

El Plan Ceibal (OLPC – Uruguay) entre la utopía y la distopía

Resultado de investigación finalizada
GT 01- Ciencia, tecnología e innovación
Alvaro Gascue Quiñones

Un objetivo central del Plan Ceibal (OLPC – Uruguay) es la promoción de la inclusión social. Transcurridos cinco años de su implementación el balance es ambiguo.

Si bien el mismo permitió el acceso masivo a laptops por parte de niños y adolescentes pertenecientes a los sectores sociales más vulnerables se ha hecho evidente que es también en estas franjas en donde se constatan las principales dificultades: laptops fuera de uso, o con una utilización casi nula en la escuela y en el hogar, o con un uso de baja calidad. Parte de los datos que se exponen son el resultado de una investigación realizada por un equipo perteneciente al Programa de Desarrollo Académico de la Información y Comunicación de la UDELAR.

Palabras clave : Plan Ceibal, alfabetización informacional, ESCS

I – Introducción

Los niños son los mensajes vivientes que nosotros enviaremos a un tiempo que no habremos de ver.
Neil Postman (1982)

Entre 2010 y 2012 un equipo de investigación interdisciplinario¹, perteneciente al Programa de Desarrollo Académico de la Información y la Comunicación (PRODIC) de la Universidad de la República (Uruguay), se propuso explorar el estado y las demandas relacionadas con la alfabetización informacional existentes en el marco del Plan Ceibal, con el objetivo de obtener datos y generar estrategias que contribuyeran a la implementación de un modelo de Alfabetización en Información (ALFIN) específico para dicho Plan².

El Plan Ceibal es una iniciativa que impulsó a partir del año 2006 el Poder Ejecutivo nacional que tomó como base los lineamientos del Proyecto One Laptop Per Child (OLPC). En la actualidad abarca a todos los alumnos pertenecientes a la enseñanza primaria pública del país, a los de la enseñanza secundaria y técnica que están cursando el ciclo básico y al estudiantado de instituciones privadas que lo han adoptado.

Uno de los principales objetivos del Plan es garantizar la equidad educativa promoviendo la democratización del acceso a la información y al conocimiento, o dicho en otras palabras se ha propuesto abatir la brecha digital. De 2006 al presente se avanzó en los aspectos tecnológicos, en los vinculados a la alfabetización digital y en los últimos años se ha puesto un especial énfasis en los contenidos pedagógicos.

Al implantarse el Plan prosperaron todo tipo de ideas optimistas respecto a su impacto, que incluso desbordaron sus fines pedagógicos, al ser proyectadas a sus potenciales posibilidades de empoderamiento ciudadano.

¹ El equipo de investigación está integrado por docentes de bibliotecología y ciencias de la comunicación, bibliotecólogos, sociólogos, maestros e informáticos.

² Informe Final aún no publicado. Ceretta Soria, M.G., Gascue Quiñones, A. (2012) Alfabetización en información y competencias lectoras: herramientas de acceso a la sociedad de la información y el conocimiento. Manuscrito no publicado.

Al constatarse que las dificultades, incluso para conseguir a cabalidad las metas más básicas, eran mayores a las que se habían previsto, surgieron voces pesimistas que pusieron en cuestión la concepción misma de los planes OLPC.

La necesidad de la contribución desde el campo académico nació de la convicción, y que luego los hechos refrendaron, de que los desafíos que enfrenta el Plan Ceibal (al igual que todos los Planes 1X1) son complejos ya que los obstáculos al acceso equitativo a la enseñanza son la resultante de la combinación de factores económicos, sociales y culturales de larga data.

II – Contexto teórico

Con el paso del tiempo y la experiencia acumulada se ha vuelto obvio que la realidad superaba la creencia de que la brecha digital consistía en la división entre los alfabetizados y los analfabetos digitales, entre los conectados y los no conectados.

Al respecto recordemos que los primeros proyectos de alfabetización basaban sus diagnósticos en el porcentaje de la población que accedía a TIC, posibilidad de conexión a Internet, frecuencia de la conexión, lugar de conexión, calidad tecnológica de la misma y posesión de artefactos de acceso.

La magnitud de los desafíos a superar volvieron necesaria la redefinición del concepto brecha digital. A esta nueva clase de brecha se la denomina la brecha en la brecha o la brecha dos y suma a la concepción anterior la calidad de las tareas realizadas en Internet por parte de los usuarios.

Al ser los soportes de la Red interactivos la integración a la denominada sociedad del conocimiento no se mide solo por el consumo selectivo de los recursos informacionales sino también por la capacidad de producir información original.

Esta nueva visión ha dado lugar a dos ideas:

- a) que un objetivo central de los planes OLPC debe ser el de promover la alfabetización informacional entendiendo a ésta como la posesión de un conjunto de destrezas que permitan comprender y reconocer cuándo se necesita información para luego localizar, evaluar y utilizar eficazmente los datos requeridos.
- b) que la brecha en la posesión de habilidades informacionales es el resultado de tres factores que gravitan en los hogares de los jóvenes o de los adolescentes y de los cuales los científicos sociales ya habían tomado cuenta desde mucho antes de la existencia de Internet: el capital económico, el social y el cultural.

En su momento Daniel Cassany había resumido las diferentes definiciones de alfabetización digital que se habían utilizado a través del tiempo señalando que éstas se refieren al conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes de variado tipo (técnico, lingüístico, cognitivo, social) necesarios para poder comunicarse efectivamente a través de las TIC y llamó la atención sobre que, en realidad, se trata de una alfabetización en un sistema no alfabético (2002:4).

Pero el concepto de alfabetización digital, como ya lo hemos señalado, resulta hoy insuficiente. Es necesario hacer la separación entre lo que es saber utilizar las TIC y saber utilizar la información a las cuales las TIC permiten acceder (Mansell y Wehn, 1998) (Camacho, 2001) (Hargittai, 2004).

Saber usar una computadora y poder navegar por Internet no es garantía de que los individuos tengan la capacidad de hacer uso de la información con sentido crítico. Utilizar la información con sentido crítico significa que a partir de la presentación de un problema, los individuos deben poder hacerse una pregunta y encauzar el proceso que conduzca a su resolución y para ello es necesario desarrollar competencias específicas. Siguiendo con este razonamiento estamos en condiciones de afirmar que los individuos capaces de realizar el proceso referido mediante tecnologías digitales son, entonces, los reales alfabetos informacionales contemporáneos.

Confirmando esta percepción Cristina Corea hacía una caracterización de los niños televidentes que con el tiempo no solo ha conservado su validez sino que incluso se puede hacer extensiva, con mayor precisión aún, por su cualidad interactiva al universo digital. Decía ella que sin la mediación de algún proceso formativo el niño conectado es solamente un actualizador de la información, la subjetividad del niño usuario sólo se constituye si éste se produce a sí mismo mediante las operaciones de uso, de conexión o de apropiación de la información: si opera el pasaje de actualizador a programador (Corea, 2004:61).

Por estas razones fue necesario tomar en cuenta, a los efectos de nuestra investigación, que al tradicional concepto de alfabetización digital (posesión de habilidades básicas en el manejo de las nuevas tecnologías) se le ha sumado el de alfabetización informacional (ALFIN).

La denominación alfabetización informacional proviene de una traducción del término, en inglés: *information literacy*. El origen de su uso es atribuido a Paul Zurkowski quien lo empleó en un Informe presentado en 1974 a la Comisión Nacional de Biblioteconomía y Documentación de Estados Unidos. En el mismo definió a las personas alfabetizadas en información como aquellas que han adquirido las técnicas y las destrezas necesarias para la utilización eficaz de herramientas documentales y fuentes primarias para la generación de soluciones informacionales a problemas planteados (Bawden, 2002). Con el surgimiento de Internet el concepto adquirió una especial relevancia y es parte de los debates relacionados a las capacidades cognitivas y su relación con la llamada sociedad de la información y la comunicación (SIC).

Siguiendo a Ralph Catts y Jesús Lau (2009:8) señalamos que para la UNESCO la ALFIN se define por la capacidad de las personas para:

- Reconocer las necesidades de información. Tomar conciencia acerca de la necesidad de obtener información con el objetivo de solucionar problemas en el entorno laboral, de estudio, familiar o social.
- Localizar y evaluar la calidad de la información. Poseer las habilidades requeridas para localizar la información. En el lugar de trabajo o de estudio la información puede estar localizada en manuales, en códigos de prácticas, en libros o en bases de datos. Sin embargo, al buscar información en Internet no suele existir ningún tipo de filtro sobre la calidad de la información por lo cual la misma debe ser evaluada sabiendo como comprobar su verosimilitud y la de sus fuentes.
- Almacenar y recuperar información. El grado de la capacidad de almacenar información es un indicador de ALFIN dado la importancia de su recuperación para darle un uso posterior.
- Hacer un uso eficaz y ético de la información. Tan importante como la destreza en el uso eficaz de la información es hacerlo en un marco ético reconociendo la autoría de las fuentes.
- Comunicar conocimiento. La finalidad estratégica de la ALFIN es permitir a las personas crear nuevos conocimientos.

Tanto la alfabetización informacional como la calidad de la producción propia de los individuos están vinculadas a las posibilidades de inclusión en la sociedad del conocimiento. Y están ambas, a su vez, asociadas con el capital humano de las personas.

Esta afirmación es refrendada, por ejemplo, por las conclusiones de la investigación que realizara Jennifer Schradie comparando el capital cultural de los productores de contenidos con el de los no productores, e incluso con los de los meramente consumidores de contenidos en Internet:

A través del tiempo los resultados muestran una diferencia educativa consistente a favor de los productores de contenidos online. En vez de democratizarse los medios se perpetúa en ellos el

dominio de las voces de la elite. El efecto retardado³ no es una explicación viable para esta desigualdad persistente en la creación online, a medida que más aplicaciones productivas surjan, y sin duda surgirán, se seguirá dejando fuera a las personas de los niveles socioeconómicos bajos.

(2009: 34)

En nuestra percepción, entonces, la brecha digital separa a quienes, además de estar conectados, son capaces de reconfigurar la información que reciben generando nueva información altamente cualificada de quienes no lo logran hacer. Cabe señalar que la información cualificada no refiere necesariamente a información tecnológica, puede referir a cualquier información necesaria en un circuito global. El grado de inclusión de los individuos se puede medir por la cantidad y calidad de los instrumentos tecnológicos utilizados para conectarse, la calidad y lugar de la conexión, los soportes utilizados en Internet, la calidad de la contribución al contenido de estos soportes y a la cantidad y el nivel de las respuestas recibidas por parte de otros usuarios.

III - Algunas reflexiones sobre el Plan Ceibal

Seymour Papert, mentor pedagógico de los proyectos 1X1, propone que munidos de un laptop los niños estarían en condiciones de aprender en forma natural tal como lo hacen antes de ser escolarizados.

Así fue como me fijé el objetivo de luchar para crear un entorno en el cual todos los niños - cualquiera que fuese su cultura, género y personalidad- pudieran aprender álgebra y geometría, ortografía e historia de una manera más parecida al aprendizaje informal del niño no escolarizado o del niño excepcional que al proceso educativo que se sigue en las escuelas.

(1995:10)

A pesar de experiencias como la impulsada por Sugata Mitra en la India, *Hole in the Wall*, basada en el aprendizaje autodidacta del manejo del computador por parte de niños que viven en contexto crítico, la evidencia ha ido inclinando la balanza hacia la formación sistemática orientada por docentes calificados (Piscitelli, 2010:154).

Oscar Gandy afirma que en Internet, las personas con mayor capital económico, social y cultural tienen más libertad para acceder a otras redes sociales y un mayor control sobre el acceso de otros a los recursos de su red. Esta desigualdad en el acceso a recursos de red en línea, tanto por defecto y por diseño, hace que el entorno de red en línea pase a ser estratificado y segmentado. (2002:45)

En esencia la desigualdad en el acceso a las redes de valor en Internet es un problema social que no se puede resolver por medios tecnológicos. Internet ha resuelto el problema técnico de la interacción a distancia haciendo posible que las personas se comuniquen entre sí en tiempo real o en forma asincrónica, sin embargo para que la conectividad sea igualitaria requiere de una condición social que Internet no puede proporcionar: una sociedad con menos barreras. (Zhao, Elesh, 2008:26)

Casi en paralelo también un Informe del BID sobre los Proyectos 1X1, llega a una conclusión similar al afirmar que el acceso por parte de los escolares a computadoras tiene un escaso impacto pedagógico y que el acceso desde el hogar incluso puede tener consecuencias negativas si el mismo no cuenta con supervisión de adultos que tengan una preparación adecuada (2011:192).

Mark Warschauer y Morgan Ames (2010) realizaron un estudio comparativo entre los Planes OLPC aplicados en varias regiones y países, incluyendo al Plan Ceibal. En sus conclusiones los autores afirman que sin un apoyo docente o familiar cualificado la distancia en la obtención de habilidades

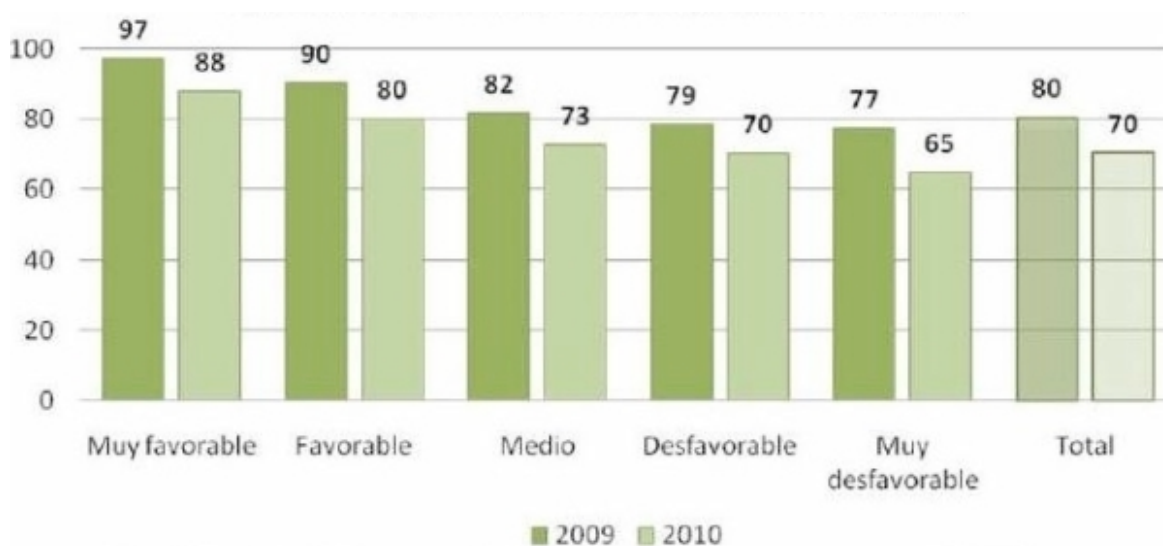
³ Se refiere al concepto de efecto retardado utilizado de uso corriente al referirse a temas pedagógicos y que se ha utilizado en referencia a los resultados esperables del Plan Ceibal.

entre los niños se hace mayor en lugar de reducirse como consecuencia de la gravitación del capital humano del hogar o de la institución de enseñanza.

Ana Laura Rivoir y Lucía Pittaluga concluyen, en una investigación realizada en el marco de la UDELAR (2011) que a nivel de la comunidad el Plan ha contribuido a la reducción de la brecha digital en cuanto acceso y conectividad pero advierten que no ha contribuido en forma significativa a reducir las desigualdades sociales y culturales. Atribuyen esta situación, en la parte correspondiente al Plan, a la falta de apropiación y de uso con fines de desarrollo de las computadoras entregadas a los niños y jóvenes por parte de sus entornos familiares.

Ya establecido el Plan tanto el Centro CEIBAL como la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) han realizado investigaciones en procura de determinar el impacto social del mismo en donde se constata la democratización del acceso a las computadoras pero, en contrapartida, en todas ellas se observó que cuando menor es el nivel socioeconómico y cultural (ESCS) de los hogares de los escolares es mayor el porcentaje de laptops fuera de uso (cuadro III - a).

CUADRO III – a – Computadoras en funcionamiento, según contexto escolar. (comparativo 2009 – 2010 (%))

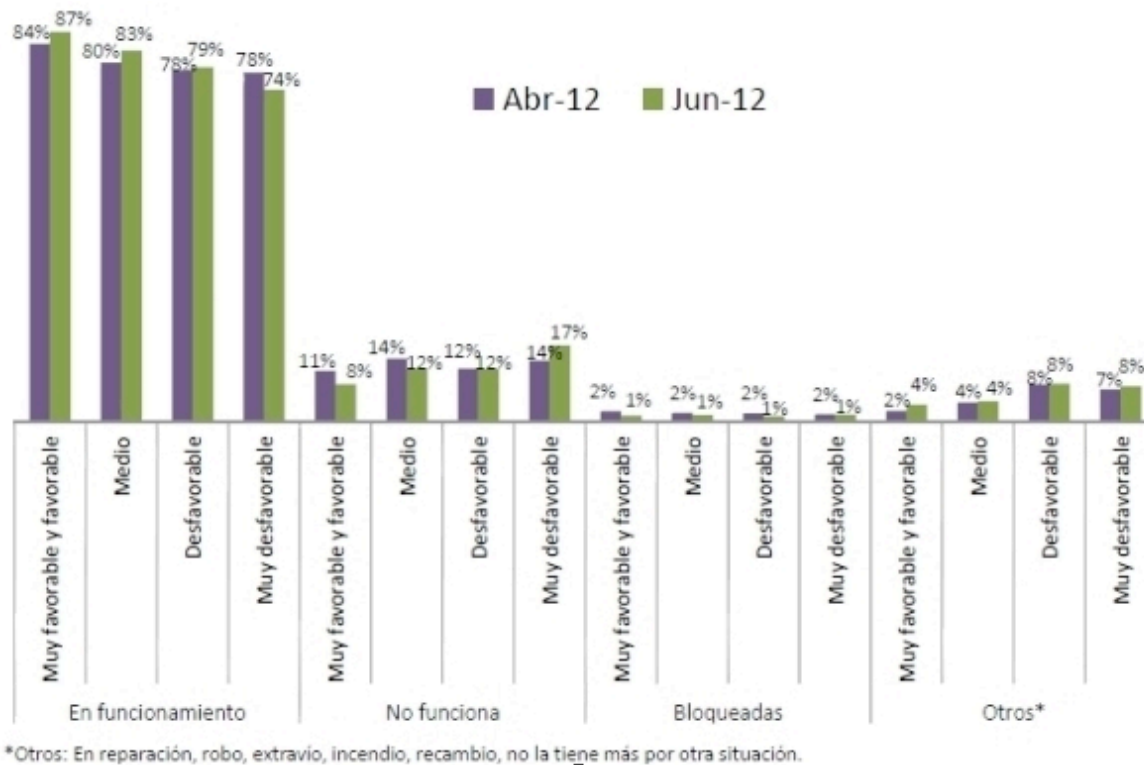


Fuente: ANEP – Plan Ceibal 2010

En 2012 un estudio del estado de las computadoras en manos de escolares, realizado por el Departamento de Monitoreo del Plan Ceibal, señala que están en funcionamiento el 86% de las mismas en los contextos muy favorable y favorable, contra el 73% en el muy desfavorable (cuadro III – b)⁴. A nivel nacional están en funcionamiento el 77.9%. Un dato que no se debe pasar por alto es que el día en que se realizó el monitoreo el 41.1% de los niños no había llevado su laptop al aula a pesar de que se les había avisado de la instancia (Plan Ceibal, 2013). Es importante señalar que en los dos últimos años lectivos (2011 – 2012) se entregaron laptops nuevos en recambio de los más antiguos y se modificó el sistema de reparación de los mismos pasando de un sistema altamente centralizado a otro más flexible que incluso se hace presente, en forma periódica, en los propios establecimientos de enseñanza. En el lapso abril junio de 2012 en todos los contextos aumentó el número de laptops en funcionamiento, menos en el más desfavorable, en donde le número bajó.

⁴ El título del cuadro hace referencia a que se utilizó la categorización de contexto escolar del año 1995 a los efectos de poder comparar los datos anteriores con los de 2012, dado que los índices utilizados variaron.

CUADRO III – b – Estado del parque de computadoras por contexto sociocultural 2005 ANEP



Fuente: Plan Ceibal, Departamento de Monitoreo y Evaluación (2012)

En la enseñanza secundaria la situación no es mejor, tomando como un conjunto el ciclo básico liceal y el del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) estaban en funcionamiento el 75.3 de las computadoras, el 75.8% de los laptops distribuidos en los liceos y el 72.7 en centros pertenecientes al CETP (Plan Ceibal, 2012).

IV - Metodología

La ausencia de antecedentes nacionales e internacionales específicos en la problemática que nos proponíamos abordar hizo que fuera necesaria una primera aproximación de carácter exploratorio. Para ello básicamente se aplicaron dos técnicas:

- b) entrevistas a informantes calificados (autoridades de gobierno, autoridades de la enseñanza, autoridades, planificadores del Plan Ceibal, maestros y otros actores sociales de relevancia en el contexto de la propuesta).
- c) observaciones en el aula de cómo los niños y niñas–(en adelante niños) buscan información utilizando sus computadoras a partir de un ejercicio proporcionado por el equipo de investigación.

Se destacó, por su especial relevancia, el trabajo de observación realizado con los niños que apuntaba a:

- a) describir y comprender el modo en el que proceden cuando buscan información, así como la relación de estos procesos con su capacidad de comprensión lectora.
- b) indagar si efectivamente existe la necesidad de generar un modelo ALFIN específico para ser aplicado en el marco del Plan Ceibal.

Para ello se procedió a realizar un registro de la forma en que los niños buscan y recuperan información a través de sus laptops en distintas escuelas públicas del país.

Para asegurar la heterogeneidad se escogieron escuelas pertenecientes a diversos contextos socioeconómicos, culturales y ubicación geográfica.

Las escuelas seleccionadas fueron: una del interior del país de contexto favorable (N° 94 Gral. Leandro Gómez, ciudad de Paysandú) y cuatro de Montevideo, una de contexto crítico (N°355 Luis Batlle Berres, Paso de la Arena), una de tiempo completo y contexto crítico (N°133 Calabria, barrios Capra y Manga rural), y dos de contexto favorable (N°120 Belgrano, Parque Batlle y N°51 Paraguay, Villa Dolores).

A los efectos de observar las estrategias de búsqueda y recuperación se diseñaron dos instrumentos de recolección de datos. En primer lugar, un formulario en línea a ser completado por los niños, que contenía varias preguntas ordenadas de menor a mayor dificultad. En segundo lugar, y con el fin de relevar los procesos de búsqueda y de guiar al observador en su labor se construyó una pauta basada en el Modelo de ALFIN Gavilán⁵.

En el diseño de los instrumentos de medición se contó con el apoyo de dos de las integrantes del equipo de investigación que revisten, cada una de ellas, la calidad de ser maestras y bibliotecólogas a la vez.

Las observaciones se realizaron entre los meses de junio y julio de 2011 y el total de niños de las clases participantes fue de 152.

Para la realización de la experiencia con los escolares el equipo de investigación se dividió y se trató que en cada actividad por lo menos hubiera cuatro observadores.

V – Síntesis de los principales hallazgos

Los informantes calificados distinguieron las dos dimensiones de la alfabetización, la referida a la tecnología y la referida al manejo de la información. También manifestaron la necesidad de que los individuos tengan alfabetizaciones múltiples, para poder hacer frente a los desafíos que plantea la SIC.

Destacaron la importancia de desarrollar competencias para el uso de la información en las que se debe tener en cuenta el aprender a buscar, recuperar, acceder, utilizar y evaluar dicha información.

Sin embargo, cuando se hizo referencia a sí el Plan Ceibal fortalece las competencias lectoras, no siempre hay acuerdo entre los entrevistados, que coinciden en que se está trabajando sobre el tema, pero aún no se han encontrado las formas adecuadas. Hubo acuerdo en que la lectura en la era digital requiere de nuevas capacidades para poder comprender textos multimediales y que este proceso está aún en construcción.

La mayoría de los informantes calificados señalaron que sigue siendo un desafío a resolver por el Plan Ceibal la posesión y aplicación de un modelo ALFIN.

Los datos obtenidos mediante la observación en el aula confirmaron esta presunción.

Un número bajo de los formularios llenados por los niños presentaron un plan de búsqueda y dentro de ellos solamente una minoría se planteó una estrategia acorde con las pautas del modelo Gavilán. Incluso en muchos casos los niños no sabían distinguir entre el motor de búsqueda⁶ en sí mismo de los recursos de información obtenidos como resultado de su uso. Se constató, también, que los educandos pertenecientes a escuelas de contexto social crítico fueron los que tuvieron las mayores dificultades para realizar los ejercicios.

Respecto a la lectura se pudo advertir que algunos niños tienen dificultades para la decodificación de los textos escritos lo que repercute también en la modalidad de selección y evaluación de la información que buscan.

⁵ El Modelo Gavilán fue y es desarrollado por la fundación colombiana Gabriel Piedrahita Uribe (FGPU) con sede en Cali.

⁶ Por defecto el buscador de las computadoras del Plan Ceibal es Google.

Los niños inician el proceso en el buscador Google, sin poder distinguir qué es un motor de búsqueda y qué es un recurso de información. Cuando se les solicitó que registraran la fuente del recurso de información que habían utilizado indicaban que había sido Google.

En cuanto al uso de distintas fuentes de información se observó que en general utilizan el primer recurso que recupera Google, y que tienden a responder la pregunta con la información que aparece en el copete y título, sin proceder a abrir el recurso y leer la información que contiene el mismo. Los niños no realizan una evaluación de las fuentes de información y tampoco pueden distinguir entre los distintos tipos de fuentes de información. No consultan distintos recursos para comparar la información, responden con lo primero que encuentran.

Realizan un proceso de búsqueda muy intuitivo, en general entienden lo que buscan, pero copian la pregunta de forma textual en Google. El proceso de selección se limita a la lectura de los títulos y copetes.

No se observó que los niños realicen un análisis de la información recuperada, ni que reformulen preguntas a partir del problema planteado. Se limitan a responder de forma literal. Y si el procedimiento implica la realización de varias preguntas para construir una respuesta se pierden en el proceso.

Respecto al uso de recursos de información, las observaciones realizadas nos permiten concluir que hay ciertos sitios que son de consulta habitual en algunas escuelas, y por lo tanto los niños tienen mucha familiaridad con las mismas, como es el caso de Wikipedia.

Solo en una escuela observamos que hay un trabajo con fuentes de información y que los niños las consultan habitualmente, la selección fue realizada por la maestra. Pero más allá de esta situación particular se observó que los niños en general no saben usar las guías clasificadas ni los diccionarios bilingües ni otras fuentes de información.

Una circunstancia que llamó la atención de los observadores fue la resistencia a leer o la falta de motivación de algunos niños a realizar una lectura completa de un texto. Asimismo en algunos casos resultaba evidente la dificultad que presentaba leer y decodificar los contenidos. Los niños no perciben a la lectura como una actividad de esparcimiento, sino más bien como una carga, algo que cuesta, que da trabajo y que es aburrido.

Se realizó un análisis de las preguntas que respondieron todos los niños. Este análisis nos permitió comprobar que a medida que iban aumentando el número de preguntas los niños las iban dejando sin responder. Por lo tanto hubo una disminución de casi el 50% de las respuestas obtenidas entre la primera pregunta planteada y la última. Comienzan respondiendo 87 niños a la primera pregunta, la segunda son 80, la tercera 62, la cuarta 60, la quinta 47 y la última que preguntaba sobre la fecha de nacimiento de Forlán⁷ la respondieron 50.

Se calculó la media de respuestas obtenida por cada niño en las distintas escuelas, y se observó que la media más elevada corresponde a las escuelas de contexto favorable. La Escuela N^o 94 de Paysandú y la Escuela N^o 51 Paraguay alcanzan una media de 5 respuestas por niños, seguida por la Escuela N^o 120 Belgrano con 4,95 respuestas por niño. La Escuela N^o 133 Calabria tiene una media de 3,62 y la Escuela No 355 Luis Battle Berres, de 2 respuestas. Si bien estos resultados no se pueden generalizar si estamos en condiciones de señalar que hay una fuerte asociación entre el número de respuestas obtenidas y el ESCS predominante en la institución educativa.

⁷ Diego Forlán, popular integrante del seleccionado nacional de fútbol.

Se observó que el ESCS también influyó en el número de respuestas correctas que dieron los niños. Para el caso de las escuelas de contexto favorable la media fue cercana a 4 preguntas correctas, para la escuela de tiempo completo 3 y la de contexto crítico no alcanzó a 2. Lo que permite visualizar, una vez más, que el contexto socio económico y el tiempo de exposición escolar (escuela de tiempo completo) inciden en el número de respuestas acertadas.

VI - Conclusiones

La observación en aula corroboró que las inquietudes manifestadas por la mayoría de los informantes calificados en relación a los desafíos que está enfrentando el Plan Ceibal, en su objetivo de abatir la brecha digital, son fundadas.

Respecto a la presencia de la alfabetización en información en el marco del Plan Ceibal, se puede afirmar que no existen iniciativas al respecto y que a pesar de que la propuesta de elaborar un modelo fue considerada positivamente, el planteo de la necesidad del mismo no había sido evaluado hasta el momento.

Acerca del vínculo entre las competencias lectoras y la alfabetización informacional se concluye que hay una conciencia clara respecto a la importancia de buen manejo de la herramienta lectura para ser un usuario competente de la información.

En cuanto a las modalidades de relacionamiento que tienen los niños con la información, son muy variadas. En general realizan un proceso de búsqueda intuitivo, pues no todos los docentes los orientan al respecto. Desconocen las fuentes de información y como evaluarlas. Se les dificulta el acceso a las mismas y no realizan una comparación entre las fuentes para saber si son fiables, sino que tienden a quedarse con la primera información que arroja el motor de búsqueda.

Respecto a los docentes, habitualmente no trabajan en clase con búsqueda y evaluación de información. Si les solicitan a los niños que traigan información sobre un tema, no les explican los parámetros necesarios para que puedan evaluar si esa información es fiable, si tiene fecha de actualización o un autor responsable. En general es la/el propia/o maestra/o que realiza la selección de las fuentes.

Las/os maestras/os enfatizaron reiteradamente los problemas de falta de conectividad y las máquinas rotas que inciden en la planificación de una clase.

Muchas veces deben cambiar lo que tenían previsto realizar porque los laptops no pueden utilizarse.

En el trabajo de campo realizado con los niños, los pertenecientes a los sectores más vulnerables (escuela de contexto crítico) fueron los que presentaron proporcionalmente mayores dificultades al momento de utilizar sus laptops y en la aplicación de estrategias de búsqueda de información y de evaluación de las fuentes.

No se percibió que la lectura sea para muchos niños una actividad natural de esparcimiento, sino más bien es tomada como una carga, algo que cuesta, que da trabajo y que es aburrido. Esta constatación puede explicar en mucho las dificultades para el manejo y producción de comunicación y el desinterés por leer la información que ofrecen las fuentes cuando se realiza una búsqueda.

Finalmente es nuestro deseo señalar nuevamente que reconocemos los importantes logros que el Plan Ceibal ha tenido así como la magnitud de los retos que enfrenta. Nos hemos propuesto, desde nuestro lugar, aportar pautas generales para la construcción de un modelo ALFIN que acompañe al Plan Ceibal en su búsqueda de equidad. Estamos seguros que una contribución en este sentido habrá de ayudar en la obtención de los objetivos pedagógicos y sociales planteados.

Referencias bibliográficas

Administración Nacional de Educación Pública - Plan Ceibal (2010), Evaluación del Plan Ceibal 2010. ANEP, Dirección Sectorial de Planificación Educativa, Área de Evaluación del Plan Ceibal. Recuperado julio 2013.

<http://www.anep.edu.uy/anepweb/servlet/main004?403>

Badwen, D. (2002) Revisión de conceptos de alfabetización informacional y digital. *Anales de Documentación*. No. 5, p. 361-408, 2002.

Banco Interamericano de Desarrollo (2011), Escuelas y computadoras: por qué los gobiernos deben hacer su tarea, BID. Recuperado julio 2013.

<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=35839341>

Camacho, K. (2001), Internet: ¿una herramienta para el cambio social?, México, FLACSO.

Recuperado julio 2013

http://sulabatsu.com/wp-content/uploads/2010-internet_herramienta_cambio_social.pdf

Cassany, D. (2002), La alfabetización digital, San José de Puerto Rico, ALFAL. Recuperado julio 2013.

http://www.juan23.edu.ar/institucional/docs/multiple_docs/files/Acompanamiento%20Educativo%20y%20Alfabetizacion%20Academica%20en%20la%20ES/LA_ALFABETIZACION_DIGITAL_Cassany.pdf

Catts, R. & Lau. J. (2009) *Hacia unos Indicadores de Alfabetización Informacional*, Madrid, Ministerio de Cultura/UNESCO.

Corea, C. (2004), Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento. En Corea, C. & Lewkowicz, I., *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires, Paidós.

Gandy, O. H. (2002), The Real Digital Divide: Citizens versus Consumers. En Lievrouw, L. & Livingstone, S. *Handbook of New Media: Social Shaping and Consequences of ICTs*, Thousand Oaks, CA: Sage.

Hargittai, E. (2004), "Internet Access and Use in Context" *New Media & Society*, N°6.

Mansell, R. & Wehn, U. (1998), *Knowledge Societies: Information Technology for Sustainable Development*, Oxford, Oxford University Press.

Papert, S. (1995), *La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores*, Barcelona, Paidós.

Plan Ceibal - Departamento de Monitoreo y Evaluación del Plan Ceibal (2012) Resultados del monitoreo del parque de XO en Primaria según el contexto sociocultural 2005 ANEP, Plan Ceibal. Recuperado julio 2013.

<http://www.ceibal.org.uy/docs/Anexo-Resultados-del-estado-del-parque-de-XO-en-Primaria-2012-segun-contexto-2005.pdf>

Piscitelli, A. (2010), *I@I. Derivas en la educación digital*, Buenos Aires, Santillana.

Postman, N. (1982), *The Disappearance of Childhood*, New York, Vintage Books.

Rivoir, A.L.& Pittaluga, L. (2011) *El Plan CEIBAL: impacto comunitario e inclusión social 2009 – 2010*, FCS – Observatic.

Schradie, J. (2009), The Digital Divide and Web 2.0 Collide: The Digital Production Gap, San Francisco, *American Sociological Association Conference*.

Warschauer, M., Ames, M. (2010), Can One Laptop per Child Save the World's Poor?. *Journal of International Affairs*.

Zhao, S.; Elesh, D. (2008), The Second Digital Divide: Unequal Access to Social Capital in the Online World, en *International Review of Modern Sociology* 33(2): 171-192, 2008.