%) señala que parte de la colección no es accesible a los usuarios. La mayoría de los centros (86%) señala tener estanterías abiertas para la disposición de los textos impresos a los usuarios.

Además de lo anteriormente expuesto, también se interrogó sobre la existencia de computadores en el interior del CRA. De los centros, 72% cuenta con material especializado para el equipo a cargo de su desarrollo, aunque sólo 60,4% posee conexión a Internet. Por otra parte, sólo en 37,2% de los casos existen computadores disponibles para los estudiantes, reduciéndose a 34,8% el porcentaje de centros con equipos que cuentan con conexión a Internet.

Lo anterior no debería entenderse necesariamente como un déficit de equipamiento del centro, ya que muchos establecimientos diferencian la sala de computación (o sala de ENLACES) con el espacio de CRA, concentrando en el primero todos los implementos computacionales al servicio de la es-

cuela. Con todo, la principal debilidad corresponde a los casos de ausencia de recursos tecnológicos mínimos para el equipo CRA, aspecto que limita seriamente sus posibilidades de procesamiento de información, manejo de la colección y vínculo con redes y componentes CRA de MINEDUC.

Resulta destacable advertir que, a pesar de los avances y esfuerzos de las autoridades educativas, la carencia primordial de estos centros consiste en los recursos tecnológicos mínimos. Con este hecho se explican las serias limitantes del procesamiento de la información, del manejo de la colección y de los necesarios vínculos con demás redes y componentes CRA de MINEDUC.



Respecto al recurso *computador disponible para el equipo a cargo del CRA* se observa una diferencia de cerca de 15 puntos entre establecimientos particulares subvencionados y municipales. Esto incide en las posibilidades efectivas de manejo de la colección por parte del equipo responsable. Los establecimientos municipales presentan una brecha deficitaria que debería considerarse.

1.5.3. HORARIO DE FUNCIONAMIENTO Y PROMEDIO DE ATENCIÓN A USUARIOS

A partir de lo informado por el equipo encargado, la mayoría de los CRA tiene un horario de funcionamiento extendido, que cubre el conjunto de la jornada escolar (horarios de clase y recreos). Un poco más de la mitad se mantiene abierto durante la hora del almuerzo (53%) y un porcentaje significativo señala funcionar en horario posterior al término de la jornada escolar (56,7 por ciento).

No se observan distinciones importantes en el horario de funcionamiento declarado por dependencia o tamaño del CRA. De igual modo, destaca que el horario de funcionamiento no esté relacionado, según lo que arrojan las respuestas de los encargados, con la cantidad de horas contratadas para el funcionamiento del CRA.

En efecto, si se revisa el cuadro siguiente, que establece un cruce entre el horario de atención y las horas contratadas a los respectivos encargados, no se distingue una relación directa entre un aspecto y otro.

El porcentaje de CRA que atiende en horario después de la jornada escolar se distribuye de una manera relativamente proporcional entre los distintos casos. Así, mientras que 57,6% de los CRA cuyo encargado está contratado por 10 horas o menos señala cubrir este horario, también lo

hace 63% de los CRA con un encargado contratado por una jornada que fluctúa entre las 31 y 44 horas. Algunas diferencias se observan en el horario de recreos o durante la hora del almuerzo de los estudiantes, pero sin que esto marque una tendencia lineal significativa.

Por otra parte, el promedio de visitas diarias al CRA demuestra un dinamismo significativo. De estos centros, 22% señala recibir 20 visitas o menos; 40% recibe en promedio entre 21 y 60 estudiantes, mientras que el resto señala recibir más de 60 visitas diarias.

Aunque el criterio de cuantificación utilizado por los encargados del CRA no es controlable, la información sobre el promedio de asistencia es significativa pues señala un gran dinamismo en la asistencia y el uso de los recursos CRA.

Si se analizan estas frecuencias informadas por tamaño del establecimiento (matrícula total), puede observarse una cierta proporcionalidad en la distribución de los casos. Cerca de 65% de los CRA con matrícula de 600 o menos alumnos informan una asistencia diaria de un máximo de 60 estudiantes. La incidencia de esa frecuencia se reduce a medida que aumenta la matrícula de los establecimientos. Así, 35,7% de los CRA pertenecientes a establecimientos con matrícula de entre 900 y 1.200 alumnos registra una frecuencia de asistencia de más de cien visitas diarias.

Con todo, la tendencia no es absoluta y no puede establecerse una relación directa entre frecuencia de visitas y tamaño del establecimiento. Es posible que el nivel de gestión y la inclusión de actividades que impliquen visitas de grupo en horario de clase tengan una incidencia importante en esta situación general.

1.5.4. SUSCRIPCIÓN A DIARIOS Y REVISTAS

La suscripción a diarios y revistas es una de las políticas de apoyo de MINEDUC a estos centros, que intenta alcanzar una cobertura nacional. Entre los encargados CRA, 75,6% informa contar con dicha suscripción, mientras que sólo 16,5% de los encuestados señala no tener ningún tipo de suscripción a publicaciones regulares.

No se observan diferencias relevantes por tipo de establecimiento, aunque existe una pequeña diferencia a favor de los CRA de establecimientos de dependencia particular subvencionados. Mientras que 14,8% y 20,9% de los CRA de escuelas dependientes del sistema municipal señalan no tener una suscripción a diarios y revistas, sólo 12,9% de los CRA de establecimientos particulares subvencionados señala estar en dicha situación.

Pese a lo anterior, cabe hacer hincapié en la información acerca de la fuente de financiamiento de tales suscripciones. En efecto, mientras que en 66% de los CRA se señala que una de las fuentes de financiamiento de estas suscripciones es el propio establecimiento o el sostenedor, sólo 27,4% reconoce el aporte de MINEDUC como fuente de suscripción a diarios o revistas. De un modo general, casi 77% de los encuestados indica que

la suscripción es gratuita, sin identificar la fuente de financiamiento de ésta.

Este hecho puede ser una señal de *interferencia* en la comunicación o los mecanismos de información MINEDUC y equipo CRA que puede redundar en otros ámbitos de la colaboración institucional aunque, como podrá verse, la opinión sobre las orientaciones institucionales y la frecuencia de consultas a los medios informativos del componente CRA de MINEDUC son significativas.

Con todo, parece importante considerar con mayor detenimiento el análisis del grado de percepción de las fuentes de apoyo real y potenciales para el desarrollo de los centros, sobre todo ante la perspectiva de eventuales estrategias de colaboración futura.

La siguiente tabla resume la información que proporcionaron los encargados de los CRA respecto a la fuente de financiamiento de las suscripciones disponibles.

Tabla 7: Financiamiento de suscripción a diarios y revistas - CRA

Fuente de financiamiento	Sí	No	Total
MINEDUC	27,4%	72,6%	100%
Establecimiento o sostenedor	66,1%	33,9%	100%
Suscripción gratuita	76,6%	23,4%	100%

1.6. ANTECEDENTES SOBRE LA COLECCIÓN DISPONIBLE EN LOS CRA

La colección de un CRA está conformada por una variedad de recursos pedagógicos que incluye materiales impresos (libros, diarios y revistas), audiovisuales (videos, DVD, casetes, mapas), instrumentales (herramientas, juegos, modelos, maquetas) o digitales (*software* educativo, CD ROM), disponibles para el desarrollo de actividades pedagógicas con los estudiantes.

En esta sección se muestran antecedentes de las características de la colección mediante la información proporcionada por las encuestas aplicadas a los encargados de la administración de los respectivos CRA en las escuelas participantes del estudio.

1.6.1. ORIGEN DE LA COLECCIÓN

Un primer aspecto que debe considerarse se refiere al origen de la actual colección de los respectivos CRA. En un porcentaje significativo (92,3%), los encargados reconocen la entrega de recursos de MINEDUC como base constitutiva de la colección. Solamente en 10 casos (7,7% de la muestra) no se indica como fuente de la colección existente el aporte central.

⁸ Aunque no se consultó directamente, la fuente de estos aportes puede ser muy diversa, incluida la familia de los estudiantes. Es posible que en esta respuesta también incida la percepción acerca de la gratuidad de la suscripción de diarios o revistas reseñada en la sección anterior.

En 33,8% de los establecimientos se indica que existía una colección previa a la implementación del CRA propiamente como tal, mientras que en 50% de los casos se señala que la colección actual también procede de compras efectuadas por el establecimiento o el sostenedor. En 61,5% de los CRA se señala que la actual colección también está conformada por materiales que provienen de aportaciones particulares.⁸

1.6.2. COLECCIÓN DISPONIBLE

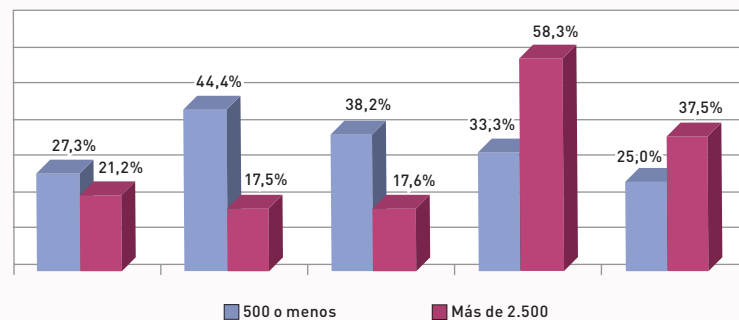
Respecto al volumen de títulos disponibles en la colección, los CRA pueden dividirse en tres grandes grupos. El primero (45,3%) declara disponer de 1.000 o menos títulos, otro (32%) se sitúa entre 1.000 y 2.500 títulos, mientras que un tercero (casi 23%) declara disponer de 2.500 o más títulos.

Esta distribución responde, en rasgos generales, proporcionalmente al espacio físico informado en las encuestas y, de manera correspondiente, al tamaño de la matrícula de los respectivos establecimientos. Con todo, es significativo el porcentaje de establecimientos que señala poseer un volumen limitado de títulos, eventualmente, por debajo de la entrega inicial aportada por el programa Bibliotecas Escolares CRA de MINEDUC.⁹

⁹ No es posible establecer una cifra específica, ya que la entrega original corresponde a 1.000 unidades de recursos de aprendizaje que contiene material impreso pero también otro tipo de recursos.

Existe una mayor recurrencia de aquellos CRA de establecimientos pequeños que cuentan con colecciones de 500 o menos ejemplares. En sentido opuesto, los establecimientos con mayor matrícula, proporcionalmente, concentran las colecciones más amplias. Tal como indica el gráfico siguiente, mientras que 44% de los establecimientos de entre 300 y 600 alumnos disponen de una colección de 500 o menos ejemplares, 58% de aquellos que tienen entre 900 y 1.200 estudiantes disponen de una colección de más de 2.500 ejemplares.

Gráfico 2: Relación matrícula / disponibilidad de ejemplares en la colección de la biblioteca CRA - CRA

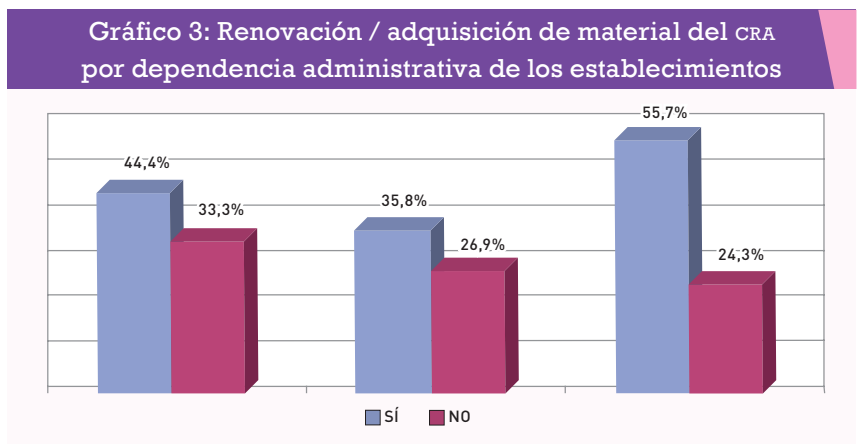


La explicación más plausible a lo anterior es que la relación entre el tamaño de la colección y la matrícula del establecimiento no es mecánica; existen diversos factores capaces de incidir en la ampliación de la colección o en los recursos disponibles.

Una mayor preocupación por el sostenedor, una política de gestión institucional o el vínculo con redes y programas de apoyo que pueden incidir en el crecimiento de la colección son, entre otros, factores detrás de esta situación.

1.6.3. CRITERIOS DE RENOVACIÓN DE MATERIAL

Solamente 45,7% de los centros declaró haber actualizado sus recursos desde la implementación del CRA. De este total, es posible identificar algunas diferencias al hacer el cruce por dependencia administrativa de los establecimientos. Los CRA que forman parte de establecimientos de dependencia particular subvencionados demuestran mayor *capacidad* de adquisición o renovación de material de sus centros (56,7%), frente a 33,3% y 26,9% de los establecimientos de dependencia municipal. Aunado a lo anterior, el tamaño del establecimiento (medido por la matrícula total de alumnos) es otro indicador significativo de gestión de recursos y apoyo al CRA para su desarrollo.

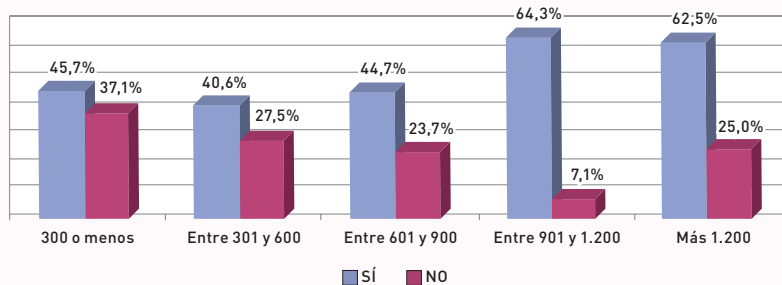


El gráfico 4 demuestra que en los establecimientos grandes (con una matrícula superior a 900 estudiantes), la capacidad de adquisición de recursos se incrementa notoriamente, superando en más de veinte puntos a aquellos centros educacionales con matrículas más pequeñas (600 estudiantes o menos). Sobre esta base, puede sostenerse que el tamaño del centro educacional es una variable crítica para la gestión del CRA, toda vez que, con el paso del tiempo, este requiere de inversión de recursos (compra y renovación de material) para mantener un servicio funcional a los requerimientos de aprendizaje de la comunidad escolar.

Por último, la consideración general sobre la capacidad de adquisición y renovación de material, arroja información interesante al analizar las respuestas, teniendo en cuenta el grado de antigüedad del CRA; en efecto, como lo demuestra el gráfico 5, proporcionalmente existe mayor capacidad de adquisición o renovación de material en aquellos centros que se han organizado recientemente (año 2006) respecto a los que llevan más años de funcionamiento.

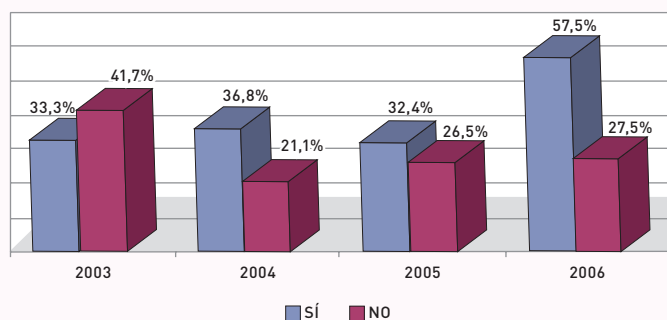
Ante la imperativa necesidad de inversión de recursos es desalentador reconocer que el tamaño de los centros educacionales tiene una relación directa con la incapacidad de adquisición de material básico.

Gráfico 4: Renovación / adquisición de material del CRA por tamaño de los establecimientos (matrícula total)



Casi 60% de los CRA creados en el año 2006 declaran tener algún mecanismo o estrategia de adquisición de material. Esto es, casi veinte puntos por encima de aquellos CRA creados en los años anteriores.

Gráfico 5: Renovación / adquisición de material del CRA por año de antigüedad del CRA



Aunque resulta difícil sostener una hipótesis explicativa de este hecho, es factible pensar que la experiencia de desarrollo de los CRA ha posibilitado el impulso de mayores iniciativas de gestión institucional. Pese a ello, si se analiza la distribución de los CRA por año de creación y la dependencia administrativa del establecimiento, se observa una mayor concentración de los casos de CRA desarrollados en el año 2006 que pertenecen a establecimientos de dependencia particular subvencionados.

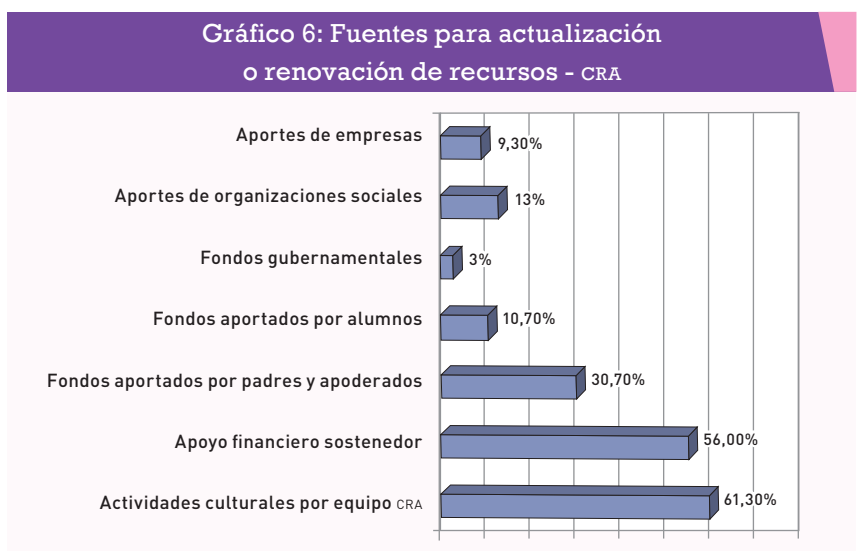
Como se verá en otros ámbitos, esta tendencia, permite sostener que existirían condiciones más favorables a la consolidación y gestión de los CRA en este tipo de establecimientos respecto a aquellos de dependencia municipal. Por cierto, se trata de una afirmación que debe asumirse con cautela.

En los casos en que existe capacidad de renovación o adquisición de material, se observa el privilegio de iniciativas vinculadas con el desarrollo pedagógico y el apoyo a los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Los criterios para la selección de estos recursos son variados: predomina la adquisición de materiales relacionados con el currículo vigente en los diversos subsectores del aprendizaje o, en un sentido más específico, la adquisición de recursos relacionados con proyectos implementados en el centro educacional.

Lo anterior aparece de manera mucho más recurrente que la simple reposición de recursos estropeados u obsoletos.

Respecto a las fuentes principales para la adquisición de recursos en el CRA, los encargados destacan prioritariamente las donaciones y el aporte financiero que entregan los respectivos sostenedores, así como la organización de actividades culturales efectuadas por el equipo CRA en esta dirección.

Existe un porcentaje importante de aportes internos (las familias y los propios estudiantes), así como de empresas y otras instituciones sociales locales o regionales. El aporte de instancias u organismos gubernamentales (Consejo del Libro y la Lectura, FOSIS, FONDEVE, Ley de Donaciones Culturales, etc.) es marginal, al menos de acuerdo con lo indicado por quienes están a cargo de la administración de los CRA en los distintos establecimientos.



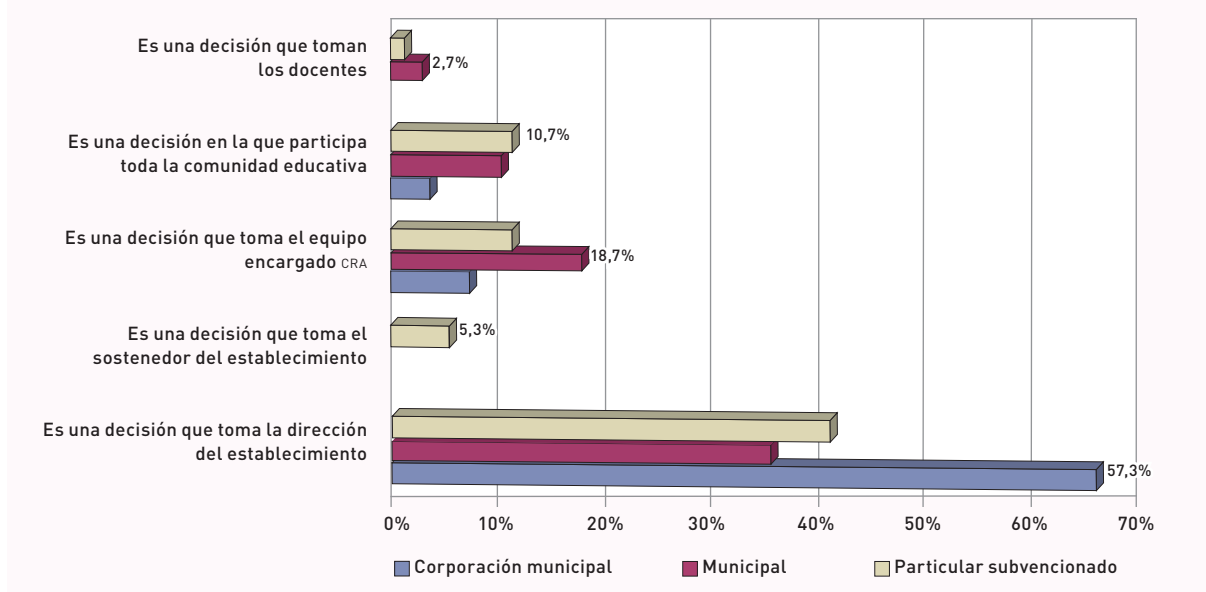
Como puede verse, más allá de algunos matices, las tendencias son relativamente proporcionales en el ejercicio comparativo por tipo de establecimiento.

Respecto a la cantidad de títulos adquiridos anualmente, las encuestas reportan un bajo porcentaje promedio de adquisición. Casi 70% de quienes reportan adquisición durante el último año señalan que esta alcanza a 20 títulos o menos. Sólo 10% de los establecimientos con capacidad de adquisición o renovación de material indica que en el último año la adquisición fue de cien títulos o más.

En los establecimientos donde existe práctica o estrategia de renovación o adquisición de material nuevo, la decisión está centrada fundamentalmente en la dirección del centro educativo (57,3% de los casos). Sólo en un porcentaje menor corresponde a una decisión exclusiva del equipo CRA (18,7%) o a una decisión que incluye a la comunidad educativa (10,7%). Es significativa la baja participación de los docentes del establecimiento en esta decisión (de acuerdo con lo que informan los encargados del equipo CRA en las respectivas encuestas).

Si se analizan estas respuestas por dependencia administrativa de los establecimientos, puede observarse una mayor preponderancia en la decisión del equipo directivo del establecimiento en aquellos centros de dependencia municipal que están dirigidos por una corporación municipal. El porcentaje es relativamente similar entre los establecimientos particulares subvencionados y municipales DAEM. Entre estos últimos existe una mayor incidencia de la decisión en equipos CRA, aunque los porcentajes son exigüos, ya que no alcanzan 15% del total.

Gráfico 7: Actores que deciden en la actualización de recursos del CRA por dependencia administrativa - establecimientos



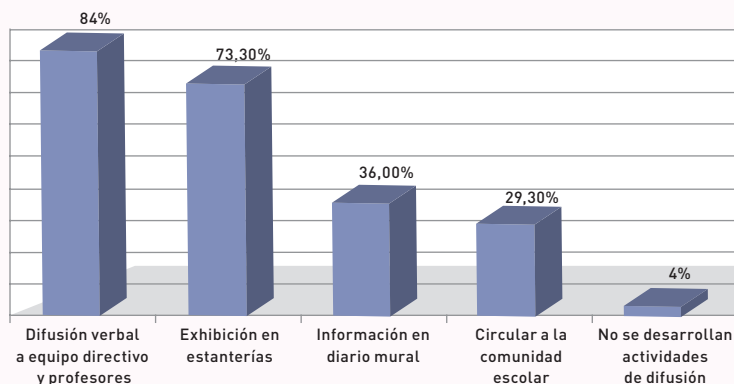
De igual manera, existen diversas fuentes de consulta para la selección del material que será adquirido. Los informantes señalan que una de las principales fuentes son las recomendaciones de MINEDUC por medio de sus instancias informativas (58,5%). Asimismo, la referencia de colecciones de las bibliotecas públicas es otra fuente de consulta por parte de los equipos encargados (21,5 por ciento).

Llama la atención la baja consideración de las sugerencias de docentes en este campo, cada vez que el ámbito de los proyectos implementados en el establecimiento fue resaltado como un criterio importante para la adquisición de los recursos. Posiblemente, en este punto predomina aún un modelo formal asociado a la adquisición de títulos tradicionales o aquellos consignados en planes y programas educativos.

Finalmente, los encargados de los respectivos CRA señalan que el mecanismo más usado para dar a conocer a la comunidad educativa el nuevo material ingresado, corresponde a la difusión verbal que estos realizan ante el equipo directivo y el cuerpo de profesores del establecimiento (84%) y la exhibición de las nuevas adquisiciones en las estanterías abiertas del centro (73,3 por ciento).

La publicación de información vía medios escritos o su publicación en el diario mural no es una práctica habitual entre los encargados de difusión. Sólo un grupo marginal de establecimientos (tres casos de aquellos que informan haber adquirido material recientemente) no llevan a cabo actividades para dar a conocer los nuevos recursos que se incorporan al CRA.

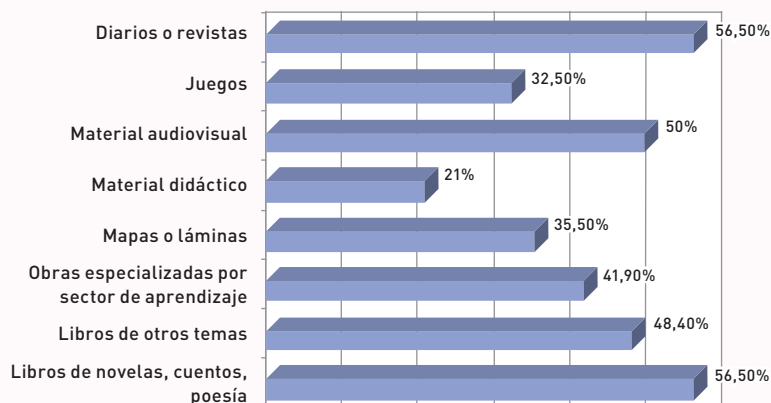
Gráfico 8: Estrategia de información de nuevos recursos en los CRA - encargados CRA



De manera complementaria, con el objetivo de identificar el manejo de la colección en los respectivos CRA, se solicitó, en los casos correspondientes, información acerca del tipo de material adquirido durante el último año y el nivel de diversificación del mismo.

Como puede verse en el gráfico siguiente, existe un equilibrio respecto a la variedad de los recursos de aprendizaje, lo que incluye libros, diarios y revistas, textos especializados, así como material audiovisual, mapas y juegos. El material didáctico es el tipo de recurso menos mencionado; representa 20% de aquellos CRA que indican haber adquirido algún tipo de material en el último año.

Gráfico 9: Tipo de material adquirido - encargados CRA



Respecto a dichos recursos, se solicitó a los encargados CRA que identificaran libremente el destinatario principal de estos al interior del establecimiento. Lo anterior permite una aproximación general al uso prioritario de los recursos por actor a escala institucional.

Los juegos y materiales didácticos están orientados prioritariamente a los estudiantes. Existe mayor recurrencia en la adquisición de los libros en función del perfil de estos, mientras las obras especializadas y los mapas o las láminas, que podría interpretarse como el tipo de recurso de aprendizaje más tradicional de uso en el aula, está adscrito de manera proporcional a estudiantes y profesores (estos últimos, en tanto mediadores en el uso de dichos recursos).

También existe mayor preponderancia del *destino* de los recursos audiovisuales a los estudiantes de establecimientos, mientras que diarios y revistas corresponden con el único tipo de recurso que, proporcionalmente, recoge mayor porcentaje del estamento docente (aunque casi equiparado con los estudiantes).

Este último ítem es también el que más se *abre* a otros actores de la escuela, ya sea equipo directivo o personal paradocente o visitas no regulares del centro. Con todo, es evidente que el CRA es concebido como un espacio de recursos privilegiado por los dos principales actores del centro educacional: los estudiantes y sus profesores.

Finalmente, respecto a la existencia de un procedimiento formal de eliminación periódica de los recursos obsoletos en el interior del CRA, sólo 21% de quienes responden la encuesta dicen seguir tal procedimiento.

La relativamente reciente implementación de las colecciones y las limitaciones reseñadas para la adquisición de nuevos materiales en la mayoría de los CRA existentes, podría constituir un factor restrictivo a una actividad de este tipo.

1.6.4. SISTEMA DE MANEJO DE LA COLECCIÓN

Sobre la base de que en todo CRA es necesario mantener un sistema de ingreso, registro y clasificación del material, para facilitar el acceso y uso, en el estudio se indagó acerca del grado de consolidación de procedimientos estandarizados de procesamiento técnico de la colección dentro de las respectivas bibliotecas.

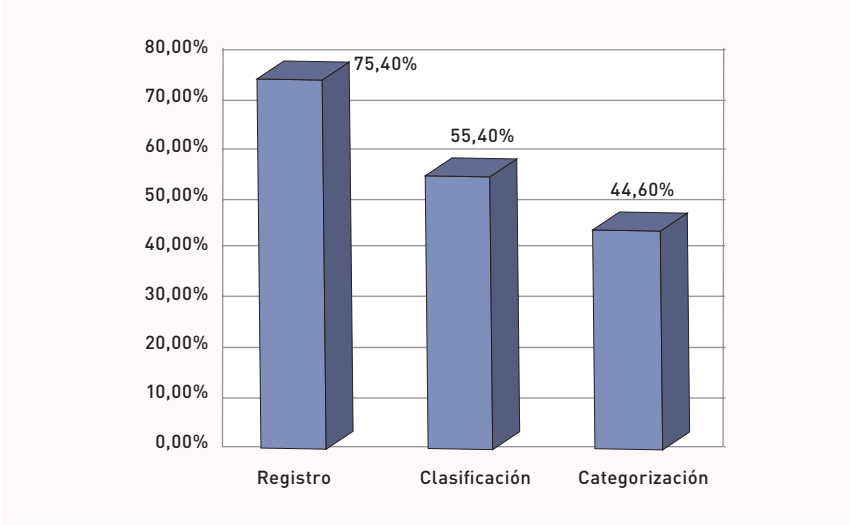
Como puede verse en el gráfico siguiente, casi un tercio de los CRA declara no tener un sistema de clasificación consolidado de sus materiales,¹⁰ y más de la mitad no posee o sólo posee parcialmente un catálogo general de los títulos disponibles.

Aunque el sistema de registro presenta mayores niveles de generalización, casi 15% de los casos señala explícitamente no tenerlo incorporado, porcentaje que puede ampliarse a cerca de un cuarto del total de los CRA participantes del estudio.¹¹

¹⁰ El porcentaje desciende a casi 45% de los casos, ya que existe un alto número de encuestados que no responde esta pregunta. Aunque no se puede hacer un traspaso mecánico, es muy factible que la mayoría de estos casos corresponda a establecimientos donde no existe tal procedimiento.

¹¹ A este grupo se agrega 10% de casos que no responde esta interrogante.

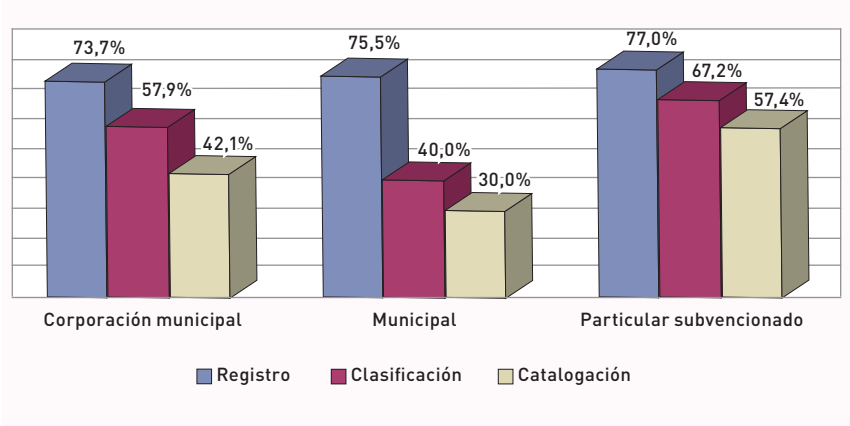
Gráfico 10: Porcentaje de CRA con sistema de procesamiento de la colección - encargados CRA



Sobre esta información, existen diferencias en el nivel de consolidación de los procesos de registro, clasificación y catalogación de los CRA por tipo de establecimiento, verificándose menor frecuencia del sistema de ordenamiento de los recursos entre centros educativos de dependencia municipal respecto a los de dependencia particular subvencionados.

En efecto, si bien existe una relación proporcional de los CRA que manifiesta tener un sistema de registro regular de los recursos, en los CRA de establecimientos educacionales de dependencia particular subvencionados se reporta una diferencia superior a los veinte puntos respecto a la existencia de sistemas completos de clasificación de los recursos, y una modalidad de catalogación respecto a aquellos que dependen administrativamente de establecimientos municipales. El siguiente gráfico lo ilustra.

Gráfico 11: CRA con sistema de procesamiento de la colección, según dependencia administrativa del establecimiento - encargados CRA



Aunque es menor el porcentaje de CRA que declara no contar con algún procedimiento de registro, clasificación y catalogación del material, es significativo el porcentaje de casos que señalan tener implementado parcialmente el sistema respectivo: 75% tiene registro, 55% clasificación y 44% catalogación.

Como consecuencia lógica de lo anterior, en esta distribución, nuevamente se observan diferencias entre los CRA por tipo de dependencia de los establecimientos; existe una mayor proporción de centros de dependencia municipal que informan contar con sistemas parcialmente implementados de registro, clasificación y catalogación de los recursos disponibles.

¹²Es necesario reiterar el alto porcentaje de entrevistados que no sabe o no responde esta pregunta (17,7%) pero que, de manera previsible, se asocia a la inexistencia o al desarrollo de un sistema precario de ordenamiento del material.

Lo anterior se ve complementado con la información proporcionada acerca del sistema de ordenamiento de recursos que declara utilizar el equipo responsable CRA. Casi la mitad de los centros declara utilizar un sistema manual, y sólo 14,6% lo hace mediante un sistema automatizado; de los casos, 3,8% (3 CRA) declara no utilizar ningún tipo de sistema de ordenamiento.¹²

El uso declarado de mecanismos automatizados de registro y ordenamiento de material está muy por debajo del porcentaje de centros que cuentan con equipos computacionales destinados al equipo CRA. Aunque no puede sostenerse de manera terminante, lo anterior quizá refleje un déficit de gestión de recursos y manejo de competencias básicas en el uso de medios digitales para el tratamiento de la información disponible.

Para terminar, respecto a los criterios o principios de organización de los títulos en estanterías, entre los encargados CRA predomina el criterio de organización funcional sobre la organización pedagógica de los respectivos subsectores o ciclos educativos de las escuelas: en 56% de los casos prevalece un sistema de ordenamiento por áreas o asignaturas.

En orden de mención, le siguen los mecanismos de organización por tipo de material (tipos de texto impresos disponibles y su uso) y la clasificación decimal Dewey. Como puede verse, existe una cierta dispersión en los criterios utilizados.

Un 17% de los CRA que responden esta interrogante organizan el material por tipo de usuario a partir de la edad de los mismos. Un 22,3% señala hacerlo por subsector de aprendizaje o asignatura, criterios relacionados con la funcionalidad de la colección en su uso escolar. Con todo, en las respuestas se observa la combinación de dos o más criterios en la organización del material, según las características de la misma (por ejemplo, la organización de determinados libros de lectura obligatoria por curso bajo una modalidad y la organización de lectura no obligatoria, bajo otra).

Si se considera sólo los casos de quienes responden utilizar el sistema de clasificación Dewey, el análisis comparado de los CRA de acuerdo con la dependencia administrativa de los establecimientos, nuevamente, arroja diferencias importantes. En este segmento existe una mayor proporcionalidad de CRA dependientes de centros educacionales particulares subvencionados que han implementado el sistema respecto a aquellos que dependen de una administración municipal (no lo han implementado 89% de Corporación municipal, 74% de dependencia municipal y 64% particular subvencionado).

Aunque la recurrencia de este sistema de clasificación es menor para el conjunto de los CRA participantes del estudio, los antecedentes ratifican una tendencia ya anotada respecto a una diferenciación en los CRA por dependencia administrativa, que incide en la gestión y administración de los centros en su conjunto.

1.7. EQUIPO ENCARGADO DEL CRA

En la implementación de los CRA se ha propuesto que los establecimientos educacionales puedan generar las condiciones para contar con dos figuras principales que posibiliten su organización y desarrollo: a) el coordinador pedagógico, idealmente un docente del establecimiento, cuya principal labor sea la de promover y fortalecer los vínculos entre el centro y sus recursos con las acciones e iniciativas pedagógicas de la escuela; b) el encargado CRA, un bibliotecario, docente o administrativo del establecimiento cuya tarea principal es organizar administrativamente el CRA, posibilitando su funcionamiento cotidiano, la atención al público y la organización y facilitación del material disponible a la comunidad educativa.

En esta sección se presentan las principales características de los equipos encargados CRA a partir de los antecedentes que arrojan las encuestas, su perfil profesional, así como las funciones y tareas que desempeñan en el interior de cada centro.

1.7.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS EQUIPOS CRA: SEXO Y EDAD

Los antecedentes recogidos en el estudio indican que un poco más de la mitad de los establecimientos (52,8%) cuenta con un coordinador pedagógico con asignación de tiempo para las tareas definidas en relación con su cargo. Sin embargo, como podrá verse, estas funciones tienden a relativizarse y en muchos casos existe una superposición de tareas con los respectivos encargados.

En relación con los antecedentes personales del equipo encargado, un primer aspecto que resulta llamativo es el fuerte sesgo de género en su composición. Son mujeres 80,4% de los encargados de las bibliotecas CRA (131 casos de mujeres y 32 de hombres) y 76,3% de los coordinadores pedagógicos (71 casos de mujeres y 22 de hombres).

En cuanto a la distribución por edad, es posible establecer algunas diferencias. En efecto, aunque en el caso de ambos actores la mayoría de las personas se sitúa entre 41 y 60 años, la recurrencia es mucho más pronunciada en los coordinadores (69,6%) que en el caso de los encargados de bibliotecas CRA (56,8%). La categoría menor de 40 años corresponde a los coordinadores, sólo 26%, frente a 42% que demuestran los encargados.

Las responsabilidades de los

integrantes del equipo CRA son

- coordinador pedagógico: docente del establecimiento enfocado en la promoción y el fortalecimiento de los vínculos entre el centro y sus recursos con las acciones e iniciativas pedagógicas de la escuela.

- encargado CRA: bibliotecario, docente o administrativo dedicado a organizar, de manera cotidiana, la atención al público y la facilitación del material disponible, para los estudiantes y docentes.

Esta distinción también se expresa en el grupo de edad que presenta la mayor preponderancia en cada uno de los actores con responsabilidad en el funcionamiento del CRA. Mientras que en el caso de los coordinadores el grupo mayoritario (37%) se sitúa entre 51 y 60 años, en el caso de los encargados, entre 41 y 50 años.

Con todo, es destacable la baja incidencia de personal mayor a 60 años en ambas funciones, que representa apenas 1,2% entre los encargados y 4,3% entre quienes ocupan las funciones de coordinación pedagógica. De los coordinadores, 37% tiene entre 51 y 60 años, 32% entre 41 y 50 años, 19% entre 31 y 40 y 6,5% tiene 30 años o menos. En cuanto a los encargados, 22% tiene entre 51 y 60 años, 34% entre 41 y 50 años, 22% entre 31 y 40 años y 20% tiene 30 años o menos.

1.7.2. PERFIL PROFESIONAL DEL EQUIPO CRA

De acuerdo con el informe de las encuestas, la gran mayoría de los coordinadores responde al perfil profesional sugerido para el desempeño de sus funciones; más de 77% de quienes ocupan este cargo poseen estudios universitarios completos y ejercen como docentes. De ellos, 10% señala tener estudios universitarios incompletos o estudios técnicos de nivel superior, mientras que sólo 5,4% de quienes responden la encuesta declara no poseer estudios de nivel superior.

A diferencia de lo anterior, el nivel de estudios declarado por los encargados presenta una mayor dispersión, aunque la gran mayoría señala tener más de doce años de estudios formales. En este grupo, 14% de los encuestados señala tener sólo la Enseñanza Media, mientras que 4,3% únicamente posee estudios de Enseñanza Básica.

Si se analiza el nivel de estudios declarado por dependencia administrativa de los establecimientos, esta tendencia se ve ratificada en términos generales. En el caso de los encargados CRA hay una mayor proporción de personas que laboran en centros de establecimientos municipales que no tienen estudios postsecundarios; sin embargo, de igual modo, el porcentaje de encargados con estudios universitarios completos es similar (o levemente superior) al de los CRA de dependencia particular subvencionados. Entre estos últimos se observa una mayor dispersión del perfil profesional; hay mayor cantidad de encargados con estudios técnicos postsecundarios o personas con estudios universitarios incompletos.

1.7.3. EXPERIENCIA PROFESIONAL

Otro aspecto distinguible del perfil de los encargados de la implementación del CRA, radica en la antigüedad en el interior del establecimiento que declara cada uno de los actores. Mientras que en el grupo de coordinadores, 100% señala una permanencia de 1 a 3 años en el centro educacional, entre los encargados existe una mayor dispersión en este campo: casi 41% de estos funcionarios declara estar trabajando desde hace 7 años

o más en el establecimiento, y casi 32% de la muestra ha permanecido 10 años en el mismo lugar de trabajo.

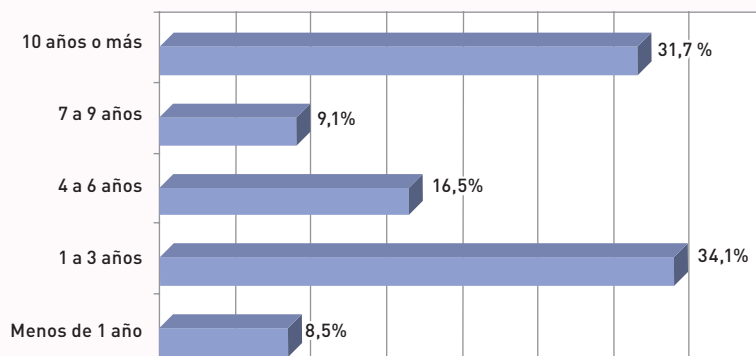
Lo anterior demuestra que, en un porcentaje importante de centros educativos, el nombramiento de encargado CRA recae en un tipo de funcionario(a) con tradición y permanencia en el establecimiento y, por lo mismo, con cierto reconocimiento por parte de la comunidad educativa, independientemente del tipo de perfil profesional o de las competencias efectivas que tenga para el trabajo. Cabe hacer notar, con todo, que esta característica se presenta a la par de la comparativamente menor edad promedio de estos funcionarios.

Una explicación a lo anterior sería la existencia de una cierta *polarización* del grupo analizado bajo este prisma. Si se observa el gráfico siguiente, se reconoce un *polo de funcionarios nuevos* (42,6% de estos trabajan en el establecimiento desde hace 3 o menos años), y un *polo de funcionarios antiguos* (el mencionado 40,8% que señala estar vinculado con el centro educacional desde hace 7 años o más).

Por cierto, no existen antecedentes en el estudio que permitan aventurar algún criterio institucional en la selección del responsable de la coordinación administrativa del CRA, con base en este principio de permanencia en el interior del centro educacional.¹³

¹³ De igual modo, el carácter antiguo o nuevo es variable de acuerdo con la realidad de cada centro educacional en sí mismo, por lo que este antecedente debería tratarse con ponderación.

Gráfico 12: Años de antigüedad del encargado (a) de la biblioteca CRA en el establecimiento

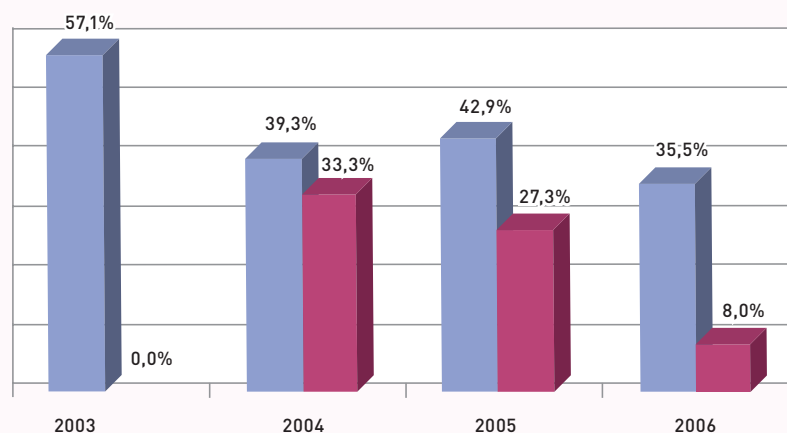


Respecto al tiempo de desempeño en el cargo de coordinador y de encargado en el interior de los CRA, también se observa una mayor recurrencia de casos de encargados de bibliotecas que demuestran más años de experiencia en esta función. Casi un cuarto de los encargados señala desempeñar esta labor desde hace 4 años o más frente a 12% de los coordinadores. La gran mayoría de los coordinadores señala una experiencia en el cargo de 2 años o menos, concentrando a 76% de quienes responden esta consulta en la encuesta, frente al igualmente significativo 60% de los encargados.

Con todo, lo anterior también denota una rotación de personal en los cargos que resulta importante considerar. La siguiente tabla resume el

porcentaje de coordinadores y encargados CRA que declaran ocupar el cargo hace un año o menos, según el año de implementación de sus respectivos CRA. Como puede verse en los establecimientos, junto al dinamismo anotado se observa mayor estabilidad de las personas que desempeñan las funciones de encargado de los centros, en tanto que el cargo de coordinador evidencia una rotación mucho más alta.

Gráfico 13: Porcentaje de personas que señalan ejercer hace un año o menos el cargo de coordinadores y encargados CRA según el año de implementación del CRA



1.7.4. CONDICIONES DE EJERCICIO DEL CARGO

Respecto al tiempo destinado a las labores específicas para el funcionamiento del CRA en los establecimientos, los encuestados reportan situaciones disímiles, lo que origina una diferencia importante respecto al estándar sugerido por MINEDUC para tal efecto. Para el desarrollo de las actividades del CRA, se sugiere que los coordinadores pedagógicos dispongan a lo menos de 15 horas a la semana para la implementación de las tareas de promoción entre el CRA y las definiciones y acciones educativas de la escuela, mientras que, en el caso de los encargados, se considera necesario una dedicación exclusiva con 40 horas de trabajo semanal.

A diferencia de lo anterior, casi 60% de los coordinadores pedagógicos de las escuelas estudiadas señala que su dedicación efectiva al trabajo del CRA cubre un período de 10 horas o menos, mientras que 41% de los encargados destina 25 horas o menos. De estos últimos, 19,5% señala destinar 5 horas o menos a las tareas de gestión administrativa y atención al público en sus respectivos CRA.

Tabla 8: Horas semanales destinadas a la función - coordinadores y encargados

Número de horas	Coordinador	Encargados
5 o menos horas	37%	19,5%
Entre 6 y 10 horas	22,8%	11%
Entre 11 y 15 horas	20,7%	4,3%
Entre 16 y 20 horas	7,6%	3,7%
Entre 21 y 25 horas	0%	2,4%
Entre 26 y 30 horas	6,5%	9,1%
Entre 31 y 35 horas	1,1%	2,4%
Entre 36 y 40 horas	1,1%	8,5%
41 o más horas	3,3%	39%
Total	100%	100%

Lo anterior se ve refrendado por la información proporcionada acerca de la situación de desempeño del cargo dentro del establecimiento. Sólo 51,2% de los encargados declara que su trabajo es de dedicación exclusiva dentro del centro educacional.

En el caso de quienes no tienen dedicación exclusiva en el cargo y desempeñan otras funciones dentro del establecimiento, 72,4% de los coordinadores pedagógicos y 34,9% de los encargados de los centros efectúan labores docentes en las escuelas, mientras que 6,6% y 23,8%, respectivamente, desempeñan alguna tarea administrativa.

Finalmente, 10 de los coordinadores pedagógicos (13,2% de la muestra) ocupan el cargo de jefes UTP en sus establecimientos, mientras que dos encargados (3,2%) señalan compartir esa función con su cargo de dirección técnico-pedagógica en sus escuelas.

1.7.5. TAREAS DESARROLLADAS EN EL CRA

Otro aspecto importante para la caracterización del equipo CRA dentro de las escuelas estudiadas corresponde al tipo de funciones informadas y el grado de proximidad con el perfil sugerido para tal efecto. Como puede verse en la siguiente tabla, de las respuestas de los encuestados, resulta destacable el grado de *apropiación* de funciones más allá de su propia definición que señalan ejercer los encargados administrativos. De la lista de actividades, sólo tres (gestión económica del CRA, gestión de redes internas y externas, y actividades de extensión y gestión cultural) se sitúan por debajo de 50% de las menciones para este actor.

Lo anterior puede asociarse directamente a aquellos centros que no cuentan formalmente con un coordinador pedagógico, lo que *obligaría* a la asunción práctica de estas tareas por parte de una misma persona. Del conjunto de las actividades, las principales menciones se sitúan en tareas asociadas a la atención a usuarios y al ordenamiento del material y recursos disponibles en el centro.¹⁴

¹⁴ Por cierto, no es posible emitir un juicio respecto al cumplimiento de estas tareas más allá del grado de satisfacción que manifiestan los actores. Véase más adelante la sección específica sobre este tema.

En el caso de los coordinadores pedagógicos, las principales tareas referidas están asociadas a la difusión de los recursos CRA en el interior de la comunidad educativa y la elaboración de un plan de trabajo para el centro. Aunque la frecuencia de casos es más baja, de todos modos es significativo que poco más de 40% de los coordinadores señalen que entre sus tareas habituales está la atención a usuarios, así como el ordenamiento, la mantención y organización de los catálogos o bases de datos.

Este hecho permite formular hipótesis acerca de la superposición de funciones en muchos centros CRA, sin que exista una tajante diferenciación de las actividades definidas o asumidas por los respectivos actores para el cumplimiento de sus objetivos. Es factible vincular esta situación con el dato analizado anteriormente acerca de la jornada laboral y las horas de dedicación asignadas a las tareas en los CRA, cuestión que podría sugerir la necesidad institucional de una cobertura combinada de las tareas, principalmente aquellas de índole administrativa.

Tabla 9: Tareas desarrolladas en el interior del CRA - coordinadores y encargados		
¿Cuáles de las siguientes tareas y responsabilidades tiene en el CRA?	Coordinador	Encargado
Mantener al día el inventario de los recursos del CRA	50%	86,6%
Mantener en orden los recursos del CRA	46,7%	90,2%
Mantener catálogos al día / Bases de datos	40,2%	64,6%
Atención a usuarios	43,5%	91,5%
Dar a conocer recursos a profesores	89,1%	82,3%
Actividades de extensión y gestión cultural	54,3%	43,3%
Gestión con redes internas / externas	50%	29,3%
Gestión económica	31,5%	18,9%
Seleccionar y adquirir recursos de aprendizaje	58,7%	53,7%
Elaborar plan de trabajo	78,3%	62,2%
Establecer política de organización y uso de la biblioteca CRA	81,5%	70,7%

Aunque en la selección de las actividades más recurrentes se observa una distinción lógica entre las tareas de gestión pedagógica y las tareas administrativas en uno y otro actor, en ambos casos la alternativa “establecer una política de organización y uso de la biblioteca CRA” recibe un alto porcentaje de menciones (81,5% y 70,7%, respectivamente).¹⁵

Este hecho es relevante toda vez que se trata de la tarea que, mayormente, refiere a la gestión global del centro por sobre las funciones específicas de cada cargo.

¹⁵ En la encuesta, los actores podían marcar libremente cualquiera de estas alternativas, previamente definidas.

La alta adscripción a esta alternativa demostraría la asunción y el compromiso de los encuestados con la figura del CRA, más allá del nivel de institucionalización y consolidación del centro en las escuelas. En un sentido opuesto, la gestión económica del CRA merece una baja mención, lo que indica que las decisiones en este plano corresponderían fundamentalmente a las autoridades del centro educacional respectivo.

Las cinco actividades con mayor frecuencia de mención entre coordinadores CRA conciernen a dar a conocer recursos al profesor (89%), establecer una política de organización y uso de la biblioteca (81%), elaborar un plan de trabajo (78%), seleccionar y adquirir recursos de aprendizaje (59%), y a las actividades de extensión y gestión cultural (54%). Las cinco tareas más mencionadas por los encargados son la atención a usuarios (91%), mantener en orden los recursos CRA (90%), mantener al día el inventario (86%), dar a conocer los recursos a los profesores (82%) y establecer una política de organización y uso de la biblioteca CRA (70 por ciento).

Desde una mirada de conjunto, en las menciones, las actividades menos recurrentes en los CRA son el vínculo y gestión de redes con las tareas de selección y adquisición de recursos de aprendizaje. Este aspecto, como se verá, resulta coincidente con la dificultad de incrementar la colección, observada en un porcentaje significativo de centros.

En referencia a lo anterior, notemos que, si se analiza la frecuencia de las tareas informadas por los encargados en relación con las horas disponibles para sus funciones, no se observan diferencias significativas entre aquellos que cuentan con una jornada completa respecto a quienes están contratados por 20 horas o menos. Como puede verse en la siguiente tabla la frecuencia de tareas es proporcional entre los casos polares (jornada completa y menos de 10 horas), con una diferencia no mayor a 10% de realización informada.

Tabla 10: Horas de dedicación del encargado y ejecución de actividades en el CRA - encargados

Actividades	Horas de dedicación del encargado				Total
	0 a 10	11 a 20	21 a 30	31 a 44	
Mantener al día el inventario de los recursos del CRA	81,8%	66,7%	87,5%	96,3%	89,0%
Mantener en orden los recursos del CRA	84,8%	100,0%	100,0%	98,1%	94,5%
Mantener catálogos al día / Bases de datos	48,5%	50,0%	75,0%	74,1%	65,1%
Atención a usuarios	75,8%	100,0%	100,0%	96,3%	90,8%
Dar a conocer recursos a profesores	75,8%	83,3%	81,3%	88,9%	83,5%
Actividades de extensión y gestión cultural	33,3%	0,0%	56,3%	48,1%	42,2%
Gestión con redes internas / externas	27,3%	16,7%	25,0%	31,5%	28,4%
Gestión económica	18,2%	0,0%	12,5%	22,2%	18,3%
Seleccionar y adquirir recursos de aprendizaje	45,5%	33,3%	75,0%	55,6%	54,1%
Elaborar plan de trabajo	54,5%	16,7%	75,0%	64,8%	60,6%
Establecer política de organización y uso de la biblioteca CRA	63,6%	50,0%	75,0%	75,9%	70,6%

En todo caso, es importante destacar el ítem de establecimiento de una política de organización y uso de los recursos, dimensión mayormente vinculada con tareas de gestión pedagógica de los recursos, en que la brecha es de 25 puntos entre quienes declaran trabajar la jornada completa y quienes lo hacen entre 11 y 20 horas.

1.7.6. CAPACITACIÓN RECIBIDA

Para terminar, el último aspecto que permite caracterizar el perfil del equipo encargado del CRA, tiene que ver con los antecedentes que este entrega acerca de la capacitación recibida para el desarrollo de sus funciones.

Como puede verse en la tabla siguiente, alrededor de la mitad de coordinadores y encargados señala haber realizado el curso de BibliocRA a distancia, entregado por un Centro de Educación a Distancia (TELEDUC). De igual manera, 23,9% de coordinadores y 29,9% de encargados reconocen haber participado en algún taller de formación de MINEDUC. Un porcentaje menor (10,9% de coordinadores y 20,7% de encargados, respectivamente) indica haber participado en algún curso de formación para la administración de bibliotecas.¹⁶

¹⁶Estas actividades no son excluyentes; en la encuesta era posible marcar más de una de estas alternativas.

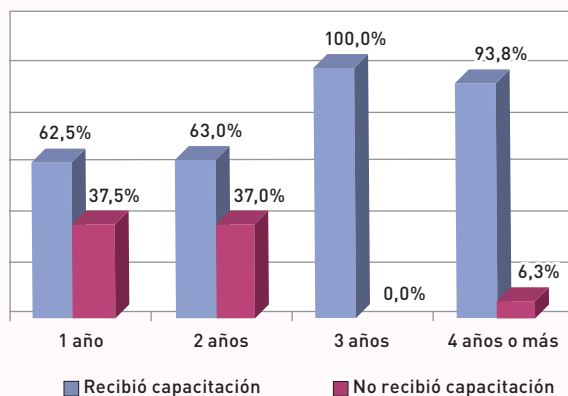
Lo que resulta llamativo es el alto porcentaje de casos (casi 30% en ambos actores) que no reconoce haber recibido capacitación para el desempeño de sus funciones. La siguiente tabla sintetiza la información acerca de la capacitación del personal CRA.

Fuentes de capacitación y formación	Coordinador	Encargado
Talleres de formación MINEDUC	23,9%	29,9%
Cursos de formación TELEDUC	54,3%	49,4%
Cursos de administración de bibliotecas	10,9%	20,7%
No ha recibido capacitación	29,3%	28,7%

Aunque el estudio no planteó de manera sistemática la trayectoria de los cargos en el interior de cada centro educativo ni eventuales reemplazos de funciones sin capacitación previa, la información disponible señala una cierta correspondencia entre los años de ejercicio de las funciones de los encargados CRA (en este caso, los encargados) y la ausencia de actividades de capacitación formal.

Como puede verse en el siguiente gráfico, 37,5% de quienes declaran ocupar el cargo por uno o dos años señala no haber recibido capacitación, porcentaje que decae considerablemente en aquellos con mayor antigüedad: 0% entre quienes declaran ejercer como coordinadores desde hace 3 años, y 6,3% de quienes lo hacen hace 4 años o más.

Gráfico 14: Capacitación recibida por años de ejercicio en el cargo



Finalmente, el grueso de los encargados señala haber llevado a cabo la capacitación para el desempeño de sus funciones mediante los cursos de los Centros de Educación a Distancia (TELEDUC) desarrollados para tal efecto. De quienes se desempeñan en el cargo desde hace tres años, 100% señala haber efectuado esa actividad, mientras que, de igual manera, señala haberlo hecho 78,1% de quienes cuentan con 4 años o más en el cargo en el interior del CRA.

1.8. USO DE LOS RECURSOS DEL CRA: LA VISIÓN DE LOS ACTORES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

El CRA es un lugar de la escuela donde se reúne un conjunto amplio de recursos destinados al apoyo y fortalecimiento de actividades de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. El grado de conocimiento que los actores señalan tener de este espacio y el uso habitual declarado por ellos mismos es una forma de evaluar la incidencia del centro en el quehacer institucional y el o los ámbitos prioritarios de apropiación de sus recursos.

1.8.1. USO DEL CRA POR LOS ESTUDIANTES

Con base en los resultados de las encuestas, la mayoría de los estudiantes declara conocer o haber visitado en algún momento el CRA de su establecimiento; sólo 11,1% de los estudiantes encuestados señala no conocer o no haber visitado el CRA.

En cuanto al uso de este espacio, no se observan actividades que concentren mayoritariamente el quehacer de los estudiantes; cerca de 40% de quienes visitan el CRA reportan una frecuencia de uso alta para las actividades de lectura y actividades de recreación, mientras que un grupo cercano a 30% dice usar frecuentemente o muy frecuentemente el CRA para actividades de investigación grupal o de tareas. Con todo, un tercio de los estudiantes en promedio señala que usa poco o muy poco el CRA para el

¹⁷En este caso, el puntaje de referencia corresponde a los resultados alcanzados en la medición SIMCE de Lenguaje y comunicación.

conjunto de las actividades reseñadas. Las actividades más recurrentes, según señalan los estudiantes, son: lectura (39%), actividades de entretenimiento (38%), trabajos de investigación (39%) y tareas (32 por ciento).¹⁷

Al revisar estas respuestas *cruzadas* por el puntaje SIMCE promedio que obtienen las escuelas, se observa una situación paradójica: la tendencia es a un menor uso en aquellos centros educativos con mejores resultados, tal como se refleja en las tablas siguientes referidos a “Leer en el CRA” y “Hacer trabajos de investigación en el CRA”.

Tabla 12: Frecuencia de uso del CRA para actividades de lectura - distribución de acuerdo con el puntaje SIMCE de los establecimientos

Puntaje SIMCE Lenguaje	Leer en el CRA				Total
	Alto	Mediano	Bajo	Muy bajo	
De 240 puntos o menos	11,3%	61,3%	25,8%	1,6%	100,0%
Entre 241 y 270 puntos	4,3%	52,9%	38,6%	4,3%	100,0%
Más de 270 puntos	7,1%	35,7%	53,6%	3,6%	100,0%
Total	7,5%	53,1%	36,3%	3,1%	100,0%

Tabla 13: Frecuencia de uso del CRA para actividades de investigación - distribución de acuerdo con el puntaje SIMCE de los establecimientos

Puntaje SIMCE Lenguaje	Hacer trabajos de investigación en el CRA				Total
	Alto	Mediano	Bajo	Muy bajo	
240 puntos o menos	4,8%	35,5%	50,0%	9,7%	100,0%
Entre 241 y 270 puntos	1,4%	41,4%	51,4%	5,7%	100,0%
Más de 270 puntos	0,0%	21,4%	75,0%	3,6%	100,0%
Total	2,5%	35,6%	55,0%	6,9%	100,0%

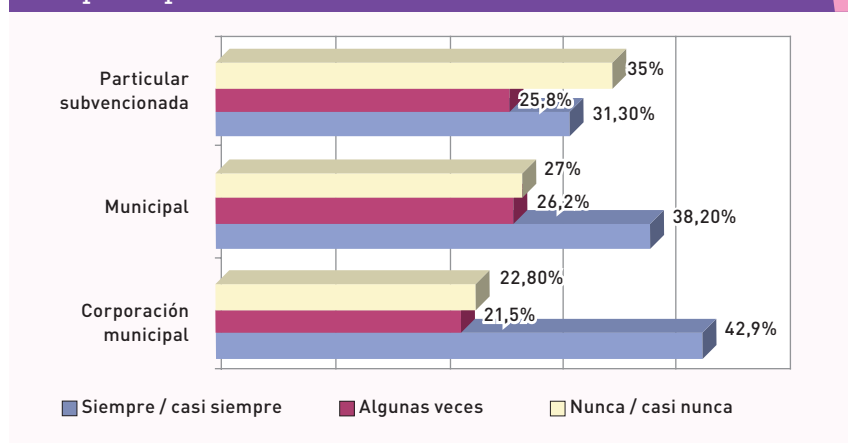
En efecto, como puede verse, mientras que los establecimientos con *bajo* puntaje (240 o menos) presentan 72,6% de respuestas que se sitúan en un uso alto y mediano, en el caso de los establecimientos con resultados *intermedios* el porcentaje decrece a 57,2%. En el caso de los establecimientos con *buenos* resultados SIMCE (más de 270 puntos) la alta y mediana frecuencia sólo alcanza a 42,8% de los estudiantes.

Algo similar ocurre en el uso del espacio CRA para los trabajos de investigación. En este caso, los porcentajes se sitúan en 40,3% de uso alto y mediano de establecimientos con bajo puntaje, 42,8% en aquellos con resultados intermedios y 21,4% en puntajes buenos.

De igual manera, si se revisa la tendencia de uso de los recursos CRA por parte de los estudiantes, según la dependencia administrativa del establecimiento, es posible detectar una mayor frecuencia de uso en aquellos establecimientos municipales respecto a los de dependencia particular subvencionada. El gráfico siguiente demuestra que la frecuencia de *no uso o casi no uso*, informada por los alumnos (esto es, la configuración del perfil de *no usuario*) en el caso de las actividades de lectura, se sitúa

en 22,8% y 27% de los establecimientos de dependencia municipal, frente a 35% de aquellos centros educacionales de dependencia particular subvencionada. Este hecho es paradójico si se considera que casi todos los indicadores de gestión señalan mejores resultados en este último tipo de establecimientos educacionales.

Gráfico 15: Frecuencia de uso del CRA por parte de los estudiantes para actividades de lectura por dependencia administrativa de los establecimientos



Resulta aventurado hacer afirmaciones taxativas respecto a esta información, ya que no se dispone de antecedentes acerca de las actividades pedagógicas en los establecimientos ni tampoco eventuales programas, asesorías u otras iniciativas de reforzamiento de la gestión de enseñanza.

Lo que sí puede sostenerse, y constituye un elemento positivo, es que existiría un uso más intensivo por parte de los estudiantes del CRA en aquellos establecimientos con mayores dificultades en los procesos de aprendizaje. El buen uso y canalización de este interés, por cierto, depende de la gestión pedagógica asociada a un centro de recursos para el aprendizaje.

De vuelta al tratamiento de los datos generales, al revisar las opiniones del resto de los actores educativos de los establecimientos se observa una cierta diferencia de visión respecto al uso del espacio y los recursos CRA de los estudiantes. En efecto, tanto para los directivos de los centros (directores y jefe UTP), los docentes y los propios encargados del funcionamiento del CRA, las actividades más frecuentes de los estudiantes son las tareas o los trabajos personales (actividad que, desde el punto de vista de los encargados, casi duplica el trabajo grupal) y las actividades pedagógicas dentro del horario de clases, esto es, el trabajo en el interior del centro orientado por los docentes.

La mayor distancia entre la opinión de docentes y directivos y lo que reportan los estudiantes radica en el uso del CRA para actividades recreativas (de mucho mayor frecuencia en la indicación de los estudiantes). Aunque esto último puede ser minimizado por los actores formativos con base en un principio de deber ser de la actividad escolar o al menor registro o

■ Queda como tarea pendiente recabar información acerca de los antecedentes de las actividades pedagógicas, de los eventuales programas, y de las asesorías o iniciativas de reforzamiento de la enseñanza, en los establecimientos, con el fin de aportar afirmaciones determinantes al respecto.

conocimiento que estos tienen de las actividades informales de los niños y jóvenes de las distintas escuelas.

Más allá de lo anterior, tanto de la propia referencia como desde la mirada externa, existe una perspectiva de uso amplio del espacio de la biblioteca y de los recursos CRA por parte de los estudiantes, lo que permitiría indicar que en la mayoría de estos el CRA constituye un referente significativo y una herramienta disponible para el desarrollo de sus actividades en el interior de la escuela.

La tabla siguiente sintetiza la visión de los diversos actores acerca de las actividades más frecuentes de los estudiantes en el CRA.

Tabla 14: Mención más frecuente de las principales actividades desarrolladas por estudiantes en el interior del CRA - equipo directivo, docentes y equipo CRA

Actividad	Director	Jefe UTP	Docentes	Equipo CRA
NS / NR	13,8%	7,3%	10,8%	10,9%
Tareas o trabajos individuales	28,3%	27,2%	32,7%	30,4%
Trabajos de investigación en grupos	14,5%	11,9%	16,2%	12,5%
Entretención individual	4,4%	4,6%	6,4%	6,6%
Actividades recreativas en grupo	0,6%	4,6%	1,5%	3,1%
Lectura personal	6,9%	9,3%	10,2%	10,5%
Actividades pedagógicas dentro del horario de clases	28,3%	33,1%	18,0%	21,8%
Uso de computador / Internet	3,1%	2,0%	4,2%	4,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

La incidencia de la orientación docente para visitar el CRA parece reafirmarse en las repuestas de los propios estudiantes. Al consultárseles en qué momento o en qué condiciones es más frecuente su visita al CRA, más de 75% de los estudiantes señala que lo hace en horario de clases junto a un profesor de asignatura. La segunda mención en importancia está asociada a actividades organizadas por el equipo CRA; esto reafirma la idea de que existiría una incidencia significativa de las tareas de inducción para que estos estudiantes visiten y usen los recursos CRA. Las mayores menciones de visita al CRA por parte de los alumnos de las escuelas indagadas son para actividades CRA (68%), durante recreos (42%), visita con profesor (75%), después de clases (32%) y antes de clases (12 por ciento).

Respecto al tipo de recursos de que hacen mayor uso los estudiantes, existe homogeneidad en la solicitud de materiales impresos con relativa mayor preponderancia en el uso y consulta de diccionarios (72,3% de los encuestados señala emplear este recurso cuando visita el CRA). Del resto de los recursos, lo que merece una menor mención por parte de los estudiantes son los materiales didácticos, aunque es posible que estos últimos constituyan un tipo de recurso dirigido al cuerpo docente, quien puede ejercer como *mediador* ante los estudiantes.

Recursos de los CRA	Alumnos
Diccionarios	72,3%
Libros de otros temas	62,4%
Juegos	59,2%
Mapas o láminas	59,1%
Libros de novelas, cuentos, poesía	58,5%
Enciclopedias	57,6%
Diarios o revistas	56,9%
TV, DVD o radio	52,1%
Computador / Internet	33,4%
Material didáctico	28,8%
Otro	24,4%

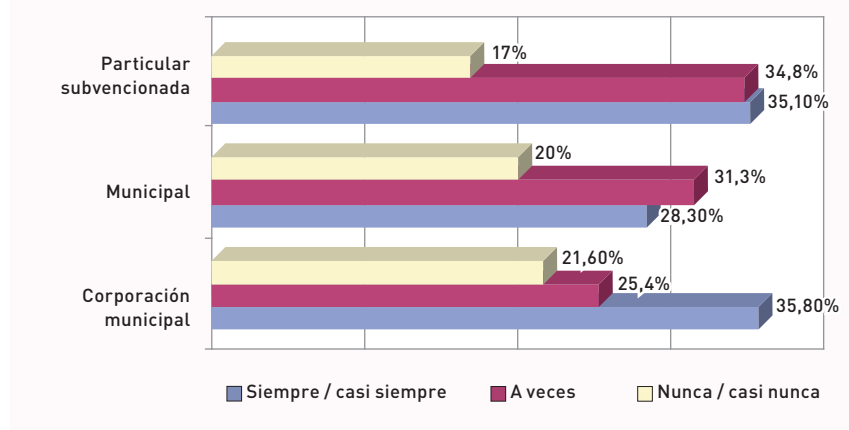
1.8.2. USO DEL CRA POR LOS DOCENTES

En el caso de los docentes, cerca de 80% de los encuestados señala utilizar los recursos CRA para el desarrollo de sus actividades. El uso del espacio y los recursos CRA merece mayor preponderancia cuando refiere al trabajo directo con los estudiantes en el desarrollo curricular, la investigación o el uso de material para complementar su trabajo cotidiano. En efecto, entre las actividades que los profesores señalan efectuar siempre o casi siempre en el CRA, destaca el apoyo a actividades pedagógicas con los estudiantes, la producción de materiales educativos y la planificación de clases. El uso de recursos CRA por parte de los docentes corresponde al apoyo de actividades pedagógicas con los estudiantes (58%), producir materiales educativos (38%), planificar clases (32%) e impartir clases (24 por ciento).

El porcentaje de profesores que señala no usar estos recursos es muy bajo. Así, por ejemplo, sólo 19% de los encuestados señala no haber usado nunca o casi nunca recursos CRA para producir materiales educativos, y únicamente un poco más de 5% señala no haber usado nunca o casi nunca recursos CRA como apoyo a sus actividades pedagógicas con los estudiantes.

Este perfil de *no usuario* se distribuye de manera relativamente homogénea al comparar las respuestas por tipo de establecimiento. Así, por ejemplo, al revisar el porcentaje de los profesores que nunca o casi nunca usan los recursos CRA para planificar sus clases, la variación no va más allá de 5 puntos, que alcanza a 21,6% de los docentes que se desempeñan en escuelas municipales con corporación municipal de educación, al 20% de las escuelas de Dirección de Administración de Educación Municipal (DAEM) y al 17% de las escuelas de dependencia particular subvencionada, tal como se ve en el siguiente gráfico.

Gráfico 16: Distribución de docentes que señalan utilizar recursos del CRA para planificar sus clases - por dependencia administrativa de los establecimientos



La visión positiva que refleja la alta frecuencia de uso es compartida por los estudiantes encuestados. De estos, 59% se manifiesta de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación: “La mayoría de mis profesores utiliza los recursos del CRA para sus clases”. Sólo 11% señala lo contrario.

No se observan diferencias importantes en el uso de los recursos del CRA por parte de los docentes considerando las distinciones de establecimientos de acuerdo con los resultados SIMCE. Así puede verse en el caso de la frecuencia de uso consignado respecto al “apoyo de actividades pedagógicas en clase”.

Casi 97% de los docentes de establecimientos con puntajes promedio bajos de SIMCE (240 puntos o menos) dice apoyarse en recursos CRA con una frecuencia alta o mediana. El porcentaje alcanza casi 93% de aquellos que se desempeñan en establecimientos con puntajes promedio regulares (entre 241 y 270 puntos) y a 92,5% entre los docentes que trabajan en establecimientos con resultados promedio buenos.

Un matiz de distinción se observa al revisar el uso de los recursos para la producción de materiales educativos: en este caso, existe una diferencia en favor de los docentes que trabajan en establecimientos con mejores resultados SIMCE; de este modo, mientras que cerca de 30% de los docentes que laboran en establecimientos con resultados promedio bajos e intermedios reportan un débil uso de estos recursos, en el caso de los docentes que laboran en establecimientos con resultados buenos el porcentaje de quienes señalan un uso bajo o muy bajo de estos recursos para producir materiales educativos se reduce a la mitad de las otras dos categorías.

De regreso a una mirada general, los docentes encuestados, por lo menos discursivamente, valoran de manera significativa los recursos del CRA para el conjunto de tareas comprendidas en su quehacer profesional. De este modo, casi 77% señala que los recursos del CRA son útiles

o muy útiles para planificar actividades pedagógicas, 89,4% destaca que estos recursos son útiles o muy útiles para la impartición de sus clases y 72% considera que estos son útiles o muy útiles para producir materiales educativos.

Esta visión extendida sólo se ve algo matizada por la mirada del resto de los actores educativos de los establecimientos (que incluye a los propios docentes cuando se les solicita una mirada de conjunto y no sólo de sus propias prácticas). Aunque en general se comparte una perspectiva positiva acerca del uso de estos recursos, los actores coinciden en la idea de que existiría un segmento de docentes más retrasados o reacios a hacer uso del CRA como apoyo de su trabajo pedagógico.

La siguiente tabla es un buen reflejo de esta visión y constituye un punto de equilibrio para una mirada más compleja de los procesos verificados en el interior de las escuelas.

Tabla 16: Uso de los recursos del CRA por parte de los docentes - los actores educativos

Uso de los recursos CRA	Director	Jefe UTP	Docentes	Equipo CRA
NS /NR	9,4%	4,6%	6,7%	4,3%
Utilizan adecuadamente el CRA para el desarrollo de sus actividades	34,4%	31,1%	41,7%	33,1%
Sólo algunos utilizan adecuadamente el CRA para el desarrollo de sus actividades	49,4%	59,6%	42,1%	55,6%
La mayoría de los profesores no usa el CRA para sus actividades	6,9%	4,6%	9,5%	7,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

El 64% de los jefes de UTP y casi 73% de los encargados CRA señalan estar de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación que señala que los docentes han incorporado de manera adecuada los recursos que ofrece el CRA en sus prácticas pedagógicas.

Como puede verse, son los jefes UTP y los encargados del funcionamiento del CRA quienes de manera más remarcada señalan las debilidades en el uso de los recursos por parte de algunos docentes de los centros.

Con todo, la visión en términos globales es positiva: en un tercio de los establecimientos encuestados los equipos directivos y encargados CRA tienen una visión muy positiva del uso de los recursos para el aprendizaje de los docentes y aquellos establecimientos donde se observa una visión crítica no alcanzan 10% de la muestra.

Por otra parte, en sus respuestas, los docentes son consistentes en referir al CRA como un espacio de recursos funcionales a las tareas pedagógicas y al logro de resultados en el aprendizaje de los estudiantes. El conjunto de acciones consultadas que se desvían o resultan marginales a este objetivo merecen una baja consideración en sus respuestas.

Se podría afirmar que el bajo uso de material audiovisual, juegos, mapas, láminas e Internet, por parte de los maestros, refleja renuencia a la actualización o desconocimiento de sus beneficios.

La consideración del espacio CRA como un lugar factible de envío de estudiantes con un mal comportamiento en la sala de clases recibe apenas 2% de adscripciones, mientras que actividades complementarias al trabajo con los estudiantes (como usar el computador o reunirse con apoderados) no superan, cada una de ellas, 15% de las menciones de los docentes.

Respecto al tipo de recursos de que hacen mayor uso los docentes, predomina en las menciones el material impreso, particularmente enciclopedias y diccionarios. Llama la atención la baja consideración comparativa de otros recursos tales como material audiovisual, material didáctico, juegos o mapas y láminas.

Con una visión positiva en la lectura de los actores de la gestión de los recursos CRA por parte de los docentes, esta información permite formular la hipótesis de que, eventualmente, para un número amplio de profesores los recursos CRA todavía se asocian fundamentalmente a los recursos tradicionales de las bibliotecas; por ello, existe una mayor resistencia, distancia o desconocimiento del potencial uso de otros materiales disponibles en el interior de los centros.

Por cierto, este hecho también puede deberse a una débil política de información y generación de puentes de coordinación pedagógica en el interior de las escuelas.

La siguiente tabla resume los recursos más utilizados por los docentes de acuerdo con la visión de los equipos encargados de la implementación de los CRA en las escuelas estudiadas.

Tabla 17: Principales recursos del CRA utilizados por los docentes - encargados de la implementación de los CRA

Recursos más utilizados por docentes	Porcentaje
Novelas, cuentos, poesía y otros libros	19,3%
Enciclopedias y diccionarios	30,4%
Obras especializadas por sector de aprendizaje	14,6%
Mapas y láminas ilustrativas	7,6%
Material didáctico (utensilios, maquetas, etcétera)	2,5%
Juegos	2,2%
Material audiovisual, por ejemplo, cd, videos, dvd	7,3%
Suscripciones a publicaciones periódicas	2,2%
Equipos tecnológicos (tv, reproductor de dvd)	9,8%
Conexión a Internet	2,8%
Otro	1,3%
Total	100,0%

1.8.3. USO DEL CRA POR PARTE DEL EQUIPO DIRECTIVO

En el caso del equipo directivo, el CRA también es visto como un recurso institucional al servicio de las tareas de gestión institucional y mejoramiento de las prácticas docentes. Con base en lo consignado en las encuestas, no se observan diferencias significativas respecto al uso de los recursos

educativos en comparación con el cuerpo docente y, según lo informado por el equipo encargado del CRA, sólo un porcentaje menor de directivos (15,1%) no usa nunca o casi nunca los recursos disponibles en los centros.

En cuanto al uso efectivo del espacio que predomina entre los directores y jefes UTP de los establecimientos, considerando que en muchos centros educacionales la falta de infraestructura es un problema que obliga a dar usos diferenciados a los espacios disponibles, en la encuesta se indagó acerca de la frecuencia de uso del CRA para tareas distintas a las propiamente definidas en su origen.

Cerca de un tercio de los entrevistados señaló no usar este espacio para actividades propias de sus funciones, mientras que 30% de los docentes y cerca de 40% de los jefes de UTP reconocen usar las instalaciones del CRA para reuniones con el equipo directivo.

En las actividades de reunión docente, el porcentaje de directivos que señalan usar el espacio de manera frecuente asciende levemente en el caso de los directores.

Pese a lo anterior, no existen antecedentes en las encuestas que lleven a pensar que el uso intensivo del espacio para reuniones entre actores de la comunidad educativa constituya un impedimento para el adecuado desarrollo de sus actividades o cumplimiento de sus objetivos.

Como se ha remarcado en este informe, en términos generales no se observan situaciones de conflicto (o por lo menos que resulten evidentes) entre actores respecto al desarrollo del proyecto del CRA, remitiéndose los principales problemas operativos a cuestiones ajenas al campo de la relación o convivencia de los actores dentro de la comunidad escolar.

Un ejemplo de lo anterior se encuentra en la opinión del equipo CRA respecto a las acciones del equipo directivo para la promoción del uso de los recursos y el espacio físico del CRA en las escuelas. Casi 60% de los coordinadores y encargados valora la gestión directiva en este plano, y sólo en 4% de los casos se comparte la idea de que “la dirección no promueve el uso de los recursos y el espacio físico del CRA en el establecimiento”.

1.8.4. USO DEL ESPACIO POR PARTE DEL EQUIPO CRA

Finalmente, en esta sección también resulta importante recoger algunos antecedentes acerca de las actividades principales de uso del espacio y recursos que informa el equipo CRA como parte de sus tareas habituales.

Como se indicó en la sección destinada a la caracterización de las prácticas de coordinadores y encargados, un rasgo predominante en las respuestas indica una cierta superposición de funciones y desarrollo de actividades complementarias de estos actores en varios de los centros considerados en el estudio. De este modo, es factible pensar que un porcentaje significativo de encargados asume tareas activas de promoción educativa de los recursos CRA, supliendo la ausencia o bajo tiempo destinado a las funciones de muchos coordinadores, o bien, complementando las actividades en el caso de que

exista un trabajo de mayor coordinación del equipo encargado en el interior de los CRA en las escuelas donde se verifique este hecho.

En este marco, entre las principales tareas informadas, destaca el desarrollo de actividades de trabajo con estudiantes en el interior del espacio del centro; 70,8% de los equipos señala efectuar esta actividad siempre o casi siempre a lo largo de la jornada escolar.

Lo anterior reafirma la idea de que el espacio CRA se asume como un ámbito de trabajo en el interior de la escuela, y no solamente como un lugar de tránsito para la solicitud de recursos que serán utilizados en el aula o en el hogar.

El equipo encargado CRA reporta una alta frecuencia en el desarrollo de las actividades que inciden directamente en el apoyo al trabajo pedagógico en la escuela (43,9% de los encuestados señala que desarrolla siempre o casi siempre actividades de difusión del CRA entre los docentes y estudiantes). Aunque en un rango menor, también se mencionan como recurrentes actividades de extensión cultural o promoción de tareas asociadas a la gestión de los CRA (39,3% señala actividades de este tipo siempre o casi siempre).

De acuerdo con la información de las encuestas, para los actores educativos, el equipo encargado CRA tiene un rol activo en el apoyo al trabajo de docentes, orientándolos acerca de los recursos disponibles o facilitando los recursos para un mejor aprovechamiento pedagógico de los mismos.

Así puede observarse en la siguiente tabla. De los jefes UTP, 57% considera que el equipo CRA y los docentes trabajan de manera conjunta en la preparación de tareas de apoyo a los estudiantes; este porcentaje se eleva a 61% entre los docentes y 64% entre los encargados de los respectivos CRA.

El equipo CRA y los docentes preparan actividades con los estudiantes	Jefe UTP	Docentes	Equipo CRA
NS / NR	11,3%	8,1%	6,6%
Muy de acuerdo	11,9%	18,6%	23,0%
De acuerdo	45,0%	42,5%	40,9%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	19,9%	20,7%	15,2%
En desacuerdo	11,3%	8,7%	10,5%
Muy en desacuerdo	0,7%	1,5%	3,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Como se ha insistido, es posible que estas respuestas reflejen una orientación formal o disposición a adecuarse a un discurso *políticamente correcto* en el interior de los establecimientos educacionales; de igual manera, la extremada visión positiva puede ocultar deficiencias en la calidad y magnitud de las prácticas desarrolladas y su real efecto en los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Por cierto, este es un ámbito de difícil análisis mediante una indagación de este tipo. Lo relevante que arroja el tratamiento de los datos, en todo caso, refiere al amplio consenso sobre el valor del CRA y la disposición favorable de los actores respecto a su existencia. Esta comprobación no es menor y constituye una base de legitimación institucional que debe ser destacada.

1.8.5. USO DE OTROS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA: LOS APODERADOS

Junto a los actores más tradicionales del espacio escolar, en el estudio también se consideró importante indagar la opinión de padres y apoderados teniendo en cuenta la relevancia que se asigna en el modelo de desarrollo de los Centros de Recursos para el Aprendizaje a la participación inclusiva de todos los miembros de la comunidad y muy particularmente de las familias.

Al respecto, cabe destacar que del conjunto de opiniones recogidas entre los apoderados, 66,7% de estos señala tener conocimiento del CRA. El grueso de los apoderados señala haberse informado por medio de sus hijos o hijas, aunque, de igual manera, destaca la existencia de mecanismos de información internos de las escuelas.

El uso de mecanismos de información formal (información escrita) es una estrategia reducida a pocos establecimientos; sólo 4% de los apoderados señala haber recibido una comunicación de ese tipo para darle a conocer la existencia del CRA y sus principales actividades. De estos, 83% recibió la información directamente de su hijo(a), 31% en una reunión de apoderados y 14% por parte del profesor jefe.¹⁸

Respecto al tipo de uso declarado por los apoderados CRA, es importante destacar que cerca de 50% de los informantes señala haber asistido alguna vez al centro del establecimiento donde estudian sus hijos. De ellos, 20,5% declara haber asistido a una reunión de apoderados o una citación personal en las dependencias del CRA, mientras que 20% ha acompañado a su hijo(a) en búsqueda de material de lectura de apoyo a sus actividades escolares.

Junto a lo anterior, un significativo 15% de los encuestados declara haber concurrido a solicitar material de lectura personal independientemente de las actividades escolares. Un segmento menor de 2,4% de los entrevistados también ha asistido a solicitar los servicios de Internet para una actividad particular. No ha asistido nunca 53%, 20% ha asistido a una reunión o entrevista y 20% ha acompañado a su hijo(a).

Los apoderados, igual que el resto de los actores de la comunidad educativa, también valoran el CRA de la escuela de sus hijos. De los encuestados, 72% considera que es bueno o muy bueno; sólo 3% manifiesta una visión negativa del mismo. No existen diferencias importantes por sexo de quien contesta la encuesta y entre los encuestados.

¹⁸ Las alternativas no son excluyentes, por lo que una persona puede marcar más de una alternativa de respuesta en este caso.

1.9. USO PEDAGÓGICO DE LOS RECURSOS DEL CRA: LECCIONES BIBLIOCRA ESCOLAR

Dentro de los instrumentos que el componente de bibliotecas escolares CRA de MINEDUC ha promovido como una manera de fomentar el uso activo del centro de recursos para el aprendizaje, destaca el material BibliocRA Escolar. Consiste en un conjunto de lecciones organizadas en nueve niveles (de kínder a 8° básico), con el objetivo de fortalecer y desarrollar habilidades de lectura y manejo de información entre los estudiantes.

Las lecciones proponen actividades que permitan desenvolverse en la biblioteca y la lectura en general: desde la manipulación de libros en la etapa temprana hasta ejercicios de comprensión lectora, funcionales a las tareas educativas desarrolladas en los distintos cursos de la Enseñanza Básica.

En este marco, se indagó entre docentes acerca del uso de las lecciones BibliocRA en las escuelas. Casi 60% de los encuestados señaló conocer y haber utilizado este recurso, mientras que 15% señaló conocerlas pero no haberlas utilizado. Solamente 18% de los profesores que respondieron la encuesta señala no conocer este material.

Respecto al nivel de valoración de este recurso, los docentes coinciden en señalar que las lecciones son un apoyo pedagógico importante a su trabajo docente (84% de quienes responden está de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación). De igual manera, consideran que se trata de un material pedagógico apropiado para su trabajo con estudiantes de los distintos niveles de la Enseñanza Básica (87,5% de los encuestados señala estar de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación). Además, concuerdan en que su formulación y propuesta metodológica son claras y fáciles de implementar (83,5% de los encuestados señala estar de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación).

La visión que los docentes elaboran sobre el BibliocRA se enmarca en un cuadro de alta valoración, presentado prácticamente sin matices. Esta información es coincidente con la proporcionada por los encargados de la implementación de los CRA, quienes señalan que en más de 80% de los centros educacionales se conoce o se ha usado el BibliocRA Escolar. Con todo, existe una diferencia importante respecto al conocimiento y el uso, tal como lo informan los coordinadores CRA.

En la encuesta, 56,2% señala que, en algún momento, se ha utilizado las lecciones como una actividad de trabajo pedagógico con los estudiantes, mientras que 11,5% reconoce no haberlo hecho. Sin embargo, un porcentaje alto de los encuestados señala no saber si se ha implementado (13,8%) y otro porcentaje significativo no responde esta pregunta (18,5%).¹⁹ Al analizar los resultados por dependencia administrativa de los establecimientos donde se encuentran los CRA, se observa una mayor recurrencia de uso en establecimientos de dependencia particular subvencionados respecto a aquellos con una dependencia municipal (cerca de ocho puntos de diferencia entre unos y otros).

¹⁹Pese a la solicitud de respuesta de la totalidad del cuestionario, es común la no respuesta de la pregunta cuando no se tiene información respecto a los antecedentes consultados o cuando la respuesta es negativa.

No es posible relacionar alguna variable *estructural* como factor de incidencia de los coordinadores CRA en la implementación de las lecciones BibliocRA en los respectivos establecimientos.

La tabla siguiente establece un cruce entre las horas contratadas de los coordinadores y la implementación de las lecciones. Como puede verse, aunque existe una mayor incidencia negativa en aquellos que declaran tener un contrato por 30 horas o menos, los datos no son concluyentes. Igual que otras dimensiones del desarrollo del CRA, posiblemente, el desarrollo de acciones y la participación de los distintos actores de la comunidad escolar junto al CRA dependen, en buena parte, de la capacidad de gestión de los actores y su motivación por el desarrollo de iniciativas de fortalecimiento y consolidación de los objetivos del CRA.

Tabla 19: Implementación de las lecciones BibliocRA de acuerdo con las horas de dedicación - coordinadores

Número de horas	N / R	Sí	No	No sabe	Total
5 o menos horas	15,9%	61,4%	11,4%	11,4%	100,0%
Entre 6 y 10 horas	24,1%	37,9%	10,3%	27,6%	100,0%
Entre 11 y 15 horas	13,0%	65,2%	8,7%	13,0%	100,0%
Entre 16 y 20 horas	10,0%	70,0%	20,0%	0,0%	100,0%
Entre 21 y 25 horas	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Entre 26 y 30 horas	12,5%	37,5%	25,0%	25,0%	100,0%
Entre 31 y 35 horas	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Entre 36 y 40 horas	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
41 o más horas	40,0%	50,0%	10,0%	0,0%	100,0%
Total	18,3%	56,5%	11,5%	13,7%	100,0%

1.10. GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA IMPLEMENTACIÓN FÍSICA DE LOS CRA

Coincidentemente con los aspectos revisados hasta aquí, los actores de los centros educacionales manifiestan un alto grado de satisfacción con la implementación y el desarrollo de los respectivos CRA.

En efecto, casi 78% de los directores encuestados señala estar satisfecho o muy satisfecho con la situación del CRA en su establecimiento, opinión compartida por 75,5% de los jefes UTP, 73,6% de los docentes y 70,6% de los estudiantes. Prácticamente no se registran casos entre los actores encuestados que manifiestan una posición negativa respecto al funcionamiento del centro en su escuela.

Tanto entre docentes como estudiantes —los dos actores más relevantes para el desarrollo de las actividades del CRA— existe un alto grado de satisfacción general de esta instancia. No existen diferencias por tipo de establecimientos, lo que coincide con el alto porcentaje de aprobación global. Como puede verse en las tablas siguientes, los casos que señalan una evaluación mala o muy mala del CRA no superan 3% del total de los encuestados.

Tabla 20: Grado de satisfacción de los docentes con los CRA, por dependencia administrativa de los establecimientos

Dependencia	Muy bueno	Bueno	Ni bueno ni malo	Malo	Muy malo	NS / NR	Total
Corporación municipal	24,8%	47,4%	18,0%	2,3%	0,8%	6,8%	100,0%
Municipal	25,7%	46,0%	16,0%	2,0%	1,3%	9,0%	100,0%
Particular subvencionado	32,6%	43,6%	15,2%	1,8%		6,7%	100,0%
Total	28,3%	45,3%	16,1%	2,0%	0,7%	7,7%	100,0%

Tabla 21: Grado de satisfacción de los estudiantes con los CRA, por dependencia administrativa de los establecimientos

Dependencia	Muy bueno	Bueno	Ni bueno ni malo	Malo	Muy malo	NS / NR	Total
Corporación municipal	32,7%	32,7%	20,0%	1,8%	0,7%	12,2%	100,0%
Municipal	37,4%	29,2%	20,9%	1,9%	0,6%	10,0%	100,0%
Particular subvencionado	30,8%	32,0%	23,9%	2,9%	0,8%	9,6%	100,0%
Total	33,7%	31,1%	22,0%	2,3%	0,7%	10,2%	100,0%

Entre estos últimos, no se observan puntos que merezcan reparos acerca de las distintas áreas de evaluación del CRA. Tanto la evaluación en torno a la atención del personal del equipo CRA, el material didáctico disponible en el centro, la existencia de títulos de la colección (como podrá verse, este punto es la única distinción que puede hacerse en el marco de una evaluación sesgada positivamente entre los actores), el equipamiento tecnológico disponible (sistemas computacionales, equipos de TV, video o sonido), el mobiliario, la ambientación, así como la ubicación dentro de la escuela merecen un juicio positivo que se alza por sobre 60% de las menciones que agrupan un nivel de “satisfecho” o “muy satisfecho”.

Como se revisó, los estudiantes encuestados señalan visitar con frecuencia el espacio del CRA, haciendo un uso amplio de los recursos disponibles.

Gráfico 17: Grado de satisfacción de los estudiantes por la implementación de los CRA



El resto de los actores de la comunidad educativa coincide en valorar el espacio físico del centro, el mobiliario disponible, así como el equipamiento tecnológico disponible en los CRA. En cuanto al espacio y el mobiliario de los CRA, más de 40% de los actores (director, jefe UTP, docentes y equipo CRA) consideran que son adecuados, y en torno a 30%, que son muy adecuados.

Como puede observarse, las opiniones recogidas para el conjunto de los actores de los centros educacionales reafirman la impresión de que el espacio físico de los CRA no es un problema relevado en las escuelas. Y esto pese a que, en muchos casos, este espacio no alcanza la cobertura mínima sugerida para dar cabida a los distintos espacios propios de un CRA.

Algo similar puede decirse respecto al mobiliario disponible. Para el grueso de los actores satisface las necesidades de la escuela y sólo resulta insuficiente para un porcentaje cercano a 7% de los actores en los distintos centros educativos.

La opinión acerca del equipamiento tecnológico disponible merece mayores reparos, ya que es considerado insuficiente por 24% de los encargados CRA, 23% de los docentes, 21% de los jefes de UTP y por 19% de los directores. No obstante, cerca de 50% de los encuestados en todas las categorías de actores señalan que la disponibilidad de equipamiento tecnológico del CRA es adecuado o muy adecuado para las necesidades de la escuela.

En este marco, el único ámbito donde se observa una mayor insatisfacción entre los actores es respecto a la cantidad de recursos con que cuenta la colección del CRA. En efecto, como lo consigna la siguiente tabla, 45,6% de los directores, 49,6% de los jefes de UTP, 49,3% de los docentes y 52,1% de los equipos CRA señalan que la cantidad de recursos es regular o insuficiente para satisfacer las necesidades del establecimiento.

Este aspecto puede asociarse a la ya consignada dificultad financiera de la mayoría de los centros educacionales para reponer o ampliar la colección disponible. De todos los aspectos medibles de la implementación del CRA, es este el que merece la mayor consideración crítica, proyectando una interrogante acerca de la posible sustentabilidad del CRA en el futuro si no se cuenta con recursos externos que alimenten de títulos y recursos de aprendizaje en general a los centros.

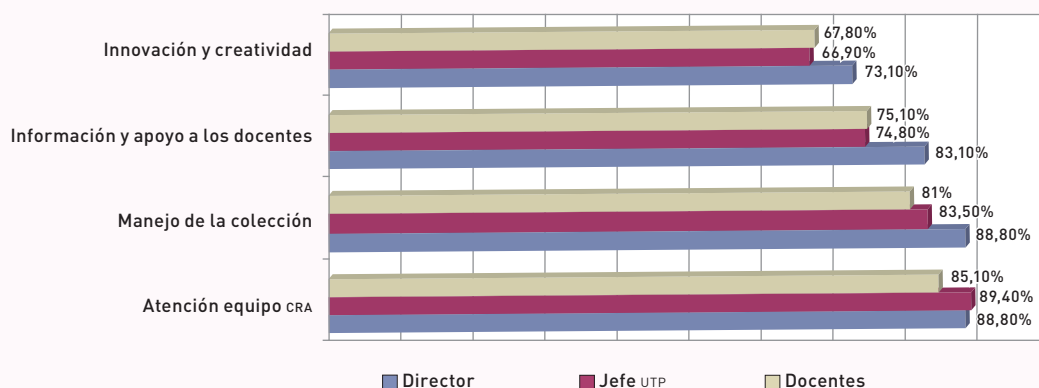
Tabla 22: Grado de satisfacción con la cantidad de recursos de la colección de los CRA

Evaluación	Director	Jefe UTP	Docentes	Equipo CRA
NS / NC	6,9%	5,3%	5,0%	5,4%
Muy adecuado	11,3%	8,6%	12,4%	8,9%
Adecuado	36,3%	36,4%	33,2%	33,5%
Regular	30,6%	34,4%	34,7%	39,3%
Insuficiente	15,0%	15,2%	14,6%	12,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Este aspecto resulta medular en la evaluación de los actores. Al preguntárseles por la calidad del material disponible, nuevamente más de 60%, en cada caso, destaca que los títulos de la colección son adecuados o muy adecuados a las necesidades de la escuela, reafirmando la idea de que el problema es básicamente una debilidad financiera o gestión de recursos para ampliar y actualizar la colección disponible.

Como se ha indicado anteriormente, el equipo encargado de la implementación del CRA es evaluado positivamente, e independientemente de su composición o tiempo asignado, merece una amplia valoración por parte del conjunto de los actores educativos en el interior de los establecimientos. El siguiente gráfico sintetiza esta perspectiva.

Gráfico 18: Grado de valoración de la gestión del equipo CRA - buena y muy buena



1.11. DISPOSICIÓN E INTERÉS HACIA ACTIVIDADES DE VOLUNTARIADO

Otro de los ámbitos indagados mediante la encuesta fue el interés de los distintos actores hacia las actividades de voluntariado en el CRA. Se consultó directamente a estudiantes y apoderados acerca de su disposición hacia estas actividades y, adicionalmente, se indagó sobre la percepción de otros actores, directores, jefes técnicos y equipo CRA, respecto al interés percibido o demostrado por profesores, estudiantes y apoderados.

De acuerdo con lo que indican los estudiantes, 36,5% dice interesarse por trabajar voluntariamente en el CRA y está dispuesto a hacerlo. A 27,8% le interesa, pero declara no tener tiempo para realizarlo, y 13,5% indica que no cree contar con las capacidades necesarias para trabajar en este tipo de instancias.

Sólo 15,8% señala que no le interesa trabajar o apoyar algunas de las actividades efectuadas en el interior del CRA o desempeñar un trabajo voluntario en el ordenamiento y la manutención de los recursos. Si bien estas cifras muestran un relativo interés por el trabajo voluntario, sólo un

tercio de los estudiantes estaría dispuesto, de manera explícita, a concretar dichas actividades.

Si miramos la percepción de directores, jefes UTP y equipo CRA sobre el interés demostrado por los estudiantes hacia las actividades de voluntariado, evidenciamos una alta expectativa. Más de 50% de directores y equipo CRA cree que los estudiantes tienen un “muy alto o alto” interés para efectuar esta labor, y menos de 14% indica que su interés es “bajo o muy bajo”.

Al momento de consultarles a directores, jefes UTP y equipo CRA sobre el interés de los profesores hacia actividades de voluntariado, se declara que el interés demostrado por estos es menor que el de los estudiantes. De los coordinadores y encargados, 35,5% afirma que los profesores tienen “muy alto o alto” interés en estas actividades, y 21,8% cree que el interés es “bajo o muy bajo”.

De igual manera, al consultarles a directores, jefes UTP y equipo CRA sobre el interés que muestran los apoderados hacia actividades de voluntariado, observamos que en general la expectativa no es muy alta. Más de la mitad de los consultados del equipo CRA cree que el interés de los apoderados es “bajo o muy bajo”, y sólo 10,5% cree que es “muy alto o alto”.

De acuerdo con lo declarado por los apoderados, observamos que existe interés, por lo menos en *declaración de intenciones*. La mayoría declara, sin embargo, que no tiene tiempo para esta actividad. Entre ellos, 65,2% dice que le parece interesante, pero carece de tiempo y sólo 5,9% dice que no le interesa.

Al preguntar a los estudiantes y apoderados acerca de las actividades de voluntariado que estarían dispuestos a llevar a cabo, observamos que los estudiantes no presentan una preferencia única. Cerca de 45% de estos se encuentra dispuesto a efectuar actividades de aseo o decoración, atención a usuarios y lectura de cuentos. Los apoderados manifiestan una preferencia clara, la atención a usuarios, con 60,2% de respuestas.

Finalmente, según lo declarado por el equipo CRA, los profesores estarían más dispuestos a las actividades de lectura en relación con las otras labores señaladas. Los alumnos, por su parte, preferían trabajos de aseo, y los apoderados no tendrían ninguna actividad definida.

Los estudiantes declaran estar interesados, pero sólo 35% indica que llevaría a cabo la actividad independientemente de cualquier consideración. Si revisamos las expectativas indicadas por otros actores, vemos que son más altas que las declaradas por el grueso de los estudiantes.

Los apoderados, por su parte, declaran que les gustaría participar voluntariamente en el CRA. De ellos, 65% afirma que lo considera interesante, pero no tiene tiempo, y 15% dice que está dispuesto e interesado en hacerlo. Si comparamos estos resultados con lo que esperan o creen los otros actores de escuela respecto a su interés, observamos que las expec-

■ A manera de síntesis, podemos decir que tanto los estudiantes como los apoderados se encuentran interesados en participar voluntariamente en actividades del CRA, sin embargo, lo declarado no se ajusta a las expectativas que otros actores tienen sobre su interés.

tativas son más bajas que lo que realmente piensan o estarían dispuestos a hacer los apoderados. Esta visión es coincidente con la imagen general acerca de la disposición de los apoderados que existe en los establecimientos educacionales chilenos y, muy particularmente, aquellos de más bajos recursos.

1.12. HÁBITOS DE LECTURA Y CONSUMO CULTURAL

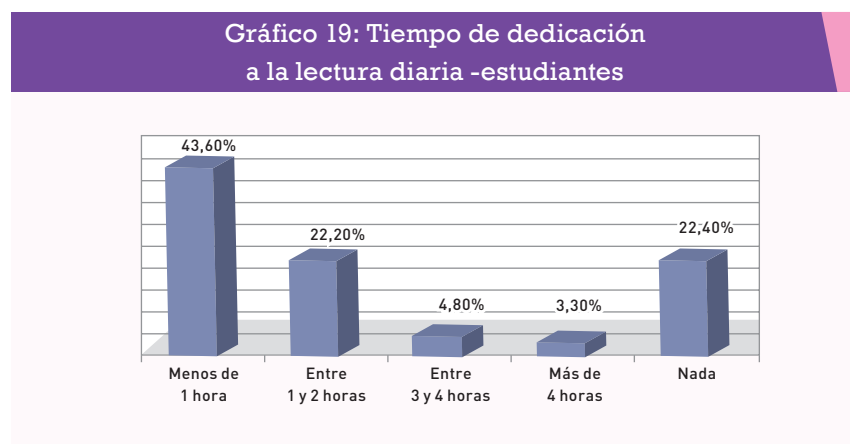
Como un aspecto complementario al levantamiento de información acerca de la implementación de los CRA en el interior de los establecimientos educacionales, en el estudio se indagó entre estudiantes y apoderados en torno a los hábitos de lectura y las modalidades de consumo cultural en el interior de los hogares.

En términos generales, este estudio permite recabar información pertinente acerca de los intereses predominantes en los alumnos: sus rutinas fuera del espacio escolar, el soporte familiar para el desarrollo de hábitos lectores y el nivel de competencias informado para el uso de recursos asociados al funcionamiento del CRA.

1.12.1. HÁBITOS DE LECTURA DE LOS ESTUDIANTES

Al consultar a los alumnos acerca de sus hábitos de lectura, un primer aspecto destacable tiene que ver con el alto porcentaje de casos que señala leer entre 1 y 4 horas o más al día. En efecto, 74% de los encuestados manifiesta ser lector diario, frente a 22,4% que informa no dedicar tiempo para la lectura.

El grueso de los estudiantes señala leer menos de 1 hora al día (43,6%), seguido de aquellos que manifiestan hacerlo entre 1 y 2 horas al día (22,2%). Un poco más de 8% de los encuestados señala leer más de 3 horas diarias, tal como lo indica el gráfico siguiente.



Esta información es bastante coincidente con la imagen que construyen los apoderados respecto a los hábitos de lectura de sus hijos. En este caso, sólo 14% de los encuestados cree que sus hijos no tienen hábitos de lectura ni dedican tiempo a la lectura diaria. La distribución del

tiempo destinado a la actividad lectora es proporcional a la señalada por los alumnos en la encuesta. Así, según la visión de los apoderados, 43% de los estudiantes lee menos de 1 hora al día, 26% entre 1 y 2 horas, 3,5% entre 3 y 4 horas y 1,4% más de 4 horas.

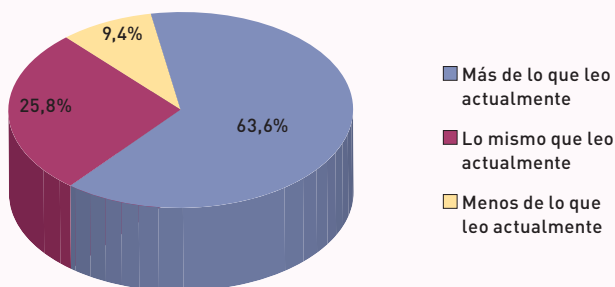
Respecto a la lectura de textos impresos, en la encuesta se solicitó a los estudiantes que indicaran la cantidad de libros leídos en el año anterior, tanto los que leyeron por interés propio como por obligación escolar. En este caso, la mayoría de los encuestados señala haber leído por interés propio entre 1 y 5 libros (42,8%). Casi 20% indica que leyó por su propia voluntad más de 6 libros en el año.

A lo anterior debe sumarse lo indicado respecto a las obligaciones escolares: 32,4% señala haber leído entre 1 y 5 textos, y 36% de los encuestados señala que el número de libros se sitúa entre 6 y 10. Los porcentajes deficitarios en la lectura individual que, para el caso de la encuesta, corresponden a quienes señalan no haber leído nada o no haber finalizado un libro se sitúa alrededor de 30% de los encuestados (37,8% de quienes señalan lectura por interés propio y 26,1% cuando se consulta por lectura escolar obligatoria).

El número total de libros leídos en el año se incrementa particularmente con la exigencia escolar. Ante esta situación, dos preguntas contenidas en la encuesta intentaban evaluar la percepción y disposición de lectura a futuro de los estudiantes. Sobre lo primero, mientras que un poco más de un tercio de los encuestados señala que las lecturas durante el año anterior fueron suficientes en el marco del conjunto de sus actividades, 46% cree que las lecturas han sido pocas o muy pocas.

Un porcentaje marginal considera que las lecturas obligatorias entregadas en el establecimiento resultan excesivas y 15,8% se inclina por creer que, aunque la solicitud es mucha, no resulta excesiva. Es evidente que las respuestas a cuestionarios de este tipo presentan una cierta desviación hacia el *deber ser* y el situarse en el marco de lo que normativamente se entiende como *correcto*. Aun así, las tendencias son significativas e indicativas de un marco favorable en la disposición de los niños y jóvenes para el desarrollo de políticas más profundas de fomento de la lectura.

Gráfico 20: Disposición a la lectura en el futuro de los estudiantes

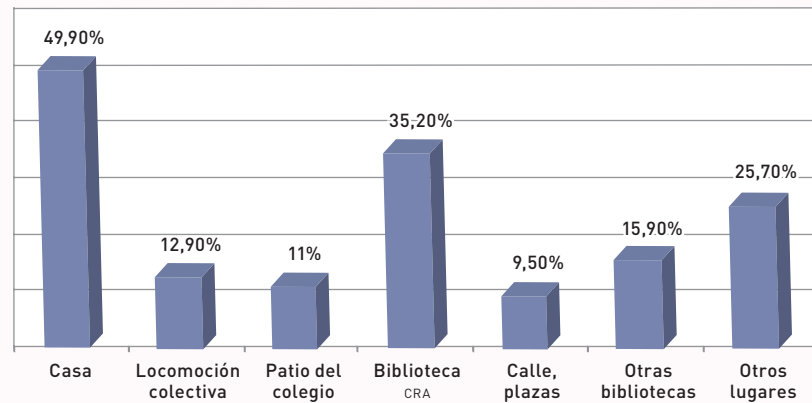


Como refuerzo de lo anterior, el gráfico 20 sintetiza la disposición manifestada por los estudiantes a incrementar sus prácticas de lectura: como puede verse, más de 60% de los encuestados señala estar dispuesto a leer más de lo que lee actualmente, frente a 26% que declara su disposición a leer lo mismo que en la actualidad y sólo 9,4% que indica que le gustaría leer menos.

La encuesta también indagó acerca de cuáles son los lugares habituales de lectura de los alumnos encuestados. Como puede verse en el gráfico siguiente, casi 50% de las menciones señala la casa como el espacio privilegiado, seguido de la biblioteca CRA de su propio establecimiento. Alrededor de 16% de las menciones dan cuenta de visitas a otras bibliotecas, aspecto que resulta significativo como práctica de uso de los espacios públicos de fuentes de lectura.²⁰

²⁰Los porcentajes agrupan las menciones siempre o casi siempre como frecuencia de uso que responden los estudiantes en la pregunta específica.

Gráfico 21: Lugares habituales de lectura de los estudiantes - principales menciones



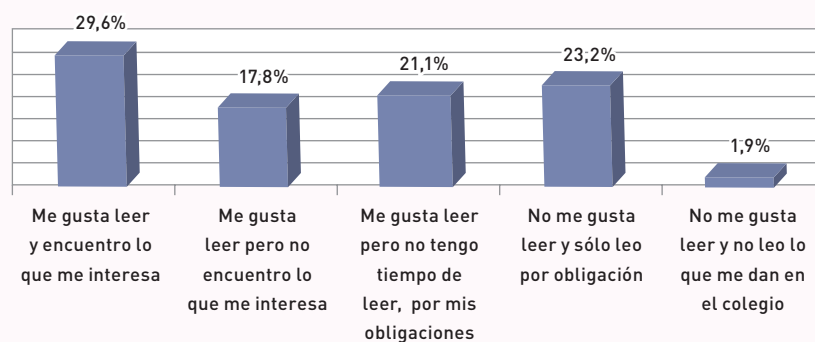
1.12.2. INTERÉS DE LECTURA DE LOS ESTUDIANTES

Como una forma de profundizar en la distinción entre el interés personal por la lectura y su obligatoriedad escolar, en la encuesta a los estudiantes se agregó un conjunto de afirmaciones tendientes a provocar una identificación personal.

Sobre esta base, solamente un poco más de 24% de los encuestados se inclinó por las sentencias situadas en el *polo no lector* (esto es, “No me gusta leer y sólo leo por obligación”, que agrupó 23,2% de las opiniones, y “No me gusta leer y no leo lo que me dan en el colegio”, que recibió 1,9% de las respuestas).

A diferencia de lo anterior, el *polo lector*, es decir todos aquellos que explícitamente se inclinan por una afirmación que señala el gusto por la lectura, agrupa a 68.5% de los encuestados.

Gráfico 22: Grado de interés por la lectura - los estudiantes



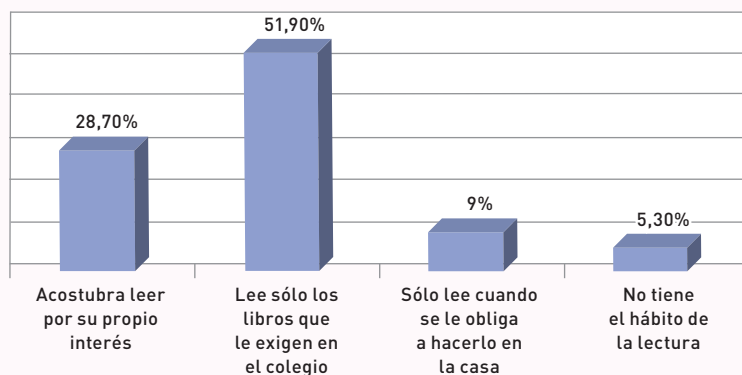
Es interesante analizar la adscripción a las distinciones indicadas en las categorías del *polo lector*.

En efecto, si se observa el gráfico anterior, casi un tercio de los encuestados expresa una situación ideal para el desarrollo de los hábitos de lectura (“Me gusta leer y encuentro los textos que son de mi interés”). Sin embargo, 40% de los encuestados, aunque manifiesta el gusto por la lectura, reconoce obstáculos: por una parte, no siempre encuentra los libros que son de su interés y, por la otra, no dispone, necesariamente, del tiempo suficiente para la lectura de textos que son de su interés debido a obligaciones —en particular, las escolares.

Esta perspectiva es relevante y orienta la reflexión hacia dos ámbitos. Por una parte, las características de los textos que son leídos en el marco de las actividades escolares y, por la otra, el tipo de material disponible en biblioteca o accesible a los niños y jóvenes de estas escuelas.

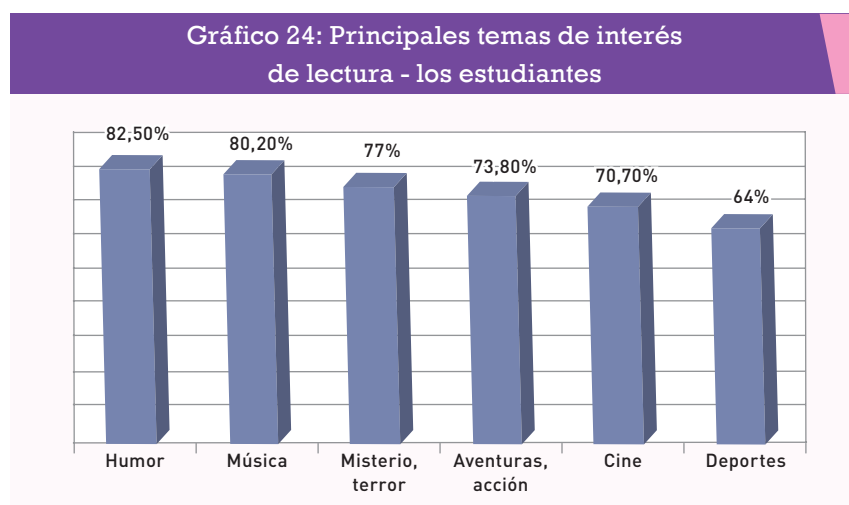
Al respecto, los padres también proporcionan información importante sobre los hábitos de lectura de sus hijos. Como puede verse en el gráfico siguiente, la mayoría cree que una dedicación más importante a la lectura por parte de sus hijos se debe a las exigencias de los establecimientos educacionales. Casi 52% de los encuestados considera que sus hijos leen únicamente los libros que les exigen en el colegio.

Gráfico 23: Grado de interés de los estudiantes por la lectura - los padres



Además, cerca de 30% de los encuestados considera que sus hijos acostumbran leer por su propio interés, independientemente de sus obligaciones escolares. En este caso, el *polo lector* desde el punto de vista de los padres se incrementa a 80% (aunque, por cierto, leer los libros que les exigen en el colegio no significa, necesariamente, un gusto explícito por la lectura). Destaca el bajo porcentaje de padres que señala que sus hijos no tienen el hábito de la lectura, que sólo agrupa a 5,3% de las respuestas.

Junto a esto, es interesante analizar los principales temas de lectura que los niños o jóvenes desean a su disposición. Las principales menciones se asocian a textos de humor en general, música y textos de misterio o terror. El gráfico siguiente resume los seis temas más mencionados, de 25 propuestos en la encuesta.



²¹ Es importante recalcar que los encuestados corresponden a estudiantes de 6º, 7º y 8º básico. En la encuesta se les entregaban 25 temas y se solicitaba que marcaran los de su interés. Cada estudiante podía marcar uno o todos los temas.

Como contraparte, los temas de menor interés se centran en textos de problemas sociales, astrología y sexualidad, seguidos de reportajes y noticias, así como los relacionadas con el espacio y la investigación espacial.²¹

Estas opciones temáticas son coincidentes con las respuestas de los estudiantes cuando se indaga respecto al tipo de libros que les interesaría que hubiera en el CRA en el futuro.

Respecto al interés de lectura por parte de los niños y jóvenes encuestados, también es importante destacar la información entregada respecto al origen de los libros que han leído en el último año.

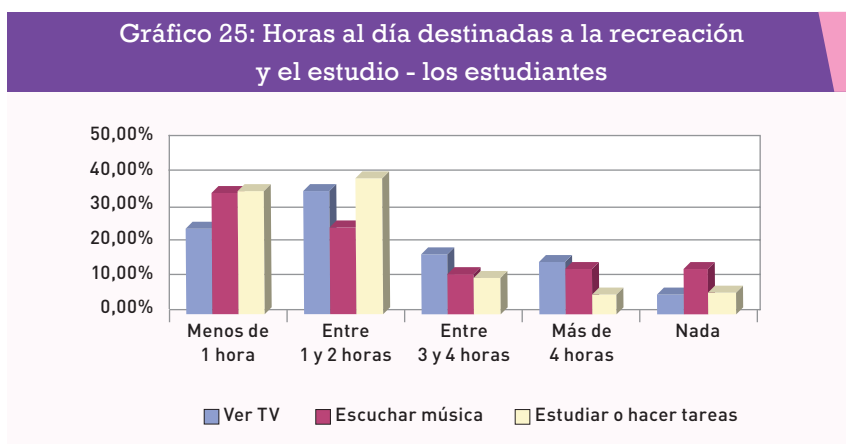
Como puede verse, destaca la recurrencia de casos que señalan haber adquirido por lo menos uno de estos libros por parte de la familia (73,4%). Resulta significativo que 40% afirma que alguno de estos ejemplares ya existían en el hogar (probablemente, textos de lectura solicitados en el colegio) y que 36% manifiesta haberlo conseguido mediante préstamo.

Casi 37% indica que uno de estos textos lo consiguió en el CRA de su establecimiento y 13% que lo consiguió en otra biblioteca.

Posiblemente, la menor recurrencia de solicitudes a la biblioteca se debe a la disponibilidad del ejemplar en el *stock*, lo que ocasionó en más de un caso la *necesidad* de su compra.

1.12.3. CONSUMO CULTURAL Y HABILIDADES ASOCIADAS A LA LECTURA DE LOS ESTUDIANTES

Como una manera de dimensionar el tiempo dedicado a la lectura que manifiestan los estudiantes, en la encuesta también se les preguntó acerca de cuántas horas al día dedican a otras actividades recreativas. En el gráfico siguiente se muestra una comparación del tiempo destinado a ver televisión, escuchar música y, en un sentido amplio, a estudiar.



Como puede verse, según lo declarado, existe una distribución relativamente proporcional del tiempo destinado a las actividades mencionadas. Alrededor de 40% de los alumnos señala dedicar a sus estudios entre 1 y 2 horas, mientras que casi 35% indica que el tiempo de dedicación diaria es de 1 hora o menos.

En el caso de ver televisión, la actividad recreativa que concentra el mayor tiempo de dedicación entre los encuestados, un poco más de 20% señala que le dedica 1 hora o menos al día y cerca de 35% entre 1 y 2 horas. Un número significativo de los estudiantes (30%) reconoce que ve televisión más de 3 horas diarias, porcentaje bastante mayor de quienes dedican ese mismo tiempo a los estudios. Más de la mitad de quienes responden la encuesta señala que escucha música 2 horas o menos al día.

Esta visión, igual que los hábitos de lectura, es compartida en términos generales por los padres encuestados. En este caso, casi 50% de ellos cree que sus hijos dedican entre 1 y 2 horas al estudio, mientras que cerca de 26% se inclina a pensar que el tiempo de dedicación es de 1 hora o menos. Cerca de 17% señala que sus hijos dedican más de 3 horas al estudio.

En el caso de ver televisión, un porcentaje similar, cerca de 70%, cree que sus hijos ven televisión 2 horas o menos, con una distribución muy cercana a la observada al tiempo dedicado al estudio.

²² La encuesta no indagó acerca de la disponibilidad de computador o conexión a Internet; buena parte de estas respuestas puede deberse a este factor.

En relación con el tiempo destinado al uso del computador (en la encuesta se pregunta directamente por el tiempo dedicado a *navegar en Internet* o *chatear*), existe aproximadamente un tercio de estudiantes que no dedica tiempo a esta actividad. Aproximadamente 40% dedica 2 horas diarias o menos, y casi 12% destina 3 horas o más.²²

Los padres y apoderados coinciden, *grosso modo*, con estos datos, aunque es mayor el porcentaje que señala que sus hijos dedican 3 o más horas a esta actividad, con lo que sube a 27 por ciento.

En resumen, respecto al uso del tiempo en las distintas actividades diarias, los actores reportan un cierto equilibrio en la distribución de las actividades. Aunque este tipo de respuestas deben asumirse de manera cauta, de igual manera llama la atención la similitud de las respuestas de los estudiantes y la muestra de padres que contestaron la encuesta.

Otras actividades, como jugar o estar en la calle con amigos, o practicar deportes, concentraron porcentajes similares a los anteriores, aunque en ambos casos cerca de un tercio de los estudiantes señalaron no dedicar a ello nada de tiempo durante el día.

Finalmente, muy asociado al uso del tiempo y las actividades privilegiadas por los niños y jóvenes estudiantes, la encuesta también intentó indagar en el manejo de habilidades que reportan los estudiantes, particularmente en actividades vinculadas con el uso de los recursos de los CRA. La siguiente tabla sintetiza esta información.

Tabla 23: Grado de facilidad o dificultad para las tareas asociadas al uso de recursos del CRA - estudiantes

Tareas	Podría hacerlo fácilmente	Podría hacerlo con un poco de esfuerzo	Me costaría trabajo hacerlo solo(a)	No podría hacerlo sin ayuda	NS / NR	Total
Encontrar libros en la biblioteca de acuerdo con la información que necesito	42,6%	31%	14,6%	5,6%	6,3%	100%
Usar bibliografías para los trabajos de investigación	33,5%	36,6%	17,7%	6,5%	5,7%	100%
Utilizar enciclopedias y diccionarios en papel	46,4%	26,6%	14,4%	6,1%	6,4%	100%
Hacer un trabajo de investigación	43,5%	30%	14,3%	5,6%	6,6%	100%
Hacer resúmenes / síntesis de libros	31,1%	32,3%	20,1%	9,4%	7%	100%
Participar en un debate	30,1%	29%	20,4%	13,2%	7,3%	100%
Hacer una presentación en <i>Power Point</i>	44,7%	23,2%	15%	9,7%	7,3%	100%
Navegar en Internet	74,5%	9,8%	5%	4,4%	6,4%	100%
Participar en <i>chats</i>	65,9%	14%	6,9%	6%	7,2%	100%
Utilizar buscadores	74,8%	9,8%	4,7%	4%	6,7%	100%
Responder o enviar un correo electrónico	59,1%	17,6%	9,1%	7%	7,1%	100%
Hacer un <i>blog</i>	43,2%	23,9%	14,9%	11,1%	7%	100%
Bajar música, videos o fotografías	68,3%	13,3%	6,5%	6,3%	5,5%	100%

Como puede verse, en términos generales los estudiantes señalan no tener mayores dificultades en el desempeño del conjunto de actividades propuestas; casi 74% de estos indica que le resultaría fácil o con un poco de esfuerzo buscar y encontrar libros en la biblioteca, de acuerdo con sus necesidades; 70% señala esto respecto al uso de bibliografías para los trabajos de investigación y 73% lo manifiesta respecto al uso de enciclopedias y diccionarios en papel. El porcentaje (73,5%) que declara una situación similar respecto a la realización de un trabajo de investigación, es indicativo de una metodología de trabajo en los establecimientos que, por lo menos potencialmente, se vincula con los recursos disponibles en los respectivos CRA.

Porcentajes similares se obtienen de las respuestas asociadas al manejo de habilidades computacionales: 68% señala, respecto a la elaboración de una presentación en *Power Point*, que podría hacerlo fácilmente o con un poco de esfuerzo. El porcentaje se eleva a 84,3% respecto a la navegación en Internet y 80% en cuanto a participar en *chats*.

El amplio manejo de recursos y habilidades declarado por los estudiantes se reduce tenuemente respecto a las actividades asociadas a una mayor elaboración a partir del manejo de los recursos que en el caso de la encuesta se concentran en dos menciones: hacer resúmenes o síntesis de libros y participar en debates —poco más de 30% de los encuestados señala que le costaría trabajo hacerlo solo o no podría, sin ayuda.

Con todo, se trata de actividades que, de igual manera, concentran altos porcentajes de respuestas favorables, que indican una autopercepción positiva en los alumnos respecto a sus habilidades y competencias para el manejo de los recursos disponibles en su entorno y, muy particularmente, aquellos existentes en el CRA.

1.12.4. HÁBITOS DE LECTURA DE LOS PADRES Y DISPONIBILIDAD DE RECURSOS DE LECTURA EN EL HOGAR

Muy vinculado con el acápite anterior, en la encuesta también se indagó respecto a los hábitos de lectura y los recursos de apoyo a la lectura en el hogar, informado por padres y apoderados. Estos antecedentes permiten analizar el contexto general para el desarrollo del interés y los hábitos lectores de los estudiantes.

Un primer aspecto que destaca en las respuestas recogidas en las encuestas tiene que ver con una frecuencia relativamente alta de lectura de libros declarada por los padres. En efecto, 72% de los encuestados señala haber leído por lo menos un libro en el último año.

De este porcentaje, 57% del total de los lectores, declara haber leído entre 1 y 5 textos impresos en el último año. Junto a lo anterior, y de un modo muy significativo, 21,6% de los encuestados asevera haber leído 6 o más libros en igual período. Finalmente, 21,4% de este grupo indica que no terminó de leer un libro en igual período de tiempo.

Según la información de la encuesta, en la mayoría de los hogares existirían libros de lectura en cantidad significativa. Sólo 3,3% de los encuestados afirma que no existe ningún ejemplar de texto impreso en su hogar. De ellos, 35% asevera que existen entre 1 y 10 libros.

Casi un tercio de los encuestados (28,3%) dice poseer entre 11 y 30 libros, mientras que un poco más de 30% informa que en su hogar existen entre 30 y 100 libros.

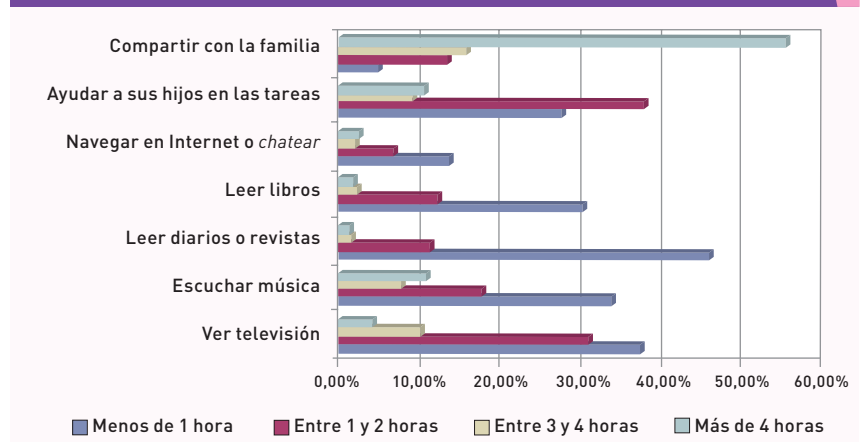
Consecuentemente con lo anterior, la mayoría de los padres señala tener un ritmo de lectura periódico: 66% de los encuestados dice que lee diariamente o algunas veces en la semana. De igual manera, 16,7% indica que su frecuencia de lectura se reduce a algunas veces al mes y sólo 15% reconoce que no lee nunca o casi nunca.

El hábito de la lectura, desde este punto de vista, ocupa un espacio importante en la organización del tiempo diario de los padres. Al consultárseles sobre el tiempo destinado a distintas actividades más allá del trabajo, la mayoría señala dedicar parte importante de este a compartir con la familia, seguido de actividades de apoyo a sus hijos en sus obligaciones escolares (casi 40% de los encuestados señala dedicar entre 1 y 2 horas a esta actividad).

Un poco más de 45% de los encuestados dedica una hora o menos a la lectura de diarios y revistas y un poco más de 30% emplea una hora o menos en leer un libro. Ver televisión no es una actividad que cubra mucho más tiempo que la anterior, por lo que, a lo menos discursivamente, las familias organizan su tiempo de un modo más o menos equilibrado en estas actividades.

■ Más allá de la formalidad de las respuestas, que contiene un instrumento como el aplicado en el marco de este estudio, es relevante el grado de coincidencia existente entre padres e hijos cuando se refieren a sus hábitos de lectura.

Gráfico 26: Tiempo destinado por los padres a las actividades diarias



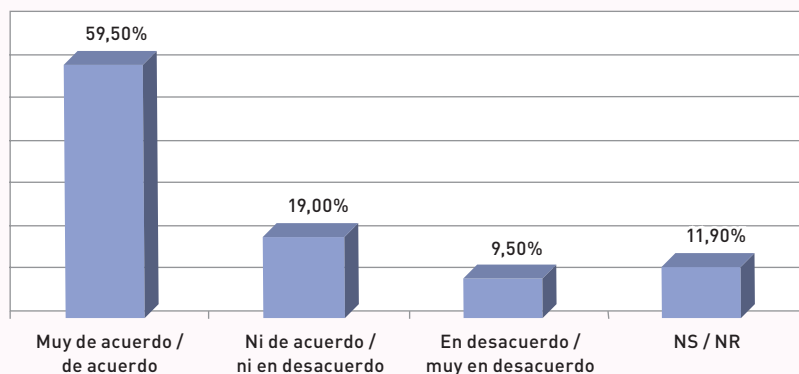
1.13. PERSPECTIVAS DE SUSTENTABILIDAD DE LOS CRA

La posibilidad de consolidación y proyección de los CRA hacia el futuro depende de una serie de factores asociados. A lo largo de esta parte se han revisado algunas variables de gran incidencia en esa dirección, como la composición de los equipos encargados y la asunción de sus tareas y funciones en el interior de los centros, el uso y la valoración del espacio por parte de los actores educativos de los establecimientos, la implementación de estrategias que posibiliten el uso pedagógico de los recursos por parte de los docentes, etcétera.

En este apartado se revisarán algunos aspectos de la sustentabilidad de los CRA, mayormente asociados a la gestión administrativa de los centros educacionales y el grado de apoyo que entregan los sostenedores en la implementación de las iniciativas en el espacio escolar.

En efecto, como puede verse en el gráfico siguiente, casi 60% de los equipos a cargo de un CRA considera que los sostenedores conocen y apoyan el desarrollo de los respectivos CRA. Entre ellos, 19% mantiene una posición mayormente ambigua o con observaciones, y cerca de 10% de los encuestados cree que el sostenedor del establecimiento no tiene un interés específico por el desarrollo del CRA (casi 12% no sabe o no contesta esta respuesta); aunque los porcentajes indican algún grado de diferencia o distancia, con lo cual se evidencia un desajuste institucional para el logro pleno del objetivo del CRA.

Gráfico 27: Nivel de acuerdo con la afirmación: “El sostenedor del establecimiento conoce y apoya el desarrollo del CRA en este establecimiento” - equipo CRA



Es interesante observar que esta diferencia se ve remarcada al analizar las respuestas, considerando la dependencia administrativa de los establecimientos. Así, mientras que en el caso de los establecimientos de dependencia particular subvencionados el grado de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación concentra 83,6% de los casos, en los establecimientos de dependencia municipal la adscripción se reduce a la mitad. La tendencia es muy significativa y demuestra una fuerte distinción (de las

más profundas observadas en el estudio) por tipo de establecimientos. En breve, los actores encargados del desarrollo del CRA a nivel municipal manifiestan de un modo mucho más radical sus diferencias o desconfianzas con el sostenedor del establecimiento para el logro del proyecto en el interior de los establecimientos. La tabla siguiente resume esta información.

Tabla 24: Nivel de acuerdo con esta afirmación: “El sostenedor del establecimiento conoce y apoya el desarrollo del CRA en este establecimiento” - visión del equipo CRA por dependencia administrativa de los establecimientos

	Corporación municipal	Municipal	Particular subvencionado	Total
Muy de acuerdo / de acuerdo	38,1%	42,0%	83,6%	59,5%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	23,8%	26,0%	10,9%	19,0%
En desacuerdo / muy en desacuerdo	9,5%	18,0%	1,8%	9,5%
NS / NR	28,6%	14,0%	3,6%	11,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Algo similar ocurre cuando se consulta a los encuestados sobre las iniciativas de renovación y ampliación del material de los respectivos CRA. Un poco más de la mitad de los encargados del desarrollo del CRA (51,6% del total) está de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de que “en el establecimiento existe una política de renovación y mejoramiento de la colección y recursos disponibles en el CRA”. La posición intermedia corresponde a 21,4% de los encuestados, mientras que la posición crítica se incrementa a 17,5 por ciento.

Igual que en el caso anterior, es posible observar diferencias por dependencia administrativa de los establecimientos. De este modo, mientras que 72,7% de los encuestados de establecimientos particulares subvencionados está de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación, el porcentaje de apoyo se reduce a cerca de 35% en los establecimientos de dependencia municipal.

Esta tendencia también se verificó al consultar acerca de la incorporación del CRA y sus actividades al proyecto educativo del establecimiento. En este caso, 71,45% de los encuestados señala estar de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación y sólo 4,8% de los encuestados se manifiesta en contra.

Es relevante la mayor frecuencia de respuestas positivas a esta pregunta, ya que el proyecto educativo es una instancia que depende fundamentalmente de la gestión del equipo directivo de los establecimientos.

Como consecuencia, es factible sostener que los encargados CRA, de una manera mucho más rotunda, consideran que los centros son incorporados activamente en la propuesta global de gestión institucional, más allá de la disponibilidad de recursos o la posibilidad de renovación y crecimiento antes indicada.

Tabla 25: Nivel de acuerdo con esta afirmación: “En la actualidad, existe una adecuada incorporación del CRA y sus recursos al proyecto educativo del establecimiento” - visión del equipo CRA por dependencia administrativa de los establecimientos

	Corporación municipal	Municipal	Particular subvencionado	Total
Muy de acuerdo / de acuerdo	57,1%	70,0%	78,2%	71,4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	14,3%	16,0%	7,3%	11,9%
En desacuerdo / muy en desacuerdo	9,5%	4,0%	3,6%	4,8%
NS / NR	19,0%	10,0%	10,9%	11,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Aunque también se observan diferencias por dependencia administrativa respecto a esta afirmación, la distancia en este caso es menos evidente que en los ítems anteriores y, de manera evidente, concentrada en el ámbito de la valoración positiva.

Un último aspecto que puede ayudar a la reflexión sobre el grado de sustentabilidad de los CRA, tuvo que ver con la capacidad de constituir y sostener redes con CRA de otros centros educativos y bibliotecas locales o regionales que sirvan de apoyo a la gestión institucional.

Al respecto, 49% de los CRA encuestados señaló no mantener tales vínculos, y sólo 19% señaló que sí participa en algún tipo de red.

A diferencia de la tendencia observada, los establecimientos de dependencia municipal son los que reportaron mayor vínculo con otras experiencias similares al CRA, superando en más de 15 puntos a los CRA de establecimientos particulares subvencionados. Lo anterior puede ser un potencial importante para mitigar las debilidades observadas en los CRA de establecimientos de dependencia municipal.

Tabla 26: Nivel de acuerdo con esta afirmación: “El CRA frecuentemente mantiene vínculos con otros centros educativos o bibliotecas” - visión del equipo CRA por dependencia administrativa de los establecimientos

	Corporación municipal	Municipal	Particular subvencionado	Total
Muy de acuerdo / de acuerdo	33,3%	22,0%	10,9%	19,0%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9,5%	14,0%	29,1%	19,8%
En desacuerdo / muy en desacuerdo	38,1%	56,0%	47,3%	49,2%
NS / NR	19,0%	8,0%	12,7%	11,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Una política de reforzamiento de las redes de colaboración o acción conjunta constituye, de este modo, una alternativa de sustentabilidad de los CRA hacia el futuro.

1.14. DEMANDAS Y PERSPECTIVAS FUTURAS

El alto grado de satisfacción general que denotan las opiniones de los actores educativos respecto al CRA no inhibe la consideración de algunas demandas o ámbitos de desarrollo futuro que permitirían profundizar en su impacto en los establecimientos.

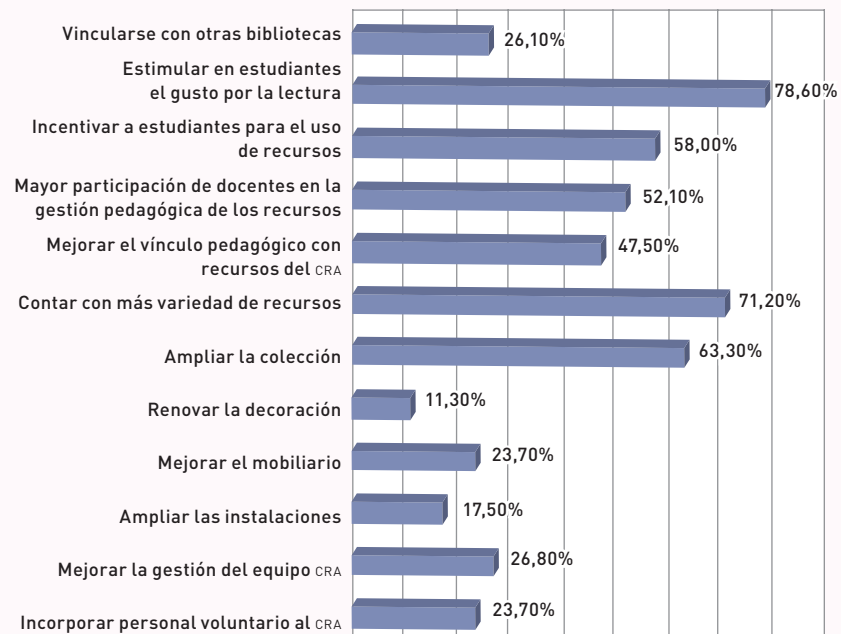
Como se ha señalado, un campo prioritario radica en la generación de condiciones de sustentabilidad, cuestión sobre la cual un número significativo de establecimientos educacionales presenta deficiencias importantes. La incidencia de este problema afecta directamente la colección disponible y parece evidente que en un número considerable de CRA se verificará su reducción en el tiempo debido al desgaste natural por uso de los materiales.

Este aspecto es la principal preocupación de los actores encargados del funcionamiento de los centros, muy por encima de las horas efectivas laborales de dedicación al CRA o el espacio disponible para la implementación de actividades.

El gráfico siguiente sintetiza las opiniones del equipo CRA respecto a las tareas prioritarias futuras que deben enfrentar en sus correspondientes establecimientos.

De los encuestados, 71,2% destaca la necesidad de contar con más variedad de recursos; 63,3% señala que es necesario ampliar la colección disponible.

Gráfico 28: Tareas prioritarias futuras - equipo CRA



Como puede verse, independientemente de la tarea prioritaria de fomento de la lectura que está en el origen del desarrollo de esta iniciativa, las mayores menciones apuntan a fortalecer los recursos de la colección.

En este mismo campo, aunque las opiniones son bastante positivas, se apunta al mejoramiento de las acciones para el uso adecuado de los recursos disponibles, con vista al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

En efecto, 58% de los encuestados reafirma la importancia de incentivar a los niños y jóvenes en el uso de los recursos del CRA, mientras que 52% de estos señala la necesidad de que los profesores tengan mayor participación e incidencia en la gestión pedagógica de los recursos. Muy similar a lo anterior es la afirmación que señala la necesidad de mejorar el vínculo de las acciones pedagógicas con los recursos existentes en el CRA, que alcanza 47,5% de las menciones.

Como se ha insistido en las respuestas al cuestionario, este ámbito aparece con altos niveles de logro en la gestión de los docentes. Sin embargo, resulta muy importante profundizar en el sentido mismo de lo realizado y en la incidencia real de las prácticas de los profesores y su relación con los recursos CRA. La fase cualitativa del estudio enfatizará en esta dirección, evitando la definición de juicios definitivos sólo a partir de los antecedentes disponibles en la encuesta.

Desde el punto de vista del equipo a cargo de la implementación y desarrollo, los aspectos de implementación material de los CRA —espacio físico disponible, equipamiento o mobiliario— constituyen factores de menor urgencia o relevancia en relación con las actuales necesidades institucionales.

El mejoramiento del mobiliario ocupa 23,7% de las menciones de los encuestados, mientras que 17,5% señala la necesidad de ampliar las instalaciones del centro. La referencia a la falta de espacio físico para algunas de las actividades relevantes dentro de los CRA —por ejemplo, la existencia de un espacio para la lectura individual— no parece ser significativamente crítica en la mayoría de los casos, lo que reafirma una constatación recogida en otros puntos de este informe.

Por último, para el equipo encargado del CRA, la realización de actividades que ayuden a mejorar su gestión recoge un porcentaje de opinión cercano a 25% del total. Un poco más de 26% de las respuestas se concentra en la necesidad del reforzamiento técnico de los equipos, mientras que 23,7% resalta la importancia de contar con personal voluntario para las tareas que demanda su funcionamiento. Aunque sólo puede sostenerse como una hipótesis, los datos existentes parecen reforzar la idea de que los equipos a cargo, y muy particularmente el encargado CRA, asumen un rol de coordinación general basada en su conocimiento y vínculo institucional, favoreciendo una gestión interna posiblemente menos técnica pero igualmente efectiva para el manejo, el uso y la circulación de los recursos dentro de las escuelas. La fase cualitativa del estudio intentará profundizar en los modelos de trabajo de los equipos o personas a cargo de los CRA.

La opinión del resto de los actores de la comunidad educativa no difiere mayormente respecto a las demandas o el énfasis de desarrollo que debería tener el CRA. Así se observa, por ejemplo, en las opiniones de los docentes que, de manera general, coinciden con estas prioridades.

Tabla 27: Tareas prioritarias y urgentes del CRA - docentes y equipo CRA

Tareas	Docentes	Equipo CRA
Estimular el gusto por la lectura	81,6%	78,6%
Contar con mayor cantidad y variedad de recursos	66,8%	71,2%
Formar alumnos(as) en el uso de fuentes de información	68,1%	66,5%
Ampliar o actualizar la colección existente	56,5%	63,3%
Favorecer el uso de tecnologías de información y comunicación	67,8%	61,1%
Incentivar a los estudiantes a utilizar los recursos del CRA	65,7%	58,0%
Promover una mayor participación de los docentes en el uso de los recursos del CRA	46,3%	52,1%
Incorporar de mejor manera los recursos del CRA a la gestión pedagógica	46,7%	47,5%
Motivar e informar a las familias sobre los recursos disponibles en el CRA	45,6%	39,7%
Mejorar la capacidad de gestión del equipo encargado	31,4%	26,8%
Vincularse con otras bibliotecas	40,9%	26,1%
Renovar el mobiliario	22,7%	23,7%
Incorporar personal voluntario que ayude a cubrir las necesidades del CRA	32,8%	23,7%
Ampliar el espacio físico disponible	24,7%	17,5%
Renovar la decoración	15,3%	11,3%

En cuanto a los recursos con que debe contar el CRA, los docentes destacan que las enciclopedias y los diccionarios, los materiales literarios, así como las obras especializadas por sector de aprendizaje, son los principales recursos con que debe contar o que no deberían faltar en los CRA.

Los recursos vinculados con el fomento de la lectura y el mejoramiento de los aprendizajes por subsector son, a juicio de los docentes, indispensables, y constituyen herramientas fundamentales para el desarrollo y apoyo de su quehacer pedagógico. Como contrapartida, existe una baja consideración, entre los docentes, acerca de los materiales de apoyo al trabajo pedagógico, particularmente materiales didácticos y juegos.

Tabla 28: Recursos indispensables del CRA - docentes

Además de los recursos existentes en el CRA, ¿cuáles de los siguientes no deberían faltar?	Docentes
Enciclopedias y diccionarios	50,7%
Novelas, cuentos, poemas y otros libros	47,1%
Obras especializadas por sector de aprendizaje	46,2%
Material audiovisual (por ejemplo CD)	29,4%
Equipos tecnológicos (TV, DVD)	27,0%
Mapas y láminas ilustrativas	26,3%
Conexión a Internet	25,1%
Material didáctico (utensilios, maquetas)	24,1%
Suscripciones a publicaciones periódicas	8,6%
Juegos	7,1%
Otro	1,2%

Cuando se revisan las opiniones de los estudiantes en relación con este ámbito, se observa un matiz respecto al tipo de materiales con que les gustaría que contara el centro en el futuro, tal como se observa en la tabla siguiente.

¿Qué recursos crees que debería haber más?	Alumnos
Libros de novelas, cuentos, poesía	57,6%
Libros de otros temas	69,4%
Diccionarios	67,3%
Enciclopedias	69,1%
Mapas o láminas	71,7%
Juegos	72,5%
Diarios y revistas	57,8%
TV, DVD o radio	72,1%
Programas de computación	82,2%
Computadores	83,9%
Conexión a Internet	78,0%

Como puede verse, dentro de un cuadro más o menos homogéneo de intereses, se observa mayor demanda de recursos complementarios a los tradicionales materiales impresos, principalmente recursos computacionales y programas asociados.

Tal como se revisó anteriormente, la dotación de materiales de este tipo en los centros es relativamente escasa, lo cual abre la interrogante sobre la posibilidad de incrementarla en el futuro, toda vez que se trata del tipo de material más atractivo y de uso creciente de los niños y jóvenes en el tiempo actual. Es posible que el desafío creciente de los centros sea la articulación de recursos muy variados, incluyendo la existencia de los medios de lectura. Desde este punto de vista, mejorar el vínculo entre los respectivos CRA y las salas de ENLACES o computación parece un desafío pertinente para tal efecto.

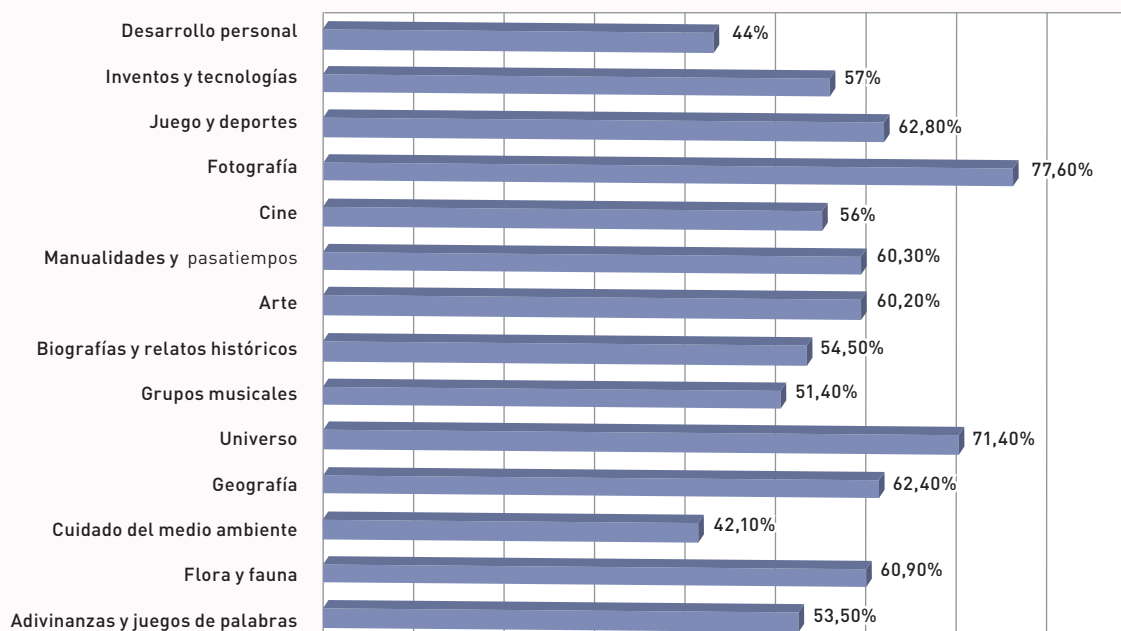
Por último, en el caso del tipo de material impreso más demandado, los estudiantes concentran su interés en textos de ficción vinculados con temas de terror y misterio, humor y cómics. Los textos de teatro y poesía reciben menor mención en esta perspectiva, aunque es previsible debido a la edad promedio de quienes contestan la encuesta.

En el caso de los libros de no ficción, las menciones son variadas²³ aunque predomina la selección de textos con mayor énfasis en lo visual (fotografía, universo, flora y fauna). También acaparan una gran cantidad de menciones los textos de juegos y deportes, geografía, manualidades y pasatiempos, y arte en general.

Los textos que merecen menor interés entre los estudiantes son los de desarrollo personal y cuidado del medio ambiente, este último aspecto llama la atención debido a su importancia en el trabajo escolar y motivacional de los estudiantes.

²³ Los encuestados pueden seleccionar todas las alternativas que deseen de la lista temática contenida en el gráfico.

Gráfico 29: Tipos de libros que los estudiantes desean que haya en el CRA



Aunque el estudio no buscaba profundizar en eventuales diferencias de los estudiantes que utilizan el CRA, parece interesante detenerse en la gama de intereses que se observan de acuerdo con la edad de los encuestados. En efecto, como puede verse en la tabla siguiente, si bien las tendencias anotadas se mantienen de modo relativamente proporcional, en ciertas áreas temáticas existen cambios al observar las respuestas de estudiantes menores (6° básico) respecto a los mayores (7° y 8° básico). La principal distinción se encuentra en el interés manifiesto por textos mayormente vinculados con las materias escolares. De este modo, mientras que 67,5% de los estudiantes de 6° básico marca la preferencia por libros de Geografía, el porcentaje decrece a 58,5% en los estudiantes de 8° básico. Algo similar ocurre con las biografías y relatos históricos: en el caso de los estudiantes de 6° básico el interés se sitúa en 60,7%, mientras que entre los estudiantes de 8° básico el interés se reduce en 12 puntos, cubriendo sólo 48,2% de las menciones.

Sólo en el caso de los libros de humor no existe un decrecimiento del interés de los estudiantes de mayor edad. Sin ánimos de levantar una afirmación taxativa, es posible sostener que los estudiantes de los últimos años de la Enseñanza Básica pueden vivir una transición de intereses, que incluye una mayor preocupación y motivación por los medios audiovisuales, muy particularmente el uso de la tecnología computacional, que redundaría en una pérdida relativa de motivación por los materiales impresos. Por cierto, con los datos disponibles no es posible sostener una afirmación de este tipo, pero puede constituirse en una hipótesis de trabajo que plantee

el desafío de pensar el CRA en el marco de una población escolar diversa y con intereses en constante transformación.

Tabla 30: Tipos de libros que a los estudiantes les interesa que existan en el CRA - distinción por año de escolaridad

Libros	Curso			Total
	6° básico	7° básico	8° básico	
Cómics	76,9%	74,0%	68,7%	73,1%
Libros de aventura	74,9%	73,1%	66,9%	71,5%
Libros de fantasía	65,9%	65,6%	62,2%	64,5%
Libros de misterio	79,7%	79,6%	80,3%	79,9%
Libros de poesía	51,5%	44,9%	44,3%	46,9%
Libros de humor	77,5%	78,0%	77,5%	77,7%
Libros de amor	51,0%	55,9%	59,2%	55,4%
Libros de teatro	48,5%	45,0%	40,6%	44,7%
Mitología	56,5%	57,7%	58,1%	57,4%
Libros de adivinanzas, trabalenguas y juegos de palabras	58,1%	53,3%	49,3%	53,5%
Libros de flora y fauna	64,9%	61,3%	56,9%	61,0%
Libros sobre el cuidado del medio ambiente	42,7%	42,1%	41,1%	42,0%
Libros de Geografía	67,5%	61,1%	58,5%	62,4%
Libros sobre el Universo	68,8%	69,6%	75,4%	71,4%
Libros sobre grupos musicales	53,9%	50,3%	50,0%	51,4%
Biografías y relatos históricos	60,7%	54,9%	48,2%	54,5%
Libros de arte	58,8%	58,1%	63,3%	60,2%
Libros de manualidades y pasatiempos	64,4%	58,6%	57,3%	60,1%
Libros de cine	55,1%	54,2%	58,3%	55,9%
Libros de fotografía	80,7%	78,3%	73,8%	77,5%
Libros sobre actividades físicas, juegos y deportes	65,0%	62,5%	60,7%	62,7%
Libros sobre inventos y tecnologías	56,1%	57,1%	57,7%	57,0%
Libros de desarrollo personal	47,9%	45,2%	39,3%	44,0%

En síntesis, entre los principales hallazgos vinculados con las perspectivas de desarrollo de los CRA y su colección podemos mencionar los siguientes:

- a) Para el equipo CRA, las principales debilidades de los centros son la **escasez de recursos y el poco espacio disponible**. Estas debilidades ya fueron observadas cuando se describió el espacio y la colección. En dicha descripción se evidencia que un tercio de los establecimientos no cuenta con el espacio estándar sugerido de 60 m², y que alrededor de 45% tiene 1.000 títulos o menos. Tomando en consideración dichos antecedentes, se hace necesario evaluar y diseñar nuevas estrategias de sustentabilidad de los centros, orientadas a mejorar y ampliar los espacios, así como la cantidad y variedad de recursos.

- b) En cuanto a las tareas prioritarias y urgentes de los CRA, si bien no existe acuerdo total entre docentes y el equipo CRA, hay consenso en que el *desarrollo de la lectura* es la tarea fundamental. En este sentido, las perspectivas de desarrollo deben estar centradas en la formulación de estrategias relativas al fomento de la lectura, utilización de fuentes de información y recursos por parte de los estudiantes.
- c) Finalmente, respecto a los recursos, los docentes no destacan las mismas necesidades que los estudiantes. Estos últimos consideran los *recursos tecnológicos* como prioritarios en los CRA, mientras que los docentes destacan la importancia de los *recursos literarios y materiales de apoyo específicos por subsector de aprendizaje*. Si bien los recursos tecnológicos, como computadores, programas de computación e Internet, no son recursos propios y exclusivos del CRA, podrían incorporarse más extensamente con el propósito de incentivar las visitas de los estudiantes y así fomentar el uso de otros recursos vinculados con el desarrollo de los aprendizajes y, fundamentalmente, de la lectura.

En el caso del tipo de textos cuya incorporación es factible en el futuro, parece relevante la distinción de intereses entre los estudiantes por edad y año de escolaridad. Como se ha sugerido, es posible que exista un cambio importante de intereses y motivaciones de búsqueda entre estudiantes *pequeños* y *grandes* (7° y 8° básico). Este hecho constituye un desafío de diversificación y respuesta innovadora a los CRA, considerando el carácter de transición que experimentan estos últimos, no sólo en su tránsito a la enseñanza media, sino que, en un sentido más general, en los cambios globales que experimentan como sujetos.

1.15. CONCLUSIONES

A partir de los resultados alcanzados en esta primera parte de fase cuantitativa del informe, es posible levantar las siguientes conclusiones.

1. Como pudo deducirse de las respuestas a las distintas interrogantes contenidas en las encuestas, el CRA se ha constituido en un espacio reconocido por el conjunto de los actores de la comunidad educativa. En términos generales, presenta una alta frecuencia promedio de visitas de los estudiantes, y la mayoría de los docentes señala que utiliza sus recursos como apoyo para su actividad pedagógica.

Los juicios evaluativos sobre su funcionamiento y utilidad para las actividades del establecimiento fueron significativamente positivos. Aunque se reconocen debilidades o limitaciones de funcionamiento en algunos ámbitos, el balance general es ampliamente favorable en los distintos campos de indagación levantados (atención a usuarios, disponibilidad de recursos, características del espacio disponible y posibilidad de utilización del espacio).

2. Aunque la referencia al tipo de recursos más utilizados sugiere un uso todavía orientado al modelo de biblioteca tradicional, los distintos actores del establecimiento, y muy particularmente los estudiantes, reconocieron en el CRA una instancia para el desarrollo de actividades diversas que incluyen, entre otras, el trabajo personal o grupal en sus instalaciones, la lectura de material impreso, así como actividades de recreación no necesariamente vinculadas con una obligación escolar.

La frecuencia de visitas señaladas y el uso extendido de consultas en el tiempo (más allá de la jornada escolar) por un porcentaje significativo de estudiantes constituyó un dato importante que refuerza la opinión de que los centros han logrado un nivel importante de consolidación en los establecimientos e interés manifiesto por parte del grueso de los estudiantes.

3. Entre los docentes predominó una visión del CRA como un espacio al que se recurre como apoyo para el desarrollo de actividades pedagógicas. Un alto porcentaje de profesores encuestados destacó la utilización de recursos de aprendizaje para la preparación de sus clases; y otro tanto estableció un vínculo directo entre el CRA y su trabajo formativo mediante la orientación y promoción de la visita de sus alumnos al CRA en búsqueda de materiales, o bien, para la realización de actividades propiamente educativas.

En sentido opuesto, es marginal el porcentaje de docentes que percibe el CRA como un espacio de uso individualizado y aun menos aquellos que conciben el centro solamente como sede de reuniones o destino de estudiantes que no permanecen en el aula.

Con todo, entre los actores educativos de las escuelas se reconoció la existencia de un segmento de docentes que no hacen un uso apropiado o suficiente de estos recursos, por lo que sería necesario profundizar en estrategias para consolidar acciones de coordinación pedagógica. Como se verá, aunque este ámbito merece especial atención por parte del equipo a cargo del CRA y los jefes de unidad técnica, todavía se considera un aspecto poco relevado, supeditado a la necesidad de consolidación de los centros en lo referente al volumen de recursos y la variedad de elementos que componen la colección.

4. Sobre el equipo encargado del CRA, el estudio indicó que poco menos de la mitad de los establecimientos carece de un coordinador pedagógico reconocido institucionalmente para el desempeño de las tareas de vínculo entre los recursos de aprendizaje y las actividades de implementación curricular y mejoramiento académico de los estudiantes.

Junto a lo anterior, y quizás como uno de los nudos más críticos que inciden en la gestión de los centros, en el estudio se reconoció una debilidad en el tiempo efectivamente destinado por el equipo CRA a las

tareas necesarias para su desarrollo. Existe una gran distancia entre la realidad y la figura institucional sugerida por MINEDUC. En efecto, 60% de los coordinadores destina 10 horas o menos a esta labor durante la semana, mientras que, entre los encargados, 41% destina 25 horas de trabajo a la semana o menos.

Los resultados de la encuesta también permitieron destacar la importante rotación en el personal a cargo del CRA. Este es mucho más significativo entre los coordinadores y advierte sobre el grado de institucionalización de la figura en los centros educativos y la apropiación efectiva de las tareas y obligaciones por parte de profesionales que no han participado en las actividades formativas o en la difusión del trabajo y organización del CRA (como pudo verse, 47% de los coordinadores desarrolla su función desde hace 1 año o menos y 57% de los CRA creados durante 2003 tiene un coordinador con este mismo perfil).

Lo anterior, en todo caso, no inhibe la buena evaluación global que existe sobre el funcionamiento del CRA, e incluso, la percepción entre el cuerpo directivo de que el tiempo destinado por el personal es suficiente para el cumplimiento de las tareas y objetivos de los centros.

Dentro de los equipos CRA, de igual modo (aunque presente como una reivindicación), no emergió como la demanda principal en su discurso una mayor cantidad de tiempo para el cumplimiento de las actividades laborales. Como pudo verse en el análisis de las funciones, en muchos casos existe una superposición y complementariedad de las tareas entre encargado y coordinador, aspecto que puede suplir los déficits asociados a un menor tiempo asignado para las funciones específicas.

5. Muy asociado a lo anterior, particularmente entre los encargados de los CRA, cuando se solicita a los encuestados que indiquen sus principales actividades en el centro, se observó una alta recurrencia en la mención de actividades correspondientes al perfil del coordinador pedagógico.

A manera de hipótesis, es posible sostener que esta tarea, antes que ser personalizada en la figura de un profesional docente específico, constituye un campo de gestión institucional que depende, en buena medida, de la iniciativa de información y articulación de las personas.

Independientemente del producto alcanzado y su repercusión en el grado de aprendizaje de los estudiantes, parece ser que, en un número no menor de centros, la figura del coordinador pedagógico y el encargado administrativo de los recursos se concentra en un mismo sujeto. Su éxito, desde este punto de vista, dependería de la capacidad de apertura a la comunidad escolar y

sus logros en la creación de espacios en el propio centro educativo para un mejor uso de los recursos del CRA.

Como pudo observarse en el análisis del perfil de actor, es posible que el grupo que presenta una alta antigüedad en el establecimiento utilice este recurso como un capital al servicio de dicha tarea.

6. Un poco menos de 60% de los CRA encuestados declaró que su espacio físico es igual o inferior a 60 m², lo que indicaría una limitación espacial en función del estándar definido para tal efecto. Lo anterior, sin embargo, requiere ser contrastado con el tamaño efectivo del centro educativo y particularmente con la matrícula escolar atendida.

Como se reseñó en el informe, los establecimientos que han participado en el proyecto de implementación de CRA en estos años presentaron una gran heterogeneidad en este ámbito, por lo cual se han delimitado, a lo menos, cuatro grupos diferenciados: aquellos que tienen una matrícula de 300 o menos estudiantes, los centros con una planta de estudiantes que va de 300 a 600 alumnos, los que cuentan con una matrícula de 600 a 900 estudiantes y, finalmente, un grupo de establecimientos con una matrícula de 900 o más estudiantes. Aunque no existe una asociación directa, el tamaño del CRA corresponde, en líneas gruesas, a estas distinciones en el tamaño de la matrícula del establecimiento educativo.

Las diferencias en la gestión, disponibilidad de recursos y capacidad de absorción de las exigencias de un centro de recursos para el aprendizaje, desde este punto de vista, es muy distinta y este ámbito se debería tener en consideración para eventuales intervenciones futuras.

Los antecedentes disponibles señalaron una asociación entre dependencia administrativa de los establecimientos, tamaño de la matrícula, grado de consolidación de equipos CRA, manejo de la colección, funcionamiento del centro en términos generales y, muy particularmente, capacidad de renovación de recursos y sustentabilidad en el tiempo.

7. A diferencia de lo anterior, un problema que se destacó en este estudio es que cerca de 60% de los CRA no cuenta con recursos que le permitan renovar y actualizar su colección. Como se señaló en el informe, en aquellos establecimientos de dependencia particular subvencionados, se observó un mejor comportamiento de algunos indicadores de gestión institucional, incluyendo horas laborales contratadas al equipo CRA, infraestructura disponible y capacidad de renovación de la colección. Este hecho, en todo caso, debe asumirse como una tendencia general que no puede ocultar las particularidades de implementación caso a caso. Pese a eso, los datos son coincidentes y relevan la importancia del compromiso de gestión del CRA y su proyección en el tiempo.

Quienes efectivamente poseen una estrategia de renovación de materiales CRA informaron que los principales criterios de renovación se asocian a estrategias pedagógicas del establecimiento. Las fuentes de financiamiento y apoyo para el funcionamiento del CRA son diversificadas; entre ellas destacan las donaciones privadas, el aporte del sostenedor, el aporte de las familias (apoderados y estudiantes) y las propias actividades que para tal efecto se realizan desde el equipo CRA.

Respecto a la adquisición de materiales, en aquellos centros que efectivamente pueden hacerlo, se observó un criterio de selección amplio, sin que exista una concentración en material impreso. Este aspecto refuerza la idea de que entre sus actores centrales ha ganado fuerza la noción del CRA como un espacio de diversos recursos de aprendizaje y no sólo la existencia de una biblioteca tradicional.

De igual modo, en la selección de los materiales para la renovación y adquisición de nuevos títulos, existe un alto reconocimiento de las sugerencias o recomendaciones que proporciona MINEDUC, lo que reafirma el alineamiento del centro y sus estrategias de apoyo al aprendizaje con los objetivos curriculares y las orientaciones de política educativa predominantes en el país.

Más allá de estas consideraciones, como pudo verse en la presentación de la información, la renovación o ampliación de la colección es el nudo fundamental que enfrenta el desarrollo de los CRA y el factor que inhibe su mayor incidencia en las tareas pedagógicas en los establecimientos.

8. Sobre la organización espacial del CRA, destacó una amplia cobertura de los espacios o áreas sugeridas por MINEDUC para su implementación. La mayoría de los centros reportaron contar con un mesón de atención al público, estanterías abiertas, espacio para la circulación de la colección, así como espacio para el trabajo grupal o colectivo.

El mayor déficit está en el espacio diferenciado para la lectura individual o el rincón lector. Casi la mitad de los CRA declaró no contar con tal espacio. Con todo, como pudo observarse en varias preguntas de la encuesta, para los actores de la comunidad educativa el tema espacial no constituye un problema significativo en la implementación y desarrollo del CRA, y se considera adecuada o muy adecuada la infraestructura disponible para las necesidades específicas de cada centro educacional.

9. Otro aspecto que emergió como un problema fundamental, aunque no necesariamente objetivado por los equipos CRA, radica en las debilidades observadas para el manejo de la colección dentro de cada centro. En efecto, más de 40% de los CRA no posee un sistema de

clasificación de los recursos consolidado, y más de la mitad no dispone de un catálogo de títulos consultable.

Todo indica que el manejo de la colección es precario en la mayoría de los centros y, aunque tres cuartas partes de estos declaró disponer de un computador para el equipo CRA, un porcentaje mucho menor señala que utiliza algún sistema de inventario automatizado de los recursos, principalmente (casi en la mitad de los centros) sistemas de registro manual de la colección.

10. Al consultarse a los encargados de los respectivos CRA acerca de la capacitación recibida, llamó la atención el alto porcentaje de funcionarios que señalan no haber participado en ningún tipo de actividad de formación para el ejercicio del cargo (cerca de 30% de los encuestados).

Aunque resulta necesario matizar la interpretación de este tipo de información que proporcionan las personas cuando responden una encuesta como esta, el dato podría llevar a profundizar en la indagación sobre el tema y pesquisar, como se sugirió, acerca de eventuales cambios de personal en estas funciones sin que exista una preparación formal para tal efecto.

11. En términos generales, los distintos actores educativos en los establecimientos estudiados coincidieron en señalar que existe un adecuado cumplimiento del objetivo de vínculo del CRA con las actividades pedagógicas y el apoyo a las tareas de mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes.

La mayoría de los docentes señaló conocer, valorar y haber utilizado las lecciones BibliocRA, y se observó un amplio consenso entre directivos, docentes y encargados de los centros en torno al grado de colaboración alcanzado y la utilidad del mismo a nivel institucional. Aunque fue posible cuestionar la ausencia de mayor opinión crítica en las respuestas recogidas a lo largo de esta indagación, como se señaló, es destacable el posicionamiento del CRA como un espacio reconocido por el conjunto de los actores y sobre el cual se asignan objetivos estratégicos institucionales.

Más allá de la certeza de estos consensos o la calidad del producto de esta colaboración, es este último aspecto una base significativa que permitió afirmar la relevancia del CRA dentro de los establecimientos y reconocer su consolidación como una instancia que ha logrado superar el modelo de las bibliotecas tradicionales en los centros educativos.

PAVILION
AVANTAGE
FURNISHING
SOLUTIONS

REGISTRO, SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE 20 BIBLIOTECAS EN EL PAÍS

PARTE 2:
(INSTITUTO IDEA - ASESORÍAS PARA EL DESARROLLO)

■ 2.1. CONTEXTO, OBJETIVOS Y DIMENSIONES DEL ESTUDIO

Esta parte da cuenta del estudio que el Equipo de Bibliotecas Escolares CRA de la Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC solicitó a Asesorías para el Desarrollo, y que consistió en procesar y analizar la información reunida por IDEA / OEI en el marco de un estudio cualitativo de “Valoración y uso de las Bibliotecas Escolares CRA”. Dicho estudio había recopilado material para 20 bibliotecas CRA a lo largo del país con el propósito de “analizar en profundidad los diferentes tipos de bibliotecas escolares para generar su comprensión, considerando la perspectiva de los distintos actores de la comunidad educativa”.²⁴ La muestra de 20 bibliotecas correspondía a establecimientos escolares localizados en 20 comunas distintas; 11 municipales y 9 particulares subvencionadas. De las 20, según los resultados de una encuesta levantada por el CIDE antes del estudio cualitativo, 10 tenían un funcionamiento positivo, 5 un funcionamiento regular y 5 un funcionamiento crítico. Esta muestra se puede ver en detalle en la página web http://www.bibliotecas-cra.cl/recursos/recu_investiga.html. El estudio se propuso dar cuenta de la situación de las bibliotecas CRA en cuatro dimensiones para cada biblioteca; esto con base en un protocolo de observación y la revisión de documentos, así como entrevistas semiestructuradas individuales y grupales al coordinador CRA, al encargado del CRA en el establecimiento, así como a su director, sostenedor, jefe UTP, profesores, alumnos y apoderados.

■ Dimensión institucional

El propósito es brindar la caracterización general del establecimiento; determinar el posicionamiento o relevancia que ocupa el CRA en el centro educativo, identificando los soportes, las estrategias institucionales o políticas educativas de fortalecimiento de las bibliotecas escolares, que podría intencionar el establecimiento o su sostenedor.

■ Dimensión de gestión de bibliotecas CRA

Se busca determinar el funcionamiento de los CRA, sus recursos, equipamiento y organización, uso y valoración que le dan los distintos estamentos

²⁴ “Valoración y uso de las Bibliotecas Escolares CRA”. Estado de avance, marzo de 2009. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA).

de la comunidad escolar, así como las fortalezas y debilidades presentes, y las proyecciones futuras que los usuarios perciben.

■ **Dimensión de procesos pedagógicos**

Se intenta conocer las formas en que son utilizadas las capacidades instaladas en las bibliotecas con propósitos pedagógicos y didácticos; esto es, reconocer la vinculación de la biblioteca escolar con el currículo, identificar prácticas pedagógicas destacadas vinculadas con los servicios de bibliotecas CRA; y explorar los efectos del CRA en el desarrollo de competencias cognitivas y sociales de los alumnos.

■ **Dimensión símbolo de las bibliotecas CRA**

El propósito es explorar el imaginario colectivo en torno a lo que es una biblioteca, las características que debe tener y los beneficios intangibles que puede generar para la escuela, los alumnos y profesores; comparar, cuando corresponda, el CRA del establecimiento con la biblioteca escolar que existía antes, e indagar los factores de motivación, compromiso y expectativas que definen el accionar de las bibliotecas.

En este marco el MINEDUC entregó a Asesorías para el Desarrollo carpetas de material audiovisual, fotografías y entrevistas transcritas e informes de impresión sobre el establecimiento y el CRA, elaborados por quienes realizaron el trabajo de campo.

Una primera revisión del material correspondiente a algunos de los casos CRA nos llevó a aceptar el trabajo, definir una metodología de sistematización y validarla con dos casos concretos, así como organizar y capacitar al equipo de trabajo que colaboró en la sistematización y análisis de los 18 casos restantes. Si bien el material recabado presenta algunas limitaciones,²⁵ la información nos permitió contar con una visión sobre la realidad de las bibliotecas CRA en los establecimientos, sus fortalezas y debilidades; e identificar algunos de los factores que contribuyen a la presencia de CRA más consolidados, así como otros que limitan su funcionamiento y ponen en duda su sustentabilidad dentro del establecimiento escolar. Al mismo tiempo, el análisis de los casos permite derivar algunas recomendaciones para fortalecer este componente de la política educacional.

■ **2.2. INFORME TRANSVERSAL Y RECOMENDACIONES**

Esta parte se basa en el análisis comparativo de las 20 bibliotecas CRA estudiadas. Por un lado presenta sus rasgos comunes y, por el otro, sus diferencias en aquellas dimensiones en las que se enfocó el estudio: funcionamiento de los CRA; equipamiento y recursos de aprendizaje que ofrecen; su clasificación, procesamiento y estrategias de actualización; usos y usuarios; valoración y aportes del CRA. Estos aspectos se analizan en las secciones 1 a 4,

²⁵Se trabajó con base en pautas de entrevista semiestructuradas que identifican temas que son foco de la conversación, buscando profundizar en los temas que aparecen como interesantes en el marco del estudio, dejando hablar libremente al entrevistado, con las menores interrupciones posibles; despejando las contradicciones que pudiera haber en la información brindada por distintos entrevistados o por una misma persona en diferentes momentos de la entrevista. Cuando esto no ocurre, se registran estas limitaciones en los informes por caso que se han elaborado.

respectivamente. La sección 5 define tres “perfiles” de CRA con base en las características que tienden a estar presentes o ausentes en estos: a) consolidados y con proyección futura; b) inestables y sometidos a importantes restricciones; y c) existen como espacio físico, pero no cumplen con lo que espera la política educativa. Posteriormente, incursiona en los factores que favorecen y los que obstaculizan un CRA activo y central en la gestión escolar. La sección 6 recoge prácticas novedosas presentes en algunos de los CRA estudiados. Se trata de iniciativas destacables que pueden inspirar el trabajo de los CRA y estrategias de apoyo por parte del sostenedor o el equipo directivo de los colegios. La sección 7 cierra esta primera parte con las principales conclusiones del estudio y las recomendaciones de política que derivan de la sistematización y el análisis de los casos estudiados.

2.2.1. FUNCIONAMIENTO DE LOS CRA

En esta primera sección se describe el funcionamiento general de los CRA, caracterizando su infraestructura y espacio, sus horarios de atención, sus equipos de gestión y sus modalidades de financiamiento.

2.2.2. INFRAESTRUCTURA Y ESPACIO DE LOS CRA

La infraestructura y el espacio de los CRA corresponden a uno de los aspectos que suscitaron las mayores críticas por parte de sus encargados y de la comunidad escolar de los establecimientos. En términos generales, los actores dan cuenta del reducido tamaño del espacio de la sala habilitada para este propósito, que no alcanza, en varios casos, a albergar cómodamente a un curso completo de 40 alumnos aproximadamente. Esto desalienta su uso en horario de clases por parte de los docentes, e impide que los alumnos la utilicen durante su tiempo de recreación, por encontrarse a su máxima capacidad. No obstante, en algunos establecimientos se observó el desarrollo de iniciativas de superación de este obstáculo mediante la división de los cursos en dos grupos para realizar actividades en el espacio, por ejemplo.

Respecto a la ornamentación de las salas CRA, en general se observó la implementación de espacios acogedores, con diarios murales en sus paredes y con delimitaciones en su interior, que posibilitan un uso flexible del lugar. Sin embargo, también existen CRA que carecen de rincones habilitados para la lectura (como el “Rincón del cuento”) o espacios delimitados. Asimismo, en algunos casos, el mobiliario del CRA fue descrito como antiguo, deteriorado o incómodo para los usuarios. Contrariamente a lo que indica el programa, algunos CRA carecen de estanterías abiertas y su material se mantiene bajo llave. Todos estos elementos son percibidos negativamente por la comunidad escolar e impiden que el CRA se diferencie, en este aspecto, de las bibliotecas tradicionales.

Dentro de este punto, es importante dar cuenta de que, en coherencia con lo que se señalará más adelante respecto a los principales usuarios

En términos generales,

los actores dan cuenta del reducido tamaño del espacio de la sala habilitada para este propósito, que no alcanza, en varios casos, a albergar cómodamente a un curso completo de 40 alumnos aproximadamente.

de los CRA, la ambientación de estos espacios se encuentra principalmente orientada hacia estudiantes de Enseñanza Prebásica y Básica. El mobiliario y su ornamentación así lo reflejan.

2.2.3. HORARIOS DE ATENCIÓN

Los estudios de caso ponen en evidencia que no existe un horario de atención homogéneo de los CRA, identificándose más bien una amplia diversidad de prácticas. Por un lado, aparecen CRA que funcionan con un horario de atención diario, que corresponde con el de la jornada escolar. Algunos funcionan de manera ininterrumpida a lo largo del día, mientras que otros cierran durante el horario de colación de su(s) encargado(s). Incluso, en caso de existir más de un encargado, el equipo se coordina y crea un sistema de turnos, que permite mantener la sala abierta para su uso de forma continua.

Sin embargo también se observaron CRA que permanecen cerrados la mayor parte de la jornada escolar, días completos, o durante el recreo de los alumnos. Por ejemplo, uno de los CRA, habilitado en una escuela básica, sólo se abre al público los días jueves hasta las 5 de la tarde, y en otro caso, el CRA permanecía cerrado al público, al momento de llevar a cabo el trabajo de terreno. En estos y otros casos, el limitado o inexistente horario de atención se debe a la ausencia de encargados dedicados exclusivamente para la biblioteca. En otros, responde a la multiplicidad de funciones de los integrantes de los equipos CRA dentro de los establecimientos (inspectores, profesores de aula, reemplazos, etc.). Asimismo, se evidenció que en aquellos casos en que los CRA se ubicaban en el segundo piso de los establecimientos, la biblioteca no podía ser usada durante los recreos y la hora de colación de los alumnos, ya que las escaleras de acceso se cerraban para evitar posibles robos o tránsito de los estudiantes por las salas de clases ubicadas en dicho sector.

2.2.4. EQUIPO DE GESTIÓN DE LOS CRA

Tal como en las dimensiones anteriores, los estudios de caso dan cuenta de una diferencia importante en la conformación de los equipos de gestión de los CRA. En general, los integrantes van de una a dos personas, y excepcionalmente llegan a cuatro. Sólo en uno de los casos de estudio, el CRA no tenía, como ya se dijo, un equipo encargado. Se identificó una variación importante en cuanto a las horas que el equipo dedica a las bibliotecas y a la formación de sus integrantes. En la mayoría de los casos, los CRA cuentan con un equipo formado por un encargado y un coordinador académico. Estos son por lo general profesores que desempeñan otras funciones dentro de los colegios, lo cual provoca que tengan un horario bastante reducido para dedicarse al CRA. La evidencia muestra, además, que en varias oportunidades los cargos de coordinadores se dan a aquellos docentes con más años dentro del establecimiento y que están próximos a

■ Es importante mencionar que el funcionamiento discontinuo de los CRA fue juzgado negativamente por la comunidad escolar, en la medida que impide un uso regular y libre del espacio.

jubilarse. Lo anterior lleva a que la rotación dentro de los equipos CRA sea bastante frecuente.

En dicho marco, los encargados son quienes asumen prácticamente todas las funciones de administración del espacio. Algunos de estos encargados son docentes y paradocentes, antiguos empleados administrativos de los establecimientos o funcionarios externos sin una formación adecuada. Dentro de sus funciones, destacan la atención de usuarios, el préstamo bibliotecario, la información sobre el material disponible, la mantención del orden y limpieza del espacio. En algunos CRA estudiados, los encargados no sólo disponen del espacio para el desarrollo de clases o de lecciones BibliocRA, sino que además son responsables de impartir las lecciones, o bien de apoyar el trabajo de los docentes. El excesivo número de funciones de estos actores indica la necesidad de extender su jornada, otorgarle mayor número de horas a los coordinadores, o bien, contratar asistentes. Esta multiplicidad de funciones y el reducido horario de los coordinadores académicos provocan que se tienda a dejar de lado no sólo la atención a usuarios y apertura del CRA, sino además la difusión del material hacia el cuerpo docente, que en reiteradas oportunidades dijeron desconocer la colección disponible.

En términos generales, la evidencia demuestra que las características de los equipos de gestión de los CRA dependen fuertemente de los recursos humanos y financieros de los establecimientos, así como del apoyo de los sostenedores. En este contexto, es preciso destacar uno de los casos de CRA estudiados, cuyo equipo estaba conformado, al momento del trabajo de terreno, por cuatro integrantes: un coordinador académico, un encargado, una asistente de la biblioteca y un encargado de lo audiovisual, todos ellos con jornada completa de exclusiva dedicación a sus respectivos cargos. Ciertamente, la disposición de un equipo de estas características responde, en buena medida, a que se trata de un establecimiento particular subvencionado, de grupo socioeconómico medio-alto.

La lectura transversal de los casos analizados permite afirmar, además, que en algunas ocasiones los equipos CRA se complementan con grupos de alumnos que operan como asistentes de la biblioteca. En otros, se identificó el apoyo de apoderados en estas funciones. Ambas iniciativas aparecen como formas de suplir las debilidades en los tiempos asignados de los equipos a los CRA.

Es importante señalar, por otra parte, que la cohesión y coordinación entre los equipos CRA es variable. Algunos casos estudiados ponen en evidencia la presencia de espacios informales de coordinación entre el equipo, que permiten su complementariedad y orientación común hacia una gestión activa; en otros, sin embargo, los integrantes trabajan de forma absolutamente independiente y en horarios diferentes, lo que les impide mantener canales de comunicación o la generación de actividades conjuntas.

■ Esta evidencia destaca la urgencia de optimizar las características y, por lo tanto, la eficiencia de los equipos de gestión, al destinar mayor apoyo de recursos humanos, financieros y de sostenedores, para los establecimientos.

En lo relativo a la capacitación de los equipos, se percibe que gran parte de los encargados y, a veces, sus coordinadores, recibieron una capacitación del MINEDUC para ejercer su cargo. En otros, sin embargo, se comprueba la ausencia de capacitaciones y, consecuentemente, la falta de herramientas para gestionar el espacio adecuadamente, tal como señala la política.

Llama la atención, en este ámbito, la capacitación externa en bibliotecología u otros temas afines que algunos de los encargados dijeron haber recibido, o recibir al momento del trabajo en terreno. En estos casos, la capacitación ha sido financiada por los sostenedores. Es relevante mencionar el caso de una escuela municipal de la comuna de Salamanca, que destaca por el apoyo que los equipos reciben por parte del DAEM y la capacitación continua de sus integrantes, mediante la formación de una red de CRA comunales, de reunión mensual, en que se otorga no sólo información relevante, sino que se genera una dinámica de intercambio de buenas prácticas, replicables en los establecimientos.

En general, en los casos en que existe evidencia, los encuentros anuales de los CRA son relevados por los equipos y generan entusiasmo dentro de ellos, destacándose como instancias positivas de capacitación y aprendizaje de nuevas prácticas. Algunos equipos, sin embargo, manifestaron falta de información acerca de la existencia de dichos encuentros, o la ausencia de financiamiento para poder asistir a ellos. Por otro lado, existe poca evidencia respecto del uso por parte de los equipos CRA del material de apoyo para la gestión disponible en el sitio web del MINEDUC.

Las cualidades personales de los equipos de los CRA son el último elemento importante por mencionar. En general, los equipos de gestión de las bibliotecas mejor evaluados destacan por su empatía, buena disposición, cercanía con los alumnos y el cuerpo docente. La ausencia de estas características personales suele desalentar el uso de la biblioteca por parte de los docentes o provoca falta de dinamismo en su gestión.

2.2.5. FINANCIAMIENTO Y PRESUPUESTO DE LOS CRA

En términos generales, los CRA no manejan un presupuesto fijo y elevado. Más bien, se observa que los equipos encargados que surgen de su iniciativa personal y proactividad, consiguen mantener un presupuesto pequeño y necesario para suplir algunos insumos básicos para su funcionamiento. Dentro de estas actividades, aparece en varios casos el cobro por la obtención del carné de biblioteca. El tema específico del financiamiento de la colección de los CRA se aborda más adelante, en la sección 2.

En los colegios municipales, los sostenedores se hacen cargo esencialmente del financiamiento de la dotación de personal. Es relevante mencionar que el estudio de tres de los casos más débiles en relación con el funcionamiento del CRA, pone en evidencia que el apoyo de los sostenedores municipales, en cuanto a este ítem, es mínimo; y que en los ca-

En los casos en que este apoyo no existe, los CRA terminan por cerrar sus puertas al público.

A diferencia de lo anterior, en algunos establecimientos particulares subvencionados, los sostenedores destinan cierta cantidad de dinero —nunca fijo— no sólo para el personal, sino también para la manutención del CRA e incluso para la renovación de su material.

Por último, es preciso destacar que otra fuente de financiamiento y presupuesto de los CRA corresponde al apoyo de los Centros de Padres y Apoderados, materializado en la compra de equipo, o bien, en la destinación de ayuda monetaria.

2.3. EQUIPAMIENTO Y COLECCIÓN DE LOS CRA

En esta sección se analiza el equipamiento y la colección de los CRA, dando cuenta de las fortalezas y debilidades del material disponible, su procesamiento y clasificación, así como las alternativas de actualización y renovación que fueron identificadas.

2.3.1. EQUIPAMIENTO Y COLECCIÓN DISPONIBLE

En términos generales, los casos estudiados muestran que los CRA fueron equipados con el material llegado desde el MINEDUC al momento de su implementación. A esto se suma, en algunas ocasiones, la incorporación del material disponible en las bibliotecas preexistentes de los establecimientos, en caso de haberlas tenido.

Dentro de los CRA, en general, existe no sólo material impreso como libros, cuentos, diarios y revistas, sino que además se cuenta con material didáctico y audiovisual, que es valorado por la comunidad escolar. Asimismo, es importante destacar la presencia en los CRA de juegos, como *puzzles* o ajedrez, que suscitan el interés de los alumnos.

En términos de su equipamiento tecnológico, los CRA cuentan, en la mayoría de los casos, con televisor y reproductores de video (DVD). Sólo en algunos casos aislados se dio cuenta de la tenencia de proyectores multimedia o fotocopiadoras. Son pocos los casos en que poseen computadores, y aun menos los que cuentan con conexión a Internet.

El equipamiento y la colección disponible en los CRA es uno de los aspectos transversalmente criticados por la comunidad escolar de los establecimientos y por los equipos de gestión de las bibliotecas. Las principales debilidades apuntan a los siguientes elementos.

- En prácticamente todos los casos los actores dan cuenta de la escasez numérica del material disponible, insuficiente para el tamaño de matrícula de los establecimientos.
- Asimismo, los actores son sensibles a la ausencia de actualización de la colección y a su paulatino deterioro. En general, las responsabilidades dentro de este ámbito son atribuidas al MINEDUC, y se señala ausencia de apoyo por parte

de la institución respecto a la renovación continua del material entregado al inicio de la implementación de las bibliotecas.

- Una tercera debilidad aparecida en varios casos corresponde a la ausencia de material para los cursos de Enseñanza Media. En general, la colección disponible responde a los intereses y necesidades de alumnos de Prebásica y esencialmente al primer ciclo de la Enseñanza Básica.
- La ausencia de computadores —con y sin conexión a Internet— es otro de los puntos débiles destacados por los entrevistados respecto al equipamiento de los CRA. Lo anterior apunta no sólo a la falta de computadores para los usuarios, sino además para el equipo de gestión de la biblioteca. Este elemento impide, en la visión de los equipos CRA, la mantención de un catálogo electrónico de la colección y la implementación de registros digitales de los préstamos bibliotecarios.

2.3.2. CLASIFICACIÓN Y PROCESAMIENTO DE LA COLECCIÓN Y MATERIAL DISPONIBLE

A modo de seguimiento del último punto, los estudios de caso dieron cuenta de sistemas precarios de procesamiento y registro de la colección y de los préstamos bibliotecarios. En la mayoría de los casos, no se dispone de catálogos electrónicos de la colección y se llevan a cabo registros manuales de los préstamos, lo que demora la atención a los usuarios e impide, además, una búsqueda autónoma de bibliografía. Asimismo, no en todos los CRA se observa el uso de un carné de biblioteca para los usuarios.

En este ámbito, es relevante destacar uno de los casos estudiados por la presencia de una automatización absoluta de la biblioteca, con un sistema de préstamos electrónico y de bandas magnéticas en la colección. Cabe mencionar, también, que uno de los CRA analizados, posee un sistema computarizado de registro y préstamo de material bibliográfico, y un carné electrónico para los usuarios.

Respecto a la clasificación de la colección dentro de los CRA, se identificaron variadas fórmulas: desde los pocos casos que ordenan el material siguiendo el esquema Dewey, hasta sistemas bastante *artesanales* de clasificación, como el mero orden por asignatura o título.

2.3.3. ACTUALIZACIÓN Y RENOVACIÓN DE LA COLECCIÓN DE LOS CRA

No obstante las variadas críticas hacia la falta de actualización y renovación del material de los CRA, el estudio de estos casos da cuenta de la existencia de diversas actividades y formas de incorporación de nuevos títulos y volúmenes a las bibliotecas. Es importante recordar, como se señaló previamente, que principalmente en aquellos establecimientos particulares subvencionados, los sostenedores le asignan un presupuesto variable

a este ítem, con el propósito de responder a las necesidades de material manifestadas por los equipos CRA.

Ahora bien, en términos generales, y dependiendo de la proactividad e iniciativa de los equipos encargados, los CRA desarrollan distintas actividades para renovar su material. Dentro de estas destacan las campañas de donación de libros, que integran a toda la comunidad escolar, las actividades de alumnos como las kermeses, el *Día del Jeans* o la instauración del *Día del Libro*.

Asimismo, los CRA suelen recibir donaciones espontáneas de material por parte de profesores, directivos, alumnos y apoderados de los establecimientos. En algunos CRA también se evidenciaron donaciones de personas o instituciones externas a los establecimientos (misioneros y empresas privadas, entre otros).

Sólo en algunos CRA, los encargados han establecido redes con otras bibliotecas comunales, o de otros establecimientos, que potencian el intercambio o donación de nuevo material.

2.4. PRINCIPALES USOS DE LOS CRA EN LOS ESTABLECIMIENTOS

El análisis del uso que se le da al CRA nos permite comprender en qué medida las bibliotecas escolares han pasado de ser bibliotecas tradicionales a constituirse efectivamente como instancias de aprendizaje dentro de los establecimientos. En esta sección se describen los principales usos que se da al CRA en los establecimientos, a partir de las actividades que allí se desarrollan, del uso que le dan los distintos actores, y de su uso pedagógico por parte de los docentes y la UTP.

La sistematización del material cualitativo disponible proporciona evidencia suficiente para sostener que, en varios casos, los CRA tienen no uno, sino múltiples usos que no se circunscriben únicamente al ámbito pedagógico, sino que son diversos, y pueden ir desde el plano recreativo (entretención en los recreos) hasta el disciplinario (el CRA como lugar de castigo para los alumnos que interrumpen la clase). Cuando los CRA se mantienen abiertos durante toda o gran parte de la jornada y tienen suficientes horas disponibles para la atención al público, los alumnos se convierten en los principales usuarios, ya que pueden acudir a buscar libros, revisar material, jugar. Del mismo modo, los profesores pueden acudir a preparar clases, investigar, corregir pruebas y contar cuentos, entre otras actividades. Si en estos casos existe además una programación con actividades propias del CRA, los usuarios pueden acudir y participar de ellas. En el lado opuesto, también pudimos observar CRA que están subutilizados, ya sea porque no tienen un equipo que los atienda permanentemente y los aproveche o porque el espacio no está habilitado para su uso. Por último, en una situación intermedia, también nos encontramos con CRA que funcionan a la manera de una biblioteca tradicional, es decir, que únicamente efectúan préstamo de libros.

Al analizar el uso que se le da al CRA podemos comprender en qué medida las bibliotecas escolares han pasado de ser bibliotecas tradicionales a constituirse efectivamente como instancias de aprendizaje dentro de los establecimientos.

2.4.1. ACTIVIDADES QUE SE REALIZAN EN LOS CRA

La actividad más básica de los CRA consiste en el préstamo de libros; servicio que, con diferencias en su forma de operar, es otorgado por todas las bibliotecas. Las diferencias entre los CRA se advierten en el uso pedagógico que se le da a las bibliotecas, la frecuencia con que asisten los alumnos y la razón por la cual acuden, así como el uso que le dan los profesores y el resto de la comunidad escolar. Hay bibliotecas que prestan importantes y diversos servicios al establecimiento, además del préstamo de libros, y otras que apenas pueden dar este servicio, ya que pasan la mayor parte del tiempo cerradas. Hay bibliotecas que realizan préstamo de libros a través de un registro digital y otras que sólo registran manualmente los préstamos. Asimismo, hay bibliotecas que prestan todo tipo de libros a domicilio y otras que restringen el préstamo a una lista relacionada con la lectura obligatoria de cada curso. Finalmente, hay bibliotecas que tienen el material dispuesto de tal manera que los alumnos pueden acercarse a los estantes para hojearlo, y otras que permanecen cerradas o donde el material permanece guardado sin que el alumno tenga contacto con él antes de que el préstamo se efectúe.

Además del préstamo de libros y la recepción de usuarios en la sala, algunas de las bibliotecas que permanecen abiertas toda o la mayor parte de la jornada, realizan actividades para el fomento de la lectura que son propias de la gestión del equipo a cargo del CRA. Entre las actividades más comunes se mencionan el Día del Libro, concursos de cuentos y de poesía, la Hora del Cuento, talleres literarios y encuentros con poetas. Asimismo, en algunos CRA se fomenta la asistencia de los alumnos entregando premios al “mejor lector”.

2.4.2. USO Y USUARIOS DE LOS CRA

Con el objeto de caracterizar los principales usos que se le dan a los CRA, se describe aquí la forma en que son aprovechados por los distintos actores; en especial los profesores y alumnos, sus principales usuarios.

2.4.2.1. LOS ESTUDIANTES

El uso que los estudiantes dan a la biblioteca escolar permite interpretar en qué medida el CRA es capaz de fomentar el hábito de la lectura y el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje.

Los usuarios de un CRA que permanece abierto a la comunidad educativa son, principalmente, los alumnos de Enseñanza Básica, sobre todo de los primeros niveles. Esto, según se explica desde algunos establecimientos, porque el proyecto CRA (su material y recursos de ambientación) se orienta claramente hacia este segmento del alumnado. Las colecciones, las lecciones BibliocRA y la ambientación de los espacios, en general, están diseñados para un público infantil, haciéndolas poco atractivas para los estudiantes más grandes, según cuentan desde los establecimientos. Al parecer, lo que el CRA ofrece a los alumnos adolescentes es limitado y se

resume en atlas, *puzzles*, crucigramas y revistas. En cuanto al uso que los estudiantes dan al CRA, de acuerdo con su edad, se percibe que, a medida que ellos crecen, se inclinan por la búsqueda de información en Internet más que por los libros, y que su interés por la lectura disminuye. Dicha situación los lleva a interesarse mayormente por la sala de ENLACES, donde encuentran computadores habilitados y con conexión a Internet. Esta cuestión no ocurre comúnmente en los CRA, en cuya mayoría existe un equipamiento computacional mínimo, utilizado por el equipo encargado.

Los alumnos acuden al CRA, en primer lugar, cuando una clase de un determinado subsector así lo requiere, o bien cuando se les invita a alguna actividad del CRA, por ejemplo una exposición de trabajos. En estos casos, el alumno asiste al CRA por iniciativa del profesor.

También nos encontramos con casos en que los alumnos acuden al CRA por iniciativa propia, movidos por distintas razones, entre ellas la búsqueda de esparcimiento y entretenimiento mediante la lectura o el uso de juegos didácticos (naipes dados, ajedrez). Los recursos de mayor demanda entre los alumnos corresponden a novelas de fantasía, cuentos, revistas (*Condorito* aparece con frecuencia en varios establecimientos) enciclopedias, diccionarios y cuentos.

Los estudiantes también usan el CRA para preparar trabajos grupales, investigar, estudiar o rendir pruebas atrasadas.

2.4.2.2. LOS PROFESORES

Cuando el CRA es un espacio abierto, los profesores lo utilizan para múltiples tareas; entre ellas, como lugar de trabajo en las horas no lectivas (planificación de clases, corrección de pruebas), como lugar de reunión entre profesores y de entrevista con apoderados, o como lugar a donde “enviar” a los alumnos que interrumpen la clase o llegan tarde. También el CRA opera como lugar de exposición de trabajos de los alumnos, principalmente en el caso de las artes visuales. En algunos casos, el clima que se genera en el CRA propicia, además, un encuentro más íntimo entre colegas. Como se señaló en un liceo, en ocasiones los profesores acuden al CRA para compartir un café con el encargado y contarle sus problemas.

Ahora bien, más allá del CRA como lugar donde realizar distintas actividades, algunos profesores también se acercan a él en busca de material para complementar sus clases. Este uso parece ser menos frecuente que el que se describe en el párrafo anterior por diversas razones. Por ejemplo, en algunos establecimientos los profesores se quejan de que el material disponible se concentra sólo en algunos subsectores o que no está actualizado. Otros profesores señalan que no se acercan a buscar material al CRA porque simplemente no conocen lo que hay.

2.4.2.3. APODERADOS, EX ESTUDIANTES Y OTROS ACTORES

En general, quienes usan el CRA son preferentemente estudiantes y profesores. No obstante, también se mencionaron algunos casos en que los apoderados piden libros para llevar a su casa y otros en que incluso ex alumnos han vuelto al establecimiento a pedir libros. Algunos de los cuales han regulado este proceso otorgando carné de biblioteca a estos usuarios.

2.4.3. USO PEDAGÓGICO DE LOS CRA EN LOS ESTABLECIMIENTOS

Resulta satisfactorio
detectar que pudieron identificarse algunas señales de prácticas pedagógicas que aprovechan el CRA como recurso.

Este aspecto, que se considera clave para la instalación del CRA como instancia de aprendizaje, al parecer tuvo escaso desarrollo en el trabajo de terreno ya que el material cualitativo entrega información escasa y de poca profundidad. No obstante, se alcanzaron a identificar algunas señales de prácticas pedagógicas que aprovechan el CRA como recurso. Se observó que dichas prácticas no son transversales al cuerpo docente, sino que obedecen más a iniciativas individuales de profesores que a un plan estratégico sistemático de los establecimientos.

Para que el CRA se instale como un espacio que contribuya de manera continua al trabajo pedagógico en los establecimientos, se requieren el soporte de la UTP y la disposición de los docentes a incorporar estos recursos en sus clases, además del posicionamiento del CRA en la gestión directiva como una herramienta fundamental en el proceso de aprendizaje. Se observó que esto es poco frecuente y que en la mayoría de los casos el CRA se sostiene en la voluntad de un jefe de UTP convencido de la importancia de levantar este recurso, o incluso de docentes aislados que se motivan con esta forma de enseñanza en su trabajo pedagógico.

Así, salvo algunos casos, no existen directrices en los establecimientos para el uso y aprovechamiento del CRA. Los pocos casos en que se puede observar un lineamiento que baja desde la UTP dan cuenta de una articulación del currículo con el CRA como parte de un plan anual del CRA que, a su vez, es construido en estrecha relación con la UTP. Los establecimientos donde se observó esta práctica señalan no contar con un sistema de seguimiento que les permita conocer cuáles son los resultados de dichos planes y si acaso los profesores los aplican.

En la mayoría de los casos, la principal articulación entre el CRA y el trabajo docente es la participación del coordinador o encargado CRA en los consejos de profesores, donde su rol es el de informar sobre el material disponible para los docentes en el CRA. En algunos casos, la consulta al profesorado acerca del material que es necesario renovar también es evidencia de algún nivel de articulación entre CRA y profesores. También se observó que en algunos establecimientos existen calendarios programados para el uso del CRA por subsector; no obstante, la dificultad en relación con este punto es que se trata de calendarios que manejan los encargados CRA y no de calendarios provenientes de la UTP, por lo cual los profesores no

se sienten con la obligación de adoptar esa programación, sino más bien lo toman como una invitación o sugerencia.

Algo similar ocurre con el uso de las lecciones BibliocRA. Al no haber, en la mayoría de los casos, una orientación desde la gestión pedagógica sobre el uso de dicho recurso, los profesores tienden a ser poco constantes en su aplicación. El Colegio Inglés de Iquique constituyó una excepción en este aspecto, pues existe allí una planificación sobre el uso de las lecciones BibliocRA, en el que cada profesor debe dedicar una hora pedagógica semanal al trabajo con este recurso.

Respecto a la asistencia al CRA de los profesores con sus estudiantes, en algunas bibliotecas existen programaciones en las que se distribuyen los subsectores y el uso del CRA por hora de la jornada. El cumplimiento de estos programas en la mayoría de los casos depende del profesor, y sólo en algunos cuenta con la supervisión del jefe técnico, de modo que es difícil convertir esto en una rutina sistemática en los establecimientos. Algunos profesores se mostraron reacios a asistir con el curso al CRA por múltiples razones: falta de material atractivo y pertinente, incomodidad del espacio del CRA, desconocimiento del material disponible en el CRA, resistencia a modificar sus prácticas pedagógicas, entre otras. No obstante, hay profesores que se sienten a gusto en el CRA y aprovechan el espacio y sus recursos de manera constante. Esto suele suceder con los profesores de lenguaje, que son, en todos los establecimientos, quienes más utilizan el CRA. También se observó que los profesores de artes visuales y de sociedad utilizan con más frecuencia el CRA que los de otros subsectores.

Del lado de las iniciativas que nacen de la planificación de cada docente y que estimulan el uso del CRA, destaca la realización de trabajos prácticos de investigación, para los cuales los alumnos deben acudir a la biblioteca en búsqueda de material (libros, diccionarios, atlas, mapas, diarios, entre otros), la realización de concursos de cuentos y disertaciones temáticas.

2.5. VALORACIÓN Y APORTES DE LOS CRA EN LOS ESTABLECIMIENTOS

A nivel de directivos y sostenedores se considera, en general, que el CRA constituye un espacio que contribuye a mejorar la calidad de la enseñanza; no obstante, no cuentan con herramientas para evaluar el aporte de este espacio al trabajo de los docentes, y sólo unos pocos cuentan con un plan estratégico de mejoramiento que considere el uso del CRA. La valoración que hacen del CRA se traduce, en la práctica, en el posicionamiento que este espacio adquiere en la gestión directiva. Por ejemplo, directivos convencidos de la importancia del CRA como espacio pedagógico se preocupan, en la medida de sus posibilidades, de asignar un equipo competente para comandar esta instancia, de otorgar capacidades para que estos equipos hagan una buena gestión (por ejemplo, autorizar asistencia a

encuentros nacionales, invitar a participar en instancias de gestión, entre otros) y de coordinar con la UTP un plan que incorpore el uso y aprovechamiento de la biblioteca. En cambio, directivos y sostenedores que no creen en el proyecto CRA pondrán los énfasis de su gestión en otras líneas de trabajo, dejando las bibliotecas escolares sin un soporte institucional.

La valoración que hacen del

CRA se traduce, en la práctica, en el posicionamiento que este espacio adquiere en la gestión directiva.

A nivel de profesores existe, en general, una valoración positiva del CRA. Ven como un aporte la llegada y centralización ordenada de los recursos de aprendizaje en un espacio. También destacan mejores oportunidades en cuanto al acceso a libros y recursos didácticos por parte de los alumnos, cuestión que no era posible con las bibliotecas tradicionales, cuyos recursos eran más limitados. Algunos profesores valoran el CRA porque les permite sacar a los niños de la rutina del aula, generar clases más lúdicas y atractivas para los niños. Cuando los profesores valoran el CRA y la posibilidad que este espacio brinda de innovar en estrategias y modificar la rutina de clases, esto se traduce en un aprovechamiento del espacio por medio de la generación de metodologías de clases que despiertan el interés en los alumnos por investigar utilizando los recursos existentes en el CRA.

Los alumnos valoran muy positivamente la biblioteca en la medida en que la ven como un espacio de fácil acceso y de buena acogida. También la valoran porque les parece un espacio entretenido, que los invita a quedarse allí. Por el contrario, en aquellos casos en que la biblioteca permanece cerrada la mayoría del tiempo, o bien, en que el coordinador o encargado no les resulta agradable o acogedor, la biblioteca no les resulta atractiva; ello se traduce en que no acuden a ella por voluntad propia. Entre los alumnos, los que más valoran la biblioteca son los de Enseñanza Básica, ya que la ambientación y los recursos disponibles les resultan altamente atractivos, no así para los alumnos mayores quienes, en algunos casos, señalaron que el CRA constituye un espacio dedicado a los niños más chicos.

Respecto al impacto del CRA en los aprendizajes, los actores son cautos al identificar aportes. En primer lugar, porque no tienen evidencia concreta atribuible al CRA; en segundo lugar, porque consideran que los resultados en el SIMCE se deben a múltiples factores, entre los cuales el CRA podría aportar, pero en sintonía con otras acciones y aportes.

Uno de los principales aportes que se le reconoce al CRA es el fomento de la lectura en los niños del primer ciclo básico. Al tratarse de un espacio que acoge a los niños y promueve su permanencia, los profesores y directivos señalan que los niños se interesan más por la lectura que cuando estos espacios no existían. El indicador que manejan los equipos a cargo de los CRA para sostener esto no es otro que la observación de la asistencia voluntaria de los niños a la biblioteca: van durante sus horas libres en busca de libros y otros recursos por su propia cuenta, como fuente

de entretenimiento, y no sólo como exigencia de algún subsector. Cuando los niños asisten al CRA porque se sienten a gusto allí, los equipos CRA muestran satisfacción.

2.5.1. FACTORES QUE CONTRIBUYEN A UN MEJOR FUNCIONAMIENTO DEL CRA Y FACTORES QUE LO OBSTACULIZAN

Los apartados anteriores dieron una visión de los CRA siguiendo las principales dimensiones del análisis. Esta sección enfatiza las dimensiones que tienden a estar simultáneamente presentes en un mismo CRA. En esta perspectiva, primero se ofrecen tres perfiles de CRA que ilustran sus atributos destacados. Dichos perfiles identifican el nivel de funcionamiento, consolidación y proyección futura del CRA. Ninguno de los CRA estudiados se asemeja totalmente a uno de los tres perfiles; más bien hay una línea gris entre los perfiles 1 y 2 y entre los perfiles 2 y 3, y los atributos que los distinguen no siempre están presentes simultáneamente ni en su mayoría. La segunda subsección incursiona en los factores que contribuyen a un CRA activo y central en la gestión escolar y los que obstaculizan un CRA con dichas características.

2.5.2. TRES “PERFILES” DE CRA

Los informes por caso dan cuenta de bibliotecas CRA que funcionan bien, parecen estar consolidadas y tener proyección futura; de otras que funcionan e intentan avanzar pero están sometidas a importantes restricciones; y otros más que o simplemente no funcionan o no funcionan de acuerdo con lo que define la política.

En el primer grupo se encuentran los CRA que funcionan según lo que señala la política, donde directivos y la mayoría de los profesores y alumnos son usuarios frecuentes (rara vez los apoderados), los recursos disponibles se conocen y utilizan, hay iniciativas de actualización o renovación del material y el CRA ha pasado a ser un recurso que la mayoría de los actores de la escuela valoran y aprovechan: no se imaginan el establecimiento sin CRA. La valoración se expresa tanto en su aporte lúdico-recreativo como en su utilidad como recurso para innovar en la enseñanza. Pese a ellos, directivos y docentes son cautos cuando se indaga sobre la incidencia del CRA en los resultados de aprendizaje de los alumnos y afirman que es prematuro pronunciarse sobre este punto. Lo que la mayoría de los entrevistados señala son los efectos del CRA sobre la motivación por el libro en los niños de corta edad y su capacidad lectora. El equipo a cargo del CRA ha sido estable y cuenta con el horario que sugiere la política. Coordinador y encargado trabajan coordinadamente, muestran iniciativa y cuentan con el respeto de alumnos y docentes.

En el segundo grupo se encuentran los CRA que funcionan por voluntad —muchas veces hasta por sacrificio— de una o más personas en el

establecimiento. Estos han despertado la motivación por leer en algunos de los segmentos de la comunidad escolar (casi siempre los niños más pequeños) y unos pocos profesores lo utilizan para preparar o impartir algunas de sus clases. El CRA, en general, no es prioritario para el director o, si lo es, lo ha asumido recientemente y no ha logrado activarlo. Tampoco es prioritario para el sostenedor. El espacio del CRA con cierta frecuencia se utiliza para fines ajenos y el encargado no logra dedicación completa al CRA porque la dirección regularmente le pide apoyo para tareas ajenas a su cargo: reemplazo de algún profesor o de la secretaria del establecimiento, por ejemplo. En general en estos CRA no se realizan gestiones para actualizar el material, pues se piensa que esta es responsabilidad del MINEDUC y no del sostenedor, director o CRA. Lo anterior no excluye algunas iniciativas del encargado o coordinador del CRA por conseguir recursos de las familias para solventar gastos menores de funcionamiento. El funcionamiento del CRA en estos casos es altamente inestable.

En el tercer grupo los CRA pueden existir como espacio, pero con utilización nula o casi nula. Las más de las veces el CRA está cerrado o funciona como una biblioteca escolar tradicional: lugar de silencio, con libros bajo llave, sin horario predefinido, que sólo se abre si un usuario (en este caso, profesor) lo solicita expresamente. En muchos de estos casos la biblioteca CRA es percibida por profesores y alumnos como “lugar de castigo”, a donde se envía al alumno que molesta y se porta mal en la sala, que no hizo la tarea o llegó tarde, entre otros usos. El personal a cargo o no existe o tiene un horario de dedicación muy bajo, y no cuenta con la motivación y las competencias mínimas para administrar una biblioteca CRA, relacionarse y hacerse respetar por los alumnos y tratar con los docentes.

2.5.3. FACTORES QUE CONTRIBUYEN A UN CRA ACTIVO Y CENTRAL EN LA GESTIÓN ESCOLAR Y LOS QUE OBSTACULIZAN EL LOGRO DE UN CRA CON ESTOS ATRIBUTOS

¿Qué tienen en común los CRA del primer grupo y qué los diferencia de los del segundo y tercer grupo? Es posible identificar, en varios niveles, factores articulados y dependientes entre sí.

2.5.3.1. CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONALES

Los factores institucionales apuntan a aquellos elementos que rodean al CRA y que sirven de contexto para su instalación. Entre estos factores se deben destacar la gestión institucional y directiva, el apoyo del sostenedor y el compromiso de los docentes.

Gestión institucional y directiva

Los estudios de caso y el análisis contenidos en las secciones previas permiten afirmar que los CRA del primer grupo (no así los otros) se insertan en

establecimientos en los cuales el director ejerce un fuerte liderazgo. Se trata de escuelas que tienen un sello, conforman una comunidad, poseen buen ambiente y profesores comprometidos. El foco de la gestión directiva prioriza el aprendizaje de los alumnos, y el CRA, desde la dirección del establecimiento (director y jefe técnico o UTP), se visualiza como un recurso potente para mejorar los aprendizajes. Desde la dirección hay preocupación por el buen funcionamiento del CRA, y desde esta o el sostenedor hay preocupación por su equipamiento y renovación de materiales, además de que se estimula/incentiva el uso del CRA por parte de los docentes. De igual modo, se visualizan distintas actividades para promover su uso (ferias de materiales, intercambio de experiencias entre profesores y acercamiento de los apoderados al CRA, por nombrar algunas).

Otro elemento importante de la gestión institucional del establecimiento para entender el funcionamiento de los CRA son los criterios que desde la dirección o el sostenedor se aplican para designar al coordinador y al encargado del CRA. En todos los grupos la selección es discrecional. No obstante, en los del grupo 1 se identifican personas idóneas y motivadas en el tema, mientras que en los otros grupos con frecuencia se designa la persona que por edad u otros atributos ha dejado de impartir clases o a personas que asumen el cargo, junto con otras responsabilidades en el establecimiento; o simplemente a profesores que desean ampliar su horario de labores, independiente de su motivación y competencias para el cargo (el tema de cuáles son las competencias se trata un poco más adelante).

En una línea similar, el trabajo del CRA se ve debilitado cuando desde la dirección del establecimiento se promueve el uso del espacio del CRA o del tiempo contratado del encargado para actividades ajenas a este, como también cuando el establecimiento está marcado por problemas graves de orden y disciplina, convivencia interna, licencias médicas reiteradas, atrasos e inasistencias de profesores, entre otros.

Apoyo del sostenedor

La implementación y consolidación del CRA se ven facilitados cuando existe una relación fluida y no tensa entre el sostenedor y la dirección de establecimiento, sobre todo cuando el sostenedor está pendiente del buen funcionamiento del establecimiento en temas de financiamiento, recursos humanos y renovación de la biblioteca CRA, entre otros.

Docentes comprometidos con la mejora escolar

La última característica institucional es que en aquellos establecimientos en que los CRA se acercan a los atributos del primer grupo los profesores están comprometidos con el establecimiento y el aprendizaje de los alumnos, convencidos de que estos pueden y deben aprender, y de que la responsabilidad de motivar el aprendizaje de los alumnos corresponde al docente. En este sentido, ven al CRA como un recurso que, junto con otros, se

El foco de la gestión directiva

prioriza el aprendizaje de los alumnos, y el CRA, desde la dirección del colegio (director y jefe técnico o UTP), se visualiza como un recurso potente para mejorar los aprendizajes.

debe aprovechar. Se trata de establecimientos en los cuales los profesores reflexionan sobre sus prácticas de aula y buscan nuevas modalidades de enseñanza, sin estar atados a rutinas aprendidas previamente. Cuando el cuerpo docente se siente no reconocido, poco motivado y se ata a la rutina de clases preparadas tiempo atrás, se requiere entusiasmo y presión desde la dirección, la UTP y el propio equipo CRA para romper la resistencia al cambio. La utilización del CRA, en particular su uso creativo por parte del docente, claramente representa un cambio fundamental.

2.5.3.2. CARACTERÍSTICAS Y ATRIBUTOS DEL CRA

Los factores anteriormente vistos eran institucionales en el sentido de que están “afuera del CRA”, en su entorno inmediato (el establecimiento y su sostenedor). Los factores que se mencionan a continuación se asientan en el CRA y se refieren a las características del equipo a cargo, de los materiales y los recursos disponibles en el CRA.

El equipo a cargo del CRA

El equipo a cargo del CRA tiene un papel fundamental en su desarrollo y características actuales. Es evidente que el CRA se inserta mejor en un establecimiento cuando los encargados: a) efectivamente congenian y trabajan de la mano; b) cuentan con las competencias necesarias para administrar un CRA (clasificar el material, administrar el uso del CRA, tener iniciativa, etc.) y si estas son débiles, lo reconocen y buscan capacitación; c) tienen facilidad en establecer una relación de cariño y respeto con los alumnos de distintas edades e intereses; d) saben o entienden la “cultura escolar”: cómo relacionarse con los docentes, cómo, dónde y cuándo darles a conocer el material disponible, sus alternativas de uso, qué apoyo darles, en qué momento, etc.; y e) el coordinador, con apoyo de la UTP, identifica necesidades de material y recursos, y las solucionan con materiales de portales de Internet, yendo a ferias de materiales, etcétera.

Los materiales y recursos disponibles en el CRA

El desarrollo de los CRA, según muestran los casos estudiados, no es ajeno a la variedad y cantidad de recursos disponibles que, como es obvio, está en relación con el número de alumnos. Es más difícil motivar a los docentes con el CRA —superar sus resistencias— cuando este dispone de menos recursos o su organización es deficiente. Las entrevistas revelan, en muchos casos, la escasez de recursos para adolescentes y jóvenes, así como para profesores de segundo ciclo de la Enseñanza Básica y, en particular, de la Enseñanza Media. La Enseñanza Pre-básica, en cuanto a disponibilidad de material, parece estar bien cubierta, al igual que el primer ciclo de la Enseñanza Básica, en casi todas sus asignaturas. En general, se aprecia mayor cantidad de recursos para Lenguaje e Historia, y menos para Matemáticas, Medio natural y social, Filosofía y Ciencia.

Otra arista que debilita los CRA es la disponibilidad de computador e Internet para el encargado y coordinador, tanto para agilizar la administración de los CRA como para acceder a la información que requieren para ejercer con creatividad su cargo. En cuanto a los usuarios alumnos, un factor puede ser la buena articulación con el uso de las salas de ENLACES.

2.6. PRÁCTICAS DESTACABLES DE LOS CRA

En la mirada transversal a los estudios de caso, y respondiendo a uno de los objetivos del estudio, se identificaron distintas prácticas destacables de los CRA. Estas pueden agruparse en tres ámbitos: primero, la difusión del material y del CRA por parte de su equipo de gestión; segundo, la incorporación e integración de la comunidad escolar y local al CRA y, por último, los apoyos por parte del sostenedor.

Antes de describirlas, es necesario señalar que varias de estas prácticas son nombradas por los entrevistados, pero no existe mayor profundización en sus características o en su eficacia, como se verá en los informes de caso. En otros casos no se observaron prácticas de este tipo, de acuerdo con la información que se pudo rescatar del material cualitativo.

2.6.1. DIFUSIÓN DEL MATERIAL Y DEL CRA POR PARTE DE SU EQUIPO DE GESTIÓN

En este aspecto, resultaron destacables las siguientes prácticas llevadas a cabo por los equipos de gestión de los CRA.

- Difusión del material del CRA y de sus actividades mediante un *blog* del CRA: se trata de una página administrada y actualizada constantemente por el equipo a cargo, todo ello en una plataforma atractiva y con mensajes positivos dedicados a la comunidad. Su objetivo es difundir información y material relativo al CRA. Se accesa mediante el sitio web del establecimiento y su existencia es continuamente recordada por el equipo CRA a la comunidad para fomentar su utilización.
- Creación de un club de amigos del CRA: una práctica interesante que nace por iniciativa de los mismos alumnos. Lamentablemente no se dispone de mayor información.
- Realización de una jornada y feria de recursos de aprendizaje: esta actividad tiene el objetivo de difundir el material disponible, y mostrar a los docentes sus posibles usos y potencialidades.

2.6.2. INCORPORACIÓN E INTEGRACIÓN DE LA COMUNIDAD ESCOLAR Y LOCAL A LOS CRA

Dentro de este ámbito, se identificaron las siguientes prácticas destacables.

- Actividades de incorporación de padres y apoderados al CRA: en algunos CRA se observó el interés por generar un vínculo con los padres y apoderados del establecimiento. Se les permitió que se acercaran a la biblioteca y se desarrollaron diversas actividades para fomentar su in-

tegración: Día del Libro y plan lector con apoderados, entre otras. Son, por sí mismas, prácticas destacables al ser pocos los casos en que los apoderados se encuentran integrados a la biblioteca. Destaca entre estas el proyecto llamado Maletín Viajero, desarrollado por un CRA, el cual consiste en que un alumno lleve a su casa una caja de cartón con una pequeña biblioteca, relativa a un tema específico. El material se revisa, y luego el estudiante y su familia disertan al respecto en el mismo CRA, apoyándose en los recursos allí presentes.

- Existencia de un CRA abierto a la comunidad vecina. Se trata de un caso en que tanto vecinos como ex alumnos pueden acceder y solicitar préstamos. Esta práctica es bastante valorada por la comunidad y ha facilitado, incluso, que la misma comunidad haga donaciones de libros u otros recursos a la biblioteca.
- Articulación de uno de los CRA con la cultura local: mediante la invitación a escritores y poetas de la comuna a participar en el Día del Libro, actividad organizada por el equipo a cargo de la biblioteca y con el apoyo de profesores.
- Conformación de redes con bibliotecas públicas municipales o de otros establecimientos: en al menos dos de los casos estudiados, se observó el establecimiento de un vínculo por parte de los encargados CRA con otras bibliotecas, lo cual posibilita el intercambio y la donación de material, así como de buenas experiencias, que son socializadas y replicadas.

2.6.3. APOYOS DEL SOSTENEDOR AL FUNCIONAMIENTO DE LOS CRA

En este aspecto sólo fue posible identificar una práctica sobresaliente, llevada a cabo por la Dirección de Administración de Educación Municipal (DAEM) de la comuna de Salamanca.

Formación por parte del sostenedor de la comuna de Salamanca de una red de CRA a nivel comunal: esta red, que une a los CRA de los establecimientos municipales de la comuna, se reúne mensualmente. En dichas instancias participan los encargados y coordinadores de los CRA. Dentro de las redes se intercambian y socializan experiencias, se otorga información relevante para la gestión del CRA y se visitan los CRA de los establecimientos. Ciertamente se trata de una importante red de apoyo para la gestión de los CRA, muy valorada por los equipos, que permite una continua capacitación y actualización de los equipos en cuestión.

2.7. CONCLUSIONES

La evidencia presentada en las secciones anteriores converge en tres conclusiones generales.

1. En general, la política de conformar CRA en los establecimientos tiene aceptación y es valorada. No obstante, en algunos todavía no logra consolidarse.
2. En lo que respecta al logro de los resultados esperados de la política, los entrevistados [directivos y docentes] de los colegios en que el CRA es fuerte se expresan con cautela. Es casi unánime el acuerdo de que la existencia del CRA fortalece las competencias lectoras en niños y niñas de la enseñanza Pre-básica y primer ciclo de la básica, sin embargo, no ocurre lo mismo con las dimensiones de innovación en prácticas de enseñanza y de motivación del estudio y aprendizaje de los estudiantes, siendo estos resultados más difíciles de comprobar y de lograr.
3. Los factores que gravitan sobre el funcionamiento del CRA y las dinámicas que logra generar en los establecimientos dependen a su vez de aspectos institucionales relacionados con características de la gestión directiva y del sostenedor, y también de atributos asociados a la gestión de la biblioteca CRA, como se vio en la sección 5. Un CRA activo y con proyecciones depende de su gestión; esta, a su vez, depende de las competencias y la estabilidad del equipo a cargo, así como del respaldo que este recibe desde la dirección del establecimiento y del sostenedor. Si la gestión del CRA falla, su uso por parte de alumnos y docentes decae. Si el CRA no tiene prioridad para el equipo directivo o el establecimiento, funciona con desorden, problemas de disciplina y convivencia, o no realiza un trabajo riguroso de apoyo a la enseñanza, es probable que el CRA no se active y, si lo hace, que sea poco lo que pueda lograr en el plano de innovación de los procesos pedagógicos.

Estas conclusiones indican que hay factores fuera del control directo de la política de los CRA que condicionan, positiva o negativamente, sus resultados. Dichos factores guardan relación con características de la gestión institucional y pedagógica del establecimiento del que es parte y del cual depende el CRA. En este sentido, su funcionamiento está supeditado al del sistema educacional en el que se inserta y no se le puede exigir a la gestión interna del CRA que se haga cargo de las debilidades de la gestión institucional y pedagógica de los establecimientos. No obstante, al asignarse las bibliotecas CRA, la política debe asegurar que las condiciones institucionales del establecimiento sean favorables a una adecuada instalación y funcionamiento del CRA y, al mismo tiempo, debe crear mecanismos que incentiven proyectos CRA con buenos resultados. En este plano, Asesorías para el Desarrollo plantea algunas recomendaciones.

Respecto a la adjudicación del proyecto CRA

Se deben definir con claridad y rigurosidad los compromisos que asumen el director del establecimiento y su sostenedor al presentar y al serle adjudicado un proyecto CRA. Si esto no sucede en la actualidad, será necesario incorporar a la evaluación de los proyectos (podría ser una muestra aleatoria de ellos) una visita al establecimiento para verificar la viabilidad del CRA en términos de infraestructura y equipamiento de mobiliario, así como del compromiso real del sostenedor, director, jefe técnico y docentes con el mismo.

Seguimiento de los CRA

La unidad central a cargo de las bibliotecas CRA debe diseñar un mecanismo de seguimiento a los proyectos CRA por determinado período que, de un lado, apoye la instalación y el funcionamiento de los CRA y, por otro, supervise que el director y sostenedor cumplan con los compromisos asumidos al adjudicárseles el CRA, y establecer una penalización si no lo hacen.

Levantamiento de estándares para los CRA

Estudios como este y el que realizó el CIDE durante el año 2008 permiten hoy contar con un cúmulo amplio de información acerca de la situación de las bibliotecas escolares en el país. Esta información, más la experiencia adquirida mediante la gestión central de las bibliotecas escolares, debería servir para el establecimiento de parámetros cuantitativos y cualitativos que definan umbrales de funcionamiento óptimo de las bibliotecas escolares. De este modo, como complemento al diseño de un mecanismo de seguimiento, se ha sugerido la consolidación de la propuesta de estándares para el funcionamiento de los CRA, que ya se ha llevado a cabo.

La definición final de estos estándares permitirá instalar un proceso de autoevaluación en los establecimientos educativos que complemente y fortalezca los ya existentes. Esto también ayudaría a explicitar con mayor claridad el rol que se espera de la biblioteca escolar CRA en el establecimiento, contribuyendo con ello al posicionamiento del CRA en la gestión escolar.

Premio a prácticas de enseñanza innovadoras con recursos del CRA

Diseñar un premio a los CRA cuyas prácticas sean innovadoras, especialmente en el plano de la incorporación, con resultados positivos verificables de los recursos de aprendizaje al trabajo de aula y los procesos pedagógicos en general. Paralelamente, o asociado al premio, debería desarrollarse el intercambio de experiencias destacadas de organización-gestión y uso del CRA. De hecho, el premio podría ser que estas llegaran a un foro de intercambio de experiencias, para luego ser publicadas en un documento que pueda ser aprovechado por otros CRA y establecimientos.

Incentivos al buen funcionamiento de los CRA en establecimientos con alumnado altamente vulnerable

Diseñar un incentivo para aquellos CRA que, en una etapa incipiente de su desarrollo, están insertos en establecimientos que acogen un alumnado altamente vulnerable. Se sugiere comprometer una renovación o actualización del material cada cierto tiempo (por ejemplo, cada dos años) a los CRA cuya gestión mejora y que puedan demostrar con evidencia empírica el uso de los recursos para la enseñanza en el aula.

Sensibilizar a los equipos directivos y sostenedores sobre los requerimientos indispensables de un buen CRA

Entre estos requerimientos, son de especial importancia: **a)** el perfil de competencias que deben tener el coordinador y el encargado, la necesidad de definir criterios objetivos de selección de este personal, respetar sus horarios, invertir recursos en capacitaciones y actualización de este personal; **b)** involucrar al jefe técnico para que en el trabajo de apoyo técnico-pedagógico que realiza con los docentes, incluida la planificación de las clases, incorpore los recursos disponibles en el CRA y verifique su uso efectivo; **c)** cubrir las necesidades de infraestructura y equipamiento de un CRA (algunas universales y otras específicas de establecimientos con determinadas características); por ejemplo, importancia de su ubicación en el centro escolar, necesidad de acceso a computador e Internet, posibles alianzas con los laboratorios (ENLACES, Ciencias, Lenguaje) y talleres para la enseñanza técnico-profesional.

Diseñar mecanismos para vencer resistencias y motivar a los docentes a usar el CRA

Es posible pensar en mecanismos que están en manos de los directivos y del sostenedor del establecimiento, y en otros que dependen directamente de la unidad ministerial a cargo del CRA; entre los primeros, estimular el registro y la difusión adecuada de los recursos de aprendizaje disponibles y sus alternativas de uso, reconocer a los profesores que trabajan regularmente con el CRA, publicitar en el establecimiento sus resultados, promover que el uso del CRA se incorpore a la planificación docente, etc.; entre los segundos, lograr que los recursos sean cada vez más atractivos para el docente, crear nuevos materiales y recursos, en particular para el segundo ciclo de la Enseñanza Básica y para la Enseñanza Media y las distintas asignaturas, así como invitar a los profesores a las jornadas y seminarios CRA.

Potenciar los encuentros nacionales de CRA

Estas jornadas tienen una alta valoración, por lo tanto, es importante ampliar el número de participantes. A estas jornadas asisten preferentemente coordinadores y encargados de CRA en establecimientos donde el director

o el sostenedor gestionan recursos para pagar el pasaje y alojamiento en el lugar, o bien ellas misma solventan este gasto. De esta forma, los encargados y coordinadores de establecimientos en que el CRA tiene escasa importancia para el sostenedor o director tienden a quedar marginados. Podría pensarse en un sistema de becas para asistir a estas jornadas, con la condición de retribuir lo aprendido en la jornada a los directivos y docentes de su establecimiento. También se sugiere abrir las jornadas a directores, jefes técnicos y sostenedores. Para no encarecer los gastos, una alternativa es pensar en jornadas regionales o por macrozonas. En cuanto a contenido, es importante que dichas jornadas recojan no sólo temas definidos a nivel nacional sino también tópicos planteados desde los establecimientos, y que se trabaje a partir de la experiencia concreta de estos en cuanto al uso del material y formas alternativas en que han ido superando problemas que enfrentan los CRA concretos, vale decir, “reales”.

Aporte de los CRA al proceso de enseñanza-aprendizaje en la enseñanza media

Hasta la fecha, el foco de la política de las bibliotecas CRA ha sido la Enseñanza Pre-básica y el primer ciclo de la Enseñanza Básica. Se sugiere potenciar la reflexión, que sabemos que ya tiene un camino trazado en el equipo CRA del Ministerio, sobre los objetivos y funciones del CRA en la enseñanza media. Esta reflexión debería hacerse en coordinación con otras iniciativas de gobierno presentes en la Enseñanza Media, como ENLACES, actividades extracurriculares, acciones en el ámbito de la convivencia, talleres OKUPA del Consejo Nacional de la Cultura, y políticas propias de la Enseñanza Media de MINEDUC, entre las cuales destacan la estrategia de liceos prioritarios e iniciativas en el campo de la formación técnico-pedagógica.

Incentivar la generación de redes de apoyo entre bibliotecas

Como pudimos ver en este informe, una práctica destacable en la gestión de los CRA, aunque excepcional, es la generación de redes de apoyo con otras bibliotecas (escolares, públicas, u otras), ya que permite el intercambio de material, la ampliación y optimización de recursos, y la socialización de experiencias entre equipos encargados de CRA. Se hace necesario que este tipo de prácticas dejen de ser casos aislados y se reproduzcan en otros establecimientos. Para ello se recomienda difundir este tipo de experiencias, haciendo visibles los beneficios que generan estas prácticas para una biblioteca escolar.

El CRA y su articulación con recursos disponibles

en Internet y portales

En relación con el punto anterior, los casos estudiados dan cuenta de CRA que se acotan al espacio físico de su sala. Los avances de la tecnología permiten, y posiblemente obligan, a abrir la visión del CRA e incorporar a este los variados recursos disponibles en Internet, sitios web de instituciones y portales especializados en temas relevantes a los contenidos del currículo. Si bien los estudios de caso no recogieron evidencia sobre este punto, la información disponible sí revela que parte de los CRA ni siquiera tienen acceso a un computador, mientras que otros, cuentan con este pero no disponen de acceso a Internet. El sitio web de MINEDUC posee información y recursos a los que las comunidades educativas pueden acceder y que dan apoyo a la gestión del CRA. Pocos de los entrevistados sabían de esto y si lo sabían no habían accedido. En esta dimensión hay un amplio campo abierto que requiere esfuerzos sistemáticos y persistentes de formación, capacitación y motivación en el uso de la tecnología, así como de difusión de los recursos existentes. Al respecto, para mejorar la actual gestión de los CRA es imperativo mostrar experiencias exitosas de uso y aprovechamiento de estas herramientas disponibles en el portal Web.

Mecanismos para el aseguramiento de un mínimo de sustentabilidad financiera

Este estudio deja en evidencia que el funcionamiento adecuado de los CRA requiere fondos consignados en el presupuesto general del establecimiento que le permitan mantener un equipo competente a cargo de su gestión y atención, y que también permitan un margen de acción en cuanto a adquisición de material y recursos de aprendizaje. Sólo teniendo garantizado este mínimo, las bibliotecas escolares pueden aportar a la calidad de la educación. Esto significa que las bibliotecas escolares no pueden persistir si sólo cuentan con financiamiento en su momento inicial. Requieren también financiamiento para su manutención y operación en el transcurso del año escolar, y para la ampliación de su colección básica.

Para acceder a los 20 estudios de casos en los que se basó este informe, entrar al siguiente link: http://www.bibliotecas-cra.cl/recursos/recu_investiga.html

PREPARE TO ACCOMPLISH THE MOST IMPORTANT 30% OF THE WORK

PARTE 3: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los presentes estudios realizados por el CIDE y Asesorías para el Desarrollo nos permiten formular una serie de conclusiones sobre las bibliotecas escolares CRA en Chile. La visión de la comunidad escolar, tal como se comunica en sendos análisis efectuados por el CIDE y Asesorías para el Desarrollo, nos lleva a formular una visión de las bibliotecas escolares que apunta a sus fortalezas, sus debilidades y sus desafíos futuros.

La implementación de las bibliotecas escolares CRA ha correspondido a un mejoramiento sustantivo del sistema educativo chileno. Las bibliotecas escolares CRA han contribuido a modernizar la enseñanza en el contexto de la sociedad de la información y permiten afrontar la necesidad que hoy tiene Chile de desarrollar las capacidades lectoras de sus estudiantes. Actualmente es necesario que estos tengan acceso a una diversidad de materiales y estén preparados para recibir la información en todo tipo de formatos y, para ello, los CRA desempeñan un rol fundamental.

De manera general, se debe señalar que, como indica el estudio del CIDE: “En la gran mayoría de los casos investigados, el CRA funciona”. Es decir, existe un espacio equipado con materiales pedagógicos y, lo que es fundamental, que cuenta con personal. Esto permite que los CRA reciban el reconocimiento y la valoración de la comunidad educativa.

El estudio del CIDE señala, por otra parte, una asociación entre dependencia administrativa de los establecimientos, tamaño de la matrícula, grado de consolidación de equipos CRA, manejo de la colección, funcionamiento del centro en términos generales y, muy particularmente, capacidad de renovación de recursos y sostenibilidad en el tiempo. El estudio cuantitativo afirma que los establecimientos de dependencia particular subvencionada presentan mejores indicadores en estos puntos. Al mismo tiempo, sus indicadores son más bajos en frecuencia de uso y valoración de los recursos y el espacio, que sus similares de dependencia municipal. Esto puede deberse a que el CRA desempeña un rol más importante en aquellos establecimientos con mayores carencias.

Por su parte, Asesorías para el Desarrollo afirma, a partir del estudio de 20 casos, que los CRA tienen un funcionamiento adecuado, aunque señala como bemol que, en algunos establecimientos, aún no se ha asentado del todo: “la política de conformar bibliotecas escolares CRA en los colegios

en general tiene aceptación y es valorada. No obstante, en algunos no logra asentarse como correspondería”. Esto recuerda que la implementación de las bibliotecas escolares CRA en Chile acarrea una serie de desafíos futuros que implican, en buena parte, su sustentabilidad dentro del sistema educativo chileno.

3.1. FORTALEZAS

Los estudios efectuados por el CIDE y Asesorías para el Desarrollo llevan a concluir que se ha logrado instaurar un nuevo concepto de biblioteca moderna, lo que el CIDE considera un verdadero “cambio cultural”. 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.

Esto significa que las bibliotecas escolares CRA ofrecen un acceso abierto a la información, con estanterías abiertas y espacios lectores acogedores. Como lo muestran sistemáticamente los estudios del CIDE y de Asesorías para el Desarrollo, esta nueva visión de la biblioteca escolar ha sido acogida y consolidada por los establecimientos que han implementado una biblioteca escolar CRA. Esto permite además que los estudiantes asocien el CRA con un lugar acogedor donde se efectúan actividades placenteras, de las cuales el aprendizaje es fundamental.

De esta forma se ha logrado proyectar la imagen de un encargado de la biblioteca escolar que no sólo facilita libros a los estudiantes, sino que se trata de un profesional de la educación, que debe actuar en concomitancia con el proyecto pedagógico del establecimiento.

La biblioteca escolar CRA representa un espacio, tanto de lectura como de aprendizaje, y en ningún caso se le identificó como un lugar de castigo. En este sentido, cabe destacar la formación de los usuarios en el Programa Lector BibliocRA²⁶, que a partir de 2010 cubrirá la totalidad de los niveles educativos. Las lecciones BibliocRA han logrado arraigarse en la práctica semanal de los establecimientos, otorgando a la biblioteca escolar CRA una dimensión pedagógica que invita, por lo demás, a que todos los estudiantes concurren a ella. El estudio del CIDE destaca el uso pedagógico extensivo de las Lecciones BibliocRA Escolar por parte de los equipos a cargo de los CRA, en especial durante el primer ciclo de la Enseñanza Básica.

Asimismo, y como era de esperarse, las bibliotecas escolares CRA han fomentado la lectura. Asesorías para el Desarrollo señala que esto es reconocido por el conjunto de actores pedagógicos, lo que se refleja en un fortalecimiento de las competencias lectoras, en especial en estudiantes de corta edad, beneficiados desde el inicio de su escolaridad con la disponibilidad de un CRA. Por su parte, el estudio cuantitativo del CIDE señala que los distintos actores, y muy particularmente los estudiantes, reconocen en el CRA una instancia para el desarrollo de actividades diversas de trabajo personal o grupal, la lectura o actividades de recreación.

²⁶ Programa de uso de la biblioteca diseñado por el MINEDUC, con 560 lecciones, desde kínder hasta cuarto medio, para la adquisición de habilidades lectoras y de información.

Hay que señalar que el cumplimiento de un espacio adecuado para la implementación de la biblioteca escolar CRA ha sido facilitado por la jornada escolar completa. El cumplimiento de un espacio mínimo está bien arraigado. Al mismo tiempo, los estudios precisan que, más allá de la superficie, lo fundamental es el uso que los encargados y coordinadores den al espacio. Así, el CIDE señala que: “El espacio de los CRA encuestados varía, según la matrícula (60% dispone de una superficie de 60 m² o menos)”. Al mismo tiempo, “los usuarios destacan más bien la existencia de un mesón de atención de público, estanterías abiertas, espacio para la circulación de la colección y para el trabajo colectivo”.

3.2. DEBILIDADES

Existen ciertas debilidades en la implementación del programa. Podemos resumirlas esquemáticamente, para luego analizarlas junto a las soluciones futuras en el punto 3 de esta conclusión.

Los estudios señalan las siguientes debilidades, que corresponden directamente a la percepción de los establecimientos entrevistados.

Colección

- Más de 40% de los equipos CRA entrevistados por el CIDE no posee un sistema consolidado de clasificación de los recursos y más de la mitad no dispone de un catálogo de sus recursos, ni manual ni automatizado.
- Es necesario avanzar hacia una incorporación plena de los recursos digitales en la biblioteca, que incluya de manera sistemática computadores e Internet.

Equipo de trabajo

- Es necesario definir mejor el rol profesional de los encargados de cada CRA.
- Un poco menos de la mitad de los establecimientos no cuenta con un coordinador pedagógico reconocido institucionalmente.
- La rotación de encargados y coordinadores dificulta la institucionalización de estos cargos en el interior de los establecimientos.
- De los encargados o coordinadores entrevistados por el CIDE, 30% señala no haber recibido formación específica para el cargo.
- El horario de atención sugerido por el MINEDUC, que va en relación con las horas destinadas exclusivamente por el equipo de trabajo a la atención de la biblioteca, no siempre es respetado. En los establecimientos donde se levantaron entrevistas por el CIDE, 60% de los coordinadores destina 10 o menos horas semanales a esta labor, mientras que 41% de los encargados destina 25 horas o menos.
- Sólo hay una jornada nacional CRA y no hay jornadas regionales.

Gestión pedagógica

- Se ha focalizado el fortalecimiento de las competencias lectoras en los estudiantes de Enseñanza Prebásica y primer ciclo de Enseñanza Básica, dejando menos atendidos a los alumnos de segundo ciclo y Enseñanza Media.
- Es necesario que las bibliotecas escolares CRA fortalezcan el trabajo pedagógico en los niveles de Enseñanza Media.
- Existe un sector de docentes que no ha incorporado apropiadamente los recursos CRA en su práctica pedagógica.

Gestión administrativa

- Cerca de 60% de los equipos CRA entrevistados por el CIDE no cuenta con recursos que permitan renovar y actualizar su colección.
- Se debe definir con claridad y rigurosidad los compromisos que asumen el director del establecimiento y su sostenedor.

A nivel de Ministerio de Educación

- El seguimiento actual de los CRA debe ser más riguroso, con un sistema de monitoreo, planeamiento y asesoría en terreno.
- Los equipos directivos de los establecimientos educacionales son cruciales y deben estar mejor sensibilizados sobre los requerimientos indispensables de un “buen CRA”.
- Se requiere la existencia de estándares precisos que entreguen un marco para el adecuado funcionamiento de las bibliotecas escolares CRA.
- Es necesario asegurar la sustentabilidad financiera de las bibliotecas escolares CRA, de modo que permitan ser parte de las garantías de una educación de calidad.

3.3. DESAFÍOS FUTUROS

Tras comprobar las fortalezas y debilidades en la implementación de los CRA, podemos extender esta conclusión hacia una proyección de las bibliotecas escolares CRA a futuro, señalando sus desafíos.

3.3.1. EL CRA Y EL COMPROMISO PEDAGÓGICO Y ADMINISTRATIVO DE CADA ESTABLECIMIENTO

Los dos estudios permiten concluir que es indispensable que cada CRA se incorpore plenamente en el establecimiento escolar. Actualmente, esto está ocurriendo, pero es importante consolidarlo. Así, el CIDE señala que un desafío futuro es “reforzar el vínculo del CRA con el proyecto educativo de cada establecimiento”.

Asesorías para el Desarrollo apoya esta idea, recordando que los CRA dependen del trabajo conjunto de los actores educativos: “El funcionamiento del CRA y las dinámicas que logra generar dependen de factores institucionales asociados a características de la gestión directiva y del sostenedor, y también de atributos asociados a la gestión de la biblioteca CRA”.

Un establecimiento con un plantel directivo comprometido con el CRA puede propiciar o fortalecer una buena gestión. Asesorías para el Desarrollo considera en ese sentido que un CRA activo y con proyecciones depende de su gestión. Esta, por su parte, depende de las competencias y de la estabilidad del equipo encargado, así como del respaldo de la dirección del establecimiento y el sostenedor. Asesorías para el Desarrollo insiste en que:

Es necesario definir con rigurosidad los compromisos que asumen el director del colegio y su sostenedor al presentar y al serle adjudicado un proyecto CRA. [...] Asimismo, se aconseja sensibilizar a los equipos directivos y sostenedores sobre los requerimientos indispensables de un "buen CRA", como i) el perfil de competencias del coordinador y el encargado CRA; ii) involucrar al jefe técnico y a los docentes en general; iii) la infraestructura.

Otro de los desafíos que los estudios señalan es la necesidad de comprometer con mayor participación e interés a los apoderados en la biblioteca escolar CRA.

Como hemos señalado, los CRA son realmente utilizados por la comunidad escolar. El estudio del CIDE señala, por ejemplo, que "para la mayoría de los docentes predomina una visión del CRA como un espacio al que se recurre como apoyo para el desarrollo de las actividades pedagógicas". Al mismo tiempo, no todos los docentes hacen uso del CRA. Ante esto, Asesorías para el Desarrollo considera que es posible pensar en mecanismos que venzan resistencias y motiven a los docentes con el uso del CRA. Por ejemplo, estimular un registro y la difusión adecuada de los recursos de aprendizaje disponibles, así como sus alternativas de uso.

3.3.2. SEGUIMIENTO DE LOS CRA

Un segundo desafío en importancia, directamente relacionado con lo anterior, implica el seguimiento de los CRA. Los estudios señalan que no se cuenta hoy con un verdadero sistema de seguimiento de las bibliotecas escolares CRA, que permita al Ministerio de Educación controlar y asegurar sistemáticamente un buen nivel de funcionamiento. En este momento, el componente de Bibliotecas Escolares CRA depende de supervisores de los Departamentos Provinciales, pero esta actividad no está realmente incluida dentro de sus obligaciones.

Paralelamente, el nivel central invita a los encargados CRA a responder una autoevaluación, que puede entregar resultados relativos, y que no es contestada por todos los establecimientos. Esta se aplica mediante una pauta, que en estos momentos no logra obtener siempre resultados reales: encargados y coordinadores pueden permitirse proyectar la imagen de lo que anhelan. Es importante que sean acompañados por algún sistema de tutelaje, en contacto directo con el encargado de evaluar el desempeño del CRA.

Asesorías para el Desarrollo insiste por ello en que es necesario “incorporar a la evaluación de los proyectos una visita al colegio y un seguimiento”. Esto es coherente con el proyecto de ley de Educación, que propone monitorear el uso de los recursos entregados por el Estado a fin de asegurar que cada establecimiento cumpla con los requisitos básicos para operar; además de que recomienda la creación de un sistema de aseguramiento de la calidad que permitiría a los establecimientos recibir apoyo técnico para mejorar su desempeño.

3.3.3. LA FIGURA DEL ENCARGADO Y EL COORDINADOR CRA

Los estudios, por lo demás, señalan un desafío en cuanto a la figura del encargado de la biblioteca escolar, lo que implica tanto al encargado como al coordinador pedagógico, profesionales que representan la vida misma de cada biblioteca escolar CRA, y de cuya labor depende en buena parte que un CRA tenga una dinámica activa y acogedora para los estudiantes. Ambos estudios señalan, como principal desafío en dicho sentido, asegurar el cumplimiento estricto de la cantidad de horas atribuidas al equipo CRA de cada establecimiento y evitar la importante rotación regular del personal (en especial coordinadores) a cargo del CRA.

Es necesario normalizar las horas de los encargados y coordinadores. El componente de Bibliotecas Escolares CRA solicita a los establecimientos atribuir una cantidad de horas a encargados y coordinadores para que puedan cumplir adecuadamente su labor (jornada completa para los encargados y un mínimo de quince horas para el coordinador pedagógico). Este horario permite el requisito básico de mantener la biblioteca escolar CRA permanentemente abierta al público estudiantil, así como la dedicación real a su labor pedagógica por parte del coordinador o coordinadora. Para alcanzar sistemáticamente este horario de dedicación se requiere el compromiso por parte del sostenedor, para lograr una subvención fija que asegure el cumplimiento del horario.

Existe asimismo un desafío en cuanto a la estabilidad de los coordinadores y encargados CRA en sus funciones, que permita una mejor institucionalización de esta figura. En las bibliotecas escolares CRA que tienen un buen funcionamiento es evidente el rol clave que desempeñan los coordinadores y encargados. Si estos puestos conocen una rotación permanente es difícil que los encargados puedan tener los conocimientos necesarios y actualizados. Con cada rotación hay una pérdida de conocimiento especializado y, por ello, es necesario fortalecer la estabilidad.

3.3.4. FORMACIÓN INICIAL Y PROFESIONALIZACIÓN PERMANENTE

En cuanto a la especialización de los profesionales a cargo de la biblioteca escolar CRA, se hace necesario generar instancias para perfeccionar su

labor. Sería interesante crear formaciones de postítulo, magíster en torno a los cargos específicos que genera la implementación de bibliotecas escolares CRA en un número importante de establecimientos del país. El logro en cobertura y aceptación de los CRA debe acompañarse hoy con una oferta en formaciones especializadas para este cargo.

En este sentido, los estudios permiten concluir que es necesario fortalecer las redes lectoras que se han ido gestando por medio de instancias de formación. Asesorías para el Desarrollo aconseja potenciar los encuentros nacionales CRA con un sistema de becas para los encargados o coordinadores que no cuenten con apoyo del establecimiento, así como abrir las jornadas a directores, jefes técnicos y sostenedores. Para no encarecer los gastos se sugiere pensar en jornadas regionales o por macrozonas. En dicho sentido, una práctica destacable en la gestión de los CRA, aunque excepcional, es la generación de redes de apoyo con otras bibliotecas (escolares, públicas u otras), ya que permite el intercambio de material, ampliación y optimización de recursos, y socialización de experiencias entre equipos encargados CRA.

La experiencia de trabajo con docentes ha demostrado que hay carencias de formación inicial en el campo de las habilidades lectoras y la información. Necesariamente debe haber profesores formados y capaces de desarrollar la lectura, tanto en su dimensión de leer por placer, como en su utilización como medio de investigación y estudio; es decir, cultivar con profundidad desde su formación universitaria las habilidades lectoras y de información.

3.3.5. DE LA COBERTURA A LA REPOSICIÓN Y RENOVACIÓN DE RECURSOS

En la actualidad, los establecimientos reciben una entrega de materiales por parte de MINEDUC, que sólo actualiza las publicaciones periódicas. En lo sucesivo, la renovación de los recursos pedagógicos del CRA depende del sostenedor o de la motivación de la comunidad educativa. El estudio del CIDE señala que “un problema recurrente es que cerca de 60% de los CRA encuestados no cuenta con recursos financieros que permitan renovar y actualizar su colección”.

A futuro, y considerando el alto nivel de cobertura actual de bibliotecas escolares en Chile, se concluye de los dos estudios que el componente de Bibliotecas Escolares CRA debe centrarse en la reposición y la renovación de las bibliotecas ya existentes.

Esto implica, además, una reformulación de la focalización del programa a nivel de la población objetivo. Durante la década de los noventa, dicho programa logró la cobertura de la Enseñanza Media, mientras que en la primera década de este siglo se centró en la Enseñanza Prebásica y el primer ciclo de la Enseñanza Básica. Para los años venideros, Asesorías para el Desarrollo sugiere equilibrar esta situación y “potenciar la reflexión

sobre los objetivos y las funciones del CRA en la Enseñanza Media, en conjunto con otras iniciativas de gobierno.”

En relación con los recursos, Asesorías para el Desarrollo considera necesario abrir la visión del CRA e incorporar los recursos disponibles en Internet, en sitios web de instituciones y portales especializados en temas relevantes para los contenidos del currículo. Los establecimientos no parecen suficientemente informados acerca del sitio web del MINEDUC. En cuanto a lo técnico, las bibliotecas escolares CRA requieren urgentemente un arraigo mayor de la tecnología, por medio de la automatización de los sistemas de procesamiento de la colección.

3.3.6. ESTÁNDARES

El estudio de Asesorías para el Desarrollo señala la necesidad de establecer estándares de aprendizajes, mediante un conjunto de estudios que permitan visualizar las problemáticas propias de la implementación de bibliotecas escolares CRA. Se propone hacer nuevos estudios para contar con información sobre la situación de las bibliotecas escolares y poder establecer parámetros para su óptimo funcionamiento. Se sugiere por ello el levantamiento de estándares para el funcionamiento de los CRA.

3.3.7. SUSTENTABILIDAD

Un desafío más es asegurar su sustentabilidad financiera y legal en el menor tiempo posible. En este sentido, Asesorías para el Desarrollo insiste en que, para poder funcionar adecuadamente, los CRA requieren fondos consignados en el presupuesto del establecimiento. Todo ello con el fin de dar vida a un equipo a cargo de la gestión y aspirar a la autonomía en la adquisición y renovación de los materiales pedagógicos. Esto es fundamental para que las bibliotecas escolares CRA puedan prolongarse en el tiempo.

3.4. PALABRAS FINALES

La presencia sistemática de una red de bibliotecas escolares CRA en Chile es una garantía de calidad en la educación: constituye uno de los elementos básicos para asegurarle a las generaciones de estudiantes un acceso a la información libre e igualitario, y propiciar un crecimiento equilibrado del conjunto de la sociedad. Todos los niños y las niñas tienen el derecho a acceder a materiales de calidad y a desarrollar sus habilidades leyendo, explorando o investigando. Todos tienen derecho (sin sentir que es un lujo) a leer cuándo y cómo gusten la poesía de Pablo Neruda o las reflexiones científicas de Albert Einstein, una bella traducción de Shakespeare o un hermoso álbum con todas las ventajas gráficas modernas. Gracias a estas lecturas, a la capacidad de investigación, al gusto por compartir ideas en un espacio acogedor, enriquecido con material informativo, todos pueden crecer con el manejo pleno de sus capacidades de pensamiento y elegir libremente, como ciudadanos íntegros, en una sociedad que se construye unida y solidaria.

SAINTS

1. ABREVIATURAS, SIGLAS Y ACRÓNIMOS

AECID	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
BibloCRA	Biblioteca Escolar CRA
CIDE	Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación
CRA	Centro de Recursos para el Aprendizaje
DAEM	Dirección de Administración de Educación Municipal
FONDEVE	Fondo de Desarrollo Vecinal
ENLACES	Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación
FOSIS	Fondo de Solidaridad e Inversión Social
IDEA	Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo
MECE	Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación
MINEDUC	Ministerio de Educación
SIMCE	Sistema de Medición de la Calidad de Educación
TELEDUC	Centro de Educación a Distancia
UTP	Unidad Técnico Pedagógica

2. ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Información disponible por regiones	23
Tabla 2	Distribución de muestra, según región	24
Tabla 3	Total de actores encuestados	26
Tabla 4	Subsector de aprendizaje en el que se desempeñan los jefes UTP	30
Tabla 5	Relación matrícula / establecimiento y superficie declarada - CRA	33
Tabla 6	Existencia de áreas y recursos de trabajo en los CRA de acuerdo con la superficie declarada - CRA	34
Tabla 7	Financiamiento de suscripción a diarios y revistas - CRA	37
Tabla 8	Horas semanales destinadas a la función - coordinadores y encargados	51
Tabla 9	Tareas desarrolladas en el interior del CRA - coordinadores y encargados	52
Tabla 10	Horas de dedicación del encargado y ejecución de actividades en el CRA - encargados	53
Tabla 11	Formación / capacitación del equipo CRA	54
Tabla 12	Frecuencia de uso del CRA para actividades de lectura - distribución de acuerdo con el puntaje SIMCE de los establecimientos	56
Tabla 13	Frecuencia de uso del CRA para actividades de investigación - distribución de acuerdo con el puntaje SIMCE de los establecimientos	56
Tabla 14	Mención más frecuente de las principales actividades desarrolladas por estudiantes en el interior del CRA - equipo directivo, docentes y equipo CRA	58
Tabla 15	Utilización de recursos de los CRA - menciones de los estudiantes	59
Tabla 16	Uso de los recursos del CRA por parte de los docentes - los actores educativos	61
Tabla 17	Principales recursos del CRA utilizados por docentes - encargados de la implementación de los CRA	62
Tabla 18	Grado de acuerdo con el trabajo colaborativo - equipo CRA y docentes	64
Tabla 19	Implementación de las lecciones BibloCRA de acuerdo con las horas de dedicación - coordinadores	67
Tabla 20	Grado de satisfacción de los docentes con los CRA por dependencia administrativa de los establecimientos	68
Tabla 21	Grado de satisfacción de los estudiantes con los CRA por dependencia administrativa de los establecimientos	68
Tabla 22	Grado de satisfacción con la cantidad de recursos de la colección de los CRA	69
Tabla 23	Grado de facilidad o dificultad para las tareas asociadas al uso de recursos del CRA - estudiantes	78
Tabla 24	Nivel de acuerdo con esta afirmación: "El sostenedor del establecimiento conoce y apoya el desarrollo del CRA en este establecimiento" - visión del equipo CRA por dependencia administrativa de los establecimientos	82

Tabla 25	Nivel de acuerdo con esta afirmación: "En la actualidad, existe una adecuada incorporación del CRA y sus recursos al proyecto educativo del establecimiento" - visión del equipo CRA por dependencia administrativa de los establecimientos	83
Tabla 26	Nivel de acuerdo con esta afirmación: "El CRA frecuentemente mantiene vínculos con otros centros educativos o bibliotecas" - visión del equipo CRA por dependencia administrativa de los establecimientos	83
Tabla 27	Tareas prioritarias y urgentes del CRA - docentes y equipo CRA	86
Tabla 28	Recursos indispensables del CRA - docentes	86
Tabla 29	Demanda de recursos de aprendizaje del CRA - estudiantes	87
Tabla 30	Tipos de libros que a los estudiantes les interesa que existan en el CRA - distinción por año de escolaridad	89

3. ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Porcentaje de los CRA que cuenta con equipos computacionales - CRA	35
Gráfico 2	Relación matrícula / disponibilidad de ejemplares en la colección de la biblioteca CRA - CRA	38
Gráfico 3	Renovación / adquisición de material CRA por dependencia administrativa de los establecimientos	39
Gráfico 4	Renovación / adquisición de material del CRA por tamaño de los establecimientos (matrícula total)	40
Gráfico 5	Renovación / adquisición de material del CRA por año de antigüedad del CRA	40
Gráfico 6	Fuentes para actualización o renovación de recursos - CRA	41
Gráfico 7	Actores que deciden en la actualización de recursos del CRA por dependencia administrativa - establecimientos	42
Gráfico 8	Estrategia de información de nuevos recursos en los CRA - encargados CRA	43
Gráfico 9	Tipo de material adquirido - encargados CRA	43
Gráfico 10	Porcentaje de CRA con sistema de procesamiento de la colección - encargados CRA	45
Gráfico 11	CRA con sistema de procesamiento de la colección, según dependencia administrativa del establecimiento - encargados CRA	45
Gráfico 12	Años de antigüedad del encargado(a) de la biblioteca CRA en el establecimiento	49
Gráfico 13	Porcentaje de personas que señalan ejercer hace un año o menos el cargo de coordinadores y encargados CRA, según el año de implementación CRA	50
Gráfico 14	Capacitación recibida por años de ejercicio en el cargo	55
Gráfico 15	Frecuencia de uso del CRA por parte de los estudiantes para actividades de lectura por dependencia administrativa de los establecimientos	57
Gráfico 16	Distribución de docentes que señalan utilizar recursos del CRA para planificar sus clases - por dependencia administrativa de los establecimientos	60
Gráfico 17	Grado de satisfacción de los estudiantes por la implementación de los CRA	68
Gráfico 18	Grado de valoración de la gestión del equipo CRA- buena y muy buena	70
Gráfico 19	Tiempo de dedicación a la lectura diaria - estudiantes	72
Gráfico 20	Disposición a la lectura en el futuro de los estudiantes	73
Gráfico 21	Lugares habituales de lectura de los estudiantes - principales menciones	74
Gráfico 22	Grado de interés por la lectura - los estudiantes	75
Gráfico 23	Grado de interés de los estudiantes por la lectura - los padres	75
Gráfico 24	Principales temas de interés de lectura - los estudiantes	76
Gráfico 25	Horas al día destinadas a la recreación y el estudio - los estudiantes	77
Gráfico 26	Tiempo destinado por los padres a las actividades diarias	80
Gráfico 27	Nivel de acuerdo con la afirmación: "El sostenedor del establecimiento conoce y apoya el desarrollo del CRA en este establecimiento" - equipo CRA	81
Gráfico 28	Tareas prioritarias futuras - equipo CRA	84
Gráfico 29	Tipos de libros que los estudiantes desean que haya en el CRA	88

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arellano Yanguas, Villar (2003). *Biblioteca y aprendizaje autónomo*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. Navarra: Fondo de Publicaciones.
- Artigas Moreno, Jaime (2008). "Propuesta de Política Pública Bibliotecas Escolares CRA". Instituto de Economía. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Báez Vásquez, María Eugenia (2005). "La biblioteca escolar básica: componente fundamental para el logro de una gestión educativa eficaz". Tesis de investigación. Santiago de Chile.
- Bonilla, E., D. Goldin, R. Salaberria (2008). *Bibliotecas y escuelas. Retos y desafíos en la sociedad del conocimiento*. México: Océano Travesía.
- Cares, G., P. Prado (2004). *¿Qué usos dan al CRA los estudiantes de 2º año medio? Caracterización de la accesibilidad, valoración y usos del CRA por parte de los estudiantes*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Instituto de Sociología.
- Chartier, Roger (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa.
- Cox, Cristian (2005). *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Editorial Universitaria.
- Cummings, C., L. Michea (2004). "Estudio de investigación. Las bibliotecas escolares funcionan". Estado de Ohio. Scholastic Library Publishing. En <http://www.bibliotecas-cra.cl/docs/recursos/Importancia%20de%20la%20biblioteca.pdf>
- García Guerrero, José (1999). *La biblioteca escolar: un recurso imprescindible*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
- _____, (2006). "De la biblioteca que tenemos a la biblioteca que queremos o fases para su transformación en centro de recursos para la enseñanza y el aprendizaje". En *Bibliotecas escolares: ideas y buenas prácticas*. Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- IFLA / UNESCO (2000). "Manifiesto IFLA / UNESCO para la biblioteca escolar". En <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/mani-s.htm>
- Marchesi, Á., I. Miret (dirs.) (2005). *Las bibliotecas escolares en España*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez e IDEA.
- McNicol, S., M. Núñez (2005). "Centro de Recursos para el Aprendizaje / CRA. Misión, evaluación". Informe final. Equipo Bibliotecas CRA. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación de Chile (1995). "La biblioteca como centro de recursos para el aprendizaje. Manual para el coordinador pedagógico". Equipo Bibliotecas CRA. MECE Media. En <http://www.bibliotecas-cra.cl/docs/recursos/MANUAL.pdf>
- _____, (1996). "Gestión Estratégica del Proyecto Educativo". MECE Media.
- _____, (2004). "Uso de Recursos del Componente Bibliotecas Escolares / CRA". Equipo de seguimiento. Unidad de Currículum y Evaluación.
- _____, (2005). "Manual Biblioteca Escolar. Hacia un Centro de Recursos para el Aprendizaje". Equipo Bibliotecas CRA. Unidad de Currículum y Evaluación.

- _____, (2006). "Giro en las Bibliotecas Escolares / CRA Enseñanza Media. Bitácora de avances y desafíos". Equipo Bibliotecas CRA. Unidad de Currículum y Evaluación.
- _____, (2007). "Resumen Escuelas Básicas con Bibliotecas Escolares / CRA al año 2006". Equipo Bibliotecas CRA. Unidad de Currículum y Evaluación.
- _____, (2010). "Documento Preliminar Estándares para las Bibliotecas Escolares CRA". Estudio realizado por la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales. Equipo Bibliotecas CRA. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación de España (2006). "Bibliotecas escolares: ideas y buenas prácticas". *Política social y deporte*. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial de España.
- Ministerio de Hacienda (2009). "Evaluación del Programa Recursos Educativos Centros de Recursos de Aprendizaje (CRA)". Dirección de Presupuesto.
- OCDE (2004). "Chile. Revisión de las Políticas Nacionales de Educación".
- OEI (2008). *Revista Iberoamericana de Educación* núm. 46.
- Pontificia Universidad Católica de Chile (2006). "Estudio comparativo (benchmarking) entre bibliotecas universitarias chilenas, latinoamericanas y estadounidenses 2000-2003".
- _____, (2008). "Evaluación de impacto Programa Bibliotecas Escolares". Instituto de Economía.
- Porras, Jerry (1988). *Análisis de flujos. Método para diagnosticar y administrar el cambio organizacional*. Mexico: SITESA, Serie Desarrollo Organizacional.
- Ramírez, Tulio (2007). "Los maestros venezolanos y los textos escolares. Una aproximación a las representaciones sociales a partir del análisis de segmentación". *Revista de Pedagogía*, vol. 28, núm. 82. Caracas.
- Ruiz, José (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salaberría, R. (2001). "¿Qué ha sido de la biblioteca escolar? A diez años de la muerte de Francisco J. Bernal". *Revista Educación y Biblioteca*. OEI.
- Scholastic Research & Results (2004). "Las bibliotecas escolares ¡Funcionan! Estudio de investigación".
- School Library Standards and Evaluation: List of American Websites. En www.sldirectory.com/libsf/resf/evaluate.html
- UNESCO (2000). "Manifiesto de la biblioteca escolar (UNESCO / IFLA)".
- _____, (2002). "Directrices IFLA / UNESCO para la biblioteca escolar".
- Vellosillo González, I. (2006). "Integración de la biblioteca escolar en el currículo y en los centros educativos". *Pinakes* núm. 2. En <http://pinakes.educarex.es/numero2/articulo3.htm>

ISBN 978-xxx-xxxx-xx-x

Con objeto de acercar información valiosa que permita a maestros, directivos, autoridades educativas e investigadores mejorar la toma de decisiones y el proceso educativo, la colección Estudios IDEA difunde investigaciones realizadas tanto por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) como por otras instituciones afines al Instituto.

IDEA se une al esfuerzo de la OEI para publicar cuatro estudios sobre la situación que guardan las bibliotecas escolares en Argentina, Chile, Brasil y México, con el fin de que tanto autoridades gubernamentales como escolares cuenten con información relevante que les permita mejorar la situación de estas bibliotecas, instrumento clave de la calidad educativa de un país.

Diversas instituciones, entre ellas IDEA, han participado en la recolección y análisis de la información contenida en los estudios. En particular, *Las bibliotecas escolares en Chile. Visión de la comunidad escolar* ofrece una mirada actualizada de la situación de las bibliotecas en las escuelas en este país, a partir del testimonio de directivos, docentes, bibliotecarios y alumnos, como los protagonistas del hecho educativo.