

GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Curso 2019-2020

LA BIBLIOTECA ESCOLAR COMO FACTOR DE COMPENSACIÓN

Autora/Autor: Javier Zabala Amarika

Directora/Director: Maite Serna Martínez

En Leioa, a 27 de Mayo de 2020

INDICE

1. MARCO TEÓRICO.....	4
1.1. Diversidad y Desigualdad, realidad social y escolar.....	4
1.2. La biblioteca escolar.....	7
1.2.1. Las funciones de la biblioteca escolar.....	9
1.3. Biblioteca escolar, compensadora de desigualdades.....	10
1.4. Educación Infantil e inclusión.....	13
2. METODOLOGIA.....	15
2.1. Objeto y objetivos de la investigación.....	15
2.2. Proceso de la investigación.....	16
2.3. Resultados y análisis de los mismos.....	18
3. CONCLUSIONES.....	21
4. BIBLIOGRAFÍA.....	23

A N E X O S

Anexo 1. Legislación

Anexo 2. Webgrafía de prácticas e iniciativas compensadoras

Anexo 3. Cartas de presentación (castellano)

Anexo 4. Cartas de presentación (euskeraz)

Anexo 5. Cuestionario para el responsable de la biblioteca escolar (castellano)

Anexo 6. Cuestionario para el responsable de la biblioteca escolar (euskeraz)

LA BIBLIOTECA ESCOLAR COMO UN FACTOR DE COMPENSACIÓN

Javier Zabala Amarika

UPV/EHU

Las desigualdades sociales existentes en nuestra sociedad también se reproducen en el sistema educativo. Las bibliotecas escolares pueden favorecer y ayudar a los miembros más vulnerables de la comunidad educativa a través de una variedad de recursos y de prácticas que mitiguen las desventajas del alumnado más desfavorecido. Para conocer si las bibliotecas escolares de los centros escolares localizados en el Gran Bilbao programan y llevan a cabo actividades de compensación educativa que busquen paliar los efectos negativos que determinadas realidades socioeconómicas producen en el alumnado, y si estas actividades también se dirigen al alumnado de Educación Infantil, se diseñó un cuestionario on-line dirigido a los y las responsables de las bibliotecas escolares. Los resultados obtenidos indican que, aunque las bibliotecas escolares realizan acciones compensatorias, éstas no son suficientes para cubrir las necesidades que de hecho existen, y en la mayoría de los casos, tampoco están dirigidas al alumnado de Educación Infantil.

Biblioteca escolar- Educación Infantil- Desigualdad- Compensación

Gure gizartean dauden gizarte-desberdintasunak hezkuntza-sisteman ere islatzen dira. Eskola-liburutegiek hezkuntza-komunitateko kide ahulenei lagundu diezaiekete, ikasle behartsuenen desabantailak arinduko dituzten baliabideen eta praktiken bidez. Bilbo Handian dauden ikastetxeetako liburutegiek ikasleei errealitate sozioekonomiko jakin batzuek eragiten dizkieten ondorio negatiboak arintzeko hezkuntza-konpentsazioko jarduerak programatzen eta gauzatzen dituzten jakiteko, eta jarduera horiek Haur Hezkuntzako ikasleentzat ere badira, eskola-liburutegietako arduradunentzako on line galdetegi bat diseinatu zen. Lortutako emaitzen arabera, eskola-liburutegiek konpentsazio-ekintzak egiten dituzten arren, ekintza horiek ez dira nahikoak benetan dauden beharrak asetzeko, eta, gehienetan, Haur Hezkuntzako ikasleentzat ere ez dira.

Eskolako liburutegia- Haur Hezkuntza- Desberdintasun- Konpentsazioa

The existing social inequalities in our society are also reproduced in the educational system. School libraries can nurture and assist the most vulnerable members of the educational community through a variety of resources and practices that mitigate the disadvantages of the most disadvantaged students. To find out if the school libraries of the schools located in Greater Bilbao program and carry out educational compensation activities that seek to alleviate the negative effects that certain socioeconomic realities produce on students, and if these activities are also aimed for Preschool children, an online questionnaire was designed for those responsible of school libraries. The results obtained indicate that, although the school libraries carry out compensatory actions, these are not sufficient to satisfy the needs that in fact exist, and in most cases, they are not directed at the Preschool students either.

School Library- Preschool- Inequality- Compensation

INTRODUCCIÓN

El derecho a la educación es un derecho reconocido en todas las sociedades avanzadas. Y así lo admite la Constitución de 1978 y la Ley Orgánica de Educación, 2/2006, de 3 de mayo. Esta última, entre los principios educativos por los que se rige, señala que todo el alumnado tendrá derecho a una educación de calidad, en igualdad de oportunidades e independientemente de sus condiciones o circunstancias.

Sin embargo, a menudo estos principios legislativos entran en contradicción con la realidad. Como puso en evidencia la sociología crítica de la educación de Pierre Bourdieu ya desde los años 70 del pasado siglo, el sistema educativo reproduce las desigualdades existentes en la sociedad (Bourdieu y Passeron, 1977), porque el sistema educativo es un claro reflejo de nuestra conformación social, y como tal, repite y perpetúa sus diferencias (Subirats, 2003).

A lo largo de los últimos años el tratamiento de la diversidad y de las desigualdades se han convertido en un reto a superar para los sistemas educativos, un reto social y educativo que según el *Informe Delors* (1996) ayude, por un lado, a crear una sociedad más justa y solidaria y, por otro lado, a luchar contra las desigualdades. Gimeno (1999) afirma que la universalización de la educación obligatoria ya no basta, hoy además se exige que la educación sea de calidad y para todos y todas.

En definitiva, está totalmente probada la relación entre el rendimiento académico y la realidad socioeconómica de la familia. Este puede ser el momento de que esa realidad se subvierta para combatir las desigualdades educativas mediante medidas de compensación. En este trabajo defendemos, por ejemplo, la importancia de la Educación Infantil como etapa reguladora de desigualdades. Son numerosos los autores/as y los informes que defienden que la inversión en Educación Infantil y Primaria es la mejor manera de reducir la desigualdad. Heckman (2006), para defender esta tesis, sostiene que las personas son más permeables cuando son más jóvenes, de manera que los estímulos que reciben a edad temprana tienen un mayor impacto en su desarrollo.

Pero este trabajo se centra esencialmente en mostrar el potencial de un servicio que existe (o que debiera existir) en todos los centros educativos, y que es un agente atenuador y reductor de desigualdades educativas desde las primeras etapas educativas: la biblioteca escolar. Existen diversas prácticas y proyectos llevados a cabo por diferentes bibliotecas (por ejemplo, el proyecto “Biblioteca de Acogida” o los que lleva a cabo la Biblioteca Gustavo Villapalos, de Purchena, en Almería), que avalan su utilidad, y demuestran que cuando éstas cumplen unos requisitos básicos (infraestructura adecuada, horario amplio,...) se convierten en lugares

de aprendizaje, contribuyendo además con diferentes tipos de recursos, de los que según en qué entorno parte del alumnado no dispone en sus hogares. Es por ello que el informe *Marco de referencia para las bibliotecas escolares* (Bernal, Macías y Novoa, 2011) establece que uno de los objetivos más importantes de la biblioteca escolar es ofertar a todo el alumnado el uso y acceso al conjunto de los recursos académicos y beneficios culturales, mitigando así las desigualdades que puedan existir entre el alumnado del centro. En referencia a la compensación de desigualdades, Novoa y Sampedro (2015) en su investigación llegan a la misma conclusión de que la biblioteca escolar es un recurso muy útil para compensar las desigualdades del alumnado. Y es por ello que a las autoras les resulta sorprendente e incoherente que no existan medidas que garanticen la existencia de bibliotecas escolares en todos los centros escolares.

De ahí que, teniendo en cuenta las ideas mencionadas sobre la importancia de la Educación Infantil y de las bibliotecas escolares, y viendo las posibilidades compensatorias que éstas pueden aportar, hemos decidido realizar una investigación para conocer qué prácticas compensadoras se llevan a cabo desde las bibliotecas escolares. Es decir, hemos querido conocer si existen y se impulsan proyectos o prácticas sociales, socioeducativas, dirigidas a la compensación de aquellas desigualdades educativas que pudieran existir entre el alumnado de los centros educativos, y desde el punto de vista del alumnado del Grado de Educación Infantil, hemos decidido también investigar si existen actividades dirigidas al alumnado de Educación Infantil (ya se han mencionado anteriormente las ideas acerca de la importancia de esta etapa en el desarrollo de los niños y niñas, y de que, por tanto, estas actividades de compensación se realicen en esta etapa).

Para llevar a cabo la investigación, se pasó un cuestionario on-line en los centros educativos pertenecientes al área del Gran Bilbao que cuentan con una biblioteca escolar en funcionamiento, y se han analizado los datos acerca de sus actuaciones y proyectos, así como si estos incluyen al alumnado de Educación Infantil.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Diversidad y Desigualdad, realidad social y escolar.

Desde las últimas décadas del siglo XX hasta la época actual, las características de la sociedad vasca han variado considerablemente. Ya desde la primera Revolución Industrial -en el País Vasco entre finales del s. XIX y comienzos del s. XX (Gonzalez Dios, 2020)- la sociedad

vasca, como receptora de mano de obra emigrante, pasó a convertirse en una sociedad más plural socioculturalmente: con una mayor presencia de distintas etnias y culturas a lo largo de todo el s. XX y con una emigración más diversa y más específica a lo largo del este siglo XXI (Martin, Malmusi, Bacigalupe, y Esnaola, 2012).

Como consecuencia de estos más recientes movimientos migratorios, la población de origen extranjero llegada a la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) ha aumentado notablemente en los últimos años: si en 1990 la población de origen extranjero no llegaba al 1%, actualmente, este grupo de población estaría cerca del 10% de la población total de la CAV (Observatorio Vasco de Inmigración-Ikuspegi, 2019), y según la consejera vasca de Empleo y Políticas Sociales, Beatriz Artolazabal, todo apunta a que la creciente diversidad étnica y cultural no es puntual, si no que será una de las claves que definirá la sociedad vasca en el futuro (*El Diario Vasco*, 2018)

Este aumento de población de origen extranjero, y por tanto de diversidad poblacional, no debería suponer ningún problema si el cambio se gestiona adecuadamente. No solo eso, son muchas las voces que defienden que en Europa se necesitan más inmigrantes para hacer frente al actual proceso de envejecimiento de la población (*Hoy.es*, 2017). Sin embargo, ocurre que habitualmente las personas que forman parte de estos movimientos migratorios se convierten en minorías étnicas en los países de acogida, y son mayoritariamente los grupos de mayor riesgo de exclusión social. Es decir, un problema fundamental al que debemos enfrentarnos. Este fenómeno es conocido como la “etnificación” de la pobreza y la exclusión, y se refiere al hecho de que una parte importante de los trabajadores y trabajadoras más vulnerables a día de hoy son de origen extranjero (Plan Vasco de Inmigración, Ciudadanía y Convivencia Intercultural, 2011), debido a dificultades de integración causadas en muchos casos por problemas con el idioma y a las dificultades de acceso al mercado laboral, muchas derivadas de las trabas que las Administraciones públicas imponen a estos migrantes (*El Periodico.com*, 2018).

Aunque el principio de igualdad de oportunidades, relacionado con la equidad y con el derecho de todas las personas a tener las mismas oportunidades en la sociedad es, en teoría, universalmente aceptado como algo justo y necesario, existe un intenso debate en torno a su aplicación práctica. En la realidad, las personas nacen y crecen en entornos y grupos sociales diferentes, algunos de los cuales gozan de mejor situación que otros. Partiendo de esta situación, numerosos autores y autoras afirman que no hay una igualdad de oportunidades real

entre los grupos más favorecidos y los menos, ya que los primeros, por su situación económica y social podrán acceder a oportunidades que a los otros les permanecerán vedadas.

A pesar de la vigencia del principio de igualdad, las limitaciones al ejercicio de estos derechos por parte de las personas inmigrantes que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad es notoria. (Arnosó, Mazkiaran, Luciani, Arnosó, Villalon, y Otaegi, 2011)

El aumento de la diversidad en nuestra sociedad se hace patente del mismo modo en nuestro sistema educativo, y actualmente, según el Departamento de Educación del Gobierno Vasco (2018) el alumnado de origen extranjero (sin tomar en cuenta el alumnado en la etapa de Educación Infantil) representa el 15,7% del alumnado de nuestra Comunidad. Este aumento de la diversidad cultural y étnica presente también en el sistema educativo acarrea diferentes necesidades educativas que de manera obvia presenta este nuevo alumnado que ha ingresado en el sistema vasco de educación. De este modo, en la actualidad nos encontramos en nuestros centros con un número importante de alumnas y alumnos (35.873 es el número de alumnado nacido en el extranjero y matriculado en los centros educativos de la CAV -7.681 matriculados en Educación Infantil- según datos del EUSTAT de 2018/2019), que conforman un grupo muy heterogéneo en cuanto al origen, lengua y cultura de sus familias. Atender la situación y necesidades educativas de este alumnado supone una serie de nuevos retos, adaptaciones y establecimiento de prioridades a los que el sistema educativo vasco deberá enfrentarse y tener en cuenta en pro de una mayor cohesión y equidad educativa.

Sin embargo, la desigualdad en el País Vasco no solo afecta a las personas inmigrantes o a las minorías étnicas, porque las desigualdades socioeconómicas han afectado y afectan cada vez más a una mayor parte de la sociedad. Según la última EPDS (Encuesta de Pobreza y Desigualdades Sociales, 2018) elaborada por el Gobierno Vasco, la desigualdad social ha aumentado en la medición de 2018 con respecto a 2016. El impacto de la crisis no solo afecta al empeoramiento de la situación económica de las familias, sino que para las personas con un origen social desfavorecido, esta situación puede tener como consecuencia la desigualdad de oportunidades educativas, es decir puede afectar a las posibilidades de los individuos de alcanzar un nivel educativo determinado. En efecto, según Mare (1981), el origen social de las familias afecta notoriamente a las posibilidades y opciones educativas de sus hijos e hijas.

En este sentido, un informe de la organización Save the Children (Marcos y Ubrich, 2016) evidencia que “en los estudiantes de familias con mayores dificultades socioeconómicas se ha disparado la tasa de abandono (escolar) desde 2008 hasta 2015, y ha duplicado la general” (*El País*, 2016).

1.2. La biblioteca escolar.

Siempre se ha relacionado la biblioteca escolar con la lectura y la promoción de la lectura, sin embargo, en la actualidad, como consecuencia de los movimientos de innovación pedagógica de la década de 1980 y para afrontar los nuevos retos que se le plantean al sistema educativo en el siglo XXI, a las funciones tradicionales de la biblioteca escolar se le añaden otras nuevas funciones que en su combinación dan lugar a una nueva biblioteca escolar, entendida ésta como un centro de recursos para el aprendizaje en la sociedad del conocimiento (Serna, Rodríguez, y Etxaniz, 2017). Existen numerosas denominaciones para esta nueva biblioteca escolar: Mediateca (Centro de Información y documentación); CRA (Centro de Recursos para el Aprendizaje); CREA (Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje); BECREA (Biblioteca Escolar como Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje); CRAIE (Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Innovación Educativa). Todos ellos reflejan la necesidad de transformación que tiene la biblioteca escolar de convertirse en el recurso, servicio y estructura necesaria que exige el nuevo modelo educativo.

Esta necesidad de transformar la biblioteca en un efectivo instrumento pedagógico produjo que las leyes educativas establecieran la obligatoriedad de contar con una biblioteca escolar en todos los centros educativos. Así lo estableció, por ejemplo, la Ley Orgánica de Educación, (LOE), 2/2006, de 3 de mayo.

Sin embargo, a pesar de lo establecido por la ley, en opinión de autores como Gómez Hernández (2010), el desarrollo de la biblioteca escolar en el Estado Español ha sido inexistente, o en el mejor de los casos, debido a su situación de marginación, le queda un largo camino que recorrer. Pablo Zapata (2016) a su vez, lamenta que en los últimos años las decisiones políticas hayan echado por tierra algunos de los avances logrados en el ámbito de las bibliotecas escolares gracias a proyectos como el Proyecto de Bibliotecas Escolares (1985) de la Consejería Vasca de Educación, o el Proyecto Maestros Bibliotecarios (1995) del mismo Departamento de Educación. Otro ejemplo de esta misma política que provoca el empeoramiento y la regresión en el endeble estado en el que generalmente ya se encontraban las bibliotecas escolares, es la medida que adoptó el Departamento de Educación del Gobierno Vasco en el curso 2016-2017, anulando las plazas a media jornada de los y las bibliotecarias de los centros. Esta decisión trajo consigo la desaparición de las bibliotecas escolares de numerosos centros (Azumendi, 2016).

En esta situación en la que lo poco logrado se está eliminando, para hacer frente a los retos a los que se enfrenta la biblioteca escolar, se debe actuar en los tres ámbitos donde se han detectado los problemas y las trabas que les afectan: el primero, sería en el ámbito institucional, es decir, haciendo frente a los problemas que se generan desde las Administraciones y sus políticas educativas; el segundo estaría relacionado con el propio sistema educativo, y el último, sería originado por la situación del colectivo de bibliotecarios/as (Serna, 2015). En lo referente a la Administración, el problema es la falta de inversión, que causa que no se puedan garantizar unas condiciones mínimas para el funcionamiento adecuado de las bibliotecas escolares. En cuanto al sistema educativo, se critica, por una parte, la reticencia de algunos colectivos al cambio e innovación en el modelo pedagógico que haría necesaria la biblioteca para cualquier docente, y por otra, la falta de participación de las bibliotecas escolares en el currículo y en la práctica educativa, lo que dificulta su integración en el aprendizaje del alumnado. La última traba a superar se refiere al propio colectivo de bibliotecarios, debido a la distancia existente entre el perfil del bibliotecario deseado y necesario, y la realidad que nos encontramos en la mayoría de los casos, esto es, debido a una falta de formación específica, sin olvidar la situación de inestabilidad que vive este colectivo.

En contra de las directrices de eliminación de bibliotecas escolares, inspiradas en criterios meramente económicos y nunca pedagógicos, según denunciaba Fernando Lenguas Gómez de Segura, uno de los profesores bibliotecarios afectados por estas medidas (Azumendi, 2016), Serna (2015) apunta que no son pocos los autores e investigaciones que evidencian que la biblioteca escolar tiene un efecto positivo en la actividad escolar de los y las estudiantes, en la mejora del nivel de lectura y del nivel académico en general (entre otros, ALA (American Library Association) 2016; Chartier, 2011; Gómez Hernández, 2010; Eyzaguirre y Fontaine, 2008).

En consecuencia, es inexplicable la ausencia de medidas que aseguren la presencia de bibliotecas escolares en todos los centros escolares (Novoa y Sampedro, 2015). Ahora bien, no cualquier biblioteca es adecuada y reporta beneficios al alumnado, y para que una biblioteca sea realmente útil y tenga un efecto positivo, ésta deberá cumplir una serie de condiciones que la respalden, porque la mera existencia de la biblioteca escolar no es sinónimo de calidad educativa ni de su efectividad (Mekis, 2011; Serna, 2015). Según Mónica Baró (2012), los ejes básicos que necesita una biblioteca escolar para ser eficaz y eficiente en la mejora del aprendizaje y en los resultados del alumnado son: un local provisto de recursos

de calidad, tanto en papel como digital; una buena conexión a Internet que permita el trabajo individual y en grupos; y un o una profesional con características muy concretas que la guíe.

Abundando en lo anterior, Baró insiste en que son muy importantes la función del bibliotecario y el nivel de colaboración entre el profesorado y el responsable de la biblioteca, ya que las funciones del responsable de la biblioteca no se basarán únicamente en tareas de gestión, sino que deberá trabajar y colaborar con el resto del profesorado, y siempre respondiendo a sus necesidades y a las del alumnado. De ahí que el éxito de la biblioteca escolar dependa de la persona que la guía, de la profesionalidad de esa persona, así como de un programa adecuado a las necesidades de la escuela y de la comunidad educativa (Baró, 2012).

1.2.1. Las funciones de la biblioteca escolar

Aún hoy no se ha llegado a un acuerdo ni sobre los servicios que la biblioteca escolar debería prestar, ni sobre las funciones del bibliotecario-a (Das, 2008). Y esto es así, porque existen diferentes enfoques sobre el concepto de biblioteca escolar. Entre ellos mencionaremos dos: el primero, más institucional, es el expresado por el Ministerio de Educación (2010) que define la biblioteca escolar como un recurso al servicio del currículo y del proyecto educativo, concebido como un espacio dinámico en el cual los recursos y los servicios de información tienen el papel primordial de acompañar y mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado.

La siguiente concepción, de carácter más abierto, es la que nos ofrecen en el blog educativo *Tiching*, en el que definen la biblioteca escolar dentro del centro educativo como un espacio organizado por recursos para el aprendizaje, que ofrece igualdad de oportunidades al alumnado en cuanto al acceso a la información, la lectura y la cultura. Asimismo, es un lugar donde se producen procesos de enseñanza-aprendizaje, interacciones sociales, culturales y de instrucción que dan respuesta a las necesidades de los estudiantes. (Tiching Blog de Educacion y TIC, 2017).

Serna (2015) resume lo que entraña el nuevo concepto de biblioteca escolar: un espacio-órgano-institución-servicio integrado en el centro escolar, con material accesible y con la función de apoyo escolar, introduciendo al alumnado en la investigación y la lectura, siendo una pieza clave del centro como servicio educativo e igualitario gestionado por expertos.

Por tanto, además de las funciones tradicionales de la biblioteca escolar, relacionadas con el fomento de la lectura, es evidente que en la actualidad a las bibliotecas escolares se les otorgan numerosas funciones más concretas y más relacionadas con las necesidades del

profesorado y del alumnado. Asimismo, junto con las funciones de desarrollo de competencias educativas y otras relacionadas con el aprender a aprender del alumnado (es decir, fomentando que este tenga un papel activo en su aprendizaje, aprendiendo a investigar, a experimentar, crear, etc.), Jiménez y Cremades (2013) resaltan la importancia de la biblioteca escolar, porque además de fomentar la lectura y la escritura, cumple con otras funciones como compensar las desigualdades, difundir la cultura, promover actitudes reflexivas y fomentar valores. Todas ellas funciones necesarias para mejorar la vida cotidiana de las personas.

1.3. Biblioteca escolar, compensadora de desigualdades

Según afirma el informe *Marco de referencia para las bibliotecas escolares* (Bernal, 2011), uno de los objetivos más importantes de la biblioteca escolar es ofertar a todo el alumnado el uso y acceso al conjunto de los recursos académicos y beneficios culturales, mitigando así las desigualdades que puedan existir entre el alumnado del centro. Dice así:

Además de respaldar programas destinados a evitar el fracaso escolar o atender a alumnado con necesidades educativas específicas, la biblioteca debe ser un factor de compensación social ofreciendo libros y materiales multimedia o electrónicos, así como el acceso a Internet a aquel alumnado (y a sus familias) que no puede acceder a estos recursos por razones de desigualdad socioeconómica (Bernal, 2011, pág. 21)

Novoa y Sampedro (2015) afirman que en el ADN de toda biblioteca, escolar o pública, está presente la función de ofrecer recursos informativos, educativos y culturales a toda la población, especialmente a aquellos que carecen de estos recursos. Las bibliotecas públicas deben tener esta misión, y aseguran estas dos docentes y asesoras de la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia, que las escolares no solo la tienen, sino que deben comprometerse a llevarla a cabo de manera adecuada. La razón está clara: por estas bibliotecas pasa toda la población infantil y juvenil mientras realiza los estudios obligatorios. Petit (2011) también considera que la biblioteca escolar tiene la capacidad de ayudar a eliminar las desigualdades, ya que, además de un espacio didáctico, es también un espacio cultural, especialmente para aquellos que no tienen fácil acceso a la cultura escrita.

Si la biblioteca abre en período extraescolar, siendo un espacio de mediación, de encuentro, compensador e inclusivo, contribuirá a proporcionar al alumnado acceso a recursos informativos, educativos y culturales, y así su futuro estará vinculado a la comunidad educativa y a las familias que la incorporarán como un servicio de vital importancia.

En el ámbito pedagógico, la biblioteca escolar permite que cada alumno-a aprenda a su ritmo, contribuyendo a disminuir desigualdades entre ellos y ellas, y contribuyendo al éxito académico en la medida que pone medios para mejorar el rendimiento académico del alumnado (Baró y Mañá, 2013). Además de esto, la lectura, uno de los objetivos y esencia de la biblioteca escolar, es un factor determinante en la configuración de la competencia lingüística y en los posteriores aprendizajes curriculares y sociales a lo largo de la vida. Una adecuada competencia lectora estimulará, impulsará y facilitará la integración escolar, y puede prevenir el fracaso escolar (Yubero Jiménez, Larrañaga Rubio, y Sanchez, 2010).

Cristina Novoa y Pilar Sampedro (2015) advierten que en tiempos de crisis financiera, en los que aumenta el porcentaje de infancia afectada por la desventaja económica y social, las bibliotecas escolares de los centros públicos están llamadas a ser agentes compensadores, en los que el alumnado más desfavorecido encuentre todos los recursos educativos necesarios para una educación de calidad, y en los que quienes no cuentan con biblioteca personal ni familiar, sepan y tengan garantizado que la biblioteca escolar puede suplir estas carencias acompañándolos a lo largo de su recorrido escolar.

Serna (2015) se refiere en su tesis a estudios como el de Fodaley Bates (2011) sobre la asistencia y el aporte de la biblioteca escolar en zonas desfavorecidas, que indican que gracias a éstas mejoran la motivación hacia el estudio, las actitudes y valores de los estudiantes hacia la lectura, la autoestima y la confianza personal, así como las competencias en información de los estudiantes. Además, menciona los estudios realizados por Krashen (2004, 2010, 2012) que revelan que la labor de la biblioteca escolar puede llegar a mitigar el alcance del ISEC (Índice Socioeconómico y Cultural) de los estudiantes.

Para que una biblioteca escolar se convierta en un factor educativo de compensación social, ésta deberá cumplir una serie de condiciones, que van más allá de ofrecer sus servicios al alumnado en desventaja: la biblioteca deberá ser proactiva y estará dirigida a atender las necesidades del alumnado y de sus familias. Entre las condiciones más importantes que debe cumplir, según Novoa y Sampedro (2015) se encuentran las siguientes:

- La biblioteca será accesible para todo el alumnado, presente o no necesidades especiales.
- Invitará a entrar y participar a todo el alumnado, al profesorado y a las familias.
- Contará con espacios diferenciados que permitan diferentes tipos de actividades, tanto individuales como en grupo.
- Seleccionará los fondos en función de las necesidades de la comunidad educativa.

- Contará con un horario amplio que permita al alumnado y a las familias hacer uso de los recursos que contiene.
- Las actividades estarán planificadas y organizadas para satisfacer las necesidades de los alumnos y alumnas, así como para despertar en ellos y ellas el gusto por la lectura.
- El personal de la biblioteca será proactivo.
- Favorecerá el trabajo colaborativo.

En la tabla que se muestra a continuación (Tabla 1)¹, se describen algunas iniciativas y apoyos de las bibliotecas escolares en su función de compensadora de desigualdades sociales.

Tabla 1. Ejemplos de iniciativas de compensación promovidos por bibliotecas escolares.

DENOMINACIÓN DE LA INICIATIVA	QUIÉN PROMUEVE LA INICIATIVA	CARACTERÍSTICAS DE LA INICIATIVA
Voluntariado en la Biblioteca de la Escuela.	Dirección General de Centros y Recursos Humanos, Xunta de Galicia	Esta iniciativa pretende favorecer la formación de actitudes de colaboración y de solidaridad entre el alumnado gallego, especialmente en el ámbito cultural. Propone actividades de colaboración en la biblioteca escolar a través de actividades de lectura compartida o de trabajo con la información.
Plan "LEIA"	Dirección General de Centros y Recursos Humanos, Xunta de Galicia	El programa ofrece ayuda para paliar las desigualdades en el acceso al conocimiento, y pone a disposición del alumnado las herramientas necesarias para avanzar en su formación como lector crítico y como usuario y productor de información.
Programa de préstamo de ordenadores portátiles.	IES Lagoa de Antela (Ourense)	Préstamo de ordenadores portátiles para que el alumnado que lo precise pueda redactar sus trabajos en casa y más tarde imprimirlos en la propia biblioteca.
Espacio para las familias	CEIP Francisco Vales Villamarín, Betanzos (A Coruña)	Creación de los espacios "de biblioteca" en la entrada del centro, o en los pasillos de acceso a las aulas y la Secretaría, en los cuales se invita a los padres y madres a sentarse y coger un libro mientras esperan.
Biblioburro, Mobile elephants libraries, Camel library	Fundación Biblioburro, Elephant Asia, Kenia National Library services.	Mediante camellos, burros, elefantes, botes y camiones se llevan libros y alfabetización a niños en comunidades remotas de Suramérica, Asia y África.
The Lubuto Library Project	<i>The Lubuto Library Partners</i>	Con este proyecto se proporcionan recursos culturalmente relevantes y experiencias educativas a huérfanos y otros niños y jóvenes vulnerables en Zambia.
El "Readathon" anual en Namibia	<i>La ONG "Namibian Children's Book Forum" (NCBF)</i>	Promueve la lectura al proporcionar a los niños y niñas historias en sus idiomas maternos (Namibia tiene 13 idiomas escritos), y ha sido el impulsor para publicar libros infantiles en esos idiomas para escuelas y bibliotecas.
Biblioteca de tarde	IES de Vilalonga, Vilalonga-Sanxenxo (Pontevedra)	Se abre la biblioteca en horario de tarde, con profesorado especialista de diferentes materias, para atender directamente al alumnado con dificultades. Su objetivo es diagnosticar y ayudar al alumnado en riesgo de exclusión.

¹ Todas las iniciativas mencionadas están recogidas para poder ser consultadas en el anexo Webgrafía de prácticas compensadoras de este trabajo.

Biblioteca de acogida	Biblioteca Gustavo Villapalos, Purchena (Almería)	Pretende proporcionar a jóvenes en exclusión social, en su mayoría inmigrantes, la oportunidad de relacionarse con la población local, y fomentar la convivencia y la inclusión de estos colectivos más desfavorecidos.
La biblioteca en el hospital	Biblioteca Eugenio Trías, Casa de las fieras, (Madrid)	La iniciativa ofrece la oportunidad a los niños y niñas ingresados de larga duración en Hospital infantil Niño de Jesús de Madrid, de acceder a las mismas actividades educativas y lecturas que el resto de niños y niñas de ese distrito.
Un proyecto de biblioteca en la escuela rural	CRA Abadengo. Salamanca	Se pretende fomentar la lectura desde los 3 a los 12 años así como en los adultos, mejorar y actualizar los servicios de la biblioteca para conseguir que la escuela sea un centro de dinamización cultural para todo el entorno social del Abadengo.

Es importante añadir a estos proyectos mencionados en la tabla anterior (Tabla 1), la importante labor que algunas bibliotecas escolares han realizado a lo largo del cierre de los centros escolares provocado por el COVID-19. Mencionar sólo algunos ejemplos facilitados por el Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya (COBDC) en su Boletín de Abril de 2020:

- El banco de recursos, “Recursos per al confinament”, organizado por tipo de público, de la biblioteca del Instituto Menéndez y Pelayo (Barcelona).
- El “Biblioitepa”, del Instituto Teresa Pàmies (Barcelona) que ofrece infinidad de recursos organizados por materias.
- “Lectura de cuentos por teléfono”, iniciativa de la Escola Estel Guinardó (Barcelona)
- Los “Juegos florales” de la Biblioteca del Institut escola Trinitat Nova (Barcelona)

1.4. Educación Infantil e inclusión.

En la etapa de Educación Infantil la desigualdad es una realidad que también está presente. Se concentra en ella gran diversidad, y se dan una serie características distintas a las del resto de etapas educativas (Francisco Rodríguez, 2005). Es una etapa educativa trascendente, según la Federación Española de Asociaciones de Profesionales de *Atención Temprana* GAT, (2005) debido a las siguientes razones: por un lado, a que es una etapa que atiende a niñas y niños desde los 0 a los 6 años, dándose en esta fase grandes diferencias entre el alumnado en base al desarrollo de sus capacidades. Por otra parte, al no ser obligatoria, en esta etapa educativa nos encontramos con que los escolares se incorporan a ella con diferentes edades. Y por último, a que al ser una etapa educativa que se considera que favorece la prevención y compensación del desarrollo gracias a la atención temprana, es conveniente escolarizar tan pronto como sea posible al alumnado con dificultades en el desarrollo o en riesgo de

padecerlo, bien sea por condicionantes sociales o bien por condiciones personales biológicas o psicológicas.

Desde todos los ámbitos (investigaciones empíricas, estudios teóricos sobre educación, en la legislación educativa, así como en la realidad educativa diaria) se destacan las ventajas que aporta la Educación Infantil en la atención a la diversidad. Se subraya, como mencionábamos anteriormente, la importancia de la detección y atención temprana de las necesidades educativas especiales de los niños y niñas, por ser una etapa del desarrollo donde es posible corregir algunas dificultades derivadas del entorno (Cebolla, Radl, y Salazar, 2014). En la actualidad ya casi nadie duda de los efectos positivos que tienen tanto las ofertas inclusivas en la Educación Infantil como la acogida de la diversidad en las aulas. Cebolla et al (2014) afirman que la Educación Preescolar debe considerarse una etapa igualadora en toda regla.

La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2/2006, de 3 de mayo, en su artículo 71.3, establece que la atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión. Hemos mencionado que la Educación Preescolar es considerada por los expertos una etapa educativa que favorece la prevención de posteriores dificultades de aprendizaje, y que es capaz de frenar o reducir desigualdades asociadas a un ambiente social deficitario o a la pertenencia a otras etnias o culturas marginales. Así lo respaldan recientes estudios acerca de las posibilidades de la Educación Infantil como etapa reguladora.

Nuestro propósito principal en este capítulo ha consistido en establecer si la asistencia a la escuela infantil genera mayores o menores ventajas para los niños de entornos familiares desfavorecidos. En pocas palabras, la respuesta es contundente y confirma que son mayores. Y lo son en dos sentidos: por un lado, los mayores beneficiados son los hijos de familias humildes y, por otro, se benefician más los niños cuyos padres no invierten tanto tiempo en la enseñanza activa. (Cebolla, Radl, y Salazar, 2014, pág. 40)

Cebolla et al. (2014) afirman sin embargo, que ese potencial igualador que posee la Educación Infantil está ligado a la estandarización del currículo de las escuelas infantiles, para eliminar la variación de la calidad que pueda existir entre los centros, es decir, considera que en los países donde existe un currículo de educación estandarizado, la calidad educativa en esta etapa se mantiene en la mayoría de los centros educativos, mientras que en los países donde no existe un currículo estandarizado para la Educación Infantil, ésta tiene un efecto regresivo, y los efectos positivos de esta etapa están más limitados. Por todo esto, investigaciones como las de Cebolla et al (2014) y Heckman (2006), respaldan la necesidad

de inversión en Educación Infantil, porque invertir en esta etapa ayuda a amortiguar las desigualdades sociales desde los primeros años del ciclo vital.

A pesar del consenso existente en cuanto a los beneficios que obtiene el alumnado que accede a la Educación Infantil, el informe de la ONG en favor de la infancia Save The Children, *Donde todo empieza* (2019) revela que en España el 33% de las familias no pueden acceder a la Educación Infantil en la etapa que va desde los 0 a los 3 años, debido a la escasez de plazas públicas y al elevado coste de las escuelas privadas. A su vez, este informe señala que la ratio máxima de alumno-docente a los 2 años en las escuelas infantiles españolas son las más altas de Europa. Por ello, desde Save the Children, opinan que en estos momentos el reto para España es ampliar el acceso equitativo en la etapa educativa que va de 0-3 años, e invertir en ella no solo por una cuestión de derechos, sino porque es la etapa más rentable y eficaz para reducir desigualdades educativas y futuros abandonos y fracasos escolares.

2. METODOLOGIA

2.1. Objeto y objetivos de la investigación.

El objeto de la presente investigación ha sido conocer las actividades y labores de compensación que se llevan a cabo en las bibliotecas escolares de los centros educativos situados en Bizkaia, más concretamente en el área del Gran Bilbao. Además, tal y como se ha fundamentado en el Marco teórico de este trabajo, dado el potencial compensador de desigualdades educativas de las bibliotecas escolares, así como el de la etapa de Educación Infantil, se ha planteado esta investigación para conocer el papel actual de la biblioteca escolar en relación con la compensación de desigualdades. Hemos querido averiguar si en las bibliotecas escolares existen proyectos cuyo objetivo es paliar y reducir o eliminar las desigualdades sociales y culturales de alumnos y alumnas allí donde éstas existan, y si para acometerlos se aprovechan el potencial compensador de la biblioteca escolar y el de la etapa de Educación Infantil. Así, en la línea del reconocimiento de la conexión de la realidad escolar con la realidad social (Mare, 1981), con esta investigación se ha buscado saber si en los centros educativos pertenecientes al área del Gran Bilbao, desde las bibliotecas escolares se promueven actividades e iniciativas dirigidas a eliminar las deficiencias escolares derivadas de la familia y de la situación económica de las mismas, y del mismo modo, si éstas se programan también para el alumnado de Educación Infantil.

Este objetivo general se concreta con la investigación de las siguientes cuestiones o temas:

- El horario, lectivo o extraescolar, en el que se programan las actividades o programas compensatorios que se realizan en la biblioteca escolar.
- A quién van dirigidas las actuaciones compensadoras.
- A qué realidad o necesidad social pretenden responder.
- Los ámbitos que se pretenden mejorar con estos programas: lectura, competencia lingüística, compensación académica, u otros.
- Conocer si para la etapa de Educación Infantil se programan y llevan a cabo este tipo de proyectos de la biblioteca escolar.
- Quién ha solicitado estos proyectos o actividades.
- Quién es la persona responsable de guiarlos.
- De qué manera se evalúan estos proyectos/actividades de compensación.
- De dónde o de quién se han tomado las pautas de actuación para llevar a cabo estos proyectos o actividades.

2.2. Proceso de la investigación

En este trabajo hemos optado por realizar una investigación de carácter cuantitativo para conocer la labor de compensación socio-educativa que se lleva a cabo en las bibliotecas escolares situadas en el Gran Bilbao.

Para desarrollar esta investigación, en primer lugar, hemos seleccionado la muestra de estudio, para lo cual hemos listado todos los centros educativos pertenecientes al área del Gran Bilbao: públicos, concertados y privados. Nos centramos en los centros de esta área, debido al gran número de centros que se sitúan en la misma, y a la variedad de tipos de centros educativos y de alumnado que acude a ellos. Con la intención de conocer cuáles de estos centros cuentan con una biblioteca escolar en funcionamiento, nos pusimos en contacto con los 179 centros educativos situados en el ámbito geográfico seleccionado. Para este primer contacto, se llamó por teléfono a cada centro educativo, eliminando de la muestra aquellos centros que no cuentan con biblioteca escolar o en los que ésta no se encuentra ya en funcionamiento, manteniendo para la muestra de nuestra investigación únicamente los centros educativos con biblioteca escolar en funcionamiento (98 centros). Posteriormente, se les envió a todos estos centros un mensaje de presentación y de solicitud de colaboración (en castellano y en euskera, dirigidos uno a la dirección de centro, y otro a la persona responsable de la biblioteca), así como un cuestionario elaborado por mí acerca de la biblioteca escolar y su trabajo en el ámbito de la compensación de desigualdades (en el mismo aparecen enunciados como preguntas todos los temas de investigación mencionados en el apartado anterior).

En los mensajes de presentación, al director/a del centro se le explicaba el objeto de nuestra investigación, y a los y las responsables de las bibliotecas, además, se les solicitaba su colaboración respondiendo a una encuesta on-line. Estas cartas de presentación, así como la encuesta, se presentaron, como hemos indicado anteriormente, en las dos lenguas oficiales del País Vasco, dando a los encuestados la opción de responder en la lengua que desearan.

El cuestionario consta de 30 ítem, y fue enviado a los y las responsables de las bibliotecas escolares de los 98 centros pertenecientes al área del Gran Bilbao que en un primer contacto nos respondieron que sí disponían de biblioteca. Estos ítem se han redactado en función a los objetivos de la investigación, es decir, las preguntas están dirigidas a dar respuesta a las cuestiones que nos planteábamos en esta investigación y que hemos señalado anteriormente. Más concretamente, para elaborar estos ítems nos fijamos en los proyectos e iniciativas que se recogen en la Tabla 1, y especificamos cuáles son las características de las labores socioeducativas que comúnmente desarrollan las bibliotecas escolares compensadoras, así como qué clase de prácticas se consideran buenas prácticas dentro de las bibliotecas escolares que trabajan por reducir desigualdades educativas.

Hemos optado por realizar la encuesta mediante el programa informático Google formularios, que crea y envía cuestionarios automáticamente. El programa en cuestión pertenece a la compañía *Google*, y facilita la creación de formularios on-line, además de permitir su envío mediante el correo electrónico. Este programa también permite a los encuestados rellenar y devolver el cuestionario de manera automática, así como realizar automáticamente el recuento de las respuestas obtenidas.

Una vez recibidas las respuestas de los centros educativos debemos señalar que debido a la crisis del COVID-19 en la que estamos inmersos desde el 12 de marzo, crisis que ha supuesto el cierre de todos los centros educativos del País Vasco, el número de respuestas obtenidas fue considerablemente más reducido que el que esperábamos, siendo 9 el total de respuestas obtenidas en el primer intento; por este motivo, la encuesta se volvió a enviar en una segunda ocasión a los centros. Sin embargo, a pesar de esta segunda solicitud a los centros educativos, el número de respuestas obtenidas en esta segunda ocasión tampoco aumentó excesivamente el número de nuestra muestra obteniendo finalmente 15 respuestas. En algún caso los centros nos comunicaron la posibilidad de responder a nuestra solicitud más adelante, aunque finalmente nunca lo hicieron. En otros casos, nos emplazaron a enviarles la encuesta una vez pasada la crisis. Debido a todo esto, la muestra de estudio obtenida para nuestra investigación se ha visto muy limitada.

2.3. Resultados y análisis de los mismos

Una vez recibidas las encuestas completadas, mostramos a continuación los resultados obtenidos en función del objeto de estudio y de los objetivos específicos de nuestro trabajo.

De los 98 centros a los que se les envió el cuestionario, únicamente 15 centros lo han contestado. 9 de esos centros se sitúan en la ciudad de Bilbao, y los otros tres en las localidades de Alonsotegi, Getxo, Zamudio, Barakaldo, Abanto-Zierbena y Portugalete; 4 de estos son centros privados concertados, y el resto centros públicos. Los responsables de las bibliotecas que han completado el cuestionario han sido 10 mujeres y 5 hombres con edades comprendidas entre los 28 y los 59 años. De las personas que respondieron a la encuesta, seis de ellas trabajan a jornada parcial como responsables de la biblioteca, y las cinco restantes lo están a jornada completa. En lo referente a su experiencia laboral en la enseñanza, en el centro o como responsables de la biblioteca, nos encontramos con todo tipo de trayectorias: desde una responsable de biblioteca que lleva realizando esa labor desde hace más de 31 años, hasta un bibliotecario que realiza por primera vez esta labor en su primer año en la escuela. Del total de las respuestas recibidas 8 fueron respondidas en castellano y 7 en euskara.

Respecto a las características del alumnado de los 15 centros encuestados, en 11 de ellos (73,3%) nos encontramos con que existen alumnos y alumnas que presentan alguna de las características especificadas en la encuesta, y que son las siguientes: en 11 centros (73%) de los 15, existe alumnado con dificultades de aprendizaje; en 10 (66,6%) tienen alumnado con procedencia extranjera que desconoce el idioma; en 9 de los centros (60%) acude alumnado con necesidad de refuerzo extraescolar; en 7 (46,6%) hay alumnado que procede de familias con un nivel económico bajo; siendo 6 los centros (40%) con alumnado que presenta carencias de recursos materiales para el aprendizaje; también son 6 los centros (40%) en los cuales existe alumnado que procede de un medio socio-cultural bajo; y 4 de estos (26,6%) 11 cuentan con alumnado tutelado por instituciones públicas; por último, en 3 de los centros (20%) se reconoce que hay alumnado con riesgo de exclusión social. En los 4 centros restantes (26,6%), los y las responsables de la biblioteca escolar afirman que el alumnado no presenta ninguna de estas características. En 10 de los centros (66,7%) de nuestra muestra, el porcentaje de alumnado con familias de procedencia extranjera no llega al 10% del número total de alumnos/as, y tan sólo en 2 de estos centros (13,3%) se supera el 25% de alumnado con procedencia extranjera. Sin embargo, de los 15 centros de nuestra muestra, en 8 de los centros (53,3%) los y las responsables de biblioteca afirman que en el centro educativo donde desarrollan su labor se observan desigualdades sociales entre el alumnado.

En cuanto a las prácticas o actividades de las bibliotecas escolares de nuestra muestra, cabe decir que en todas ellas se programan actividades en horario lectivo, dirigidas en la mayoría de los casos al fomento de la lectura (86,6%), a la ayuda con las tareas escolares (53,3%), o a ofrecer al alumnado un espacio de distracción y creatividad (66,6%). Únicamente en 3 de las bibliotecas de nuestro estudio (20%) se programan actividades específicamente dirigidas a compensar las desigualdades socio-educativas del alumnado. Para prestar el apoyo al alumnado con dificultades de aprendizaje o que necesita apoyo complementario, 8 de las y los responsables de biblioteca escolar (53,3%) se decanta por el trabajo personal con el alumnado que lo precisa, 4 responsables (26,6%) dan una mayor importancia a la adquisición de materiales que tienen en cuenta las diversas necesidades del alumnado o a utilizar materiales específicos para este alumnado, y 3 (20%) se inclinan más por el refuerzo extraescolar y las actividades dirigidas a corregir estas diferencias. En la mayoría de las bibliotecas (86,6%) existe un espacio de trabajo para el alumnado. En las que existe este lugar, éste se ha creado por diferentes motivos: porque hay parte del alumnado que no dispone de un lugar de trabajo en sus hogares (38,4%); porque en este espacio el alumnado puede recibir ayuda (61,5%); debido a que hay niños y niñas que no disponen de ordenador o conexión a internet en sus casas (30,7%); y por otros motivos (23%).

De todas las bibliotecas encuestadas, son 9 (60%) las bibliotecas que prestan sus servicios en horario no lectivo y que disponen de un responsable que las atienda, y en 7 de ellas, un 46,6% del total, se programa algún tipo de actividad en este horario. Únicamente en 4 (26,6%) de estos centros nos encontramos con programas en horario extraescolar dirigidos a mejorar ámbitos como la lectura, competencia lingüística o compensación académica, que se reparten de la siguiente manera; actividades dirigidas al refuerzo lingüístico en 2 bibliotecas encuestadas (13,3%); al refuerzo académico en otras 2; al refuerzo social en 1 de ellas (6,6%), y al juego en 3 de ellas (20%).

En la mayoría de los centros (73,3%), no es un objetivo prioritario para el centro y la biblioteca escolar programar actividades para el alumnado que precisa refuerzo educativo en aspectos como la lectura o el idioma, sin embargo, en 10 (66,6%) de estos centros reconocen que sí se programan, siendo ésta una prioridad solamente para 4 (26,6%) de los centros encuestados.

En cuanto a quién van dirigidas estas actividades compensadoras tanto dentro del horario lectivo como fuera de él, podemos observar que éstas se dirigen en su mayoría (73,3% de los centros) al alumnado de etapas posteriores a la etapa preescolar, y solo en 4 centros (26,6%)

existen actividades dirigidas a los alumnos y las alumnas de Educación Infantil. Por otra parte, únicamente en 2 bibliotecas (13,3%) se realizan actividades dirigidas a las familias del alumnado. Respecto a las posibilidades compensadoras de la biblioteca escolar, el 93,3% de las personas que han respondido a la encuesta consideran que sí se puede responder desde la biblioteca escolar a esas necesidades, y en todos los casos (100%) opinan que la Educación Infantil es un momento propicio para comenzar a reducir las desigualdades.

La responsabilidad de la programación de las actividades en horario escolar se reparte entre los y las responsables de la biblioteca (46,6%) y las y los tutores (33,3%), mientras que en horario no lectivo, en 5 de las 7 bibliotecas (85,7%) que se programan actividades, la responsabilidad recae sobre el o la bibliotecaria. La necesidad de puesta en marcha de las actividades la suelen solicitar las familias (42,8%) o el propio responsable de la biblioteca (42,8%), siendo menos frecuente que las solicite el alumnado (14,2%).

Del mismo modo, los datos reflejan que quien se encarga de guiar las actividades es en la mayoría de los casos el o la responsable de la biblioteca: en el 60% de los casos que se programan en horario lectivo, y en el 71,4% de las que se programan en horario extraescolar.

Las pautas de actuación para diseñar los programas de acompañamiento, refuerzo educativo y apoyo al estudio son establecidas en el 57,2% de los casos por el equipo de tutores, siendo los Berritzegune en el 28,6%, y la Jefatura de estudios en el 14,3% de los casos. En cuanto a la evaluación de estos programas, los datos nos indican que son 5 las bibliotecas (33,3%) que realizan una evaluación de las actividades realizadas en horario extraescolar.

Otros datos que nos muestra el estudio es la falta de cooperación con otras entidades como pueden ser la biblioteca municipal o el Ayuntamiento, puesto que únicamente 3 (20%) de las bibliotecas escolares encuestadas admiten tener un acuerdo de colaboración con el Ayuntamiento para la apertura de la biblioteca en horario no lectivo, y únicamente 2 (13,3%) trabajan en colaboración con la biblioteca municipal.

Para finalizar, es importante señalar que el 100% de las personas encuestadas opina que sería útil tener una mayor información acerca de las buenas prácticas para compensar desigualdades que se realizan en otras bibliotecas escolares.

3. CONCLUSIONES

Llegados al último punto de este trabajo, nos queda valorar el cumplimiento de los objetivos marcados, y realizar a la vez una reflexión sobre los resultados obtenidos. Valoraremos también las distintas fases del proceso y mencionaremos las limitaciones encontradas al realizarlo.

Refiriéndonos en primer lugar al objetivo general de este trabajo, que era saber si en las bibliotecas escolares del área del Gran Bilbao se llevan a cabo proyectos o actividades de compensación de desigualdades educativas, las respuestas de los y las responsables de las bibliotecas recibidas indican que sí existen algunas prácticas que de alguna forma pueden compensar o reducir aquellas deficiencias académicas que el alumnado presenta. En la mayoría de los casos éstas están dirigidas al fomento de la lectura, a prestar recursos educativos o ayuda con las tareas, y solo en algunos casos estas prácticas están dirigidas específicamente a la compensación de desigualdades socioeducativas. Esto puede deberse a que para la gran parte de estos centros el programar este tipo de actividades no supone una prioridad para el centro o la biblioteca. Debido a esto, entendemos que es cierto que se llevan a cabo prácticas de compensación, pero se hace de una forma indirecta y en función de las prioridades del centro educativo. Es decir, no son actividades que son diseñadas con el objetivo de paliar desigualdades, pero de un modo indirecto facilitan el aprendizaje del alumnado con necesidades concretas. Referente a las actividades o programas que se llevan a cabo por la biblioteca en horario no lectivo, extraescolar, y a las que se realizan en horario lectivo, los datos nos indican que el número de bibliotecas y de prácticas activas en horario extraescolar se recorta notablemente, lo que significa que en la mayoría de los centros no existirán prácticas o actividades de refuerzo de este tipo en horario extraescolar. De acuerdo con los datos obtenidos, la realidad a la que se pretende responder con estos programas y actividades (alumnado que desconoce el idioma, en riesgo de exclusión o con dificultades de aprendizaje, entre otros) no es considerada de gravedad por muchos de los centros encuestados. Resulta paradójico este comportamiento, ya que los centros tienen alumnado con necesidades como las mencionadas anteriormente, pero no contemplan la necesidad de priorizar estas actividades de refuerzo.

En cuanto a quiénes son los destinatarios de las prácticas o actividades, y si existen proyectos de la biblioteca escolar para el alumnado de Educación Infantil, los datos obtenidos nos han mostrado que a pesar de existir un reconocimiento unánime de la importancia de esta etapa educativa en el desarrollo del alumnado, las prácticas se dirigen fundamentalmente al

alumnado de etapas posteriores. Es más, hemos sabido que la oferta dirigida tanto a los alumnos de esta etapa, así como la dirigida a las familias, es prácticamente inexistente. En el caso de la Educación Infantil esto puede ser debido a que en esta etapa es frecuente el uso de las denominadas bibliotecas de aula. Sin embargo, este dato nos evidencia que con el alumnado de Educación Infantil tan solo se trabaja en horario lectivo, y no en la biblioteca escolar, y nunca específicamente en horario extraescolar.

Las actividades y programas se dirigen fundamentalmente a la mejora de la competencia lectora, la competencia lingüística y los ámbitos que se pretenden mejorar con estos programas: lectura, competencia lingüística, compensación académica. Son, por tanto, actividades cruciales para el alumnado con desventajas, muchas de ellas derivadas de desigualdades socioeconómicas, y que ponen en valor la labor que llevan las bibliotecas escolares.

También hemos podido observar que en la mayoría de los casos son los responsables de la biblioteca los encargados de solicitar, programar y guiar estas actividades y programas compensatorios de la biblioteca escolar, sobre todo en el caso de las actividades en horario extraescolar.

En cuanto a la evaluación de las prácticas de compensación en horario no lectivo, creemos que es insuficiente que solo se evalúen estas prácticas en unos pocos centros, porque tal y como afirma Miret (2008) la evaluación es la mejor garantía para la orientación de los programas y actividades. En consecuencia, nos parece que sin una evaluación de las actividades y prácticas llevadas a cabo, se corre el peligro de actuar sin conocer si se cumplen los objetivos planteados, y sin planificar los cambios, si estos son necesarios.

Por otro lado, nuestra investigación hace patente la falta de relaciones entre los Ayuntamientos, biblioteca municipal y la biblioteca escolar, a pesar de que los profesionales encuestados afirman que estas relaciones serían interesantes y necesarias. Yo añadiría que esta relación es aún más deseable en este tema, en el que una estrecha colaboración de estos tres ámbitos reforzaría los recursos y esfuerzos para anular las desigualdades educativas.

De las respuestas de las y los responsables de bibliotecas escolares de nuestra muestra podemos inferir que no existen medios suficientes para conocer las prácticas llevadas a cabo en otros centros educativos, lo que consideramos como otra deficiencia que desde los servicios de asesoramiento educativo (Berritzegune) se debería subsanar, ya que conocer buenas prácticas es indudablemente fuente de otras buenas prácticas.

En el Marco teórico de este trabajo se han evidenciado los beneficios que aportan al alumnado más desfavorecido tanto la etapa de Educación Infantil como el tener acceso a los recursos de las bibliotecas escolares. Los y las responsables de la biblioteca escolar también son conscientes de los valores de ambos, ya que nadie niega los efectos positivos que tienen sobre el alumnado a la hora de reducir desigualdades. Creemos por tanto, que sería necesaria una mayor inversión que permita desarrollar las bibliotecas escolares de nuestros centros, de manera que puedan emprender estas prácticas compensadoras de desigualdades y que se haga también desde Educación Infantil.

Para terminar, debemos reconocer que la muestra de esta investigación ha quedado bastante reducida, y que debido a ello pueda considerarse poco representativa de la realidad actual de los centros educativos del área del Gran Bilbao. Esto se ha debido principalmente a la situación excepcional en la que se ha desarrollado la misma a consecuencia de la crisis de COVID-19. Sin embargo, creemos que sí ha aportado datos importantes acerca de la realidad que queríamos analizar: por una parte, ha constatado la importancia de atender las necesidades de una parte del alumnado de los centros educativos del Gran Bilbao, y por otra, ha probado que a la etapa de Educación Infantil no se la incluye en estos programas. También ha mostrado que hay sensibilidad en el colectivo bibliotecario acerca de la importancia de la educación preescolar en la atención temprana a las desigualdades.

Por ello, creemos que esta investigación queda abierta a otras futuras que nos muestren cuál es la situación real de las prácticas que se llevan a cabo en las bibliotecas escolares de esta área geográfica, y posteriormente en la provincia de Bizkaia, así como en la Comunidad Autónoma Vasca en su totalidad. Nos parece importante averiguar si desde los centros escolares se está utilizando el potencial de la biblioteca escolar para responder a las nuevas necesidades educativas que han surgido en estos últimos años en el País Vasco.

Teniendo en cuenta el objetivo general que planteábamos para este Trabajo de Fin de Grado, considero que se ha logrado, a pesar de los problemas ajenos al mismo que me han impedido lograr una muestra de estudio más representativa.

4. BIBLIOGRAFÍA

Arnosó, M., Mazkiaran, M., Luciani, S., Arnosó, A., Villalon, A., & Otaegi, A. (2011). *Acceso de la población inmigrante en la Comunidad Autónoma Vasca a los servicios y prestaciones*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.

- Azumendi, E. (31 de Mayo de 2016). *Educación enseña la tijera y apunta al programa de bibliotecas escolares*. Recuperado el 2019 de 11 de 23, de El diario.es: https://www.eldiario.es/norte/Educacion-suprime-programa-bibliotecas-escolares-recortes_0_521798772.html
- Baró, M. (2012). Cómo consolidar la biblioteca escolar en la era de Internet. *Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura IV Congreso Leer.es*. Salamanca. ESP.
- Baró, M., y Mañá, T. (2013). Bibliotecas escolares ¿un valor en alza? *El profesional de la información*, 22 (2), 106-112.
- Bernal, A. N., Macias, y C., Novoa, C. (2011). *Marco de Referencia para las bibliotecas escolares*. Madrid: Secretaría General Técnica de la Subdirección General de Documentación y Publicaciones, Ministerio de Educación
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1977). *La Reproduccion: Elementos para una Teoria de Sistema de Enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Cebolla, H., Radl, J., y Salazar, L. (2014). Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educacion preescolar hasta la edad adulta. *Coleccion Estudios Sociales* (39)
- Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya (23 de Abril 2020). Les biblioteques escolars en temps de confinament: servei bàsic i estratègic?. *Document. Bulletí del Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya*. Recuperado de: <http://www.cobdc.net/document/editorials/biblioteques-escolars-temps-confinament-servei-basic-estrategic>
- Das, L. H. (9 de 5 de 2008). *Bibliotecas escolares en el s.XXI: Nuevas perspectivas*. Recuperado el 6 de Noviembre de 2019, de Pinakes: <http://pinakes.educarex.es/numero7/articulo2.htm>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- El Diario Vasco (22 de Octubre de 2018). El nuevo Plan de Inmigración sitúa a Euskadi «en la vanguardia de la solidaridad». *El Diario Vasco.com*. Recuperado el 15 de Diciembre de 2019, de <https://www.diariovasco.com/sociedad/plan-inmigracion-euskadi-20181022115930-nt.html>
- El País (22 de Septiembre de 2016). El abandono escolar en alumnos de familias pobres se dispara con la crisis. *El País.com*. Recuperado el 16 de Febrero de 2020, de https://elpais.com/politica/2016/09/22/actualidad/1474547487_655538.html
- El Periodico.com. (17 de 5 de 2018). Migrantes denuncian "trabas administrativas" ante la Oficina de Extranjería. *El Periódico.com*. Recuperado el 13 de 1 de 2020, de <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20180517/migrantes-denuncian-trabas-administrativas-ante-la-oficina-de-extranjeria-6823652>
- Euskal Estatistika Erakundea/Instituto Vasco de Estadística. (16 de Marzo de 2020). *Estadística de la actividad escolar. 2018/19*. Recuperado el 27 de 5 de de 2020, de https://www.eustat.eus/elementos/ele0007200/Alumnado_matriculado_en_enseñanzas_no_universitarias_en_la_CA_de_Euskadi_nacido_en_el_extranjero_por_nivel_de_enseñanza_según_titularidad_del_centro_ysexo_201819/tbl0007271_c.html

- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana - GAT . (2005). *Recomendaciones Técnicas para el desarrollo de la Atención Temprana*. Barcelona: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Francisco Rodríguez, M. J. (2005). *Bases pedagógicas de la atención temprana: la atención a la primera infancia desde un contexto educativo*. Madrid: Editorial Complutense.
- Eusko Jaurlaritza/Gobierno Vasco (2011). *III Plan Vasco de Inmigración, Ciudadanía y Convivencia Intercultural. 2011-2013*. [Documento PDF]. Dirección de Inmigración y Gestión de la Diversidad, Departamento de Empleo y Asuntos Sociales. Recuperado el 5 de 2 de 2020, de https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/planes_estrategicos_inmigracio/es_planes/adjuntos/II%20Plan%20Inmigracion%20Ciudadania%20Convivencia%20Intercultural.pdf
- Eusko Jaurlaritza/Gobierno Vasco (2018). *Comunidad Autónoma de Euskadi. Encuesta de necesidades sociales 2018- Módulo EPDS-Pobreza*. [Documento PDF]. Órgano Estadístico Específico del Departamento de Empleo y Políticas Sociales. Recuperado el 27 de 5 de 2020, de https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/_epds_2018/es_epds2012/data/Informe%20EPDS%202018_FINAL.pdf
- Jimeno, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa* . (81), 67-72.
- Gomez Hernandez, J. (2010). Las bibliotecas escolares en España ante una nueva década. *Anuario Thinkipi* , v. 4, 94-102.
- González Dios, E. (2020). *La revolución industrial en Euskal Herria*. Recuperado el 5 de 2 de 2020, de Enciclopedia Auñamendi [en línea]: <http://aunamendi.eusko-ikaskuntza.eus/es/la-revolucion-industrial-en-euskal-herria/ar-125893/>
- Heckman, J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science* (312), 1900-1902.
- Hoy.es. (18 de Diciembre de 2017). Europa precisa urgentemente inmigrantes para sostener pensiones y sanidad. *Hoy.es*. Recuperado el 12 de 1 de 2020, de <https://www.hoy.es/sociedad/europa-precisa-urgentemente-20171218164442-ntrc.html?ref=https:%2F%2Fwww.google.com%2F>
- Ikuspegi (2018). Barómetro 2017. *Percepciones y actitudes hacia la población de origen extranjero*. [Documento PDF]. Recuperado el 27 de 5 de 2020, de http://www.ikuspegi.eus/documentos/barometros/2017/bar_2017casOK.pdf
- Jimenez Fernandez, C., y Cremades García, R. (2013). *Bibliotecas escolares*. Barcelona: UOC.
- Marcos, L., y Ubrich, T. (2016). *Necesita mejorar*. España: Save the Children.
- Mare, R. (1 de 1 de 1981). *Trends in Schooling: Demography, Performance, and Organization*. Recuperado el 2020 de 1 de 24, de The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/000271628145300105>
- Martin, U., Malmusi, D., Bacigalupe, A., y Esnaola, S. (2012). Migraciones internas en España durante el siglo XX: un nuevo eje para el estudio de las desigualdades sociales en salud. *Gaceta Sanitaria GAC-SANIT*, vol. 6. Recuperado el 5 de Febrero de 2020, de <https://www.gacetasanitaria.org/es-migraciones-internas-espana-durante-el-articulo-S0213911111001828>

- Mekis, C. (2011). ¡Es posible! Reflexiones en torno a la biblioteca escolar. En I. Miret eta C., Armendano (koord.), *Lectura y bibliotecas escolares* (163-170). Madrid.
- Ministerio de Educación. (2010). Resolución de 28 de abril de 2010, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se convoca el concurso nacional de buenas prácticas para la dinamización e innovación de las bibliotecas de los centros escolares.
- Miret, I. (2008). Bibliotecas escolares, (aún más) hoy. En *La lectura en España. Informe 2008. leer para aprender*, 93–106. Fundación Germán Sánchez Ruipérez; Federación de Gremios de Editores de España.
- Novoa, C., y Sampedro, P. (3 de Noviembre de 2015). Biblioteca escolar compensadora de desigualdades. *Eduga: revista galega do ensino*. (69). Recuperado el 27 del 5 de 2020 de <http://www.edu.xunta.gal/eduga/895/biblioteca-escolar/biblioteca-escolar-compensadora-desigualdades>
- Petit, M. (11 de Noviembre de 2011). Leer y hacer uso de la biblioteca escolar: ¿y eso pra que sirve hoy en dia?. En *Congreso de Bibliotecas escolares en transito*, Santiago de Compostela. Recuperado el 13 de noviembre de 2019, de <https://www.edu.xunta.gal/biblioteca/blog/?q=node/767#18>
- Save the Children (2019). *Informe Donde todo empieza*. Recuperado el 27 de 5 de 2020, de <https://www.savethechildren.es/publicaciones/informe-donde-todo-empieza-educacion-infantil-de-0-3-anos-para-igualar-opportunidades>
- Serna, M. (2015). *Bizkaiko Lehen Hezkuntzako ikasleen irakurtzeko ohiturak eta irakurtzearen balioa: eskola-liburutegiaren eraginari buruzko azterketa* (Tesis Doctoral). Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Gasteiz.
- Serna, M., Rodríguez, A., y Etxaniz, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de Educación Primaria. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 16(1), 18-49.
- Subirats, M. (2003). Una democracia imperfecta. *Cuadernos de pedagogía*, 52-54.
- Tiching Blog de Educación y TIC. (31 de Octubre de 2017). *La biblioteca escolar: ¿una herramienta educativa imprescindible!* Recuperado el 16 de 12 de 2029, de <http://blog.tiching.com/la-biblioteca-escolar-una-herramienta-educativa-imprescindible/>
- Yubero Jiménez, S., Larrañaga Rubio, E., & Sanchez, S. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el éxito escolar en niños inmigrantes. *Educareducere, Año XIV*, 51-64.
- Zapata, P. (14 de Diciembre de 2016). Adios a las bibliotecas escolares. *El Correo Vasco*.