

Bibliografía comentada

desde la perspectiva de la evaluación de los modelos Uno a Uno en Latinoamérica

Sebastián Benítez Larghi*/Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Ariel Fontecoba/Universidad de Buenos Aires, Argentina

Magdalena Lemus/Universidad Nacional de La Plata, Argentina

El presente trabajo es producto del proyecto de investigación “Reflexiones críticas acerca de las estrategias de evaluación de modelos de inclusión y alfabetización digital Uno a Uno en familias de sectores populares en la región. Los casos de Argentina, México y Uruguay”, inscripto dentro del programa *Hacia un Consenso del Sur* financiado por la Subsecretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. El proyecto cuenta con la participación del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata; el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Conicet), como institución sede; y el Departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) de México, y la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República de Uruguay (Udelar) como instituciones colaboradoras.

El propósito de dicha investigación consiste en apuntalar la formación de una *red latinoamericana* para la elaboración de propuestas teóricas que promuevan una perspectiva comparativa de las distintas experiencias sobre políticas públicas de inclusión digital basadas en modelos Uno a Uno en la región. Para lo cual se plantea como objetivos generales: a) reflexionar críticamente acerca de los resultados y posibilidades que aportan diversos enfoques teórico-metodológicos para la comprensión del alcance y apropiación de las herramientas digitales en familias y localidades de menores recursos beneficiarias de dichos modelos en la región; b) construir un marco teórico-metodológico para realizar evaluaciones cualitativas más comprensivas, que fundamente la necesidad de explorar las experiencias de apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las familias de menores recursos recuperando la perspectiva del actor en la definición de sus propias realidades y necesidades, situadas dentro de ciertas condiciones socioculturales.

Como parte del cumplimiento del primer objetivo, se ha trabajado en el relevamiento y sistematización de las evaluaciones existentes en la región sobre los programas Uno a Uno, a fin de determinar qué tanto influyeron los enfoques teórico-metodológicos utilizados en

Bibliografía comentada desde la perspectiva de la evaluación de los modelos Uno a Uno en Latinoamérica / Commented bibliography from the point of view of the One to One assessment models in Latin America

Pp. 162-169, en *Versión. Estudios de Comunicación y Política*

Número 34/septiembre-octubre 2014, ISSN 2007-5758

<<http://version.xoc.uam.mx>>

dichas evaluaciones, de forma explícita o implícita, en la recopilación del material empírico y el análisis de los resultados, para luego elaborar un *corpus* crítico y reflexivo sobre los estudios y evaluaciones en la región acerca del impacto de los programas de inclusión digital Uno a Uno en las familias y comunidades.

Fruto de esta actividad, se presenta aquí, a modo de primer producto de investigación, un conjunto significativo de bibliografía comentada y referenciada. El *corpus* seleccionado para el escrito está constituido por las principales referencias de evaluación a escala regional sobre la incorporación de las TIC en la educación en general y sobre las modalidades Uno a Uno en particular. El lector encontrará un comentario reflexivo sobre literatura ineludible en torno a la temática en cuestión donde se destacan los temas principales abordados, así como los criterios, categorías centrales e indicadores utilizados durante cada evaluación. Además, se ofrece un enlace directo a cada documento.

Claro, Magdalena (2010), *La incorporación de tecnologías digitales en educación. Modelos de identificación de buenas prácticas*, Colección Documentos de Proyectos, LC/W.328, Santiago de Chile, Cepal-Naciones Unidas, 30 páginas.

<http://www.cepal.org/publicaciones/xml/8/40278/tics-educacion-buenas-practicas.pdf>

Teniendo en cuenta que para la integración de las TIC en educación se advierten numerosas barreras dadas no sólo por las condiciones sino también por las creencias y prácticas en torno a estas tecnologías y que, sin embargo, se han desarrollado iniciativas que han posibilitado la emergencia de “buenas prácticas” de uso de TIC en educación, el documento revisa diferentes investigaciones sobre innovación y uso de las TIC con el objetivo de presentar un panorama general de los modelos y conceptos para localizar las “buenas prácticas”. De acuerdo con la autora, el concepto de “buenas prácticas” debe ser entendido como un término que únicamente cobra sentido cuando se lo relaciona con un determinado objetivo y/o resultado que se espera lograr (Claro, 2010, p. 5). Para definir qué se entiende por “buenas prácticas”, la literatura específica cuenta con dos enfoques: el normativo y el empírico. En el plano de los modelos normativos, el documento explora las propuestas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial. A su vez, indaga en distintos estudios del enfoque empírico como el modelo Capas de Influencia (Kirkland y Sutch, 2009, citados en Claro, 2010), el modelo SITES M2 (Kozma, 2003, citado en Claro, 2010) y el modelo SITES 2006 (Law y otros, 2009, citados en Claro, 2010).

Los hallazgos centrales del documento son presentados en tres niveles: micro, meso y macro. En el nivel micro, se destaca el rol del profesor como figura central en la implementación de las TIC, siendo clave el acceso al dispositivo, así como la capacitación, el tipo de pedagogía adoptada y el apoyo técnico. Al respecto, Claro sostiene que la evidencia empírica sugiere que “al usar las TIC su rol es mucho más efectivo si adopta métodos de enseñanza más cercanos a una visión pedagógica constructivista, progresista u orientada al aprendizaje para la vida” (Claro, 2010, p. 28). En el segundo lugar, en el nivel meso, se tornan centrales la infraestructura y el acceso a las tecnologías digitales tanto como el acompañamiento institucional y técnico que recibe el profesor. Por último, en lo relativo al nivel macro, se sostiene que un adecuado contexto institucional y político es clave para la puesta en marcha y desarrollo de las iniciativas. En este sentido, es vital una articulada coordinación entre los distintos niveles e instituciones intervinientes en el proyecto.

Claro, Magdalena, Andrés Espejo, Ignacio Jara y Daniela Trucco (2011), *Aporte del sistema educativo a la reducción de las brechas digitales. Una mirada desde las mediciones PISA*, Colección Documentos de Proyectos, núm. 456, Santiago de Chile, Cepal-Naciones, 39 páginas.

http://www.cepal.org/publicaciones/xml/4/45634/Aporte_del_sistema_DCTO_W__NR__con_ultimas_indicaciones_editx.pdf

Mediante el análisis de los datos de acceso y uso de las TIC en América Latina y el Caribe ofrecidos por las mediciones educativas internacionales realizadas por el Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA) de la OCDE, entre los años 2000 y 2009, el documento busca determinar en qué medida la incorporación de las TIC en la educación obligatoria permite reducir las llamadas primera y segunda brechas digitales.

En primer lugar, para estudiar el impacto en la primera brecha digital (o de acceso), los autores parten del presupuesto de que no es suficiente que el centro escolar provea acceso a las TIC, sino que debe ser capaz de entregar oportunidades reales de uso y adecuada calidad en el acceso (Claro y otros, 2011, p. 8). *Oportunidad de uso* se entiende como la posibilidad real de contacto que tengan los estudiantes con la tecnología, siendo factores importantes el lugar de acceso, el límite de tiempo, la cantidad de computadoras portátiles disponibles y la cantidad de computadoras con acceso a Internet. *Calidad de acceso* alude a la facilidad, velocidad y fluidez con que se puede operar la tecnología disponible. En este sentido, los datos surgidos de los estudios del Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA) arrojan que, si bien entre 2000 y 2009 se ha duplicado el acceso a las TIC en los hogares de estudiantes de 15 años de los países de América Latina y el Caribe, este crecimiento ha be-

neficiado preferentemente a aquellos hogares de niveles socioeconómicos altos, todavía más de la mitad de los estudiantes no tiene acceso a la computadora ni a Internet. “Esto indica que si bien las dinámicas sociales y de mercado han impulsado una creciente penetración de las TIC en los hogares, esta es desigual, pues la brecha de acceso ha aumentado tanto con relación a los computadores como a Internet” (p. 24). Ahora bien, los datos demuestran que también ha crecido el acceso en los centros escolares pero, a diferencia de lo que ocurre en el caso de los hogares, este crecimiento ha sido más parejo entre establecimientos de niveles altos y bajos. En definitiva,

el análisis de la evolución del acceso a las nuevas tecnologías en la región entre el año 2000 y 2009 permite observar que los sistemas educativos de América Latina y el Caribe han cumplido un importante rol en la reducción de la primera brecha digital. Es decir, en un contexto de aumento desigual en los hogares, ha brindado igualdad de acceso a las nuevas tecnologías (p. 25).

En segundo lugar, la evidencia demuestra que no es suficiente formar en el manejo técnico de las distintas aplicaciones de las TIC, sino que es preciso crear e implementar modelos de aprendizaje tendientes a desarrollar habilidades cognitivas para un uso educativamente relevante de ellas. Al igual que otros, este documento alude a las nociones de “uso efectivo” y “aprovechamiento”. “Desde esta mirada surge un nuevo concepto de división digital llamada ‘segunda brecha digital’ que no se refiere a las diferencias de acceso, sino a las diferencias en el uso de las TIC y la capacidad de beneficiarse de ellas” (p. 8).

IPE-Unesco (2006), *La integración de las tecnologías de la información y la comunicación en los sistemas educativos. Estado del arte y orientaciones estratégicas para la definición de políticas educativas en el sector*, Buenos Aires, Instituto de Planeamiento de la Educación -Unesco, 95 páginas.

http://www.udelac.edu.ve/biblioteca/libros/pdf/1_estadodelarte.pdf

El estado del arte realizado por el IPE-Unesco (2006) junto al Ministerio de Educación de Argentina retoma y clasifica los principales debates surgidos en torno a la incorporación de las TIC en la educación. Por un lado se encuentran los “debates pedagógicos” cuyas posiciones enfrentadas se articulan según el rol asignado a las TIC en el aprendizaje. “Aprender sobre las TIC”, “aprender con las TIC” y “aprender a través de las TIC” reflejan tres posiciones disímiles acerca del modo en que las TIC se incorporan al currículo y el grado en que éste se va transformado por aquéllas (IPE-Unesco, 2006, pp. 12-13). Por el otro, aparecen los “debates tecnológicos”, articulados en las siguientes discusiones de carácter técnico, ideológico y cultural: “computadoras en las escuelas vs. telecentros

comunitarios”; “desktop vs. laptop”; ritmo de adquisición, actualización y mantenimiento del equipo; “software libre vs. software privativo” (pp. 13-16).

Kaztman, Rubén (2010), *Impacto social de la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación en el sistema educativo*, Serie Políticas Sociales, núm. 166, Santiago de Chile, Cepal-Naciones Unidas, 41 páginas.

<http://www.cepal.org/publicaciones/xml/4/41364/sp166-kaztman-gsunkel-alis-2010.pdf>

El documento explora las condiciones en las cuales el recurso a las nuevas tecnologías de comunicación e información en el ámbito escolar logra funcionar como medio para disociar asimetrías sociales de logros educativos, particularmente en América Latina. Se parte del supuesto de que la escuela es la única institución estatal capaz de aislar el origen social de niños y jóvenes de los logros en el dominio de las nuevas tecnologías en tanto herramienta de integración social, contribuyendo efectivamente a la reducción de las brechas digitales de primer y segundo orden. Luego de reseñar los principales factores que potencian la brecha digital, como las diferencias generacionales y de clase, a partir de algunas referencias empíricas se pone entre paréntesis los alcances del sistema educativo en la reducción de estas desigualdades. En cuanto a los modelos de incorporación de las TIC, se apoya a las variantes que promueven la provisión de aparatos informáticos a los hogares pobres como medio más efectivo para fortalecer la equidad. Finalmente, se sostiene la necesidad de emplear indicadores multidimensionales de la brecha digital que permitan evaluar el empoderamiento de las personas en términos de activos: capital humano, capital social, capital físico y capital ciudadano.

Marés Serra, Laura, Patricia Pomiés, Cecilia Sagol y Cynthia Zapata (2012), *Panorama regional de estrategias uno a uno: América Latina + el caso de Argentina*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 77 páginas.

http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/CI_panorama2mayolowqualityo.pdf

En el documento se analizan las principales características de los programas basados en el modelo Uno a Uno que se encuentran en proceso de implementación en América Latina, con el objetivo de presentar de forma comparada el panorama de la región. Para ello, se exploran los datos publicados en los portales de los programas llevados adelante en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela, y se analizan ponencias y entrevistas realizadas en el marco del “Seminario Latinoamericano de Experiencias 1 a 1”, organizado por el Programa

Conectar Igualdad (Argentina) en 2011. De cada proyecto se indagan objetivos, población destinataria, nivel educativo de implementación, alcance y proyección, características de las computadoras, capacitación (población alcanzada y modalidades de implementación) e instituciones intervinientes.

El análisis de los casos arroja un panorama heterogéneo donde coexisten proyectos universales, en algunos países con políticas graduales y en otros con políticas acotadas a cierta población, como por ejemplo, los sectores identificados con un bajo rendimiento escolar. Los niveles de implementación son diversos: nacionales, regionales, municipales, según el contexto de cada país. En líneas generales, los objetivos de los distintos programas se orientan al desarrollo de habilidades informáticas, la reducción de la brecha digital y una mejora en las prácticas y procesos educativos (Valiente, 2010, citado en Marés Serra, 2012, p. 10). Mientras la mayor parte de las iniciativas apunta a la provisión de computadoras para el nivel primario de educación, el caso argentino lo hace sólo para la escuela secundaria y el nivel terciario –para los institutos de formación docente– y las experiencias de Brasil y Uruguay hacia los niveles primario y secundario. A su vez, salvo el programa llevado a cabo en Bolivia que, inicialmente se propone la entrega de equipos únicamente a docentes, el resto de las iniciativas incluyen a alumnos y docentes. Más allá de las particularidades que presenta cada caso, se destaca como aspecto en común la consideración de las TIC como “herramientas adecuadas –eficaces y relativamente económicas– para generar planes de distribución de capital simbólico en amplios territorios y a gran escala, en forma descentralizada” (p. 44).

OCDE (2010), 1:1 en Educación. Prácticas actuales, evidencias del estudio comparativo internacional implicaciones en políticas, Madrid, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos/ Instituto de Tecnologías Educativas, 23 páginas.
http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/1a1_en_educacion_OCDE.pdf

Este documento evalúa las primeras transformaciones acaecidas con la implementación de modelos Uno a Uno en varios países del mundo, se pregunta si esta modalidad mejora los resultados escolares. Trata de sistematizar la evidencia más destacada sobre tales iniciativas a partir de sitios web oficiales, evaluaciones de programas y metaevaluaciones académicas. Como conclusión, expresa que se verifica aumento de destrezas de expresión escrita pero que no se ha proporcionado ninguna prueba consistente que apoye el impacto positivo de las iniciativas Uno a Uno en otras destrezas (OCDE, 2010, p. 16). Los alumnos de la modalidad Uno a Uno obtuvieron mejores resultados en el test ELA, así como en los subtests relacionados con crítica y análisis literarios y estrategias de

escritura, que los alumnos que están fuera de la misma. Los hallazgos sugieren que “los portátiles pueden tener un efecto pequeño en el aumento de dichos resultados, con beneficios concretos en las áreas de crítica y análisis literarios y de estrategias de escritura” (Suhr y otros, 2010, citados en OCDE, 2010, p. 17).

Otro eje de análisis de este documento es el potencial impacto en la equidad, se pregunta si “ayuda el 1:1 a salvar la brecha digital en educación”. Retoma el concepto de segunda brecha digital al destacar que, a pesar de contribuir a reducir la primera brecha digital garantizando el acceso universal a las TIC, nuevas pruebas muestran que

mientras que el alumnado con capital cultural alto parece beneficiarse de las oportunidades de aprendizaje asociadas a las destrezas TIC, otro alumnado no lo hace. Se necesita nueva evidencia de investigación para identificar qué tipo de destrezas y competencias de fondo son necesarias para que los estudiantes sean capaces de beneficiarse del acceso a las TIC en educación (OCDE, 2010, p. 18).

Finalmente, indica que se necesitan más pruebas sobre cómo se usan las TIC en clase y de su impacto en los logros.

Pedró, Francesc (2011), Tecnología y escuela. Lo que funciona y por qué, documento básico, Buenos Aires, Fundación Santillana, 88 páginas.
http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201111/documento_bsico.pdf

En el documento Pedró resume los principales hallazgos de los estudios cuantitativos de largo alcance que comparan la incorporación de las TIC en la educación formal en distintos países de la Unión Europea, Asia y Oceanía. En primer lugar, destaca el aumento en términos de acceso a las TIC (la computadora e Internet) en los establecimientos escolares. Basado en el informe de la OCDE (2010), que revela datos del estudio PISA 2009, menciona que entre 2000 y 2009 se han reducido notablemente los ratios de computadoras por alumno en las escuelas del llamado primer mundo, llegando al promedio de ocho estudiantes por PC. Asimismo, recalca que ha aumentado el acceso a Internet en las escuelas de estos países. Pero estas cifras no llegan a emular el crecimiento en la facilidad de acceso a la tecnología que tienen fuera de los centros escolares los mismos jóvenes que PISA examina.

En cuanto a los usos en la escuela, destaca que “la intensidad (el tiempo de uso) y la calidad (variedad de uso y relevancia) son todavía bajas y [...] cabe preguntarse si llegan a ser relevantes” (Pedró, 2011, p. 19). Sólo un cuarto de los alumnos de 15 años de edad utiliza la computadora en el colegio en materias curriculares, siendo los mayores porcentajes en Lengua, Ciencias e idioma y en menor medida, Matemáticas. Además, entre los que sí la usan, el tiempo de uso es muy bajo (menos de 4% de

los alumnos la utiliza al menos durante 60 minutos). “El uso predominante de la tecnología en los centros escolares gravita en torno a la búsqueda de información en Internet, cuyo porcentaje es casi el doble que la siguiente actividad más extendida: la comunicación con otros alumnos y el trabajo en equipo” (p. 20). Sin embargo, no se evidencia que exista un procesamiento de dicha información en la escuela. En este sentido, un punto clave surge de comparar el uso en la escuela respecto al uso en el hogar: aquí la categoría que el autor utiliza para diferenciar ambas experiencias es la de “uso significativo”. Los datos del estudio de la OCDE-PISA muestran claramente que el trabajo del alumno en casa es muy distinto del que realiza en el aula. No sólo la intensidad de uso es mayor en el hogar, sino que éste es mucho más significativo y relevante para las actividades de aprendizaje: en la casa trabaja para desarrollar las tareas asignadas, busca la información relevante en Internet y comparte su esfuerzo con otros alumnos (Pedró, 2011, p. 21). Frente a la situación de baja intensidad de uso de las TIC en el aula, el autor concluye: “indudablemente, la razón más poderosa para explicar la relativa baja frecuencia de adopción de la tecnología en la escuela tiene que ver con la imposibilidad de integrarla de forma compatible y consistente con los actuales modelos y métodos de enseñanza” (p. 21). En definitiva, el autor advierte que en lugar de preguntarse si la tecnología mejora el rendimiento escolar hay preguntar qué metodologías lo hacen.

Severin, Eugenio, Claudia Peirano y Denise Falck (2012), *Guía básica para la evaluación de proyectos. Tecnologías para la Educación*, notas técnicas, Banco Interamericano de Desarrollo-División de Educación, 41 páginas.

<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36665384>

En el documento se esbozan los lineamientos básicos que plantea el BID para la evaluación de proyectos que promueven la implementación de tecnologías para la educación. Se proponen cuatro etapas respecto al grado de maduración de los proyectos (emergencia, aplicación, integración y transformación), además de los aspectos a evaluar de acuerdo al desarrollo de cada proyecto; es decir, los indicadores formulados, los tipos de evaluación diseñados y los impactos esperados deben considerar cada una de estas etapas. En este sentido, la evaluación se define como un proceso sistemático, metódico y neutral que permite conocer los resultados de una intervención según las metas propuestas y los recursos empleados. El impacto debe ser evaluado con el fin de identificar efectos a largo plazo, tanto positivos como negativos, entre los beneficiarios de los programas públicos, en comparación con poblaciones similares no alcanzadas por la intervención. Su finalidad última es proveer información valiosa para estimar el grado de cumplimiento de los objetivos

y alimentar la toma de decisiones a futuro. Además, el documento desarrolla una serie de indicadores recomendados para la medición de impactos y procesos.

Severin, Eugenio y Christine Capota (2011), *Modelos Uno a Uno en América Latina y el Caribe. Panorama y perspectivas*, notas técnicas, BID-División de Educación, 66 páginas.

<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=35838865>

El documento revisa diversas experiencias de implementación de modelos Uno a Uno en América Latina y el Caribe, con y sin apoyo del BID, y en algunos países de otras regiones del mundo, con el fin de construir una propuesta de mejora de la calidad educativa a través del uso de las TIC. En tal sentido, resume los objetivos que siguen estas políticas en tres ejes diferentes (social, educativo y económico) y propone indicadores para la medición del impacto en cada uno de ellos en el corto, mediano y largo plazo. Desde una perspectiva de formulación de políticas públicas basadas en evidencias empíricas, los autores son críticos sobre el escaso compromiso gubernamental para medir el impacto de los modelos Uno a Uno por medio de estudios con metodologías y estadísticas rigurosas, situación que también atribuyen al poco tiempo de implementación de estos programas.

Sunkel, Guillermo, Daniela Trucco y Andrés Espejo (2013), *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional*, Santiago de Chile, Cepal-Naciones Unidas, 166 páginas.

http://www.cepal.org/publicaciones/xml/6/49396/integracion_tecnologias_web.pdf

El libro desarrolla una propuesta de análisis para la incorporación de las TIC en educación desde una perspectiva de evaluación multidimensional de las políticas públicas, considerando las cuestiones de acceso, usos, contenidos, apropiación y gestión educativa. Desde el marco conceptual y metodológico elaborado por la Cepal, se establecen tres ejes sobre los cuales se espera que las tecnologías coadyuven al mejoramiento de la educación en cuanto a su calidad, eficacia y equidad. En esta línea, las políticas pasarían por cuatro momentos no sucesivos que operan sobre brechas de diverso tipo: a) acceso: disposición de las TIC por parte de la población; b) usos: cualquier tipo de contacto con las TIC; c) apropiación: refiere a un uso significativo de las TIC en el que la persona ejerce un control y elige la tecnología y los contenidos, y d) resultados: fenómenos que reflejan la utilidad de los tipos de acceso, usos y apropiación. La evaluación de las políticas sería un proceso que combina los componentes necesarios de toda política de integración de las TIC en educación (ac-

ceso, usos, contenidos, apropiación y gestión) con las dimensiones centrales sobre las que se esperan impactos (calidad, eficacia y equidad). El resultado de la evaluación sería una serie de brechas entre las metas propuestas y los logros alcanzados.

Sunkel, Guillermo y Daniela Trucco, eds. (2012), *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas*, Santiago de Chile, Cepal-Naciones Unidas, 266 páginas.

<http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/4/48484/P48484.xml&xsl=/tpl/pgf.xsl&base=/dds/tpl/top-bottom.xsl>

El libro presenta diferentes casos de políticas y programas de incorporación de las nuevas tecnologías en la educación en algunos países de América Latina. Las experiencias son seleccionadas conceptualmente como ejemplos de buenas prácticas, en tanto intervenciones estatales que han sido efectivas en la consecución de los objetivos educativos fijados como prioritarios en cada escenario local. En tal sentido, se espera que las buenas prácticas de implementación de tecnologías digitales en educación logren, al menos, mejores o nuevos aprendizajes, innovaciones pedagógicas, y cambios organizacionales. Al igual que otros documentos promovidos por la Cepal, se parte de tres dimensiones sobre las cuales se esperan mejoras educativas: a) calidad: mejora del aprendizaje de los estudiantes y adquisición de competencias TIC y para el siglo XXI; b) eficiencia: mejor gestión de recursos financieros, humanos y de información, así como disminución de los indicadores de rezago, deserción y repetición escolar; y c) equidad: mejora en la distribución social de los resultados educativos, ampliando la cobertura secundaria y atendiendo las necesidades especiales de grupos minoritarios o vulnerables. En definitiva, el trabajo apunta a proveer información que pueda ser incorporada por los actores que participan de los procesos de toma de decisiones sobre estas políticas, acerca de aquellos aspectos que resultarían más adecuados para la incorporación de las tecnologías en educación.

Sunkel, Guillermo y Daniela Trucco (2010), *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la educación en América Latina: riesgos y oportunidades*, Serie Políticas Sociales, núm. 167, Santiago de Chile, Cepal-Naciones Unidas, 43 páginas.

<http://www.cepal.org/publicaciones/xml/2/41612/sps167-educacion-alis.pdf>

El documento repasa en forma sintética la experiencia latinoamericana de incorporación de las TIC con fines educativos, desde una perspectiva atenta a los resultados –tanto positivos como negativos– de su utilización

en las escuelas. Los autores parten de una propuesta que busca garantizar la calidad, eficiencia y equidad de los sistemas educativos con un enfoque integral que abarca desde las condiciones de acceso a las nuevas tecnologías hasta el desarrollo de capacidades y destrezas que aseguran una apropiación significativa de las mismas. Se ubica a las políticas de la región en una primera fase de evolución, donde predominan acciones para la provisión de infraestructura en las escuelas y la capacitación de los docentes. En el plano evaluativo, se remarca la falta de estudios que intenten medir el impacto de estas políticas en educación, así como el desarrollo de indicadores armonizados que permitan comparar experiencias, siendo la mayoría de las referencias sobre el estado del arte del medio académico.

Sunkel, Guillermo (2010), “TIC para la educación en América Latina”, ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación, Buenos Aires, septiembre de 2010, 7 páginas.

<http://www.oei.es/tic/Sunkel.pdf>

En esta ponencia, Sunkel señala que la evidencia aún no permite sacar conclusiones claras acerca del impacto de las TIC en educación. Generalmente los resultados son contradictorios, salvo dos excepciones: a) el impacto de las TIC en variables intermedias como la motivación y la concentración del alumno. “Ello está asociado a las posibilidades dinámicas e interactivas para presentar conceptos que tienen las TIC (como utilizar animaciones, realizar simulaciones, etc.)”; b) “un efecto directo del uso de las TIC es el aprendizaje de destrezas de manejo funcional de las mismas o lo que también se llama alfabetización digital”. Por lo tanto, “la relación entre el uso de las TIC y el aprendizaje de asignaturas no es lineal” (Sunkel, 2010, p. 4).

Luego, en base a un estudio realizado entre estudiantes de 15 años en Chile, Colombia y Uruguay, tomando como fuente los datos de las pruebas PISA, Sunkel ofrece la siguiente tipología de usuarios según las diversas actividades que realizan en el computador e Internet y la intensidad con que dicen realizarlas: *usuarios distantes*, aquellos jóvenes que utilizan el computador con baja frecuencia para todos los tipos de tareas; *internautas*, jóvenes que usan el computador principalmente para navegar por Internet, colaborar con grupos a través del ciberespacio, descargar *software*, descargar música y comunicarse (*email* y otros). Este tipo de usuarios tiende a utilizar el medio de forma más lúdica y social; *especializados*, estudiantes que se dedican con mayor frecuencia al uso de *software* para escribir documentos, hacer planillas de cálculo, presentaciones gráficas, programación y *software* educativo; *multifuncionales*, jóvenes que realizan con frecuencia tanto actividades técnicas como recreacionales (p. 5).

Asimismo, el autor advierte que a la hora de abordar el impacto en los aprendizajes hay que tener en cuenta el

papel que juegan las características sociales (capital cultural, capital social y capital económico) e individuales (género, capacidad cognitiva y actitudes) del estudiante en su apropiación y forma de uso de las tecnologías. Por tanto, la pregunta a responder es ¿cuán preparados están los estudiantes para usar las TIC de modo que beneficien sus aprendizajes? Para responder tal interrogante, Sunkel introduce el concepto de “segunda brecha digital”, que alude no sólo a la capacidad de acceso y acumulación de habilidades sino también a la capacidad de los estudiantes de distintos contextos socioculturales para hacer un “uso efectivo” de las TIC en sus aprendizajes. Así, aparece una nueva categoría, la de “uso efectivo”, asociada con la noción de “aprovechamiento”.

El concepto sugiere que la equidad no es solo un tema de acceso sino que también remite a las desigualdades que se reproducen a nivel de los usos y la apropiación de la tecnología. Esta nueva brecha hace referencia a las diferencias que se producen en la capacidad de los estudiantes de dar un uso fructífero a las TIC y aprovechar las oportunidades que brindan, especialmente para potenciar sus capacidades y competencias” (p. 6).

Posteriormente, Sunkel retoma la idea de “competencias del siglo XXI” que alude a las habilidades relacionadas ya no sólo con el manejo instrumental de las TIC sino con un uso reflexivo y crítico de las mismas, como el manejo, procesamiento crítico, búsqueda, y clasificación de la información y la producción de conocimiento creativo y original.

Finalmente, el autor destaca que existe una dimensión del aprendizaje atravesado por las TIC pero por fuera del espacio escolar: una parte importante de los estudiantes hoy en día hace un uso más intensivo de las TIC fuera del colegio que dentro del mismo; por lo tanto, las nuevas generaciones están aprendiendo cosas de forma no intencionada que son importantes de estudiar y entender (p. 7).

Trucco, Daniela y Daniel Espejo (2013), *Principales determinantes de la integración de las TIC en el uso educativo. El caso del Plan Ceibal del Uruguay, Serie Políticas Sociales, núm. 177, Santiago de Chile, Cepal-Naciones Unidas, 71 páginas.*

<http://www.cepal.org/publicaciones/xml/7/49837/principalesdeterminantestestic-planceibal.pdf>

El documento se propone la identificación y el análisis de los resultados intermedios del Plan Ceibal, tomando las encuestas realizadas por el programa en el año 2010. El informe se basa en un análisis estadístico multivariado que controla ciertos factores considerados determinantes de las diferencias y brechas sociales, como la zona geográfica y el estatus socioeconómico. El foco del estudio son las variables que intervendrían en los procesos de apropiación de las tecnologías por parte de

docentes y estudiantes, profundizando en los usos que realizan los actores de estos dispositivos. Se investiga sobre las posibilidades del programa para mejorar la calidad educativa y la formación de competencias digitales entre los actores del sistema. Distingue entre los docentes que muestran un mayor compromiso con el empleo de las computadoras, sus expectativas y las condiciones que fomentan su implicación en el proceso. A su vez, analiza los usos por parte de los estudiantes y los factores que influyen en el mayor aprovechamiento, tanto recreativo como específico.

Trucano, Michael (2005), *Knowledge Maps: ICT in Education, Washington, DC, infoDev/Banco Mundial, 70 páginas.*

http://www.infodiv.org/infodiv-files/resource/InfodivDocuments_8.pdf

Teniendo en cuenta que aún existen importantes áreas de vacancia en lo relativo al conocimiento sobre el uso de las TIC en educación y, con el objetivo de sistematizar de forma sintética un amplio cuerpo de conocimientos, este documento realiza un mapeo de lo que se sabe y no se sabe del tema. Analiza diversos estudios a partir de las siguientes dimensiones: “impacto de las TIC en aprendizaje y rendimiento; monitoreo y evaluación; cuestiones de equidad; costos; proyectos y prácticas actuales; herramientas de TIC específicas; maestros, enseñanza y TIC; contenidos y currículum; cuestiones a nivel de las escuelas; cuestiones de implementación de políticas” (Trucano, 2005, p. 5).

El documento sostiene que el interés y uso de las TIC en educación ha crecido significativamente, incluso en contextos complejos como los de los países en desarrollo. Sin embargo, los principales hallazgos del mapeo muestran que aún no se cuenta con estándares e indicadores metodológicos ampliamente aceptados para estudiar su impacto en este ámbito, que los resultados son aún inciertos y materia de amplios debates. Advierte también una desconexión entre los motivos por los que frecuentemente se desarrollan los programas de fomento de uso de TIC en educación y el modo en que posteriormente se aplican tales programas. A su vez, señala que se han puesto en marcha buenas prácticas y aprendizajes en la materia pero que, a excepción de unos cuantos, no han sido ampliamente difundidos ni sistematizados de manera que puedan ser accesibles para quienes diseñan e implementan políticas en los países en desarrollo. Más allá de esto, existe un amplio consenso en torno a la idea de que las TIC pueden ayudar a promover y desarrollar reformas en educación y que incluso son herramientas importantes para motivar a los alumnos y promover aprendizajes y prácticas más eficientes. Sin embargo, señala que aún es escasa la información sobre los costos económicos de las iniciativas dedicadas al uso de TIC en educación, y cómo evaluarlos.

Recibida: 11 de marzo de 2014

Aceptada: 19 de junio de 2014

**Autores: Sebastián Benítez Larghi-Ariel Fontecoba-Magdalena Lemus*

Sebastián Benítez Larghi es doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA), investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Conicet) y docente en el doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (unlp), Argentina. Dirige diversos proyectos de investigación dedicados al estudio de los procesos de apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación por parte de diferentes grupos sociales, en particular sectores juveniles.

<sebastianbenitezlarghi@gmail.com>.

Ariel Fontecoba es maestrando en Generación y Análisis de Información Estadística en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Ha sido becario doctoral del Conicet y ha cursado el doctorado en Ciencias Sociales en la uba. Es docente universitario (uba y umet) y participa en diferentes proyectos de investigación académica. Posee formación de posgrado en el área de monitoreo y evaluación de políticas públicas y actualmente se desempeña como consultor en monitoreo y evaluación de programas y proyectos en el Ministerio de Agricultura de la Nación. <arielfontecoba@gmail.com>.

Magdalena Lemus es profesora de Sociología en la unlp, Argentina. Recientemente obtuvo una beca doctoral del Conicet para investigar el vínculo entre desigualdades sociales y digitales a partir de la apropiación de las tic por parte de los jóvenes estudiantes de escuelas secundarias de clases medias, altas y populares. Integra equipos de investigación sobre la apropiación de las tic que llevan a cabo los jóvenes del Gran La Plata. <magdalenalemus.2@gmail.com>.

Cómo citar esta reseña:

Benítez Larghi, Sebastián, Ariel Fontecoba y Magdalena Lemus (2014), "Bibliografía comentada desde la perspectiva de la evaluación de los modelos Uno a Uno en Latinoamérica", Versión. Estudios de Comunicación y Política, núm. 34, septiembre-octubre, pp. 162-169, en <<http://version.xoc.uam.mx/>>.