

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

Expectativas de las familias

sobre el uso de las XO

con fines escolares:

¿qué esperan las madres que se haga con la ceibalita?

Entregado como requisito para la obtención del título de

Master en Educación

Andrés Israel Rodríguez Techera – 176431

Tutora: Mag. Gabriela Bernasconi

2013

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo Andrés Israel Rodríguez Techera declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba la Maestría en Educación con énfasis en investigación en enseñanzas y aprendizajes del Instituto de Educación de la Universidad ORT del Uruguay.

En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.

Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.

Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.

En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.

Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.



5 de diciembre de 2013

AGRADECIMIENTOS

Como nadie llega solo a su propósito... es que quiero agradecer.

A Estela López, que fue la primera persona que me puso en contacto con esta posibilidad de conocer el terreno de la investigación, por confiar siempre en mí. A Beatriz Castró, por sus constantes palabras de ánimo, su amistad invaluable, su colaboración permanente y su constante visión crítica en mis procesos de aprendizaje profesional y personal.

A los profesores del Instituto de Educación de la Universidad ORT por sus aportes y consejos en todos los encuentros. A mis compañeros de maestría, a todos, por los tiempos y momentos compartidos a lo largo de todo este proceso. A la Mag. Sonia Scaffo, por sus aportes desde el Seminario de "Cuestiones contemporáneas sobre el aprendizaje" en cuanto a la naturaleza de las expectativas. A Cristina Nassi, por generosamente cederme tiempos de su apretada agenda e informarme de aspectos claves del Plan Ceibal. A Lucía Notari, por su espíritu siempre abierto y atento para dar, y saber aconsejar en el momento exacto, compartiendo su experiencia a modo de referencia. A Dánisa Garderes, por sus consejos metodológicos y sus aportes bibliográficos. A Diego Rombys, por compartir su trabajo de tesis y ofrecerme pistas para el proceso de investigación. A Daniel Rodríguez, Claudia López, Walter Bobadilla, Ángel Ramos Ritzel, directores de las instituciones educativas en las que he trabajado, por apoyarme profesionalmente a lo largo de este proceso.

Al Plan Ceibal, por haberme facilitado la oportunidad de poder investigar temáticas afines a su ámbito. A cada una de las directoras de las ocho escuelas donde se realizó el trabajo de campo, por aportar sus voces y opiniones con generosidad. A cada una de las treinta y una madres que formaron parte de la muestra y que dejaron plasmadas sus voces, sus deseos, sus expectativas...

A los Correa-Diano: Lautaro, María Gracia, Lázaro. A Sergio. Agradecerles por su amistad y por acompañarme en este proceso de tesis, a lo largo de la cotidianeidad. A Susana Valdenegro por apoyarme en cada etapa de la tesis y por su amistad invaluable. A Ana María Acosta, por su presencia, apoyo y amistad. A Leticia... por ser una amiga de oro y ayudarme de diferentes maneras a concretar esta tesis. A Johana Cervetti, por ayudarme en momentos claves del proceso de investigación y por su amistad.

A mi madre, Carmen, a mi hermana, Elizabeth, a mis sobrinos, Jair y Etienne, por el apoyo constante y por todo lo que representan para mí.

A Vos...

Y un agradecimiento especial para...

Mag. Gabriela Bernasconi

... por ejercer su rol de tutora de tesis a lo largo de todo el proceso de investigación.

... por introducirme en el mundo de la investigación y ayudarme a entender sus significados.

... por guiarme a diferenciar buenas prácticas profesionales de aquellas que quedan por fuera del ámbito académico.

... por su compromiso constante “a tiempo y fuera de tiempo” y por su disposición para enseñarme siempre desde su excelente rol de Maestra.

... por generar aprendizajes “encarnados” —en el decir de Pozo—, aprendizajes que no se olvidan, aprendizajes para toda la vida.

Por esto y por todo. Gracias...

ABSTRACT

La presente investigación aborda las expectativas de las familias sobre el uso de las XO con fines escolares. Se pretendió obtener datos acerca de qué es lo que esperan las madres que se realice con la XO, cuando es empleada con fines escolares por parte del maestro, del director, de los niños y de sí mismas. Se indagó si existen expectativas comunes, similares o cambiantes y si están relacionadas a las características de las familias, a los contextos socioeconómicos y culturales, o a sus propios niveles de apropiación de diferentes tecnologías. Se examinó si estas expectativas coinciden con las que la escuela supone que tienen o deben tener.

Desde un enfoque cualitativo exploratorio y comprensivo, se empleó la entrevista como técnica principal, incluyendo un cuestionario como técnica complementaria. La aproximación al campo se desarrolló en base a una muestra intencional de 8 escuelas públicas de diferentes localidades y contextos socioculturales, en las cuales se contactaron 31 madres de niños de 2º año. Se entrevistó a los directores escolares para conocer sus opiniones sobre las expectativas familiares. Se analizaron los datos y se triangularon los resultados.

Se constató que las familias sí tienen expectativas sobre el uso de las XO con fines escolares y que varían según grados de definición: desde sin expectativas o muy poco definidas, expectativas genéricas a expectativas definidas. Estos grados de definición cambian según el foco de las expectativas. Hay mayor definición cuando se dirigen hacia los niños o hacia las propias familias que cuando se enfocan hacia el maestro y hacia el director. Hay madres que describen usos innovadores de las XO, cobrando importancia el contexto socioeconómico y sociocultural así como el efecto director como posibles factores explicativos. Las opiniones de los directores sobre las expectativas de las familias no son claras. Hay certezas e incertidumbres en sus verbalizaciones, que hacen pensar en el grado de conocimiento real de los directores sobre las expectativas de las familias.

Entre las reflexiones finales se destaca el rol del efecto-escuela como generador de oportunidades para que las expectativas de las familias que ya existen sean confirmadas y se produzcan nuevas en base a desempeños escolares eficaces. Se reflexiona sobre la relevancia de producir expectativas y no frustraciones. Se proponen líneas de investigación en cuanto a posibles reformulaciones del diseño metodológico, así como focalización en tópicos de algunas madres en cuanto a relaciones entre TIC y cuestiones de género.

ÍNDICE

DECLARACIÓN DE AUTORÍA	2
AGRADECIMIENTOS	3
ABSTRACT	5
I. INTRODUCCIÓN	10
I.1. PROBLEMA.....	10
I.2. OBJETIVO GENERAL	11
I.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	11
I.4. FUNDAMENTACIÓN DE LA RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN	11
I.5. CONTENIDO DEL DOCUMENTO	14
II. MARCO TEÓRICO	15
II.1. USO DE LAS XO CON FINES ESCOLARES: La XO como TIC al servicio de lo educativo	15
II.2. UNA ECUACIÓN POR RESOLVER: Interacción Escuela-Familia	21
II.2.1 La incidencia del “efecto cuna” y “el efecto escuela” en la interacción Escuela-Familia.	21
II.2.2. Factores socioeconómicos y socioculturales que inciden en las familias y en las escuelas del Uruguay actual	25
II.2.3 Cambios en la interacción escuela-familia en las últimas décadas	27
II.3. NATURALEZA DE LAS EXPECTATIVAS	31
II.4. ESTADO DE LA CUESTIÓN: Antecedentes de investigaciones relacionadas al objeto de estudio	35
II.4.1. INVESTIGACIONES A NIVEL NACIONAL	35
II.4.2. INVESTIGACIONES EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL	42
III. DISEÑO METODOLÓGICO	45
III.1. DEFINICIONES OPERATIVAS.....	45
III.2. MÉTODOS O ESTRATEGIAS CONSIDERADAS	46
III.3. MUESTRA DE ESCUELAS.....	47
III.4. MUESTRA DE FAMILIAS - MADRES.....	49
III.5. TÉCNICAS DE COLECTA DE DATOS.....	49
III.5.1. Entrevista semiestructurada a madres.....	50
III.5.2. Cuestionario aplicado a madres.....	52

III.5.3. Entrevistas a directores.....	54
III.6. ANÁLISIS DE DATOS.....	55
III.6.1. Análisis de los datos emergentes del cuestionario	55
III.6.2. Análisis de los datos emergentes de las entrevistas	55
III.7. TRIANGULACIÓN.....	58
IV. EXPECTATIVAS RESPECTO AL USO DE LAS XO CON FINES ESCOLARES	59
IV.1. EL PERFIL DE LAS MADRES ENTREVISTADAS Y LOS HOGARES Hallazgos del cuestionario	59
IV.1.1. Las madres de la muestra	59
IV.1.2. Los hogares de las familias	63
IV.1.3. Tipo de contacto con la tecnología que tienen los niños en el hogar.....	66
IV.2 LAS VOCES DE LAS MADRES Y SUS EXPECTATIVAS Hallazgos de las entrevistas, discusión y triangulación	68
IV.2.1 Expectativas respecto a los maestros	68
IV.2.2 Expectativas respecto a los directores	78
IV.2.3 Expectativas respecto a los niños	84
IV.2.4 Expectativas respecto a sí mismas	92
IV.3. LAS OPINIONES DE LOS DIRECTORES RESPECTO A LAS EXPECTATIVAS DE LAS FAMILIAS.....	99
V. CONCLUSIONES.....	102
V.1. Una mirada por focos de interés: expectativas hacia el maestro, hacia el director, hacia el niño, hacia sí mismas.....	102
V.2. Una mirada global de las expectativas: reflexiones finales, posibles aportes a la escuela pública actual y al Plan Ceibal, líneas futuras de investigación.....	111
VI. BIBLIOGRAFÍA	116
VII. ANEXOS	123

Índice de cuadros

Cuadro 1: Componentes del “efecto cuna” según Brunner (2010)	22
Cuadro 2: Resumen del estado de la cuestión sobre las expectativas de uso de las TIC	44
Cuadro 3: Definiciones operativas de la investigación.....	46
Cuadro 4: Características del departamento de Canelones (Uruguay)	47
Cuadro 5: Muestra de escuelas por contextos socioculturales.....	48
Cuadro 6: Aspectos temáticos de la pauta general de entrevista semiestructurada	51
Cuadro 7: Detalle general de las preguntas del cuestionario	53
Cuadro 8: Bloques temáticos de la entrevista al director	54
Cuadro 9: Relación entre preguntas de la pauta de entrevista con preguntas y objetivos específicos de la investigación.....	56
Cuadro 10: Madres de niños de 2° año escolar según contextos socioculturales por situación laboral actual	61
Cuadro 11: Madres de niños de 2° año escolar por uso de computadora en el trabajo según nivel más alto de estudio alcanzado.....	62
Cuadro 12: Síntesis del perfil de las madres de la muestra.....	62
Cuadro 13: Madres de niños de 2° año escolar según contextos socioculturales por consideración de aparatos tecnológicos imprescindibles	63
Cuadro 14: Muestra madres niños de 2do año escolar según acceso a Internet por contexto sociocultural.....	64
Cuadro 15: Síntesis de hallazgos del cuestionario sobre “Los hogares de las familias”	66
Cuadro 16: Síntesis de hallazgos en cuanto a tipo de contacto con la tecnología de los niños en el hogar	67
Cuadro 17: Síntesis de expectativas genéricas hacia el maestro.....	70
Cuadro 18: Síntesis de las expectativas hacia el maestro.....	77
Cuadro 19: Expectativas de las familias sobre el uso de las XO hacia los maestros por quintiles escolares	77
Cuadro 20: Expectativas de las familias sobre el uso de las XO por parte de los directores.....	83
Cuadro 21: Síntesis de expectativas definidas hacia el niño a corto plazo, en el hoy, en el tiempo presente.....	88
Cuadro 22: Síntesis de expectativas definidas hacia los niños	89
Cuadro 23: Resumen de hallazgos sobre lugar de uso de las XO y acompañamiento.....	90
Cuadro 24: Expectativas definidas sobre el uso de las XO hacia los niños	91
Cuadro 25: Síntesis de las expectativas definidas hacia sí mismas en su rol de madres.....	95
Cuadro 26: Resumen de las expectativas de las familias hacia sí mismas.....	98
Cuadro 27: Síntesis de las opiniones de los directores sobre las expectativas de las familias	101
Cuadro 28: Resumen y presentación general de resultados y conclusiones de la investigación	114

Índice de gráficas

Gráfica 1 : Madres de alumnos de 2º año escolar según estudios alcanzados por contexto escolar	60
Gráfica 2 : Madres de niños de 2º año escolar según uso de computadora en el último mes por contexto escolar	64
Gráfica 3 : Madres escolares de 2ºaño según acceso a Internet por quintiles escolares	65
Gráfica 4 : Madres de 2º año según uso de Internet en el último mes por quintiles escolares	65
Gráfica 5 : Frecuencia de uso de la XO por el niño según contextos socioculturales	67

Índice de anexos

Anexo 1 : Instrumentos metodológicos. Cuestionario y pautas de entrevistas.....	124
Anexo 2 : Hallazgos complementarios obtenidos del cuestionario	128
Anexo 3 : Selección de parlamentos representativos de los discursos de las madres según el foco de las expectativas	141
Anexo 4 : Cuadros de triangulación entre las categorías y subcategorías emergentes del análisis de las entrevistas y datos obtenidos del cuestionario.....	155
Anexo 5 : Resumen de las opiniones emergentes del análisis de las entrevistas a directores.....	166

I. INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo nos centraremos a presentar el problema de investigación que sustenta esta tesis. Haremos una delimitación del problema, planteando la pregunta de investigación e interrogantes relacionados, así como el objetivo general y los objetivos específicos. Posteriormente ofreceremos una fundamentación de la relevancia del trabajo de investigación realizado, para dar paso a un resumen de toda la tesis.

I.1. PROBLEMA

La presente investigación se inscribe en el área de investigación en tecnologías educativas, y tiene como objeto el estudio de las expectativas sobre el uso de las XO con fines escolares que tienen las familias de alumnos de escuelas públicas del Uruguay. En este sentido nos preguntamos:

- ¿Cuáles son las expectativas de las familias respecto al uso de las XO con fines escolares?

Y específicamente, respecto al uso de las XO con fines escolares por parte de diversos actores y en distintos contextos, nos interrogamos:

- ¿Qué esperan las familias respecto al uso de las XO con fines escolares?
- ¿Qué esperan las familias que puedan hacer sus hijos con las XO? ¿En las escuelas? ¿En sus hogares?
- ¿Qué usos esperan que le den los maestros y el director?
- ¿Qué creen que deben realizar ellos mismos para apoyar el uso de las XO con fines escolares por parte de sus hijos?
- ¿Existen similitudes entre las expectativas de las familias de niños de diferentes escuelas y contextos?
- Los directores de las escuelas, ¿qué opinan respecto de las expectativas de las familias respecto al uso de las XO con fines escolares?

Por ende, nuestra exploración en el problema y en sus distintas posibilidades de abordaje, dieron lugar a la toma de decisiones sobre cuáles serían los objetivos del trabajo de investigación. Las preguntas recientemente formuladas y que orientaron la investigación nos permitieron trazarlos consecuentemente. En primer lugar, presentaremos el objetivo que ha funcionado como foco (Sautu, 2002) de nuestro estudio.

I.2. OBJETIVO GENERAL

- Identificar y comprender las expectativas de las familias respecto al uso de las XO con fines escolares.

En búsqueda de que nuestros objetivos pudieran ser cumplidos (Sautu, 2002) es que delimitamos los siguientes que detallamos a continuación.

I.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar y diferenciar las expectativas de las familias sobre el uso de las XO con fines escolares, en cuanto a qué esperan de los maestros, los directores, los niños y de sí mismas.
- Categorizar expectativas de las familias sobre el uso de la XO con fines escolares.
- Conocer las opiniones de los directores sobre las expectativas de las familias respecto al uso de las XO con fines escolares.

De los interrogantes y objetivos planteados, podemos sostener que en esta investigación se pretendió obtener datos de la realidad familiar en cuanto a sus expectativas, que permitieran comprender con mayor profundidad qué es lo que esperan las familias que se realice con la XO cuando es empleada con fines escolares ya sea en la escuela en el hogar. Se buscó conocer las expectativas de las familias, en cuanto a entender qué esperan que sus hijos hagan con las XO y qué pueden llegar a hacer con estas tecnologías. Además, se procuró examinar los roles que le asignan a la escuela y a sus diferentes actores respecto a estas tecnologías, así como los que se adjudican a sí mismos, acompañando el uso de estos recursos como padres.

Nos interesó conocer si existen expectativas comunes en todas las familias, si son similares o si cambian, por ejemplo de acuerdo a las características de las familias, a sus posibilidades, a los contextos socioeconómicos y culturales, o sus propios niveles de apropiación de diferentes tecnologías de uso contemporáneo. Interesó conocer también si estas expectativas son coincidentes con las que la escuela espera que tengan o supone que tienen o deben tener.

I.4. FUNDAMENTACIÓN DE LA RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Con la mira puesta en fundamentar la significatividad que entendemos puede tener la presente investigación, resulta relevante recordar aquí las principales características del Plan Ceibal en el

Uruguay, sus objetivos y sobre todo aquellos que se vinculan con los objetivos de la investigación. Posteriormente, será necesario examinar brevemente algunas condicionantes del contexto uruguayo, sobre qué piensan las familias en cuanto a la utilización de las XO en el escenario educativo.

Ahora bien, ¿por qué estudiar las expectativas de las familias respecto a estos recursos tecnológicos? Entendemos que existen diferentes razones que señalan su pertinencia. En primer lugar, porque se relaciona directamente con las dimensiones y objetivos considerados por el Plan Ceibal. En 2007, el Proyecto Pedagógico del Plan Ceibal puso énfasis en la integración de la tecnología no solo en el aula y en el centro escolar, sino también en la familia, marcando un claro eje de relaciones entre el niño, la familia y la escuela. Entre sus objetivos se mencionan:

- *“Contribuir a la mejora de la calidad educativa mediante la integración de tecnología al aula, al centro escolar y al núcleo familiar.*
- *Promover la igualdad de oportunidades para todos los alumnos de Educación Primaria dotando de una computadora portátil a cada niño y maestro.*
- *Desarrollar una cultura colaborativa en cuatro líneas: niño-niño; niño-maestro; maestro-maestro y niño-familia-escuela.*
- *Promover la literacidad y criticidad electrónica en la comunidad pedagógica atendiendo a los principios éticos” (Plan Ceibal, 2007, 4).*

Y entre sus objetivos específicos, el Plan Ceibal señaló:

- *“Promover el uso integrado del computador portátil como apoyo a las propuestas pedagógicas del aula y del centro escolar.*
- *Involucrar a los padres en el acompañamiento y promoción de un uso adecuado y responsable de la tecnología para el beneficio del niño y la familia” (Plan Ceibal, 2007, 5).*

Los objetivos se enfocan hacia diferentes campos de acción y los actores que aparecen involucrados son los docentes, los alumnos, las familias, así como la propia escuela como institución. Algunos de estos objetivos toman en consideración a las familias, en su vinculación con la tecnología y sus posibilidades, tanto a nivel personal como en lo concerniente al rol activo y comprometido en los procesos de aprendizaje del niño. De los diferentes actores mencionados, centrar la mirada en el actor familia supone una decisión que implica atender a cuestiones de fondo elementales.

En segundo lugar, porque ya no podemos presuponer a la familia y sus intereses como la escuela hacía en el pasado (Fernández Enguita, Souto y Rodríguez, 2005), pues la familia y la sociedad han cambiado, por lo que es necesario conocer mejor qué esperan y desean. Y en tercer lugar, además, conocer lo que la familia espera o está en condiciones de esperar sobre una tecnología sobre la cual la sociedad espera mucho, permitirá a la escuela saber mejor qué hacer y qué esperar.

Debemos destacar la importancia de una investigación en esta dirección. Estudiar la escuela y la familia desde un nuevo modo de relacionamiento generado por el uso de la tecnología en educación, en especial por el uso de la XO, nos posiciona frente a uno de los objetivos propios del Plan Ceibal, según lo hemos expuesto con anterioridad: *“Desarrollar una cultura colaborativa en cuatro líneas: niño-niño; niño-maestro; maestro-maestro y niño-familia-escuela”* (Plan Ceibal, 2007, 4). Desde este lugar puede observarse que el objeto de estudio planteado se enmarca en dimensiones y objetivos considerados por el Plan. En este sentido, entendemos que es preciso conocer las expectativas, creencias y opiniones de las familias como paso ineludible para lograr una integración plena y fructífera en el acompañamiento y promoción de un uso adecuado y responsable de la tecnología según resulta alentado por el Plan Ceibal.

Asimismo, algunas investigaciones nacionales señalan que las percepciones de las familias habrían ido cambiando, no obstante, son pocas las investigaciones en el área específica de las expectativas familiares. Las evaluaciones de impacto social realizadas por el Plan Ceibal en 2009, 2010 y 2011, en escuelas que funcionan como monitores, ofrecen algunos datos que pueden constituirse en puntos de partida para nuestra discusión y como antecedentes de nuestro objeto de estudio: ¿Qué han dicho las familias uruguayas hasta el momento en cuanto a expectativas, a esperanzas, a perspectivas de posibilidades del uso de las XO con fines escolares?

En primer lugar las investigaciones han explorado las actividades que realizan las familias con las XO. En un primer momento, según las mencionadas evaluaciones, las actividades que las familias han realizado con la XO evidencian los modos de relacionamiento de las mismas con la tecnología. Estas actividades han sido (Plan Ceibal, 2010): jugar, sacar fotos o filmar, escribir, dibujar, buscar información para la escuela, crear blogs, facebook, páginas web, crear animaciones, programar, bajar música, buscar noticias en Internet, usar el chat, enviar correo electrónico. Como puede apreciarse sus usos han sido diversos y configuran por ende, distintas formas de entender los objetivos y los alcances del Plan Ceibal. En este sentido, esto se convierte en un aspecto a explorar en cuanto a expectativas familiares sobre los fines escolares que estos usos pueden posibilitar.

Posteriormente, a partir de las investigaciones realizadas en el año 2010, puede observarse que las miradas de las familias sobre las XO han ido variando. Podemos sostener que las mayores

preocupaciones de las familias se han centrado en dos aspectos: en la necesidad de que los docentes utilicen con mayor frecuencia la máquina y el pedido de capacitación para las familias. Estas preocupaciones dejan traslucir expectativas de las familias sobre qué se quiere que se haga con la XO, factor esencial para nuestro trabajo de investigación. Estas preocupaciones de las familias nos acercan a lo que se constituye en el vector central de la presente investigación: tanto la percepción de la falta de uso por parte de los docentes, como el reclamo de capacitación para las familias, nos abre un camino de posibilidades para pensar de qué manera el entorno familiar construye y conforma sus expectativas sobre el uso de las XO con fines escolares.

I.5. CONTENIDO DEL DOCUMENTO

El presente documento de tesis se ha organizado en siete secciones fundamentales. La primera sección corresponde a la presentación del problema, la pregunta y los objetivos de la investigación, así como la fundamentación de su relevancia.

Seguidamente, en una segunda sección, se presenta los principales aportes de la teoría consultada que sustentaron la investigación realizada, así como las decisiones metodológicas, la triangulación de datos y las conclusiones. Estos aportes teóricos se han organizado en un marco teórico que contiene cuatro capítulos: el primero, que hace referencia al uso educativo de las XO con fines escolares; el segundo, que hace referencia la interacción escuela-familia; el tercero, a la naturaleza de las expectativas, y el cuarto, que detalla el estado de la cuestión, los antecedentes de investigación relacionados al objeto de estudio.

La tercera sección del documento hace referencia al diseño metodológico: elaboración de definiciones operativas, decisiones muestrales, técnicas de colecta de datos, procedimientos realizados para su posterior análisis y triangulación. La cuarta sección del documento presenta los principales hallazgos emergentes del cuestionario y de las entrevistas. En la presentación de estas últimas, se detallan las categorías y subcategorías emergentes del análisis de datos y la triangulación con los datos obtenidos del cuestionario.

En la quinta sección del documento se explican las conclusiones a las que se arribó a partir de la triangulación de los resultados con los conceptos claves del marco teórico, manifestando posibles aportes institucionales y reflexiones sobre potenciales investigaciones posteriores. Finalmente, en la sexta sección del documento se detallan las referencias bibliográficas y en la séptima sección, figuran los anexos que se mencionan a lo largo del cuerpo del texto.

Los datos recogidos y los análisis respectivos figuran en anexo complementario a este documento.

II. MARCO TEÓRICO

A continuación, iremos desarrollando los principales aportes teóricos relacionados al problema de investigación que estimamos relevantes. Comenzaremos por explorar consideraciones teóricas en torno al uso de las XO con fines escolares, entendiendo a la XO como una TIC al servicio de lo educativo. Posteriormente nos dedicaremos a analizar las diferentes incidencias socioeconómicas y culturales en la interacción escuela-familia, así como incidencias relativas a las dinámicas escolares. Seguidamente, nos enfocaremos en un análisis de la naturaleza de las expectativas y sus principales atributos, para finalizar con una mirada panorámica del estado de la cuestión, de los antecedentes relacionados con el objeto de estudio.

II.1. USO DE LAS XO CON FINES ESCOLARES: La XO como TIC al servicio de lo educativo

En este capítulo exploraremos algunos conceptos fundantes como el de sociedad de la información y el conocimiento, brecha social y brecha digital, inclusión digital, alfabetización digital y mediática. Veremos también cómo el Plan Ceibal ha priorizado, entre otros cometidos, el impacto a las familias, mediante el uso de las XO. Exploremos detenidamente cada uno de ellos.

Asistimos a una época en que todo parece estar “planetarizado”, “globalizado”, “interconectado” y los acelerados cambios desde el terreno de la ciencia y la tecnología han impactado las esferas económicas, políticas, sociales y culturales. Somos actores presenciales de un momento histórico en el que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se constituyen en uno de los componentes centrales de esta nueva organización mundial. Tecnologías que evidencian transformaciones en *“la comprensión de la gente acerca de lo que puede, quiere y cree que necesita hacer”* (Burbules y Callister, 2001, 33), produciéndose de tal forma nuevos modos de entender la realidad y situarse frente a ella, en los distintos órdenes de la vida.

En este proceso de reorganización mundial, la información cobró un valor esencial en cuanto a procesos de comunicación y formas de relacionamiento social. Y no solamente en estas esferas, sino que la información se ha convertido en un factor de productividad en términos económicos (Vaillant, 2011). El valor de información supone además una revolución en cuanto al conocimiento (Crovi Druetta, 2004). Asistimos a una verdadera revolución cultural donde quienes trabajan con el conocimiento y las ciencias cognitivas cumplen un rol fundamental.

Por ende, podemos sostener que nos hallamos en una sociedad que ha priorizado la información y el conocimiento como fuentes de productividad esenciales para los diferentes modos de desarrollo económico (Castells, 1997). El trabajo como una de las fuerzas productivas esenciales del mundo en el que vivimos *“supone el uso de los medios de producción para actuar sobre la materia basándose en la energía, el conocimiento y la información. La tecnología es la forma específica de tal relación”* (Castells, 1997, 11).

Es necesario distinguir que información no es un sinónimo de conocimiento. Mientras que la información alude a la noticia, al dato, al mensaje en sí mismo, al núcleo duro, el conocimiento supone procesos de mayor complejidad en los que la percepción, la imaginación, el razonamiento, la especulación y la reorganización del pensamiento juegan un rol fundamental (Crovi Druetta, 2004). Vaillant (2011) sostiene que en el contexto social actual el conocimiento se ha convertido en un valor para la ciudadanía, pero, no obstante, estos conocimientos ya traen consigo fecha de caducidad. Esto implica la búsqueda de garantías para que niños, jóvenes y adultos puedan actualizarse tanto en sus capacidades como en sus competencias.

Las TIC se constituyen en una alternativa de garantía. Pese a ello, uno de los problemas que trajo aparejado la introducción de las TIC ha sido el denominado como “brecha digital”. La llegada de las TIC a los contextos económicos y sociales generó una nueva brecha a la social ya existente. El término “brecha digital”, acuñado por Agencia Nacional de Telecomunicaciones e Información (NTIA) en 1995, señala la división que se produce entre los que acceden a un ordenador y los que no acceden (Agustín Lacruz y Clavero Galofré, 2010). Cuando hacemos referencia a la noción de “brecha digital” ya no puede pensarse que es solamente una cuestión de limitaciones de acceso a equipos. La brecha digital alcanza también a la calidad del equipo y de la conectividad a Internet, así como al capital cultural requerido para utilizarlo.

Según Buckingham (2008), Internet ha contribuido a acentuar más las diferencias sociales que estaban dadas por clase social, raza, etnia. Sostiene que los niños de clase media poseen computadoras de mejor calidad y cuentan con la colaboración de sus familias y otros adultos en cuanto a conocimientos de Internet y computadoras. Señala en contraposición, que los niños más pobres tienen menos acceso a la cultura, *“no solo viven en mundos sociales diferentes, sino también en mundos mediáticos diferentes.”* (Buckingham, 2008,115).

Hablar de brecha digital nos remite a hacer referencia al concepto de brecha y exclusión social. Este concepto muchas veces se lo interpreta en términos económicos (Travieso y Planella, 2008) aunque es necesario concebirlo desde una perspectiva multidimensional: lo psicológico, lo psicosocial y lo cultural entran en juego a la hora de entender las carencias en el terreno de lo social, de lo laboral, de lo educativo, de lo relacionado a la vivienda, a la calidad de la convivencia, al entorno afectivo. Estas situaciones demandan de una intervención social.

Ahora bien, al hacer referencia a la inclusión digital esto no implica generar *per se* la inclusión social. El fenómeno de la exclusión social es mucho más abarcativo que el de la exclusión digital, que *“incluye conocer qué uso se hace de las herramientas TIC en aspectos clave del ejercicio de la ciudadanía, como autonomía, trabajo colaborativo, generación de conocimiento, integración social; en definitiva, de cómo se desarrolla el proceso de apropiación de las TIC y sus potencialidades, y si ese proceso resulta significativo en la vida cotidiana de las personas, en especial aquellas que están en situación y riesgo de exclusión”* (Travieso y Planella, 2008, 2).

La exclusión digital alude a un desarrollo asimétrico de la sociedad de la información y el conocimiento, poniendo de manifiesto la existencia de personas que se hallan “descolgadas” de la revolución que generan las TIC en diversos ámbitos. Apuntando a interacciones más democráticas, las TIC han producido brechas de desigualdad y formas nuevas de división. La brecha digital es parte de una brecha mayor que es de carácter social. Travieso y Planella (2008) sostienen que hay muchos impedimentos para acceder a las TIC, pero el mayor de ellos se vincula con la barrera educacional. Es por ello que la alfabetización digital se convierte en un camino hacia la justicia, la solidaridad y la democracia, procurando una cultura basada en relaciones entre usuarios y pensamiento crítico y no solamente en el consumismo digital y mediático.

Según Cortés y Dubois (2005) vincular el concepto de brecha digital con indicadores que dan cuenta del acceso a aparatos y a servicios de Internet es estar frente a los síntomas o las consecuencias de la brecha digital. Consecuentemente, una de las grandes preocupaciones hace a la inclusión digital, y tiene que ver con reducir la brecha entre sectores sociales y entre generaciones en el acceso y el uso que se hace de las nuevas tecnologías (Dussel y Quevedo, 2010).

El escenario educativo, no ajeno a estas particularidades, se presenta desde su esencia como una entidad compleja, difícilmente analizable en pocas líneas, y más específicamente, las instituciones educativas como organismos de poder, cuya prioridad es la circulación y socialización de saberes (Cullen, 1997), se ven desafiadas frente a la presencia de tecnologías de la información y la comunicación que suponen la aparición de nuevos retos para la escuela del nuevo siglo. Una educación que incluye TIC deberá tener como prioritario en su agenda, la formación de ciudadanos capaces de cuestionar el entorno social en el que se hallan insertos y de participar activamente en la construcción de valoraciones y acciones (Fernández Enguita et al. 2005). Con la llegada de las TIC al territorio educativo se han planteado desafíos así como oportunidades significativas, sobre todo en lo que a inclusión digital refiere.

Según Litwin (2005) la presencia de tecnologías en el terreno de lo educativo no constituye una novedad en sí misma, aunque sí han surgido discusiones sobre su empleo desde el surgimiento de las TIC. Tecnologías de larga data escolar, como la tiza, el pizarrón, el cuaderno, han sido puestas

en discusión por las habilidades cognitivas diferentes que se ponen en juego a la hora de representar, comunicar, conocer o imaginar con TIC (Bettetini y Colombo, 1995; Lion, 2006). Estas nuevas habilidades han afectado tanto a los procesos de aprendizaje como a los procesos de enseñanza, dado que *“las oportunidades que las tecnologías ofrecen para aprender se extienden no solo al aprendizaje de los estudiantes, sino también a la misma enseñanza, y engloban prácticamente a todas las formas de comunicación habituales en la educación presencial”* (Vaillant, 2011,190).

Ahora bien, según Buckingham (2008) se corre el riesgo que la utilización de las TIC en la escuela refuerce las desigualdades existentes y se ahonde en la “brecha digital”, entendiéndola en un sentido amplio, mucho más que el mero acceso a la tecnología. Es por ello que el autor destaca la importancia de alfabetizar mediáticamente. Esto supone reconocer en primer lugar que la alfabetización posee una dimensión crítica. Ya no podemos sostener, en la actualidad, que una persona alfabetizada sea aquella que meramente sepa leer y escribir. Sobre todo en los contextos educativos, la concepción de alfabetización supone una mirada más reflexiva.

Para alfabetizar en la actualidad hay que poner en juego diversas capacidades (análisis, evaluación, reflexión crítica), desarrollando de tal manera una suerte de “metalenguaje”, esto es, *“un medio para describir las formas y estructuras de un modo de comunicación determinado”* (Buckingham, 2008, 193). Para tal fin, es necesario desarrollar una comprensión integradora de factores sociales, económicos, institucionales que inciden en la comunicación educativa, identificando cómo indican en las vidas de las personas.

A la hora de entender qué es la alfabetización digital, Travieso y Planella (2008) sostienen que se ha convertido en algo más que dominar teclas, sino que implica dominar ideas, desarrollar destrezas que permitan comprender, captar significados y contextualizarlos en el marco de las nuevas posibilidades que permite el uso de las TIC.

Siguiendo la línea de pensamiento de Buckingham (2008), alfabetizar mediáticamente implica, en segundo lugar, fomentar las capacidades de acceso, comprensión, y creación en diversos contextos. Acceder incluye las destrezas de localización de contenidos mediáticos, comprender se relaciona con las capacidades de decodificación e interpretación de los medios, mientras que crear supone producción y comunicación de mensajes propios con finalidades expresivas o persuasivas. Estas capacidades permitirán a las personas desarrollar una mayor conciencia sobre el funcionamiento de los medios, arribando a reflexiones sobre el papel de lo tecnológico dentro de la sociedad y la cultura actuales.

Hay que tener en consideración que no es la tecnología en sí misma la que genera cambios en los resultados educativos. Incluir tecnología abre posibilidades de cambios en las formas de enseñar, y

estas formas son las que funcionan como variables explicativas de las mejoras que puedan producirse. Usar las tecnologías es una posibilidad para variar los modos de hacer docencia (Buckingham, 2008).

Concretamente en el escenario educativo uruguayo, desde el año 2007, asistimos a la aparición y expansión del Plan CEIBAL (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea), un plan que ha ido cobrando trascendencia en el ámbito del Consejo de Educación Inicial y Primaria, así como en otros subsistemas de la Administración Nacional de Educación Pública, y en espacios fuera del sistema formal de educación. En lo que compete específicamente a la educación primaria pública del país, este Plan entrega a cada niño y maestro una computadora tipo laptop XO (laptop portátil de la Fundación OLPC – One Laptop Per Child), comúnmente denominada “ceibalita”.

Esto se convirtió en un fenómeno innovador de singular importancia en el contexto educativo nacional e internacional, dado que el dueño de la XO no es la institución educativa, sino su beneficiario directo, el niño. Han sido entregadas laptops a cada maestro del CEIP (Consejo de Educación Inicial y Primaria), transformándose estos en otros de los beneficiarios. De igual forma, las familias de cada niño beneficiado que lleva a su hogar la XO se ven contempladas por el Plan que así extiende su alcance socioeducativo.

La XO, como una de las tantas TIC existentes en la actualidad, supone retos y desafíos que antes eran impensables para la educación y el aprendizaje en el Uruguay. Marchesi (2009) sostiene que el desafío principal de las escuelas de hoy radica en recibir a estudiantes que han estado expuestos al uso de la tecnología desde muy temprana edad, posicionándolos frente al conocimiento de manera muy diferente a otras épocas pasadas. Uno de sus principales desafíos radica en promover habilidades que intenten “*abatir la brecha digital existente*” (Plan Ceibal, 2007:1). Para ello se tiene en consideración la importancia de impactar socialmente en la relación escuela-familia.

En consonancia con lo planteado por los autores recientemente mencionados, el Plan Ceibal busca no solamente disponer la información a sus beneficiarios, sino desarrollar una capacidad estratégica que defina mecanismos de comprensión, contrastación, procesamiento, otorgándole de tal forma un sentido y valor propios. Se trata entender la brecha digital desde una visión amplia y no reduccionista focalizada en salvar las diferencias en infraestructura, acceso y conectividad para integrar otras dimensiones de la brecha relativas a la apropiación y el aprovechamiento de los recursos con fines de desarrollo humano (Rivoir, 2013).

Si bien el Plan en sus primeras fases enfatizó el acceso a la tecnología hoy busca enfatizar su aprovechamiento pedagógico. Según Fullan, Watson y Anderson (2013) en un principio el Plan

Ceibal se interesó en promover el acceso generalizado al uso de la tecnología, la distribución de aparatos a todos los alumnos y maestros, así como de proveer de conectividad a las escuelas. Por ello, se entiende que en los primeros años del Plan el énfasis estuvo puesto en el acceso. Ahora en una segunda fase del Plan Ceibal *“el énfasis se ha desplazado a fomentar un mayor uso de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje, lo que implica una evolución, pasando desde un enfoque inicial en que lo que se pretendía era garantizar el acceso equitativo a las tecnologías, a un acceso equitativo a las mejoras en el aprendizaje de los alumnos, apoyadas y potenciadas por el uso de tecnología”* (Fullan et al. 2013,13). En este proceso de evolución resulta importante analizar el rol de la escuela y su interacción con la familia en cuanto a la integración de las TIC, aspecto que examinaremos a continuación.

II.2. UNA ECUACIÓN POR RESOLVER: Interacción Escuela-Familia

En este capítulo se abordan algunos principales conceptos en cuanto a la naturaleza de la interacción escuela-familia, y los factores socioeconómicos y socioculturales que inciden en la construcción de las expectativas. Se relevan las siguientes ideas: la incidencia de lo que algunos autores designan como el “efecto cuna” y “el efecto escuela” en la interacción Escuela-Familia, los factores socioeconómicos y socioculturales que inciden en las familias y en las escuelas del Uruguay actual, y los cambios en la interacción escuela-familia en las últimas décadas haciendo énfasis en el “efecto director”. A continuación, examinemos cada uno de ellos, a la luz de la teoría consultada.

II.2.1 La incidencia del “efecto cuna” y “el efecto escuela” en la interacción Escuela-Familia

En el capítulo anterior, destacamos la importancia que tiene para el Plan Ceibal impactar sobre la familia a la hora de expandir el acceso y el uso de las XO como una tecnología de la información y la comunicación. Promover que las familias se involucren en el aprendizaje de las TIC no solo tiene alcances para el desarrollo del niño sino para la ampliación del capital cultural de cada una de las familias beneficiadas, sobre todo, aquellas que poseen menores posibilidades de acceso al mundo tecnológico-mediático.

¿Por qué resulta tan relevante impactar sobre las familias? Según Dabas (2005) la familia cumple una función esencial en lo que concierne al niño. Oficia de sostén, de influencia en los diferentes momentos de su crecimiento. Este marco de incidencias se relaciona íntimamente con los aprendizajes que los niños construyen en su vida diaria. La familia, para la autora, cumple un papel transmisor de un modo de vinculación con el mundo. Si la manera de configurar las relaciones sociales se estructura de manera abierta, promoviéndose los intercambios relacionales con el mundo exterior, se incrementan los flujos de información y se posibilita de tal forma una movilidad mucho más amplia tanto de saberes como de vínculos. Impactar en las familias en forma intencional es también impactar en sus expectativas, en qué esperan del proceso de educación de sus hijos y en qué esperan de ellas mismas, en cuanto a formas de intervención en dicho proceso.

Ahora bien, Brunner (2010) reconoce que en el aprendizaje del niño inciden múltiples factores. Uno de ellos, él lo denomina como “el efecto cuna” y la familia cumple un rol esencial en este efecto. Se cuestiona por qué es tan decisivo en lo que refiere al rendimiento escolar de niños, jóvenes e incluso adultos, indagando en los diferentes componentes que lo integran. Reconoce además, como otro factor en el aprendizaje del niño, el estatus socioeconómico y cultural de los padres, y establece consecuencias en lo que refiere al lenguaje, la inteligencia, constatando evidencias

sobre el rezago que experimentan aquellos niños de sectores socialmente más vulnerables. Este factor mantiene estrechas relaciones con el “efecto cuna” recientemente mencionado. Identifica otro factor, al que denomina “efecto escuela”: se pregunta cuál es el papel que juega la educación en la sociedad, si este papel es meramente reproductivo de las desigualdades estructurales o si es posible generar un rol transformador de las estructuras de desigualdad en pro de desarrollar igualdad de oportunidades, no solamente en el acceso a la educación, sino en los resultados y la calidad de los aprendizajes. Veamos con detalle la naturaleza del “efecto cuna” y del “efecto escuela”, según este enfoque.

“El efecto cuna”

Examinemos detenidamente estos aspectos que funcionaron como conceptos relevantes en el trabajo de investigación. Brunner (2010) sostiene la gran importancia del trasfondo de la familia en los logros escolares, en función de la intensidad del vínculo familiar. El “efecto cuna” describe que aquellos padres que pertenecen a un nivel socioeconómico alto y medio (con mayores niveles de estudio alcanzados, con ocupaciones bien remuneradas, y un ingreso alto en términos comparativos, con una relativa estabilidad en la estructura familiar, con hogares donde se dispone de recursos culturales y didácticos) tienen la tendencia *“a desarrollar creencias, expectativas y comportamientos que –unidos a las mejores posibilidades de invertir en la educación de sus hijos– los llevan a preocuparse, desde el primer día y a lo largo de sus vidas, de una manera más adecuada (y exitosa) por el capital humano de aquellos.”* (Brunner, 2010, 6). El autor admite que esta es una parte de la explicación. Entiende además que a la hora de tratar de comprender el alcance del “efecto cuna” en los aprendizajes del niño hay que tener presentes todos los componentes que intervienen. Para ello, hace un inventario de variables intervinientes, de las cuales ofrecemos un resumen:

- Status socioeconómico y nivel de estudios alcanzados por los padres.
- Estructura de la familia (monoparental, nuclear, extendida).
- Edades de los adultos.
- Presencia de hermanos.
- Localización (urbana, rural, vecindario y sus características).
- Acceso a servicios de salud, sobre todo en el caso de la madre (énfasis en el período de gestación).
- Infraestructura del hogar, calidad de la vivienda.
- Grado de hacinamiento y existencia de ayudas para el estudio (ejemplo: espacio independiente para las tareas del niño).
- Equipamiento, materiales didácticos, cantidad de libros, computadora, conectividad a Internet.
- Clima social y entorno afectivo del hogar, cantidad e intensidad de los vínculos positivos con el niño.
- Socialización temprana, diálogo con el niño sobre diversos temas sociales y culturales.
- Grado de interacción con los pares y capital social de la familia
- Acceso a Educación Inicial.
- Selección del establecimiento escolar, grado de involucramiento de los padres en las actividades escolares de sus hijos.

Cuadro 1: Componentes del “efecto cuna” según Brunner (2010)

Brunner (2010) destaca que el lenguaje se ve condicionado por cómo es el hogar del niño, tanto por sus características cognitivas como socioemocionales. Señala que existen diferencias que son de corte estructural (clase social, status) y que el efecto cuna las pone de manifiesto en diferentes maneras de socialización temprana, y de desarrollo del lenguaje. Estas diferencias persisten y se reproducen en la escuela, así como en el resto de la vida adulta y profesional del individuo.

El autor enfoca mayormente su análisis en la familia y los recursos materiales o inmateriales que poseen los hogares y no tanto en el entramado de interacciones, relaciones y vínculos que estas tejen en las redes sociales a las cuales tienen acceso. Aspectos que han analizado otros autores como las estructuras de oportunidades a las cuales las familias pueden acceder (Kaztman y Filgueira, 1999). Estos autores reconocen que según las probabilidades de acceso a bienes, servicios y desempeño de actividades es el grado de bienestar de los hogares. Obtener un nivel social aceptable de bienestar *“pasa por el logro de empleos de buena calidad, por lo que la secuencia en el acceso a distintas oportunidades de bienestar tiende a organizarse de modo de maximizar la probabilidad que los miembros del hogar se incorporen a actividades valoradas por el mercado”* (Kaztman y Filgueira, 1999, 21).

“El efecto escuela”

Asimismo, Brunner (2010) reflexiona sobre el impacto del “efecto escuela” en los aprendizajes de los niños. Sostiene que muchas veces lo que la escuela hace es reforzar el efecto cuna, acción denominada “efecto Mateo”: los que ya tienen un capital cultural heredado lo desarrollarán en mayor medida, y aquellos que poco poseen, la escuela les desvalorizará su capital reducido. Estos enfoques son considerados reproductivistas de las diferencias sociales de clase.

En contraposición, Brunner (2010) sostiene que existen quienes consideran que la escuela posee un potencial de enseñanzas y aprendizajes, para generar en los agentes escolares, altas expectativas. La escuela puede reforzar positivamente al niño, puede retroalimentarlo constantemente, generando responsabilidades definidas en cada actor educativo. Brunner describe la presencia de “escuelas efectivas”, *“aquellas capaces de asegurar a todos sus alumnos unos mismos estándares altos de aprendizaje independientemente de su cuna, por definición compensan las desventajas de origen sociofamiliar, desencadenando con ello un emergente efecto “muchos de los últimos serán primeros”* (Brunner, 2010,17).

Estas escuelas alcanzarían a eliminar todas las diferencias del efecto cuna. Este tipo de escuelas posee un liderazgo profesional definido, existe una visión de conjunto y las actividades que se desarrollan se enfocan hacia la enseñanza y hacia el aprendizaje, cultivándose un clima, un ambiente propicio para los aprendizajes. Se produce un reforzamiento positivo y una retroalimentación frecuente, con monitoreos periódicos del alumno, con una cooperación entre

escuela y familia constante. En suma, la escuela *“funciona como una organización que aprende”* (Brunner, 2010,16) Sostiene que el efecto escuela hace su mayor contribución en lo que tiene que ver con el conocimiento de la matemática y de las ciencias, dado que en lo que respecta al lenguaje, la familia cumple un rol mucho más fuerte en su desarrollo, que el que lleva a cabo la escuela.

Una búsqueda conciliadora: “el efecto fanal”

Brunner entiende que las dos manifestaciones polares anteriormente descritas del “efecto escuela” deben recorrer una vía intermedia, que denomina “efecto fanal”, *“parafraseando el dicho evangélico, no se encienden para guardarlos debajo del celemín, sino para ponerlos sobre un candelabro, de modo que alumbren a su alrededor”* (Brunner, 2010,18). Esto significa que la escuela tiene el potencial de mejorar el capital humano de las personas, las oportunidades que brinda dependen de cada persona aprovecharlas, y por tanto, el efecto cuna solamente puede ser compensado en parte.

Ello no quita responsabilidad a la escuela en su labor: debe ejercerla aunque consciente de que tiene limitaciones. Una escolarización efectiva necesita de la intervención paralela de otros procesos emergentes, según Brunner (2010), de una transformación en diferentes planos sociales (en lo económico, lo productivo, lo nacional e internacional, en lo laboral, en la salud, en la educación de las familias, en la conformación de una cultura de responsabilidades individuales).

Esto significa que en el proceso de conformación de las expectativas de las familias sobre los aprendizajes de sus hijos, el efecto escuela no puede polarizarse en el extremo del “efecto Mateo” o en su contrapartida “el efecto los últimos serán los primeros”. Reconociendo el valor de la escuela en la formación del individuo, es necesario que se potencie el desarrollo cultural y lingüístico de cada uno de los sujetos que llegan a la escuela, sin olvidar que el efecto cuna tiene un valor fundamental y crucial en la configuración de estos sujetos como identidades individuales y sociales. Esto es, resumidamente, lo que Brunner (2010) denomina como “efecto fanal”.

II.2.2. Factores socioeconómicos y socioculturales que inciden en las familias y en las escuelas del Uruguay actual

El contexto social y económico de un país debe tenerse en consideración a la hora de comprender desempeños de los estudiantes así como a las familias implicadas, e incide tanto en “el efecto cuna” como en el “efecto escuela” destacados por Brunner (2010). Por ende, lo anteriormente expuesto nos permite esbozar un marco de comprensiones teóricas que nos resultan útiles al acercarnos a la realidad sociocultural y socioeconómica actual de la República Oriental del Uruguay.

Uruguay es un país con una población de 3.300.000 habitantes, residentes en su mayoría en ciudades, siendo su capital, Montevideo, la que concentra a más de la mitad de la población. Desde el punto de vista de la distribución del ingreso, Uruguay es uno de los países de Latinoamérica con menor desigualdad, aunque esto no significa en modo alguno que la distribución sea de manera uniforme (Orealc/ Unesco, 2008).

Se ha constatado que Montevideo ha atravesado un importante proceso de segregación residencial. La población con menores recursos económicos se ha desplazado hacia la periferia de la ciudad, configurándose los cinturones de pobreza. Esta segregación social trae aparejados cambios morfológicos en la ciudad, generando dificultades para acceder a las instituciones educativas (Vaillant, 2009). Estas transformaciones han generado “*la homogenización interna de los barrios en cuanto al nivel socioeconómico de los vecinos y también a los servicios*” (Peraza, 2009, 42). La antigua heterogeneidad que supo mostrar la ciudad en cuanto a integración de grupos de niveles socioeconómicos diversos se ha quebrado al momento actual.

Varias investigaciones realizadas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) confirman lo anteriormente mencionado. En 2006 se llevó a cabo en Uruguay – así como en otros países- el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Se contó con el apoyo de autoridades educativas de diferentes países y se realizó dentro del marco de intervenciones de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). La finalidad de estos estudios era comparar resultados educativos de diferentes países de la región en diferentes áreas del conocimiento. Para poder crear un contexto de situación de cada país, se relevaron datos del entorno sociocultural de las escuelas así como de los entornos socioeconómicos.

En primer lugar, se constata que hay diferencias notorias entre los hogares de niños que asisten al subsistema estatal de educación y al privado. En el sector privado no se hallan niños de contextos más críticos, sino que la mayoría pertenecen a contextos muy favorables. En el sector público, son

las escuelas urbanas comunes las que concentran el 15 % de niños de este tipo de contexto (ANEP-CEP, 2009).

En el propio subsistema público también se constatan diferencias de corte social en cuanto a los alumnos. Las escuelas rurales y las escuelas de contexto sociocultural crítico (actualmente pertenecientes al Programa de Escuelas A.PR.EN.D.E.R. —Atención PRioritaria en ENTornos con Dificultades Estructurales Relativas— y nombradas con esta sigla) son las que presentan una situación social muy desfavorecida y de desventajas con relación a las urbanas. Las escuelas de Tiempo Completo parecen albergar alumnos de hogares un poco más favorecidos, aunque la mayoría continúen perteneciendo a contextos muy desfavorables y desfavorables. El estudio puso en evidencia que las escuelas urbanas son más heterogéneas (grupos de más de un contexto) en cuanto a la composición social, mientras que las escuelas APRENDER son de naturaleza más homogénea (todos los grupos del mismo quintil de contexto).

De igual forma se aprecian diferentes entornos escolares según los contextos. Las escuelas APRENDER son las que muestran entornos más problemáticos. Asimismo, los directores de las estas escuelas son los que más sostienen una opinión desfavorable sobre la motivación y apoyo de los padres. Las propias familias de las escuelas APRENDER catalogan a las escuelas de “regular”, “mala” o “muy mala”, lo que muestra, en términos generales, la imagen construida por las familias de las instituciones escolares de contexto sociocultural crítico.

Estas diferencias sociales han dado lugar a que el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y la División de Investigación, Evolución y Estadística (DIEE) realicen frecuentemente relevamientos sobre las características socioculturales de las escuelas. El último relevamiento de actualización de datos, llevado a cabo en 2010, combinó indicadores de nivel educativo, nivel socioeconómico y nivel de integración social de los hogares. Las escuelas en estas categorizaciones se agrupan por quintiles de contextos socioculturales (ANEP, 2010), organizándose de la siguiente manera: 20% de las escuelas agrupa al contexto sociocultural muy desfavorable (quintil 1), otro 20% para el quintil 2, y así sucesivamente hasta llegar al quintil 5 que se corresponde con las escuelas de contextos menos vulnerables. Esta categorización de escuelas se hace en forma independiente para el universo de escuelas urbanas (común, jardines y educación especial) y para las escuelas rurales.

En consonancia con lo anterior, las pruebas relevadas por OREALC/UNESCO-LLECE (2008, 2010) mostraron que los desempeños de los alumnos están fuertemente ligados a los contextos socioculturales de pertenencia, segmentados por las mismas condiciones socioculturales de las familias y las escuelas. Asimismo, Tansini (2008) reconoce “*la limitada capacidad de la institución escolar para alterar la influencia de las condiciones socioeconómicas del alumno*” (Tansini, 2010, 1). Todo esto lleva a reafirmar la idea que sostuvimos recientemente: el sistema educativo

uruguayo se encuentra fuertemente segmentado por contextos socioculturales. Explicar o dar razones de por qué sucede esto es una cuestión que sobrepasa los propósitos de la presente investigación, pero estos datos emergentes de diferentes estudios sobre la realidad sociocultural uruguaya, constituyeron una clave teórica a la hora de organizar el diseño metodológico, como se verá más adelante.

II.2.3 Cambios en la interacción escuela-familia en las últimas décadas

Hemos visto hasta el momento que la familia es un foco de especial interés en los objetivos de alfabetización mediática del Plan Ceibal. Hemos apreciado como los factores socioeconómicos y socioculturales tienen una especial relevancia a la hora de entender la realidad educativa uruguaya y por ende, esto tiene efectos directos en la comprensión de los diferentes escenarios familiares. Uno de los más importantes retos que la escuela actual debe asumir es la construcción de una relación escuela-familia en que se priorice el aprendizaje de los niños. Según la Unesco (2012) hay cada vez más intentos de aproximación hacia las familias con mayor frecuencia, tratando de conocer sus vidas, para poder involucrarlas en la producción de resultados educativos adecuados. La participación activa de las familias en la vida escolar de los hijos se entiende como una pieza estratégica clave en el apoyo al aprendizaje.

Ahora bien, y siguiendo los planteos de la Unesco “*¿cómo construir una relación entre escuela y familia que favorezca el aprendizaje de los niños y adolescentes?*” (Unesco, 2012, 11). Sin lugar a dudas que la responsabilidad educativa de las nuevas generaciones es una cuestión que sigue refiriendo prioritariamente, aunque ya no únicamente, a la familia y a la escuela. Los niños que llegan a las escuelas pertenecen a un grupo de referencia, que es su familia. En el mundo en que vivimos los vínculos entre grupos y sectores sociales como institucionales muestran una red compleja de interrelaciones (Unesco, 2012). Resulta complejo dilucidar un problema educativo solamente centrando la mirada en un foco de la red, ya sea exterior o interior a la escuela. Esto nos permite afirmar que la relación entre escuela y familia es una presencia y una obligatoriedad desde el momento en que el niño ingresa al centro escolar por primera vez. La relación con la familia “*continúa viva y activa en la intimidad del salón de clase*” (Unesco, 2012, 15).

Por ende, la expresión “interacción escuela-familia”, según la Unesco (2012) implica reciprocidad, influencia mutua, especificidades, asimetrías, todos aspectos emergentes de la intersección de estas instituciones que tienen un foco común compartido: el niño. Las asimetrías están dadas en función de las diferentes responsabilidades que cada institución tiene para con el niño: la escuela asume su enseñanza desde un sistema profesionalizado, la familia tiene un rol educativo que deberá ejercer desde un contexto sociocultural dado. El desafío radica en producir complementariedad a partir de las asimetrías, no excluyendo roles ni generando superposiciones. Asumimos además, que en el proceso interactivo escuela-familia, se ha optado por un orden:

escuela-familia y no familia-escuela. El acercamiento, la aproximación a las familias forma parte del trabajo escolar y ya no podemos seguir pensando o seguir esperando que sea la familia la que tome la iniciativa de interacción. Quizá en otros tiempos esto fuese así, pero dadas las realidades socioculturales ya señaladas en este capítulo, se vuelve prioritaria la iniciativa docente hacia las familias en todos los contextos escolares. Iniciativa que tenga en cuanto los cortos, los medianos y largos plazos de intervención.

En el proceso de interacción escuela-familia cobra relevancia atender a todas las fases de la comunicación: es importante conocer la situación de las familias, comprender lo que las mismas dicen, por qué lo dicen, desde qué lugar social se posicionan al interactuar con la escuela. Es crucial que la interacción escuela-familia se profundice dado que *“las condiciones socioeconómicas, las expectativas y la valorización de la escuela y el refuerzo de la legitimidad de los educadores son factores que emanan de la familia y están altamente relacionados con el desempeño de los alumnos”* (Unesco, 2012,19). Si la escuela no promueve la interacción con las familias, es muy difícil que estas puedan valorar lo que no se conoce. Sin lugar a dudas, la interacción escuela-familia tiene su punto de partida en el tratamiento otorgado al niño en el aula. Y cobran especial interés las opiniones que las escuelas tienen de las familias.

En este sentido, Unesco (2012) establece que con mucha frecuencia las escuelas consideran a las familias como una prolongación de sí mismas, no pudiendo diferenciar cómo funciona una respecto de la otra. Cuando la lógica escolar predomina a la hora de dialogar con las familias, que también poseen su propia lógica, asistimos a lo que la Unesco (2012) denomina como “escuelacentrismo” y *“suele impedir que los agentes escolares escuchen y comprendan el punto de vista de las familias”* (Unesco, 2012, 44). Dado que la escuela es un espacio de construcción de identidad, resulta un derecho fundamental de las familias *“tener acceso a una información que les permita opinar y tomar decisiones sobre la educación de sus hijos y ejercer sus derechos y responsabilidades”* (Unesco, 2012, 20). Esto se convierte en un aspecto fundamental para que la interacción se produzca y tenga continuidad. Acceder a un espacio de participación, donde las voces de las familias sean tenidas en cuenta, requiere de la conformación de un proyecto colectivo de intereses compartidos, en el que el rol del maestro director es fundamental.

El “efecto-director”

Estruch Tobella (2008) sostiene la importancia del liderazgo pedagógico del director. Mediante su gestión se puede garantizar la coherencia y la cohesión de las actuaciones individuales y colectivas de los maestros, en función de objetivos comunes de una comunidad educativa que trabaja en conjunto. Esto es lo denominado por el autor como *“dirección profesional basada en el liderazgo pedagógico”* (Estruch Tobella, 2008, 201). Bolívar (2009) hace referencia al “efecto-director” y lo caracteriza como un efecto indirecto. Si bien el director no es el que se desempeña en

las aulas, sus intervenciones pueden ayudar a generar óptimas condiciones de trabajo para el docente. No se olvida en ningún momento que cada docente tiene su capacidad y su nivel de compromiso en juego en la labor de enseñanza con los niños, así como también se tiene presente la existencia de un entorno externo sociocultural y socioeconómico, que ya hemos detallado.

La idea defendida aquí es que al crearse un espacio, un ambiente de motivaciones y de condiciones favorecedoras, los buenos desempeños de las aulas tienen estrechas conexiones con las acciones lideradas por el director. Estos buenos desempeños de aula y las acciones coordinadas por el director pueden y deben contemplar a las familias. En pro de mejorar los procesos de enseñanza así como los procesos de aprendizaje, una dirección focalizada en el aprendizaje es fundamental, que haga partícipe a las familias de estos procesos de aprendizaje. Para ello, incrementar la calidad y los resultados con una mirada a largo plazo producirá efectos significativos. Estos efectos *“normalmente son más relevantes allí donde son más necesarios, es decir en aquellas escuelas que se encuentran en circunstancias difíciles o en situación de desventaja”* (Bolívar, 2009,4).

El “efecto-director” supone producir espacios de comprensión compartida tanto con docentes como con familias, sobre las acciones emprendidas, los proyectos a trazar, los objetivos comunes, en pro del aprendizaje de los alumnos. Implica desarrollar niveles de profesionalismo en los miembros de la escuela para estar en mejores condiciones frente a las situaciones cotidianas, exige un rediseño de la vida escolar como cultura colaborativa que dé lugar a las voces de los diferentes actores del escenario educativo, entre ellos, la familia.

Integrar a la familia, según Bolívar (2006), es asumir una responsabilidad compartida. Reconoce que muchas veces las familias desempeñan un rol de “clientes” en los servicios educativos en vez de “cogestores”. Alcanzar esta función es uno de los puntos centrales de la agenda actual de los directores y maestros escolares. Y es importante la especificación de lo compartido: directores y maestros. De esta forma se podrá alcanzar lo que Bolívar (2009) reconoce como liderazgo distribuido, y entiende el autor que para ello hay que alterar la organización convencional de la escuela, evitando el aislamiento profesional e institucional. Ello contribuirá a otro aspecto destacado por Bolívar (2009): el liderazgo transformador. Esto supone fomentar un clima colegiado, una visión colectiva, una cultura colaborativa.

Según Murillo (2003) es mediante la eficacia escolar que los cambios en los aprendizajes pueden generarse. La eficacia escolar para este autor es entendida como aquella que promueve en todos y cada uno de los alumnos un desarrollo integral, duradero, atravesando los límites de su rendimiento inicial, así como de su situación socioeconómica y sociocultural. Una escuela es eficaz si responde a un principio de equidad, e insiste el autor *“en todos y cada uno de sus alumnos”* (Murillo, 2003, 2). Esto será posible teniendo en cuenta lo que se entiende como “la idea de valor

añadido”. Significa que a la hora de discutir sobre el rendimiento de los alumnos, considerar el contexto donde este opera es esencial. Contexto que contempla las realidades socioeconómicas como culturales de sus familias.

De aquí la importancia de conocer las expectativas de las familias, establecer alianzas con ellas, en beneficio del desarrollo integral del alumno. Y cuando Murillo (2003) hace referencia a “integral” no solo hace referencia a buenos resultados académicos, sino que lo integral implica formación en valores, bienestar, satisfacción, *“una escuela será eficaz si desarrolla toda la personalidad de cada uno de sus alumnos”* (Murillo, 2003, 2-3). La eficacia escolar permite reconocer, en consecuencia, que el futuro de los alumnos no está escrito en forma determinista del “efecto cuna”, sino que la escuela puede ayudar a escribir parte de su historia. Otros aspectos relevantes (Murillo, 2008) en lo que hace a la eficacia escolar tienen que ver con la equidad como aspecto esencial y con el desarrollo integral de los alumnos como meta irrenunciable de toda institución educativa. *“Eficacia (...) también afecta a la felicidad de los alumnos, a su autoconcepto, a su actitud creativa y crítica”* (Murillo, 2008, 19).

Familia, escuela y comunidad son dimensiones que según el grado de intersección, serán los efectos en la educación de los alumnos. Aún nos resta examinar desde la teoría un aspecto relevante en esta intersección: qué esperan las familias en cuanto al uso de las XO con fines escolares, o sea, explorar específicamente por la naturaleza de las expectativas, tema del siguiente capítulo.

II.3. NATURALEZA DE LAS EXPECTATIVAS

Podemos reducir el trabajo de investigación a una pregunta central “¿qué esperan que...?”, pregunta que refleja la esencia de un enfoque de trabajo basado en expectativas. Ahora bien, esperar, desear, razonar y predecir posibilidades frente a algo, en suma, tener expectativas, forma parte de procesos de la mente humana. En el decir de Pozo (2001) “*tanto recordar como desear o esperar son “estados mentales” (...) sin los cuales no puede entenderse la mente humana*” (Pozo, 2001, 31). Esto significa que tanto los recuerdos, los deseos, las expectativas y esperanzas son estados mentales que permiten entender la mente humana.

En este sentido es que podemos arribar a un componente central de este trabajo: las expectativas como estados mentales ponen de manifiesto una configuración de sentidos en torno a determinada realidad significada. Pedir a las familias que analicen, que expliciten, que verbalicen sus representaciones acerca del uso de la XO con fines escolares, implica entender que el nivel de análisis de la investigación se realiza en función a informaciones. Para Pozo (2001) un suceso reviste el carácter de informativo cuando logra reducir el grado de incertidumbre de un sistema. De esta manera, el mundo se predice reduciendo el número de opciones en cómputos futuros. Esto significa que las expectativas contienen significados y sentidos a ser reconocidos, y que logran reducir lo entrópico de la incertidumbre en función a determinada realidad, que es más controlada a partir de dicha reducción.

Pozo sostiene que “*cuando lo que se intercambia es información, uno de los componentes del sistema transforma parte de la energía recibida en información, que almacena en algún sistema de la memoria en forma de representación, lo que le permitirá en el futuro anticipar acciones a partir de esa información*” (Pozo, 2001,28). He aquí el lugar de las expectativas como estado mental: cuando una madre puede poner en evidencia, explicitar, verbalizar qué entiende como posible, qué espera que se haga con la XO con fines escolares, refleja lo que a través de su historia ha recibido como señales que le permiten “controlar”, “predecir”, “anticipar” un futuro. De este modo se produce una transformación que se logra actuando sobre la información, “más allá de la información dada” codificando y clasificando la información entrante, ajustándola a las categorías que ya posee para interpretar el mundo. Esta compleja red de significados pone de manifiesto la incidencia del lenguaje y la cultura en las expectativas explicitadas.

En este sentido Bruner (1990) considera que los significados tienen un legado fuertemente cultural y colectivo. Parafraseando a Bruner (1990,29), los significados guardan una íntima relación con el fenómeno cultural, de ahí que los mismos tienen un carácter público, colectivo, compartido. La vida humana goza de una adaptación cultural en la que los significados y los conceptos son

compartidos, así como las formas de incluirse en los discursos mediante los cuales se negocian variantes de significado e interpretativas.

En consecuencia, hacer un estudio de expectativas nos instala en el análisis de un estado mental que no es solamente individual, que es proceso y producto de una cultura de base. Cultura que afecta los esquemas mentales. Como dice Pozo, explicando la teoría central de Moscovici, *“las representaciones individuales son un reflejo, el espejo, de las representaciones sociales, sin que exista una arquitectura cognitiva definida que medie en esas representaciones. Es el discurso social el que estructura la mente”* (Pozo, 2001,76). En este sentido, Bruner (1990) sostiene que por más que nuestros discursos revistan caracteres de ambigüedad o polisemia, tenemos esa capacidad de llevarlos al dominio público para hacer negociaciones con él. A través de significados públicos transitamos públicamente e interpretamos y negociamos sentidos compartidos.

Esto concuerda con una de las ideas centrales a la hora de investigar sobre expectativas: el entorno es algo identificado, reconocido, interpretado y transformado por el sujeto a su manera, en función de variables internas como experiencias, pensamientos y expectativas. La explicitación de expectativas por parte de las familias, de las madres en particular, son significados que no surgen de la nada, ni de la aislación social de los individuos, son significados socialmente construidos y de los que cada verbalización es su evidencia. En esta línea, podemos entender que las expectativas por parte de las familias funcionan como un espejo de lo que la sociedad y la cultura le emiten como señales. Estas expectativas así entendidas se convierten en evidencias de dichas señales.

Ahora bien, estas evidencias de lo social a través de las expectativas explicitadas, ¿qué relaciones guardan con el tiempo pasado? ¿Y con el futuro? Aquí resulta pertinente analizar el papel que cumple la memoria y el concepto de memoria que debemos tener presente a la hora de hacer referencia a expectativas como un estado mental. Según Pozo (2001), la memoria como invención cultural ha de ser entendida como “memoria del futuro”. Esto significa que más que hacer referencia al pasado (función retrospectiva), la memoria permite la organización del presente y la predictibilidad del futuro (sentido prospectivo). En otras palabras, la memoria humana posee la función de organizar el presente y el futuro. La memoria como recuperación de pasado es una invención producto de la cultura.

¿Cuál es esa memoria del futuro que las madres de niños de escuelas públicas poseen en cuanto al uso de las XO con fines escolares? ¿De qué manera reflejan la organización del presente en cuanto al fenómeno educativo, en función de posibilidades futuras? Estudiar expectativas nos permite indagar en un análisis de posibilidades anticipadas, que también tienen su historia. Como dice Pozo (2001) *“la memoria requiere situar las representaciones obtenidas en el pasado. No solo hay que activar una representación sino reconocerla como tal representación y no como un hecho presente, lo que implica, (...) tomar conciencia del tiempo en la memoria. Nuestra memoria no sirve*

para hacer copias mentales del mundo, que se correspondan fielmente con ese mundo, exige ir más allá de esa información, representar el mundo a través de ella” (Pozo, 2001,33). Las expectativas no funcionan como reproducciones fieles de la realidad, sino que son un producto de un análisis sobre lo real. Asimismo dicho análisis se convierte en una “memoria de futuro”, por ende, la pregunta “¿qué esperan que...?” planteada inicialmente cobra relevancia en este orden de ideas.

¿Cuáles son los factores que intervienen en la configuración de esta “memoria de futuro”? Bruner (1990) sostiene que la mayoría de los actos de significado que cotidianamente las personas realizan tienen en consideración lo dicho mutuamente antes, durante o después del acto, o en su defecto, se puede presuponer lo dicho en un contexto determinado. Las expectativas, como significados situados mentalmente, forman parte de proyectos discursivos que se entrecruzan, y de los cuales solamente —y no por ello menos desafiante— nos podemos limitar a comprender. Bruner (1990) sostiene que los actos de significado son solamente actos, expresiones y contextos que siempre deben ser considerados en el marco de una interpretación. En consonancia con lo que se viene sosteniendo, es que podemos afirmar que analizar expectativas e interpretarlas supone un reconocimiento de su naturaleza distribuida. Como dice Pozo *“las representaciones no se almacenan como tales en la mente individual sino que están distribuidas, pero difieren en la naturaleza de esa distribución”* (Pozo, 2001,75-76). Las representaciones se organizan en forma distribuida, no figuran en el almacenaje de la mente individual, sino que aparecen dispersas y distribuidas en la mente colectiva, existiendo diferencias en la naturaleza de la distribución.

Profundicemos en este aspecto. Por un lado, nuestro estudio de expectativas implica realizar un reconocimiento de representaciones explícitas (Pozo, 2001), a las que la conciencia tiene acceso y forman parte de una actitud proposicional (una actitud verbal conscientemente explicitada) y por lo tanto se convierten en conocimiento auténtico. Pero por otro lado, esas representaciones explícitas se conectan con representaciones culturales que las *“reestructuran o reformatean”* (Pozo, 2001, 102). Esto significa las representaciones explícitas no serían únicamente individuales, sino que estarían distribuidas en el colectivo y la cultura de las personas. Habría que estudiar el sentido y el significado personal y cultural de estas representaciones, dado que en caso de no considerar el factor cultural no tendríamos ni significados, ni conocimientos (Pozo, 2001).

Se hace relevante consecuentemente comprender que un estudio de expectativas implica analizar cómo están distribuidos los significados que las mismas ponen en evidencia, en el caso de nuestra investigación, sobre el uso de las XO con fines escolares. Ello implica a su vez, una constante recordación del factor cultural que las condiciona. Este nivel de análisis cultural requerido en un estudio de expectativas, se refuerza con la idea de Bruner cuando sostiene que *“en virtud de su actualización en la cultura, el significado adopta una forma que es pública y comunitaria en lugar*

de privada y autista” (Bruner, 1990, 47). En virtud de la relevancia de lo cultural es que Jerome Bruner (1990) destaca la importancia de una “psicología popular”. Bruner entiende que esta psicología reconoce la existencia de un mundo externo al individuo, que modifica la expresión de lo que deseamos o creemos. Este mundo es el contexto de nuestros actos y según el estado de este contexto, son las razones que pueden explicar nuestros deseos y creencias. El valor cultural otorgado a los deseos y las creencias se constituye en una cuestión contemporánea en el terreno de la psicología, digno de rescatar y medular en el presente trabajo de investigación.

Una de las preguntas propuestas como delimitación del problema de investigación se relaciona con reconocer la existencia de similitudes de expectativas entre las madres según su pertenencia a las diferentes escuelas, a diferentes contextos socioculturales. En estos contextos pueden variar los actos de significado que configuran las expectativas de las familias, *“los deseos pueden llevarnos a encontrar significados en contextos en los que otros no encontrarían ninguno”* (Bruner, 1990,53). Dicho de otro modo, *“en la psicología popular se da por supuesto que la gente posee un conocimiento del mundo que adopta la forma de creencias, se supone que todo el mundo utiliza ese conocimiento del mundo a la hora de llevar a cabo cualquier programa de deseos o acciones”* (Bruner, 1990,53). Estos deseos, acciones, configuran las creencias que funcionan como base la cual se organizan las expectativas que en la investigación son el objeto de estudio. No solamente las de las familias sobre el uso de las XO con fines escolares, sino lo que piensan los directivos, acerca de cuáles pueden ser las expectativas de las familias en torno al tema. Un sujeto que es capaz de verbalizar y poner en el tapete de las explicitaciones, lo que piensa, lo que siente, lo que imagina, lo que espera, abre una puerta hacia la capacidad de volverse al pasado y alterar el presente en función de él o, viceversa alterar el pasado en función del presente. Este principio de reflexividad de Bruner (1990) es el que potencia un análisis situado y permite además la creación de mundos posibles. En este sentido, pensar en expectativas abre la posibilidad de imaginar alternativas, de idear otras formas de ser, de actuar, de intervenir.

Por todo lo anteriormente expuesto, es importante la recuperación de las voces de los sujetos, voces que digan lo que creen, lo que sienten, lo que esperan, más allá de relación realidad-imaginación. En este sentido nos aporta Bruner (1990), cuando sostiene que lo narrado puede ser real o imaginario, pero no se pierde su valor como relato, dado que su secuencialidad, su trama, es la que permite configurar los significados globales de un relato mostrando así una organización mental determinada. Esto vuelve a reivindicar el papel primordial de lo que las familias tienen para decir sobre el uso de las XO con fines escolares: voces que ponen en juego *“una búsqueda de significados dentro de un espectro de significados posibles”* (Bruner, 1988,73). Las expectativas cumplen este rasgo: se convierten en un modo de ver, dentro una amplitud de perspectivas. No necesariamente reflejan la realidad, pero si reflejan un modo de proyectarla, que como relato, es sumamente potencial.

II.4. ESTADO DE LA CUESTIÓN: Antecedentes de investigaciones relacionadas al objeto de estudio

A continuación se presentará una visión panorámica de los principales aportes de diferentes investigaciones nacionales e internacionales cuyos objetos de estudio se relacionan de manera directa o indirecta con el objeto de estudio de la presente investigación.

II.4.1. INVESTIGACIONES A NIVEL NACIONAL

Presentaremos a continuación los antecedentes de investigaciones relacionadas al objeto de estudio en el contexto nacional.

En primer lugar, haremos referencia a la “Encuesta en hogares urbanos” que se realizó al finalizar el año 2010 en Uruguay, dirigida por la Agencia de Gobierno Electrónico y Sociedad de la Información (AGESIC) y por el Instituto Nacional de Estadística (INE). La encuesta del 2010 (AGESIC-INE, 2011) ya señalaba avances en materia de acceso a computadoras e Internet en la población. En 2010 el 60% de los hogares urbanos tenía una computadora personal andando y el 45% disponía de acceso a Internet. Las razones para no tener conexión a Internet en el hogar eran el costo (52%) y la falta de interés (47%). Esta última razón habla del uso o aprovechamiento como otras dimensiones de la brecha digital.

Los hogares siguen siendo preferidos para usar Internet frente al trabajo y el uso predominante de Internet está vinculado a la comunicación y el entretenimiento. Por otra parte, el informe de Plan Ceibal (2013) sobre la evolución de la brecha digital de acceso a TIC confirma que prácticamente no existiría hoy brecha de acceso a microcomputadoras en el hogar entre la población de quintiles más bajos y altos en el país. En suma, Uruguay ha sido reconocido como el primer país en Latinoamérica en el Desarrollo de las TIC por la Unión Internacional de Telecomunicaciones, lo cual significa que el uso de las TIC en el contexto uruguayo tiene relevancia.

Investigaciones realizadas en el marco del Plan Ceibal sobre las valoraciones de las familias sobre la XO como TIC

Se han explorado trabajos de investigación a cargo de la Administración Nacional de Educación Pública, Dirección Sectorial de Planificación Educativa más específicamente en el Área de

Evaluación del Plan Ceibal, como las que siguen: el Primer informe nacional de monitoreo y evaluación de impacto social del Plan Ceibal, 2009 y el Informe de Evaluación del Plan Ceibal 2010. Estos dos informes son frutos de trabajos de investigación que el Plan Ceibal realiza a través de escuelas que funcionan como referentes y de las que se obtienen datos para las evaluaciones periódicas del Plan.

- **Primer informe nacional de monitoreo y evaluación de impacto social del Plan Ceibal. (2009).** En “Primer informe nacional de monitoreo y evaluación de impacto social del Plan Ceibal” (2009), los niños son caracterizados por las familias como *“portadores y transmisores de conocimientos digitales”* (Plan Ceibal, 2009, 59). A su vez, consideran que acceder a una computadora y acceder a internet incide en el desarrollo personal del niño, dado que manejar TIC lo habilita a estar mejor posicionado para el mercado laboral y sus demandas. Hay un énfasis marcado en el uso de la XO como aparato (Plan Ceibal, 2009). Asimismo, las familias están considerando la utilización de la XO *“como oportunidad de acceso al conocimiento”* (Plan Ceibal, 2009, 69), apreciándose así la importancia que le otorgan las familias a la inclusión de la tecnología en lo que respecta a aprendizajes.
- **Evaluación del Plan Ceibal 2010.** Posicionados ahora en el documento “Evaluación del Plan Ceibal 2010” podemos apreciar un desplazamiento en el foco de atención: *“los cambios en los que las familias hacen mayor énfasis no se dirigen específicamente a los aparatos sino a los actores involucrados, fundamentalmente a las maestras y a los propios padres el Plan Ceibal. Las madres apuestan a que el fortalecimiento del Plan Ceibal debe basarse en el uso de la computadora en clase, pero sin dejar de lado su propia participación en esta experiencia”* (Plan Ceibal 2010,109). En este aporte de la investigación del año 2010, se puede apreciar el establecimiento de una clara expectativa por parte de las familias sobre el uso de las XO con fines escolares: el avance en los conocimientos digitales se sustenta en una mayor frecuentación por parte de los docentes en el uso de la XO, en las propuestas y actividades escolares. A su vez, según lo expresado en este informe, se explicita la necesidad de profundizar en el dominio de habilidades tecnológicas por parte de las propias familias.

Investigaciones realizadas por la Universidad de la República - Uruguay (UDELAR)

- **“El Plan Ceibal: Impacto comunitario e inclusión social” 2009 – 2010.** En este informe se constatan algunos aspectos relevantes a nuestro objeto de estudio: *“las expectativas relativas al Plan Ceibal eran altas en la gran mayoría de los niños y padres. La propia valoración de la XO como objeto de posesión en los niños explica gran parte de la emoción*

en las primeras etapas. Muy pocos padres tenían conciencia en cuanto a las potencialidades de la computadora en los métodos de aprendizaje. Los que hacen una evaluación más crítica demuestran estar frustrados con el Plan, debido a que no se le ha dado un uso más intensivo y productivo a la XO. Este tipo de uso claramente lo asocian a la baja exigencia de la escuela para un uso educativo” (Rivoir, 2010, 50). Este aporte nos permite entender que la visión de las familias sobre el uso de las XO ha transitado desde una concepción simplista del mero uso para actividades varias, hacia una postura en que empieza a cuestionar sus posibilidades pedagógicas y los caminos que puede generar hacia aprendizajes de calidad de los alumnos. La apreciación que establece la familia es la baja frecuentación que la escuela ha hecho en el uso de las XO con fines escolares. Los padres manifiestan que los niños poseen un alto grado de conocimientos sobre la XO.

No obstante, reconocen que por más que la motivación de los alumnos sea alta con el recurso tecnológico, siempre hay aprendizajes para construir. El uso de la laptop con todas sus posibilidades no agota los temas y los contenidos que los alumnos deben frecuentar para aumentar significativamente su cultura general. Según Rivoir (2010), las expectativas de muchas familias continúan siendo inespecíficas, dado que al ser consultados sobre los beneficios de las XO en los niños, las mismas manifiestan impactos positivos en su amplia mayoría. Muchas de estas afirmaciones son generales, inespecíficas, *“evaluando positivamente sin hacer referencia a ejemplos concretos”* (Rivoir, 2010,74). Estas expectativas poco precisas que establecen las familias, según este informe, pueden ser analizadas en virtud del avance en el tiempo y del estado de las experiencias de uso de las XO por parte de los docentes en las actividades escolares.

De igual forma, Rivoir (2010) establece que hay otras familias que logran percibir cómo ha beneficiado la XO en cuanto al aprendizaje así como sus puntos negativos. En este informe, se destaca que las familias reconocen la importancia del acceso a la información, del fomento de la lectura que genera acceder a dicha información, las incidencias que el uso de las XO ha tenido en la facilidad de escribir. Como aspectos negativos se han señalado el olvido de los libros, el aumento de las faltas de ortografía, la poca frecuentación en temas de caligrafía, cartografía, lectura y copia, dado que al hacerse en computadora, el uso manual se ha perdido. Consecuentemente, de ese primer momento de *“enamoramiento inicial”* con la tecnología, se ha pasado a una etapa de inconformidades, en la que el centro de atención reside en los docentes y en la propia familia.

- **“Las representaciones sociales de las TIC en los adultos”.** Correa, 2010. Metodológicamente, consistió en un estudio de caso en una empresa pública del Uruguay, tomando como población objetivo una franja de edad comprendida entre 40 y 55 años. Los empleados de la empresa fueron entrevistados acerca de cómo sus actividades laborales habían sido modificadas a partir de la inclusión de TIC. Las resultantes de las entrevistas pusieron de manifiesto las dificultades que los adultos presentan a la hora de usar TIC y cuáles son las representaciones sociales más relevantes que repercuten en los modos de relacionamiento con dichas tecnologías.

Las representaciones sociales de las tecnologías fueron estudiadas como “valoraciones”, que resultaron agrupadas en valoraciones negativas, valoraciones ambiguas y valoraciones positivas. Las valoraciones negativas hacen referencia al miedo que los empleados adultos de la empresa manifiestan a la hora de usar TIC. Estas fueron sentidas como una revolución en las formas de realizar las tareas, dado que se produjo una rápida sustitución en la empresa de unas tecnologías por otras. Esto provocó la sensación de que los conocimientos que poseían eran recursos efímeros y que los cambios constantes se prolongarían por tiempo indeterminado. Esto generó una valoración negativa de las TIC constatándose una dificultad adaptativa frente a ellas. Las valoraciones ambiguas apuntan a una consideración de la eficiencia de las TIC en la que por un lado se valoran sus ventajas, pero por otro no hay confianza en ellas ni son utilizadas con total solvencia. Se reconoce que el uso de la tecnología es una ventana de oportunidades, dándole un importante lugar al empleo del correo electrónico. No obstante, a la hora de resolver problemas importantes o que implican rapidez, se prefiere el uso del teléfono.

Las valoraciones positivas se agruparon de siguiente manera: la aceleración de los procesos y la eficiencia TIC, el miedo a la exclusión como motor de motivación y el poder relativo como otro motor de motivación. En cuanto a la aceleración de los procesos y la eficiencia TIC todos los empleados reconocieron que los tiempos de producción habían disminuido y que la empresa debía competir más a nivel tecnológico. Esta investigación deja en claro que según del grado de conocimiento informático es el grado de adhesión a las TIC. En lo que respecta al miedo a la exclusión como motor de motivación, los empleados reconocieron como indiscutible la necesidad de actualizarse ante una eventual exclusión digital al no poseer conocimientos vinculados con TIC. De igual forma, como otro motor e motivación, el hecho de poseer estos conocimientos se valora como una posibilidad de posicionarse en focos de poder de la empresa. Consecuentemente, esta investigación pone de relieve que las personas se forman ideas sobre las tecnologías previamente al contacto directo con las mismas. Estas ideas generan una predisposición

tal que cuando se produce el primer contacto con las TIC pueden ocurrir tres cosas: que las ideas resulten confirmadas, que se modifiquen o que se generen nuevas creencias sobre el uso de la tecnología.

- **Adultos y ceibalitas: ¿son compatibles? Casamayou, 2010.** El objeto de estudio de esta investigación giró en torno a explorar cómo se posicionan los adultos, que se hallan excluidos digitalmente, a la hora de usar y apropiarse de las TIC. Estos posicionamientos del adulto funcionan a modo de representaciones que pueden funcionar como habilitantes o no de oportunidades en el relacionamiento con la tecnología.

Como principales hallazgos se destaca en primer lugar que la inclusión digital va más allá de la infraestructura y la conectividad. Tener computadoras en el hogar no implica *per se* el acceso y mucho más difícil aún, la utilización con un sentido por parte del adulto. Como dice Casamayou “*los adultos no significan la ceibalita como una oportunidad de inclusión digital*” (Casamayou, 2010,38). De esta forma se establece que la XO funciona como un capital cultural objetivado en el hogar, pero no como capital cultural incorporado, encarnado en el adulto. No consideran a la XO como un recurso en el cual invertir tiempo, energía, dedicación. Esta forma de situarse en el mundo digital, por fuera de él, configura diferentes maneras de “estar fuera”.

Por un lado están los “aspiracionales tecnológicos” que desean formar parte del mundo de las TIC. Las consideran positivas y se creen con posibilidades de aprender, pero la limitante económica es la causa principal por la cual no lograr acceder. Por otro lado están los “inseguros tecnológicos”, aquellos que tienen una visión positiva de las tecnologías pero no se incluyen en ellas, no se creen con la posibilidad de utilizarlas. El principal problema reside en la autoestima en lo referido a la capacidad tecnológica. Después se hallan los “automarginados”, amas de casa que no logran ubicar las TIC en su mundo conformado por los hijos, el marido, la casa y el barrio. Desean aprender sobre la XO con fines de control para evitar usos inadecuados, sobre todo aquellos vinculados a sitios con contenido pornográfico. Consideran a las TIC más como una amenaza que como una oportunidad. Finalmente los excluidos, personas que no tienen contacto con TIC por atravesar una situación de exclusión social, o por vivir en espacios rurales, con interacciones sociales disminuidas. No manifiestan interés por la tecnología, y se muestran ajenos a ella, con actitud de indiferencia.

Un aspecto importante a destacar en esta investigación es que las variables edad, nivel educativo y económico no fueron totalmente explicativas de estar posicionados por fuera

del mundo digital. Asimismo, en general, los adultos al compartir actividades con sus hijos con las XO se sienten más relacionados con las TIC, impulsando en algunos casos el involucramiento digital. Casamayou (2010) sostiene que el cambio cultural requerido para que la XO como capital cultural objetivado se logre encarnar en la cotidianidad del adulto, requiere de tiempo y de un trabajo sistemático. Construir nuevos significados sobre la XO en el hogar es un reto que se condice con las desigualdades existentes en la Sociedad de la Información y el Conocimiento. No es suficiente la infraestructura y la conectividad sino que la realidad actual demanda de acciones concretas para la creación de “*usuarios capaces de demandar y generar contenidos*” (Casamayou, 2010,41).

Investigaciones en el contexto nacional provenientes de otras instituciones

- **“Informe de lo actuado, 2009 y 2010”, Kachinovsky y Gascue. Proyecto Flor de Ceibo.** Como aspectos positivos del Plan Ceibal, las familias han destacado la importancia de “poner a producir” las herramientas del mundo actual de los niños, así como la oportunidad de conocer sus intereses. Para las familias en este informe es “*siempre interesante e importante jugar con mi hijo. Es interesante saber lo que a ellos les gusta y les parece genial*” (Flor de Ceibo, 2010,55). Aquí podemos hallar una expectativa establecida, porque se valora a la XO como una puerta abierta hacia el involucramiento de las familias con los aprendizajes del alumno. Como aspectos negativos, en contrapartida, se destaca la falta de control por parte de los padres de lo que sus hijos consumen tecnológicamente y establecen una relación digna de ser explorada en el futuro: “*Mucho juego y poca enseñanza con la máquina (...)*” (Flor de Ceibo, 2010, 55).

Las familias esperan un uso de las XO con fines escolares: “*Exactamente creo que es una estupenda herramienta, que es revolucionaria abarcando muchos aspectos, no solo entretenimiento sino al desempeño en la vida*” (Flor de Ceibo, 2010,55). Esta expectativa se ve traducida en muchos casos a igualar el uso de la XO con otras prácticas ya existentes: “*es otra herramienta de aprendizaje, en el colegio van una vez por semana a Informática, con una XO harían tareas domiciliarias: como un cuaderno más*” (Flor de Ceibo, 2010,55). Como aspectos negativos en este informe se establece la peligrosidad en la copia de información y la ausencia de actividades de razonamiento y destrezas manuales: “*...como que ahora todo es con la máquina, ni piensan para hacer las cuentas, ahora usan la calculadora de la computadora; ya no leen solo copian la información, y todo así. Los trazados con regla y lápiz no se hacen*” (Flor de Ceibo, 2010,58).

- **“La inclusión social, la empresa y la tecnología”.** Pérez Aguirre, 2010. **Asociación Cristiana de Dirigentes de Empresa, Fundación Konrad Adenauer.** Según Pérez Aguirre, en las primeras resultantes de las investigaciones de Ceibal, el Plan ha sido aceptado y apoyado por un alto número de uruguayos porque es considerado un programa capaz de producir un cambio cualitativo en el terreno educativo y sociocultural del Uruguay. No obstante, advierte la presencia de una nueva brecha: *“es la generación de una brecha tecnológica entre los escolares y sus padres”* (Pérez Aguirre, 2010,11). En otras palabras se detecta que una pérdida relativa de poder por parte de los padres, al ser los niños los portadores de un conocimiento que ellos no poseen y que les resulta incomprensible.

Consecuentemente el objeto de estudio de esta investigación radicó en hacer un análisis de aspectos que sean favorables para el relacionamiento entre escolares y padres. La metodología empleada fue de corte cualitativa realizando análisis de documentos y literatura existente, así como entrevistas abiertas o semi-estructuradas a informantes calificados. Entre los principales hallazgos se destacan que el Plan Ceibal ha permitido el acceso a la tecnología y a Internet de una forma tal, que sin su presencia difícilmente muchas familias lo tendrían. Consecuentemente hay padres que se acercan más a la escuela y por ende establecen más vínculos con sus hijos.

No obstante, la aparición del Plan Ceibal ha abierto una brecha tecnológica entre padres e hijos, porque estos poseen un mejor dominio de la tecnología que sus padres. En el caso de muchas familias esta situación fue aprovechada como una oportunidad para el intercambio de saberes y el enriquecimiento de los vínculos. Pero en otras la situación es muy diferente, generándose distanciamiento e incluso conflictos entre padres e hijos. El grado de desconocimiento de la XO ha dificultado a muchos padres poder ayudar a sus hijos en todo lo que compete a fines escolares. En esta investigación, posterior a la presentación de los resultados, se proponen líneas de acción con estrategias a corto, mediano y largo plazo para que la escuela pueda intervenir favorablemente en el intento de vincular a las familias y a los niños a través de la XO. Dichas estrategias se concentran en la realización de cursos y talleres para familias, docentes, tanto en la escuela como en los centros de trabajo de los padres, como principales medidas.

Otro hallazgo de significación en esta investigación es la relación que se establece entre el contexto y la acción educativa de los padres en relación a la XO. A menor nivel socio-económico menor incidencia tuvieron los padres en el aprendizaje de uso de las XO y mayor peso tuvo la escuela. También se señala que es muy escaso el uso que realizan los padres de las XO. A pesar de contar con la herramienta en el hogar, no se produce un

acercamiento a la misma. De aquí se desprende una idea central: la mera presencia del aparato no garantiza impacto en lo que a alfabetización digital refiere.

II.4.2. INVESTIGACIONES EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL

Pasemos ahora a explorar antecedentes de investigaciones relacionadas al objeto de estudio en el contexto internacional.

- **“Capital social familiar y expectativas académico-formativas y laborales en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria”**. Torío, Hernández & Peña, 2007, Universidad de Oviedo, Asturias, España. Los investigadores buscaron diseñar un diagnóstico de las expectativas de formación y empleo de los estudiantes asturianos de 4º de ESO, para establecer si existía un proyecto de futuro académico y profesional. En el estudio se analiza la relación existente entre el capital cultural y social de las familias sobre la orientación académica y las expectativas de los alumnos y en las formas de ver y considerar el mundo laboral. A través de una metodología cuantitativa, se obtuvieron 2285 cuestionarios de distintos centros y lugares geográficos de Asturias.

Entre los hallazgos obtenidos se pone en evidencia que las expectativas que tienen los hijos están en íntima conexión al nivel educativo y al capital cultural de sus padres. Cuanto más elevados son estos, más expectativas tienen los hijos sobre sí mismos: *“sin duda, los logros académicos de los padres y las madres, traducidos normalmente en nivel social, económico y cultural parecen proyectarse, consciente o inconscientemente, en las expectativas académicas de los vástagos, e influir en la visión que estos tienen de su futuro”* (Torío, Hernández y Peña, 2007, 576). Se destaca la importancia de la creación de programas de formación para padres, buscando generar información y estrategias en las familias, para que de esta forma se pueda incidir en la construcción de altas expectativas.

- **“Familia y escuela ante la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación”**. Ballesta Pagán y Cerezo Máiquez. 2011. Universidad de Murcia, España. Esta investigación buscó obtener información acerca de la valoración que tienen las familias ante la incorporación de las TIC. La metodología aplicada fue de corte cuantitativo aplicando un cuestionario a 1932 familias de Murcia. Los resultantes de los cuestionarios pusieron en evidencia que hay un marcado interés de las familias en el uso de las TIC asociados a procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje, no importando si la opinión proviene de padres o madre.

Las familias se muestran altamente interesadas en recibir instrucción en los centros educativos sobre el uso de las TIC. *“Es necesario en muchos casos abrir los diferentes contextos educativos para que los padres puedan entrar y de esta forma ser formados para el conocimiento y uso de las TIC, ya que de esta forma estaremos contribuyendo a la formación de sus hijos y de manera más genérica a la propia formación como usuarios de una sociedad digital que conlleva una alfabetización digital”* (Ballesta Pagán *et al.*, 2011: 152). De igual forma, las familias participantes de la encuesta manifiestan que les gustaría recibir o dar información del centro y/o de su hijo a través de la computadora de la casa. La investigación pone de relieve también, que según sea el nivel educativo de los padres y las madres son las consideraciones en cuanto a importancia otorgada a las TIC con finalidades educativas, así como con finalidades domésticas.

- **“Already at a disadvantage? ICT in the home and children's preparation for primary school”**. BECTA (British Educational Communications and Technology Agency), 2005, UK. Esta investigación desarrollada por BECTA se centró en explorar el impacto de las desventajas socioeconómicas en el desarrollo del niño en etapa de Educación Inicial para las competencias TIC. Para ello se propusieron explorar cómo eran las experiencias de los niños con la tecnología entre familias “desfavorecidas” y “más aventajadas”. Metodológicamente, la investigación consistió en un estudio de casos, de 16 niños entre 3 y 5 años de edad, y sus correspondientes familias, que provenían de ocho guarderías del centro de Escocia. Los instrumentos utilizados fueron una encuesta de opinión a las familias y entrevistas con el personal de las guarderías. Se encuestó a ocho familias de ingresos disminuidos, así como a ocho familias con alto poder adquisitivo. Como principal hallazgo, esta investigación sostiene que aquellos niños que tienen acceso a la TIC en sus hogares desde temprana edad tienen mejores posibilidades y oportunidades en la escuela primaria para los aprendizajes relacionados con TIC. Aquellos niños que tienen disminuidas sus experiencias con la tecnología se encuentran en franca desventaja. Se reconocen como factores incidentes el estatus socioeconómico de las familias, los lazos y vínculos internos al núcleo familiar, y el grado de experiencia y entusiasmo de los educadores de la escuela para generar aprendizajes con TIC.

A continuación, podemos apreciar un resumen de los principales hallazgos que hacen al estado de la cuestión que funciona como objeto de estudio en esta investigación: las expectativas de las familias sobre el uso de las XO con fines escolares.

SÍNTESIS DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE LAS EXPECTATIVAS DE USO DE LAS TIC:

Al momento de realizarse la presente investigación, otras investigaciones relacionadas al objeto de estudio habían señalado los siguientes hallazgos:

- Las TIC en Uruguay tienen un lugar relevante en la sociedad.
- La XO es considerada como una fuente de acceso al conocimiento.
- Las expectativas de las familias mantienen una relación directa con la frecuentación que el docente realiza con las TIC.
- Las expectativas de las familias, en su mayoría, continúan siendo inespecíficas.
- Los adultos generan predisposiciones frente al contacto con las TIC.
- La XO funciona como capital cultural objetivado pero incorporado en las familias.
- Se detecta que una pérdida relativa de poder por parte de los padres, al ser los niños los portadores de un conocimiento que ellos no poseen y que les resulta incomprensible.
- El grado de desconocimiento de la XO ha dificultado a muchos padres poder ayudar a sus hijos en todo lo que compete a fines escolares.
- A menor nivel socio- económico menor incidencia tienen los padres en el aprendizaje de uso de las XO y mayor peso tiene la escuela.
- La mera presencia del aparato no garantiza impacto en lo que a alfabetización digital refiere.
- Las expectativas que tienen los hijos con relación a las TIC están en íntima conexión al nivel educativo y al capital cultural de sus padres.
- Hay un marcado interés de las familias en el uso de las TIC asociados a procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje.
- Según sea el nivel educativo de los padres y las madres son las consideraciones en cuanto a importancia otorgada a las TIC con finalidades educativas, así como con finalidades domésticas.
- Los niños que tienen acceso a la TIC en sus hogares desde temprana edad tienen mejores posibilidades y oportunidades en la escuela primaria para los aprendizajes relacionados con TIC.

Cuadro 2: Resumen del estado de la cuestión sobre las expectativas de uso de las TIC

III. DISEÑO METODOLÓGICO

Si recordamos el objetivo general de la presente investigación, el interés estuvo focalizado en identificar y comprender las expectativas de las familias respecto al uso de las XO con fines escolares. En el presente capítulo exploraremos el diseño metodológico realizado en sus diferentes etapas, para la concreción del objetivo trazado.

III.1. DEFINICIONES OPERATIVAS

Del análisis de la literatura consultada con relación al objeto de estudio se construyeron definiciones operativas que funcionaron como conceptos claves dando sustento a la investigación. Dentro de estos conceptos centrales señalamos el concepto de expectativa, el de familia, y el de fines escolares.

Expectativas. Primeramente, ¿qué significa tener “expectativas”? ¿Cuáles son los alcances del término si lo hacemos funcionar en el contexto de la presente investigación? Para el Diccionario de la Real Academia Española (2001) “expectativa” viene del latín *expectatum*, que significa “mirado”, “visto”. Se presentan las siguientes acepciones: “*1. f. Esperanza de realizar o conseguir algo. 2. f. Posibilidad razonable de que algo suceda. 3. f. Posibilidad de conseguir un derecho, una herencia, un empleo u otra cosa, al ocurrir un suceso que se prevé*”. Para el Diccionario de uso del español de María Moliner (2009), “expectativa” significa, entre otras acepciones: “*posibilidad de que algo ocurra de determinada manera, basándose en el análisis de las circunstancias*”. Entenderemos por expectativa la esperanza de realizar o conseguir algo, o lo que se espera que ocurra, suceda o se haga, en nuestro caso con la XO, con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Familia. Posteriormente, en segundo lugar, para el alcance de esta investigación, asimilamos el término “familia” al concepto de “hogar”, desde una perspectiva relacional. El INE (2011) reconoce a la familia-hogar como un grupo de personas con o sin un vínculo de parentesco, que habitan bajo un mismo techo y que, al menos para su alimentación, dependen de un fondo común (participan de una “olla común”). La Unesco (2012) entiende a la familia desde un concepto amplio “*en el sentido de quien ejerce las funciones de cuidados básicos de higiene, salud, alimentación, orientación y afecto, aún sin lazos de consanguinidad*” (Unesco, 2012:3). En nuestro estudio entenderemos por familia a quienes ejercen las funciones de cuidados básicos (en el sentido de UNESCO) y que viven bajo un mismo techo con el niño. Nos focalizamos especialmente en la madre del niño o en quien ocupa su lugar en las funciones señaladas y en el espacio habitacional.

Uso con fines escolares. En tercer lugar, entendemos por uso de la XO con fines escolares, a su empleo en apoyo a las actividades que involucran a la escuela, ya sea a nivel del aula, del centro escolar o de la institución educativa en su relación con el sistema educativo más amplio y la comunidad, independientemente del tiempo y lugar en el cual estas actividades se realicen. El siguiente cuadro retoma estas definiciones operativas.

Definiciones operativas producidas: anclaje de los conceptos teóricos a lo funcional de la investigación		
Expectativa	Familia	Uso de la XO con fines escolares
Entenderemos por expectativa la esperanza de realizar o conseguir algo, o lo que se espera que ocurra, suceda o se haga, en nuestro caso con la XO, con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).	En nuestro estudio entenderemos por familia a quienes ejercen las funciones de cuidados básicos (en el sentido de UNESCO (2012) y que viven bajo un mismo techo con el niño. Nos focalizamos especialmente en la madre del niño o en quien ocupa su lugar en las funciones señaladas y en el espacio habitacional.	Entendemos por uso de la XO con fines escolares , al empleo de la misma en apoyo a las actividades que involucran a la escuela (áulicas, institucionales, interinstitucionales, comunitarias), independientemente del tiempo y lugar en el cual estas actividades se realicen.

Cuadro 3: Definiciones operativas de la investigación

III.2. MÉTODOS O ESTRATEGIAS CONSIDERADAS

Sostuvimos recién que la presente investigación es de corte cualitativo. En lo cualitativo se hace énfasis en la obtención de datos que serán convertidos en información. Estos datos emergen “*de personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones en profundidad, en las propias “formas de expresión” de cada uno de ellos*” (Hernández Sampieri, 2006, 583). Los datos emergentes de personas comprenden una amplia variedad de posibilidades. En el decir de Hernández Sampieri (2006) “*conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva*” (Hernández Sampieri, 2006, 583). La recolección de estos datos permite el análisis y la comprensión de los mismos, en virtud de la o las preguntas de investigación que se quieran responder, para de tal forma promover la producción de conocimientos.

Anclados en lo que es operativo para nuestro estudio, y en las definiciones elaboradas para tal fin, entendimos que el enfoque cualitativo era el más potente para arribar a un análisis de expectativas de las familias sobre el uso de las XO con fines escolares. Los datos que se obtuvieron se convirtieron en información válida que da cuenta de lo que las madres de diferentes escuelas y

contextos socioculturales dicen acerca de qué esperan que se haga con las XO con fines escolares. Así entendemos que, el proceso cualitativo nos permitió recuperar sus voces y los contextos sociales de producción de las mismas.

Ahora bien, a la hora de definir un diseño metodológico que se ajustara a los objetivos del presente estudio, fue necesario apelar a la exploración de procesos metodológicos desarrollados por otros investigadores en temáticas afines a la que nos convoca. Por ese motivo, en la sección de “Antecedentes relacionados el objeto de estudio” se relevaron oportunamente las diferentes técnicas metodológicas desarrolladas y se puso de manifiesto los enfoques de investigación elegidos. Como resultante de este relevo de información se halló que la realización de entrevistas implica un proceder metodológico que obtiene información significativa de un grupo de personas, siempre que sean representativas del problema que se pretende explorar.

Conforme a lo consignado como objetivo general del presente estudio, entrevistar a un sinfín de familias resultaba un proceso inviable, por ello se entendió necesario entrevistar a un subconjunto de la población que fuese lo suficientemente representativo y que cubriese la identificación y análisis de expectativas sobre el uso de las XO con fines escolares. En otras palabras, se obtiene información conformando de tal manera una “muestra”, determinando el *“conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones”* (Hernández Sampieri, 2010,174).

III.3. MUESTRA DE ESCUELAS

Se decidió realizar una muestra intencional de familias del departamento de Canelones. El trabajo de campo de la investigación se llevó a cabo en 8 escuelas de este departamento. A continuación se presentan algunos datos característicos del departamento de Canelones, emergentes del Instituto Nacional de Estadística del Uruguay (INE, 2011), a modo de justificar la elección de este escenario geográfico para la investigación:

- Canelones es el segundo departamento más poblado del país.
- La población representa al 15% del país.
- El 33,5 % de la población de Canelones vive en hogares numerosos con 5 o más integrantes.
- Es el segundo en concentración de población urbana.
- Es el segundo en crecimiento de población en el período 2004-2011 en comparación con otros, que no aumentaron o decrecieron su población.
- El porcentaje de menores de 15 años es de los más altos entre los departamentos del sur del país.

Cuadro 4: Características del departamento de Canelones (Uruguay)

Se entendió pertinente que el departamento de Canelones es representativo porque podemos hallar diferentes escenarios que se asemejan a las distintas realidades del país: contextos urbanos similares a la realidad de la capital, de Montevideo (se seleccionaron escuelas en zonas aledañas a la capital, que forman parte de la denominada “zona metropolitana”); contextos urbanos del

interior (se seleccionaron escuelas con características similares a centros poblados del interior del país) y contextos rurales (se seleccionaron escuelas del medio rural como forma de contemplar escenarios urbanos y rurales a la hora de realizar el trabajo de campo). Para la selección de las familias se procedió a conformar primeramente una muestra intencional de escuelas, integrada por ocho centros educativos de los tres sectores principales en los que se encuentra dividido escolarmente el departamento de Canelones: Canelones este, Canelones centro, Canelones oeste.

En cuanto al departamento de Canelones se procedió a identificar localidades con diferentes realidades socio-demográficas y económicas. Se consideraron ocho centros poblados diferenciados. Se buscó contemplar realidades urbanas, como realidades rurales. Las escuelas fueron preseleccionadas atendiendo la inclusión en la muestra de escuelas de contextos muy favorables y contextos muy desfavorables, en relación a los quintiles de ingreso de las poblaciones de referencia según datos provenientes del monitor educativo del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP).

Contexto sociocultural favorable	Escuela E	Escuela F	Escuela G	Escuela H
	Escuela rural recategorizada a urbana	Escuela rural	Escuela urbana	Escuela urbana de Práctica
	Quintil 4	Quintil 5	Quintil 5	Quintil 5
	Ruta 7 km 40	Zona rural de Tala	Solymar	Pando
	Jurisdicción Canelones Centro - Pando	Jurisdicción de Canelones Centro- Pando	Jurisdicción de Canelones Este- Costa	Jurisdicción de Canelones Centro- Pando
Contexto sociocultural desfavorable	Escuela A	Escuela B	Escuela C	Escuela D
	Escuela Proyecto APRENDER	Escuela de Tiempo Completo	Escuela Proyecto APRENDER	Escuela urbana
	Quintil 1	Quintil 1	Quintil 1	Quintil 2
	Toledo	Villa Jardines	Las Piedras	Las Piedritas- Ruta 8
	Jurisdicción Canelones Centro - Pando	Jurisdicción Canelones Centro - Pando	Jurisdicción Canelones Oeste - Canelones	Jurisdicción Canelones Centro - Pando

Cuadro 5: Muestra de escuelas por contextos socioculturales

Una vez definida la muestra de escuelas se procedió a contactar a los directores de cada una de ellas. En el proceso de interacción con directores, se realizaron contactos telefónicos para concertar fechas de entrevista. Se entrevistó a los directores recogiendo información para la

selección de las familias así como sus opiniones respecto a las expectativas de las familias. Los directores, en calidad de informantes calificados, fueron el punto de conexión con las familias y las madres a entrevistar, pudiéndose conformar en los hechos, la muestra de familias.

III.4. MUESTRA DE FAMILIAS - MADRES

Con la ayuda de los maestros directores, se contactó a madres de alumnos de segundo grado escolar, atendiendo a que ellas ya hubiesen participado de la llegada de las ceibalitas a manos de sus hijos. Esta decisión estuvo fundada por un lado en la razón recién señalada, se buscó que todas las madres entrevistadas tuvieran un mínimo de tiempo de experiencia y contacto con la XO. Por otro lado, se tiene presente que al estar el niño en 2° año, en los inicios del ciclo escolar primario, las expectativas de las familias no serían probablemente las mismas con relación a la escuela y al uso de la XO, que las que pueden tener cuando el niño cursa grados superiores.

Se consideraron 8 escuelas y se previó entrevistar un mínimo de 3 y un máximo de 4 madres por escuela dependiendo de la realidad escolar. En la indagación cualitativa *“el tamaño de la muestra no se fija a priori sino que se establece un tipo de caso o unidad de análisis y a veces se perfila un número relativamente aproximado de casos”* (Hernández Sampieri, 2006, 563). Esto llevó a que finalmente el número de entrevistadas ascendiera a 31.

En función de la posible incidencia de los factores socioculturales en las expectativas de las madres respecto a la escuela y el uso de las XO, se decidió contemplar variables como el contexto y el nivel educativo en la definición de la muestra intencional. Para ello, se tuvo como criterio el nivel de estudios de las madres: madres con primaria incompleta a completa y ciclo básico incompleto y madres con ciclo básico completo y estudios posteriores incompletos o completos. La integración de la muestra definitiva se compuso ajustándola en acuerdo a los datos proporcionados por el director del establecimiento en función de su realidad escolar. Una vez definidas las muestras –de escuelas y familias- se procedió a la aplicación de las técnicas de colecta de datos: entrevista y cuestionario a madres, entrevista a directores.

III.5. TÉCNICAS DE COLECTA DE DATOS

Como se viene sosteniendo la naturaleza de este estudio es de carácter fuertemente cualitativa. No obstante, ello no impide realizar aproximaciones desde otros tipos de diseños que permitan profundizar aspectos relevados desde las técnicas cualitativas. Dijimos anteriormente que la

entrevista a madres fue elegida como técnica para la colecta de datos, por su alta potencialidad para este fin. Se definió una estrategia mixta que permitiera integrar, por un lado, un instrumento oportuno para recoger datos sobre el perfil del entrevistado, y por otro, otro instrumento que permitiera entablar un diálogo y profundizar la conversación en los temas de objeto de investigación. Así la entrevista tuvo un primer tramo grabado de conversación en base a una pauta de entrevista y un segundo tramo de colecta de datos a partir de un cuestionario. Se realizaron entrevistas a 31 madres que se complementaron y fortalecieron con los aportes del análisis cuantitativo en la aplicación de cuestionarios a las madres de la muestra. El uso de diferentes técnicas permitió en consecuencia el empleo de la triangulación como estrategia para validar los hallazgos obtenidos. A continuación nos detendremos en cada uno de estos aspectos señalados.

III.5.1. Entrevista semiestructurada a madres

Cuando hacemos referencia a la entrevista como técnica de colección de datos tenemos que tener presente que *“existe una variedad de formas de entrevista que, en gran modo, dependen del grado de regulación de la interacción entre el investigador y los actores. Las investigaciones basadas en las entrevistas son relevantes para la investigación social y cultural porque permiten obtener información provista por los propios sujetos, y con ello se obtiene un acceso más directo a los significados que estos le otorgan a su realidad”* (Yuni y Urbano, 2006,81). Entre las diversas maneras de entrevistar, una forma regulada intencionalmente entre el investigador y las madres que son las protagonistas es la opción por entrevistas semiestructuradas.

Para hacer referencia a la naturaleza de las entrevistas semiestructuradas nos valemos de los aportes de Taylor y Bodgan (1990) cuando estudiando las entrevistas, sostienen que *“las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas. Las entrevistas cualitativas han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas”* (Taylor y Bodgan, 1990,101). Esta consideración teórica sirvió de punto de partida para pensar que toda entrevista lejos de la estructuración y la rigidez apunta *“hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”* (Taylor y Bodgan, 1990,101). El objetivo central de la aplicación de una entrevista es recuperar las voces de las personas, que son reflejo de sus historias de vida, sus vivencias, sus experiencias en determinados entornos de actuación particular y social. Apostando a una conversación entre iguales, las entrevistas cualitativas pretenden alejarse de un intercambio estructurado de preguntas y respuestas (Taylor y Bodgan, 1990).

Asimismo, Vallés (1999) agrupa las entrevistas en diferentes tipos, destacándose la entrevista estandarizada abierta como aquella en la que se emplea una lista de preguntas que se aplican

igualmente a todos los entrevistados, pero que las respuestas son libres y abiertas, posibilitando la incorporación de nuevas preguntas y la profundización en temas que vayan surgiendo en la conversación. Este tipo de entrevista focalizada, como lo denomina Vallés (1999), es semidirigida, trata que la mayor cantidad de respuestas surjan de la espontaneidad y libertad del entrevistado, y no del mero hecho de forzarlas o provocarlas. A su vez, se busca cierto grado de especificidad en las respuestas, evitando lo ambiguo, lo difuso y lo genérico, para dar paso así a la amplitud de evocaciones experimentadas por el entrevistado. Como dice Vallés (1999) *“la entrevista debería sacar las implicaciones afectivas y con carga valorativa de las respuestas de los sujetos, para determinar si la experiencia tuvo significación central o periférica. Debería obtener el contexto personal relevante, las asociaciones idiosincráticas, las creencias y las ideas”* (Vallés, 1999,185).

Como señala Bisquerra (2004) en las entrevistas semiestructuradas se parte de un guion elaborado con antelación, el cual funciona como rector para la obtención de datos relevantes al objeto de estudio. Dicha reacción obliga al entrevistado a remitirse a lo que se le pregunta, aunque dichas preguntas son formuladas en forma abierta para *“ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad”* (Bisquerra, 2004,337). Según este autor, el investigador se ve en la obligación de mantenerse atento a las respuestas para producir las relaciones temáticas que redunden en una mejor comprensión del fenómeno estudiado.

Ahora bien, en el contexto del trabajo de campo llevado a cabo en la presente investigación, la entrevista a madres se organizó atendiendo a las características anteriormente explicitadas. Una vez confeccionada la pauta se procedió a testearla con madres de escuelas de otro departamento del país, diferente al de la muestra. Este testeo se realizó con tres madres, a quienes se las entrevistó para probar el grado de fiabilidad del instrumento y la claridad en la formulación de las preguntas. Ya en el trabajo de campo propiamente dicho, una vez que el director de la escuela sugería a las madres de acuerdo a los criterios señalados, las entrevistas se realizaron en forma individual, en espacios destinados especialmente para tal fin. Se apeló al guion o a la pauta elaborada de antemano que puede consultarse convenientemente en el Anexo N°1. La *“Pauta general para la entrevista semiestructurada con madres”* contiene ocho preguntas de base que abordan los siguientes aspectos temáticos:

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Usos posibles de la XO.2. Expectativas de la madre sobre el uso de la XO en la escuela con fines escolares.3. Expectativas de la madre sobre el uso de la XO en la casa con fines escolares.4. Escenarios de uso de la XO: lugares, personas involucradas, diferentes fines (se propone a través de la realización de un ejercicio de imaginación).5. Importancia del aprendizaje de la tecnología para el niño.6. Expectativas de la escuela sobre el uso de la XO por parte de las madres. |
|--|

Cuadro 6: Aspectos temáticos de la pauta general de entrevista semiestructurada

Estos aspectos temáticos relevados en las entrevistas buscan obtener las cargas valorativas de las madres, tal cual lo consigna Vallés (1999) sobre qué esperan que se haga con las XO con fines

escolares. Al momento de realizar cada entrevista, la conversación se posibilitó a partir de la explicitación de los objetivos del encuentro así como a través de la incorporación de una XO, para mostrarla y dialogar sobre ella. De igual forma se garantizó a cada madre la confidencialidad de los datos manejados durante la conversación. En la instancia de las entrevistas las madres accedieron voluntariamente a ser grabadas para la recuperación posterior y análisis de sus palabras. La estrategia de entrevista prevista permitió recoger datos del perfil de las madres así como ahondar en sus expectativas. Durante el transcurso de las entrevistas se produjeron momentos en que las madres deseaban manifestar claramente sus expectativas en torno al uso de las XO con fines escolares, momentos en que la movilidad de la pauta semiestructurada permitió profundizar en lo que las madres mencionaban en su discurso con nuevas preguntas relacionadas y emergentes de la situación de entrevista.

III.5.2. Cuestionario aplicado a madres

Como hicieramos referencia anteriormente, el estudio cualitativo se ve complementado con los aportes que otras técnicas de investigación pueden aportar, incluso cuando estas técnicas provienen de otros enfoques diferentes al cualitativo. ¿Qué características debe reunir una investigación por encuesta? Según Bisquerra (2004) una investigación por encuesta debe establecer una correspondencia entre las variables de las que se desea obtener información y las preguntas formuladas. Siguiendo a Bisquerra (2004) *“un cuestionario es un instrumento de recopilación de información compuesto de un conjunto limitado de preguntas mediante el cual el sujeto proporciona información sobre sí mismo y/o sobre su entorno”* (Bisquerra, 2004,240). Cuando aplicamos un cuestionario lo que se pretende es preguntar en función de una más variables que se quieren medir (Hernández Sampieri, 2006). Estas preguntas tienen que mantener una relación de congruencia con el planteamiento del problema y los objetivos del estudio.

Las preguntas que se realizan en un cuestionario pueden ser abiertas o cerradas. Estas últimas ofrecen opciones o categorías de respuesta que se han planificado previamente. Los encuestados deben sujetarse a las posibilidades de respuesta presentadas en el cuestionario. Estas respuestas pueden ser dicotómicas (dos posibilidades de respuesta) o incluir muchas opciones. La codificación en las preguntas cerradas se hace más fácil y para el encuestado, este tipo de preguntas no le implica mayor esfuerzo que elegir una alternativa que se adecue mejor a su parecer. Las preguntas cerradas requieren de un trabajo de anticipación de las posibles alternativas de respuesta. Para ello el investigador, siguiendo a Hernández Sampieri (2006), debe tener la seguridad de que los encuestados a los que se les administra el cuestionario puedan conocer y comprender todas las categorías de respuesta. Para ello, las preguntas deben ser claras, redactadas con precisión y altamente comprensibles para los encuestados. Existen dos maneras fundamentales de aplicar los cuestionarios: en forma autoadministrada, cuando el

encuestado es el que completa el cuestionario o por entrevista, cuando *“una persona calificada (entrevistador) aplica el cuestionario a los participantes; él primero hace las preguntas a cada entrevistado y anota las respuestas. Su papel es crucial, es una especie de filtro”* (Hernández Sampieri, 2006,239).

En la presente investigación se optó por la aplicación de un cuestionario a madres, que en la mayoría de los casos se desarrolló en forma posterior a la entrevista realizada. Esta decisión metodológica implicó que el mismo instrumento fuese aplicado a todas las madres, en condiciones lo más similares posible (Hernández Sampieri, 2006). El cuestionario que se aplicó a las 31 madres de la muestra se organizó en siete secciones y treinta y cinco preguntas en total. Puede consultarse convenientemente en el Anexo N°1. A continuación se nombran y describen las secciones y la cantidad de preguntas en cada una de ellas.

Información general sobre la madre. (14 preguntas): En esta sección se preguntan datos generales de la madre relacionados a la edad, a la jefatura de hogar, estado civil, nivel de estudio más alto alcanzado, situación laboral, uso de computadora e Internet, composición familiar. Estas preguntas son relevantes para la creación de perfiles socioculturales de las madres sobre todo en lo relacionado al nivel de estudio, la situación laboral y la vinculación de la madre con la tecnología.

Tecnologías de uso doméstico. (1 pregunta): Se interroga sobre los diferentes artefactos de uso doméstico con los que cuenta la madre en su hogar. Esta pregunta apunta a indagar en el contexto tecnológico de la madre que no incluye TIC.

Tecnologías de la información y la comunicación. (10 preguntas). Se pregunta cuáles aparatos tecnológicos se poseen, el uso otorgado al celular, la presencia de Internet en el hogar, la utilización de computadoras e Internet en el último mes, quiénes de la familia utilizan TIC, los dispositivos y lugares de acceso, así como los recursos utilizados en Internet. Esta información es relevante a lo que hace al objeto de nuestro estudio, dado que permite saber los modos de relacionamiento de las familias con la tecnología y su eventual relación con las expectativas que se posean en torno a ella.

Datos del niño de segundo grado (2 preguntas): Se pregunta por la edad y el sexo del niño que está en segundo grado.

Actividades del niño que no incluyen uso de aparatos electrónicos (1 pregunta). Se pregunta por la realización de diferentes actividades que el niño realiza y que no incluyen el uso de aparatos electrónicos, por ejemplo, juegos al aire libre, deberes escolares, lectura de libros, entre otras alternativas.

Actividades del niño que incluyen el uso de aparatos electrónicos (2 preguntas). Se indaga en la frecuencia de uso que el niño de 2° año tiene en relación a diferentes aparatos electrónicos, entre ellos los que son TIC, por ejemplo, XO, celular, TV, entre otros. Se explora asimismo el grado de acompañamiento que el niño tiene cuando usa estas tecnologías. Esta pregunta es relevante porque se constituye en la visión de la madre sobre el relacionamiento del niño con las TIC y con otras tecnologías, se constituye en la versión de las madres sobre la realidad tecnológica del niño.

Uso de la XO por parte del niño (5 preguntas). Se plantean preguntas que apuntan a explorar sobre la frecuencia de uso de la XO, los lugares donde es empleada, el acompañamiento que tiene cuando la usa, los lugares de acceso a Internet y las finalidades de uso de la XO. Esta pregunta también es relevante porque busca establecer los modos y las finalidades de uso de las XO por parte del niño.

Cuadro 7: Detalle general de las preguntas del cuestionario

Como se explicitó anteriormente, al estar situados en un trabajo de corte cuantitativo, el cuestionario debe estar relacionado con variables que son determinadas de antemano. Para la

construcción de los instrumentos metodológicos –tanto para la pauta de entrevista a madres como para el cuestionario- se tuvieron en cuenta dos instrumentos utilizados en otras investigaciones, dos cuestionarios que funcionaron como referentes. Por un lado, el instrumento empleado en una investigación de referencia desarrollada por BECTA (2005). BECTA (British Educational Communications and Technology Agency, United Kingdom) era un organismo público en Reino Unido (1998-2011) cuyo cometido era la promoción e integración de las TIC en la educación. Por otro lado, un cuestionario diseñado por Instituto Nacional de Estadística (INE, 2011). El INE es el Instituto Nacional de Estadística del Uruguay, organismo público encargado de elaborar, supervisar y coordinar las estadísticas nacionales. El cuestionario también fue testeado previo a su aplicación en el trabajo de campo, con tres madres pertenecientes a otro departamento del país, distinto de Canelones. Se controló la claridad de las preguntas, las posibles ambigüedades e incomprensiones y se ajustaron convenientemente, en consonancia con los aportes bibliográficos relevados.

III.5.3. Entrevistas a directores

Se realizaron entrevistas a los maestros directores en las que se indagó en las opiniones que los mismos poseían sobre las expectativas de las familias sobre el uso de la XO con fines escolares. Se les solicitó que elaboraran una breve narración en cuanto a datos generales de la institución y el contexto sociocultural de las familias, para dar paso a exploración al estado actual de conservación y uso de las XO en la escuela. Posteriormente, la conversación se centró en la explicitación de sus impresiones acerca de las expectativas de las familias y la utilidad para los docentes de estar en conocimiento de las mismas. La pauta general para la entrevista semiestructurada con directores consta de once preguntas que se organizan en función de los siguientes bloques temáticos:

- a. Datos de identificación.
- b. Principales características de la escuela y del contexto sociocultural de las familias (Narración del director).
- c. Historia del Plan Ceibal en la Institución.
- d. Estado de conservación actual de las máquinas.
- e. Criterio del director frente a los posibles usos de la XO con fines escolares.
- f. Criterio del director frente a los posibles beneficios para la familia de disponer de una XO.
- g. Opinión del director sobre lo que las familias hacen con las XO en los hogares.
- h. Expectativas del director sobre el uso de las XO por parte de las familias.
- i. Opinión del director sobre las expectativas de las familias sobre el uso de las XO con fines escolares.
- j. Criterio del director frente a la posibilidad de cambio de las expectativas de las familias sobre el uso de las XO a través de los diferentes grados escolares.
- k. Criterio del director sobre los posibles beneficios para la escuela de tener conocimiento de las expectativas de las familias sobre el uso de las XO con fines escolares.

Cuadro 8: Bloques temáticos de la entrevista al director

Esta pauta de entrevista fue testeada también, al igual que los otros instrumentos, en un departamento del Uruguay, diferente de Canelones. Se entrevistó a dos directores de dos escuelas para probar si las preguntas eran viables para la obtención de los datos que se pretendían recolectar. Para su consulta, acceder al anexo N°1.

III.6. ANÁLISIS DE DATOS

A continuación, detallaremos los procedimientos metodológicos realizados a la hora de analizar los datos emergentes del cuestionario y de las entrevistas. Previo a este análisis, en el proceso de transcripción de las entrevistas, se utilizó un programa denominado Sound Scribe, destinado a ayudar en la transcripción de archivos de sonido digitalizado.

III.6.1. Análisis de los datos emergentes del cuestionario

Con la finalidad de analizar y procesar los datos emergentes del cuestionario se procedió a realizar matrices de datos, que dieron lugar a la elaboración de cuadros de frecuencias, porcentajes, tablas de contingencia. Estos datos procesados permitieron la redacción textual de los datos y la organización de diferentes gráficos ilustrativos.

III.6.2. Análisis de los datos emergentes de las entrevistas

Para poder alcanzar una identificación y comprensión de las expectativas de las familias sobre el uso de las XO con fines escolares, de acuerdo a los objetivos específicos trazados, resultó fundamental hacer una mirada de qué esperan las madres de los maestros, de los directores, de los niños y finalmente de sí mismas. Esta identificación y diferenciación de expectativas (primer objetivo específico) permitió la construcción de categorías de análisis (segundo objetivo específico) sobre las expectativas que las madres pusieron en evidencia a través de sus discursos. Teniendo en cuenta la mencionada pauta de entrevista semiestructurada, a la hora de realizar el análisis de datos se tuvo presente la siguiente vinculación entre las preguntas de la pauta y los objetivos específicos. El cuadro N° 9 da cuenta de ello.

Relación entre las preguntas de la entrevista semiestructurada con las preguntas y los objetivos específicos de la investigación (cuáles preguntas de la entrevista son las más relevantes para contestar las preguntas de investigación y concretar los objetivos específicos trazados)			
Qué esperan las madres de los maestros	Qué esperan las madres de los directores	Qué esperan las madres de los niños	Qué esperan las madres de sí mismas
¿Para qué cree usted que sirve?	Si tuviéramos que imaginar, además de los niños, a otras personas de la escuela usando la XO, ¿quiénes serían? ¿Para qué imagina que la estarían usando?	¿Conoce usted este aparato? (mostrando la XO)	¿Conoce usted este aparato? (mostrando la XO)
¿Qué cosas espera usted que haga su hijo con la XO en la escuela?		¿Para qué cree usted que sirve?	¿Para qué cree usted que sirve?
		¿Qué cosas espera usted que haga su hijo con la XO en la escuela?	
En su casa, ¿qué hace su hijo con la XO para la escuela y qué esperaría usted que hiciera?		En su casa, ¿qué hace su hijo con la XO para la escuela y qué esperaría usted que hiciera?	Hagamos un ejercicio de imaginación. Imagine a su hijo con la XO. Está haciendo algo para la escuela... <i>Se anima a describir dónde está... Qué está haciendo... Con quién se encuentra...</i>
Hagamos un ejercicio de imaginación. Imagine a su hijo con la XO. Está haciendo algo para la escuela... <i>Si estuviera con el maestro, ¿qué estaría haciendo?</i>		¿Por qué motivo puede ser importante que su hijo aprenda a usar la XO?	¿Qué cree que la escuela espera de usted respecto al uso de la XO?

Cuadro 9: Relación entre preguntas de la pauta de entrevista con preguntas y objetivos específicos de la investigación

Estas relaciones establecidas entre los objetivos específicos y las preguntas de la pauta de entrevista, permitieron analizar los datos atendiendo a qué partes del discurso prestar atención según el foco de interés. No obstante, como en todo enfoque de naturaleza cualitativa, se tuvo en cuenta a la persona en su globalidad, procurando captar el sentido de su discurso y por qué dicen lo que dicen. Siguiendo a Mejía *“el proceso de categorización supone adentrarse repetidamente en el discurso con la intención de tener una comprensión cada vez más profunda e integral del objeto de estudio”* (Mejía, 2011, 50). El proceso de visitar los discursos se realizó en tres etapas diferenciadas.

Primeramente, se analizó cada entrevista en su individualidad, se estudió a la persona teniendo en cuenta su contexto, triangulando con datos emergentes de las resultantes del cuestionario. Se trató de entender quién era la persona a la hora de la entrevista, su nivel sociocultural, su nivel socioeconómico, su contacto con la tecnología y sobre todo con las TIC. De esta manera se elaboraron 31 perfiles diferentes, según cada madre entrevistada, con los datos emergentes del análisis cuantitativo así como con etiquetas de sus dichos en la entrevista, “al ras del discurso”. Posteriormente, se analizaron los discursos mediante estrategias de codificación abierta, *“clasificando las expresiones por sus unidades de significado (palabras individuales, secuencias breves de palabras) para asignarles anotaciones y sobre todo “conceptos” (códigos)”* (Flick, 2007,

193). En este proceso se fueron agrupando las expresiones por similitudes y diferencias según cada madre participante del proceso de entrevista. Finalmente, se procedió a realizar un análisis de contenido teniendo como fundamento la lectura (en nuestro caso textual) como estrategia para la obtención de información. Esta lectura se efectuó de manera sistemática y objetivamente, buscando criterios de validez. En el proceso de lectura tanto los datos explícitos, como los no explícitos (lo que se dice y lo que se dice sin intención) tuvieron sentido en el contexto en el que surgen. En este sentido *“el contexto es un marco de referencias que contiene toda aquella información que el lector puede conocer de antemano o inferir a partir del texto mismo para captar el contenido y el significado de todo lo que se dice en el texto. Texto y contexto son dos aspectos fundamentales en el análisis de contenido”* (Andréu Abea, 2001, 2). Dicho de otro modo, a la hora de analizar los datos emergentes de las entrevistas a las madres, todos los componentes contextuales que hacen al discurso producido por las madres fueron relevantes.

Se estableció como regla de codificación el criterio de la exclusividad, *“las categorías de cada serie han de ser mutuamente excluyentes. De forma que un dato solo pueda ser incluido en una categoría”* (Andréu Abea, 2001, 16). Se elaboraron categorías y subcategorías, como resultados finales de la interacción conocimiento de la persona- discursos agrupados y categorizados - preguntas de investigación – objetivos generales y específicos. Todas estas revisiones sucesivas, procuraron —siguiendo a Mejía (2011)— la captura de nuevos aspectos, características y sentidos no tenidos en cuenta anteriormente, asegurando de tal forma una multidimensionalidad del objeto estudiado, así como una visión global del mismo: las expectativas de las familias sobre el uso de las XO con fines escolares.

Se desarrollaron dos tipos de análisis. Por un lado, se categorizaron los contenidos de los discursos de las madres, definiendo categorías emergentes de expectativas. Esta categorización de unidades de significado tuvo en cuenta el criterio de exclusividad, de forma tal que un fragmento de discurso no volvió a ser objeto de otras categorizaciones. Por otro lado, se clasificó a las madres según el tipo de expectativa que lograron expresar. Dado que las personas no tienen discursos monolíticos, sino que a lo largo de ellos se van hilvanando diferentes ideas, a las madres se las clasificó según el foco de las expectativas: hacia el maestro, hacia el director, hacia los niños y hacia sí mismas.

Posteriormente, se analizaron las entrevistas realizadas a los directores haciendo una focalización en las preguntas que apuntaban especialmente a sus opiniones acerca de las expectativas de las familias. En esta focalización se procedió a describir los discursos de los directores estableciendo recurrencias y diferencias entre ellos.

III.7. TRIANGULACIÓN

La triangulación es un trabajo metodológico de interpretación (de ahí su rango hermenéutico) donde el cruzar información emergente de diversos instrumentos se hace posible mediante procesos como “*seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo; triangular la información por cada estamento; triangular la información entre todos los estamentos investigados; triangular la información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos y; triangular la información con el marco teórico*” (Cisterna, 2005, 68).

En la presente investigación, se cruzaron las resultantes de las entrevistas con las resultantes del cuestionario. Se procedió de esta manera a analizar las expectativas de las madres hacia el maestro, hacia los directores, hacia los niños y hacia sí mismas controlando según los contextos de pertenencia y los datos emanados de la encuesta.

Analizados los datos de las entrevistas que hacían referencia a las expectativas hacia el maestro, se cruzaron con datos del cuestionario referidos a quintiles de ingreso (quintiles 1, 2, 4 y 5), ocupación (trabaja/no trabaja), nivel de estudios alcanzado (primaria completa, ciclo básico completo, secundaria completa, universitario o terciario), uso de computadora e Internet en el último mes, conexión a Internet en el hogar, empleo de computadoras en el trabajo. De igual forma se procedió con los otros focos de interés en cuanto a expectativas (directores, niños, las propias madres).

De esta forma la triangulación se convirtió en un enfoque que permitió la extensión sistemática y más completa de posibilidades en el proceso de construcción de conocimientos. Estas posibilidades fueron validadas por las actuaciones metodológicas, que le otorgaron mayor alcance, profundidad y estructura consistente a las decisiones interpretativas tomadas.

IV. EXPECTATIVAS RESPECTO AL USO DE LAS XO CON FINES ESCOLARES

En el transcurso de las siguientes páginas, se detallan los hallazgos obtenidos del cuestionario y de las entrevistas a las madres, así como las resultantes de las entrevistas a los directores. Analicemos cada uno de estos hallazgos en tres capítulos diferenciados.

IV.1. EL PERFIL DE LAS MADRES ENTREVISTADAS Y LOS HOGARES

Hallazgos del cuestionario

En este capítulo se analizan los resultados de los cuestionarios aplicados al total de madres integrantes de la muestra. Se realiza una descripción de los datos obtenidos, teniendo en cuenta una selección de las dimensiones y variables consideradas en el cuestionario. Para un mayor detalle de la totalidad de los datos emergentes del cuestionario, consultar el anexo N°2.

IV.1.1. Las madres de la muestra

Como veremos a continuación, la mayoría de las madres entrevistadas tienen menos de 40 años, son casadas, no son jefas de hogar y trabajan. Una minoría solo tiene primaria completa y solo una minoría también señala usar computadora en su trabajo. No obstante estas tendencias generales se observan diferencias al controlar los datos según los contextos socioculturales de las escuelas.

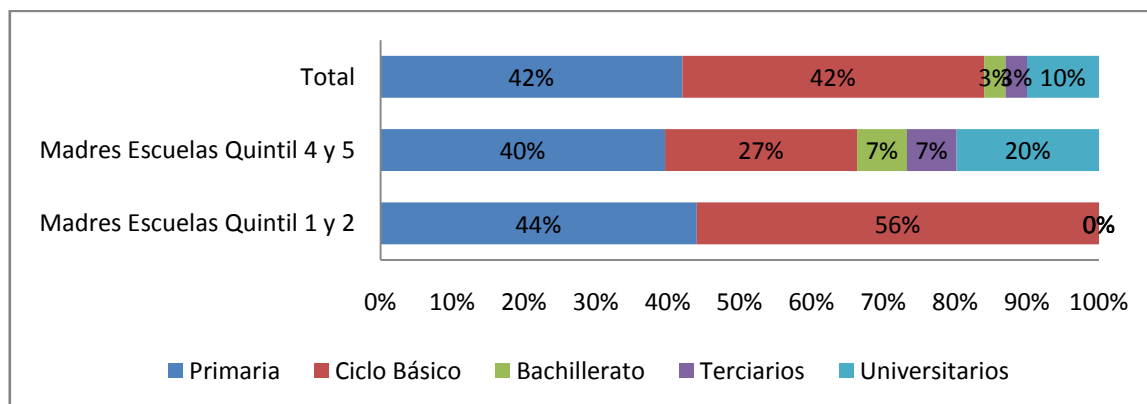
Edad, estado civil, jefatura del hogar

De la totalidad de las madres (31) un 48% se ubica en la franja etaria de 31 a 40 años de edad, o sea 1/2 del total (15 en 31). Le sigue en porcentaje la franja etaria de más de 41, un 36% (11 en 31). De esto se deduce que la mayoría de las madres de la muestra son mujeres con bastante edad, frente a las jóvenes que en su mayoría pertenecen a escuelas de quintiles 1 y 2. Más de la mitad (58%, 18 en 31) no son jefas de hogar, sin embargo el porcentaje de jefas de hogar aumenta entre las madres de escuelas de quintil 1 y 2 representando a más de la mitad de este grupo (9 madres, 56%). La mayoría (58%, 18 madres) son casadas, una cuarta parte mantienen unión libre

y un 10% son divorciadas. El porcentaje de uniones libres aumenta entre las madres de escuelas de quintiles 1 y 2. Para una mayor detalle consúltese el anexo N° 2.

Estudios alcanzados

Haciendo una lectura global podemos decir que el 42% de las madres entrevistadas (13 en 31) solo tiene Primaria completa, mientras que otro 42% (13 en 31) tiene Ciclo Básico completo. Si se controla la variable por contextos, podemos decir que la mayoría de las madres pertenecientes a escuelas del quintil 1 y 2 tiene Ciclo Básico completo (56%, 9 en 16), seguidas de aquellas madres que tiene solamente Primaria completa (44%, 7 en 16) no presentándose casos de madres que continuaran estudios más allá de ciclo básico. En los quintiles 4 y 5, el 40 % de las madres (6 en 15) tiene Primaria completa, el 27 % (4 en 15) tiene Ciclo Básico completo, mientras que un 34 % (5 en 15) tienen un nivel de estudio mayor o igual a bachillerato. El siguiente gráfico muestra la distribución del nivel de estudios más alto alcanzado por las madres de la muestra según diferentes contextos. Se observa que las escuelas de los quintiles 1 y 2 parecen presentar mayor homogeneidad cultural y las de contextos más favorables mayor heterogeneidad, pues incluyen a madres que solo alcanzaron primaria junto a madres que alcanzaron estudios universitarios.



Gráfica 1 : Madres de alumnos de 2º año escolar según estudios alcanzados por contexto escolar

Trabajo

Las dos terceras partes de las madres entrevistadas declaran estar trabajando (65%, 20 en 31). Se observa que los porcentajes son similares en los distintos contextos socioculturales. Por ende, la mayoría de las madres de la muestra declaran estar trabajando al momento de la entrevista.

	Ocupada		Sin trabajo		Buscando trab.		Seguro de paro		Otro		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Escuelas Quintil 1 y 2	10	63%	6	38%	0	0%	0	0%	0	0%	16	100
Escuelas Quintil 4 y 5	10	67%	4	27%	0	0%	0	0%	1	7%	15	100
Total	20	65%	10	32%	0	0%	0	0%	1	3%	31	100

Cuadro 10: Madres de niños de 2° año escolar según contextos socioculturales por situación laboral actual

Uso de PC en el trabajo

De 31 madres que conforman la muestra, solamente 5 declaran usar computadora en el trabajo. Si se controla por contextos, se observa que entre las madres de contextos favorables quienes usan computadora en el trabajo representan el 36% (4 de 11) de su grupo, mientras que entre las madres de contextos desfavorables quienes usan computadora en el trabajo solo alcanza al 10 %, 1 caso en 10 madres. Estos datos pueden cruzarse con el nivel de estudio más alto alcanzado. De las 21 madres que trabajan, 16 en 21 no usan una computadora en su trabajo (76%). 3 de las 5 madres que señalan usar computadora en el trabajo tienen estudios terciarios o universitarios y las otras dos ciclo básico completo. La totalidad de las madres que trabajan y que solo tienen primaria terminada señalan no usar computadora en el trabajo. Un 75% de quienes trabajan con estudios de ciclo básico también señalan desempeñarse en trabajos en los cuales no utilizan la computadora. De las cinco madres, 4 pertenecen a escuelas de quintiles con mayores niveles de ingreso y la restante a escuelas de quintiles 1 y 2.

	SI		NO		Totales	
	f	%	f	%	f	%
Primaria	0	0%	8	100%	8	100%
Ciclo Básico	2	25%	6	75%	8	100%
Bachillerato	0	0%	1	100%	1	100%
Terciarios	1	100%	0	0%	1	100%
Universitarios	2	67%	1	33%	3	100%
Totales	5	24%	16	76%	21	100%

Cuadro 11: Madres de niños de 2° año escolar por uso de computadora en el trabajo según nivel más alto de estudio alcanzado

SÍNTESIS

- Si bien son una minoría las madres que solo tienen primaria completa, si se controlan los datos según contextos socioculturales de las escuelas, se observan diferencias en el nivel educativo de las madres.
- Hay más madres que solo tienen Primaria completa en escuelas de quintiles 1 y 2 que en escuelas de quintiles 4 y 5. Mientras que en 4 y 5 hay también estudios terciarios y universitarios. Estas escuelas son más heterogéneas y existe la posibilidad de que los niños puedan socializar con otros niños cuyas familias tienen diferentes capitales culturales.
- Debe recordarse, no obstante, que fueron los directores quienes seleccionaron a las madres en base a los criterios establecidos para la muestra.
- Las madres trabajan en su mayoría. En el caso de los quintiles 1 y 2 muchas son jefas del hogar. En general no se desempeñan en tareas en que tengan que usar computadora.

Cuadro 12: Síntesis del perfil de las madres de la muestra

IV.1.2. Los hogares de las familias

A continuación, se describen los hallazgos obtenidos en cuanto a equipamiento tecnológico, uso de la computadora y acceso y uso de Internet, como variables explicativas de cómo son los hogares de las familias en relación a las TIC.

Equipamiento tecnológico

Haciendo un análisis de la presencia de aparatos tecnológicos en los hogares de las madres entrevistadas, el celular, el televisor color, el dvd y la XO se constatan en un 100% (31 casos), mientras que la TV cable se encuentra presente en el 35% de los hogares de estas madres. Esto permite entender que hay presencia de TIC en los hogares de las madres de la muestra. En cuanto a aparatos tecnológicos considerados imprescindibles, ante la presencia de diferentes tecnologías en los hogares –entre ellas las TIC- no hay unanimidad en reconocer alguna como prioritaria. Las que más se destacan como esenciales son el celular (58%, 18 en 31) y el teléfono de línea (45%, 14 en 31). En cuanto al teléfono de línea como imprescindible, 9 madres de contexto favorable (60%) lo reconocen como tal, frente a 5 (31%) de contextos desfavorables.

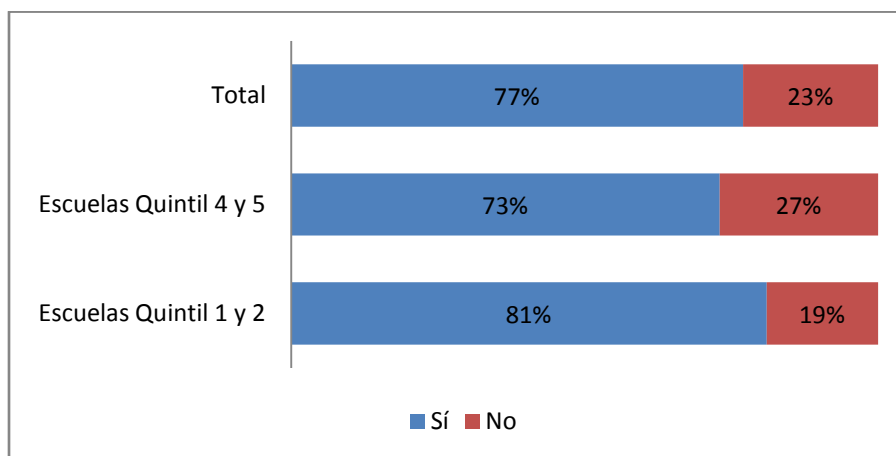
Respecto al celular, 10 madres de contextos desfavorables lo consideran imprescindible frente a 8 de contextos favorables. De esto se desprende que si bien en el análisis general tanto el teléfono de línea como el celular son valorados como imprescindibles por aproximadamente la mitad de las madres de la muestra, cuando la lectura se hace por contextos socioculturales, el teléfono de línea es más valorado por los contextos socioculturales favorables, mientras que el celular es más valorado por los contextos socioculturales desfavorables. Le sigue en menor proporción el televisor color (32 %, 10 en 31) y con escaso porcentaje tecnologías que implican computadoras. En el caso del televisor es más valorado como imprescindible por familias de contextos socioculturales favorables en el contexto de la presente muestra, 7 madres en 15, contra 3 en 16 de contextos desfavorables. La XO es reconocida como imprescindible por cuatro madres (4 en 31, 13%), dos correspondientes a contextos favorables y dos a contextos desfavorables.

	Teléfono de línea		Tel. celular		TV color		XO		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Escuelas Quintil 1 y 2	5	31%	10	63%	3	19%	2	13%	16	100%
Escuelas Quintil 4 y 5	9	60%	8	53%	7	47%	2	13%	15	100%
Total	14	45%	18	58%	10	32%	4	13%	31	100%

Cuadro 13: Madres de niños de 2° año escolar según contextos socioculturales por consideración de aparatos tecnológicos imprescindibles

Uso de computadora

De un total de 31 madres que conforman la muestra, 24 de ellas declaran haber usado algún tipo de computadora en el último mes, correspondiéndose a un 77 % del total. Si se controla la variable por contexto escolar se observa que el porcentaje de madres de contexto escolar desfavorable que señalan haber usado la computadora en el último mes es un poco más alto que en el caso de madres de contextos favorables, no obstante no existen mayores diferencias. Según se observa en el siguiente gráfico la amplia mayoría de las madres de los quintiles 1 y 2, 81 % (13 en 16), señala haber usado alguna computadora en el último mes.



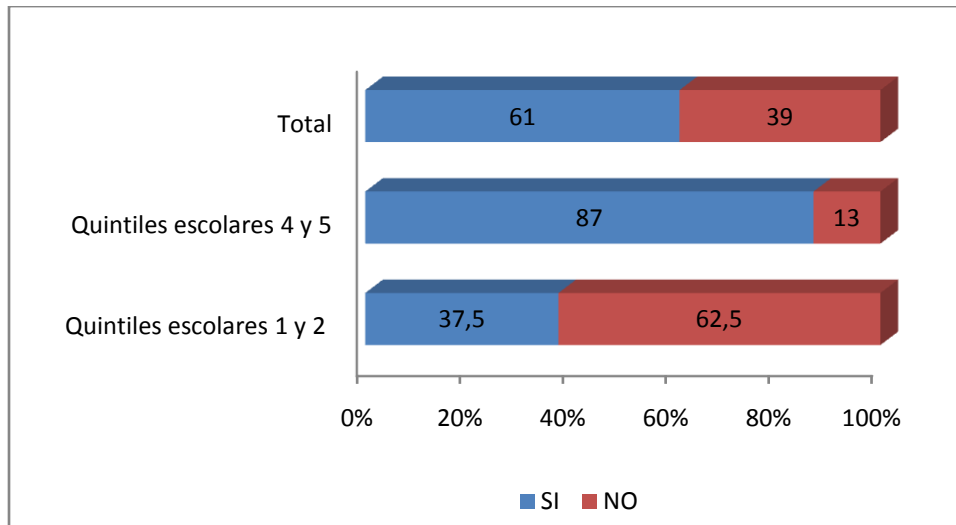
Gráfica 2: Madres de niños de 2º año escolar según uso de computadora en el último mes por contexto escolar

Acceso y uso de Internet

De la totalidad de las madres de la muestra (31), 19 de ellas tienen conexión a Internet en el hogar (61%). Cabe destacar que cuando se hace referencia a conexión a Internet en el hogar es diferente de aquella que se puede establecer en zonas de conexión próximas, usando la XO. Si se controla la variable por niveles socioculturales, podemos constatar que la mayoría de las madres de contextos favorables declaran tener acceso a Internet en el domicilio (87% de las 15 madres) mientras que la mayoría de las madres de contexto desfavorables (62.5% de las 16 madres) no lo tienen.

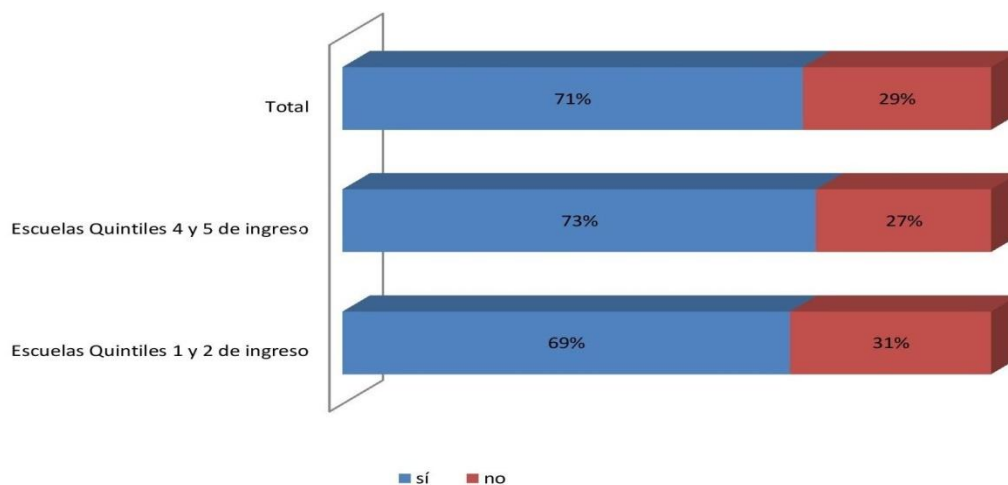
	Si	No	Total
Madres escuelas quintiles 1 y 2	37,5%	62,5%	100
Madres escuelas quintiles 4 y 5	87%	13%	100
Total	61%	39%	100

Cuadro 14: Muestra madres niños de 2do año escolar según acceso a Internet por contexto sociocultural



Gráfica 3: Madres escolares de 2º año según acceso a Internet por quintiles escolares

Esto nos permite entender que la mayoría de las madres que tienen conexión a Internet en el hogar pertenecen a niveles socioculturales favorables. En cuanto al uso de Internet en el último mes por parte de la madre, si se comparan los datos de esta pregunta con la pregunta anterior, podemos establecer que las madres señalan en más casos haber usado la computadora en el último mes que haber usado Internet. Mientras 24 madres usan una computadora (77%), 22 lo hacen usando Internet (71%). Un total de 22 madres en 31 (71%) declaran haber usado Internet en el último mes, y no se detectan diferencias por niveles socioculturales, dado que en ambos grupos de quintiles la proporción de madres que han usado Internet es prácticamente la misma.



Gráfica 4: Madres de 2º año según uso de Internet en el último mes por quintiles escolares

El dispositivo más señalado para acceder a Internet en el último mes fue el PC, indicado por un 59% de las 22 madres que señalaron haber usado Internet. Luego la XO en un 55 % de los casos, el celular fue señalado solo en un 5% de los casos. Al controlar por contexto sociocultural los dispositivos de acceso a Internet, puede observarse que mientras la XO es señalada como el dispositivo predominante para acceder a Internet en el caso de las madres que quintiles 1 y 2 (82%, 9 en 11), en las madres de quintiles 4 y 5 el dispositivo señalado es el PC (91%, 10 en 11). Esto estaría consolidando en la muestra el impacto social del acceso a la XO.

SÍNTESIS

- **Si bien la relación de las madres con la tecnología no está asociada a su mundo laboral, cuando deciden a usar la computadora usan Internet.**
- **Las TIC no son consideradas en sí mismas imprescindibles, pero no obstante reconocen al teléfono de línea y al teléfono celular como necesarios.**
- **Es alto el porcentaje de madres que señalan que el dispositivo usado para conectarse a Internet fue la XO, lo cual concuerda con los quintiles.**
- **Mientras la XO es señalada como el dispositivo predominante para acceder a Internet en el caso de las madres que quintiles 1 y 2 (82%, 9 en 11), en las madres de quintiles 4 y 5 el dispositivo señalado es el PC (91%, 10 en 11).**
- **Si bien el equipamiento tecnológico es bueno en los hogares, es mejor en quintiles 4 y 5. Allí hay PC y conexión a Internet.**

Cuadro 15: Síntesis de hallazgos del cuestionario sobre “Los hogares de las familias”

IV.1.3. Tipo de contacto con la tecnología que tienen los niños en el hogar

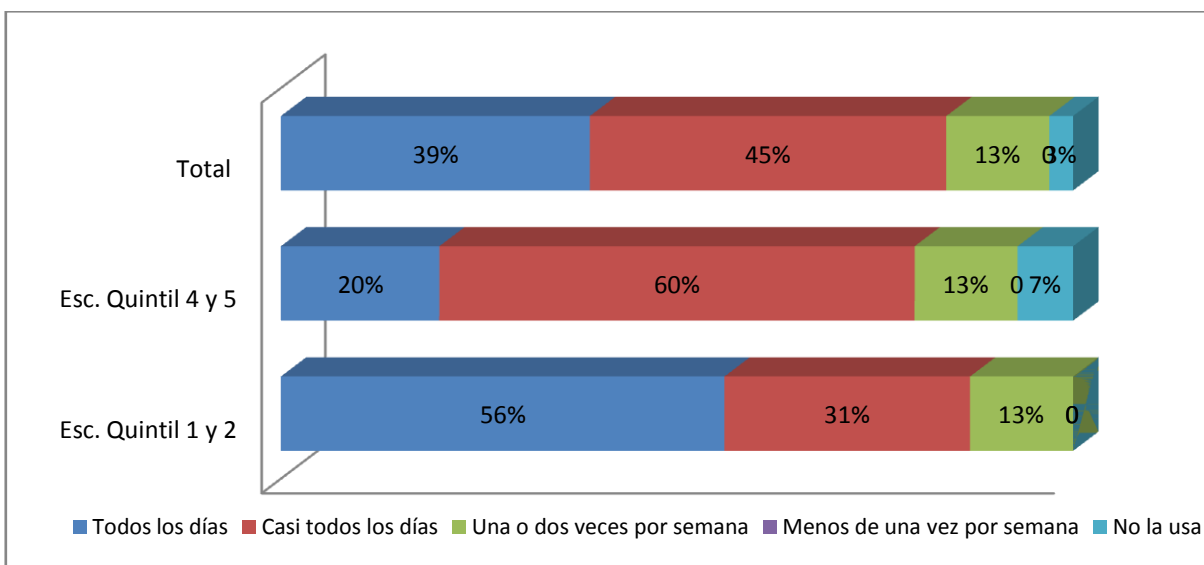
Frecuencia de uso de aparatos electrónicos

Según las madres, las actividades que “siempre” realiza el niño de segundo año y que incluyen el uso de aparatos electrónicos son mirar televisión y usar la XO. Mirar la televisión se señala en un 45% de los casos (14 en 31) y el uso de la XO en el 52% (16 en 31). Estas son actividades que el niño realiza siempre. En contrapartida, hay muchas actividades que el niño no realiza con aparatos electrónicos, ya sea porque en la familia no disponen de dicha tecnología o porque no les es permitido. Dichas actividades que no se realizan son: usar cámara digital de fotos, usar video, usar cámara de video, usar consola de juegos, usar mp3, usar mp4, usar juguetes electrónicos de mano así como juguetes electrónicos. Todas estas actividades presentan un alto porcentaje de no uso por parte del niño. Sin embargo, un 39% señaló que el celular es usado ocasionalmente. Se usan en proporciones similares la radio (39%) y el dvd (45%). De esto se desprende que el mayor contacto del niño con aparatos electrónicos está dado por la TV y la XO, seguido por el celular, la

radio y el dvd. Con otras tecnologías el uso es parcial o disminuido. Otro aspecto importante a destacar es que 16 niños en 31 usan otro tipo de computadoras, sin ser la XO (52% de la muestra). Los niños viven en un entorno de tecnologías electrónicas.

Frecuencia de uso de la XO

En cuanto a frecuencia de uso, según declaran las madres entrevistadas que conforman la muestra, 14 niños en 31 usan casi todos los días la XO. Así como 12 en 31 madres sostienen que la usan todos los días. Si se controla por quintiles de ingreso escolar, 5 en 14 son respuestas de madre de contextos desfavorables, así como 9 en 12 son respuestas de contextos desfavorables.



Gráfica 5: Frecuencia de uso de la XO por el niño según contextos socioculturales

SÍNTESIS

- El mayor contacto del niño con aparatos electrónicos está dado por la TV y la XO, seguido por el celular, la radio y el dvd. La mayoría, 16 niños en 31, usan otro tipo de computadoras, además de la XO (52% de la muestra).
- Los niños viven en un entorno de tecnologías electrónicas. Los que usan más asiduamente las XO son quienes parecen no tener PC en el hogar. Se conectan a Internet prioritariamente desde la escuela quienes no pueden conectarse desde el hogar.
- Existen diferencias en la frecuencia de uso de las XO según los contextos socioculturales. Mientras que en los contextos más favorables solo un 20% señala usar las XO todos los días, en los contextos desfavorables, escuelas de quintiles 1y2, la cifra sube al 56% .

Cuadro 16: Síntesis de hallazgos en cuanto a tipo de contacto con la tecnología de los niños en el hogar

IV.2 LAS VOCES DE LAS MADRES Y SUS EXPECTATIVAS

Hallazgos de las entrevistas, discusión y triangulación

Relevados los hallazgos emergentes del cuestionario, nos dedicaremos a examinar con detalle los hallazgos emergentes de las entrevistas. Estos representan las expectativas de las madres sobre el uso de las XO con fines escolares. Las expectativas son explicitadas a través de sus voces, sus discursos, que son presentados a modo de unidades de significado. Por una cuestión de extensión no pudo incorporarse, en el cuerpo de la presente tesis, la selección realizada de las unidades de significado más representativas de las madres. Por ese motivo figuran en el Anexo N°3, han sido numerados para un mejor manejo de la información y para su eventual consulta. En el transcurso del siguiente análisis se muestran aquellas unidades que se consideraron más representativas de las expectativas categorizadas.

IV.2.1 Expectativas respecto a los maestros

En este apartado analizaremos las expectativas de las madres – respecto al uso de las XO con fines escolares – hacia los maestros. Según se ha explicitado convenientemente en el cuadro N° 9, las preguntas planteadas se enfocaron esencialmente a que las madres pudieran poner de manifiesto en sus términos y desde sus perspectivas lo que esperaban de los maestros. Estas preguntas posibilitaron adentrarnos en el pensamiento de las madres, y al existir más de una oportunidad de poder expresar sus expectativas hacia el maestro, esto se constituyó en una garantía para tratar de obtener el mayor caudal de datos posible sobre el tópico en cuestión. De las entrevistas surgen una diversidad de respuestas que permitieron la construcción de categorías emergentes (Flick, 2007), comparando constantemente los fenómenos enunciados, los conceptos involucrados y sobre todo, vinculando las respuestas con la pregunta de investigación relacionada a tal fin. En esta parte del análisis nos centramos en responder a la pregunta: “¿qué usos esperan que le den los maestros?”.

Categorías emergentes

Las categorías se conformaron agrupando expresiones. Teniendo en cuenta que lo que se quería investigar eran las expectativas, pudimos constatar tres grandes categorías de expectativas sobre el uso de las XO con fines escolares en relación a los maestros: sin expectativas o expectativas poco definidas, expectativas genéricas, expectativas definidas. Analizaremos ahora cada uno de estos casos.

Madres sin expectativas o expectativas muy poco definidas

Consideramos que no se manifestaban expectativas o que las mismas resultaban poco definidas cuando en el discurso de las madres se registraban unidades de significado que denotaban o connotaban escasas expectativas. Si bien en algunos momentos del discurso de las madres se pudo constatar que no tenían claras sus expectativas en cuanto a qué esperaban de los maestros, posteriormente lograron ir las definiendo con mayor precisión. Esto permite sostener que no hallamos a ninguna madre sin expectativas o con expectativas muy poco definidas sobre lo que esperan del maestro.

Madres con expectativas genéricas

Un grupo de madres, ante las preguntas referidas a qué esperan del maestro con relación al uso de las XO con fines escolares, respondieron de una manera genérica: no puede decirse que no tienen expectativas, pero los referentes a los que aluden no son particularmente definidos. La forma de expresar la respuesta pone en evidencia proposiciones sintéticas, que no logran detallar ni describir más allá de lo mencionado. Estas unidades de significado se categorizaron como “expectativas genéricas”: usarla más, usarla para aprender, incentivarlos a que la usen, que no usen juegos solamente, son algunos tópicos que se incluyen en esta categoría. Cuando nos hallamos frente a discursos categorizados como genéricos, nos podemos remitir a las siguientes unidades de significado a modo de ejemplos:

- *“No la usan siempre acá en la escuela” (3’17”)* (P1, Q1, EB, M5, Amanda) (Las referencias significan: Número de parlamento para consultar en Anexo N°3, quintil de la escuela, nombre asignado a la escuela, número asignado a la madre, nombre ficticio asignado a la madre. Así en cada una de las unidades de significado de ahora en más)
- *“Y que la... aprendan a utilizarla con cosas que realmente lo van a beneficiar” (4’35”)* (P2, Q1, EC, M10, Daniela)
- *“M: lo que quisiera que no estuviesen tanto metido en el tema de... juegos, ¿no?” (2’43”)* (P3, Q1, EC, M13, Nibia)

En estas madres, así como en otras que en algún momento de su discurso transitaron por lo genérico, se pueden detectar algunos tópicos recurrentes: esperan que la XO no se use solamente para juegos (aunque no logran explicitar otros posibles usos), que sean usadas con fines escolares no definidos y demandan mayor frecuencia de uso: que los maestros la usen más. Este último grupo de expresiones es bastante generalizado en los discursos: hay un fuerte reclamo de las familias para que los maestros usen las XO con fines escolares. Cabe destacar que en el caso de

Daniela (Q1, EC, M10) se deja claramente expresado el interés natural de los niños por los juegos. Y si bien tiene claro que hay que incentivarlos a realizar otros usos, parecería que ella misma no puede hacerlo pues no logra imaginar qué cosas se podrían hacer. Por lo que la responsabilidad recae esencialmente en la escuela. La familia no podría en este caso acompañar ese incentivación, salvo en el interés. Las madres que manifestaron expectativas genéricas sobre el uso de la XO por parte de los maestros fueron tres (3).

Triangulación

Triangulando con los datos emergentes del cuestionario, podemos establecer que los tres casos en que las expectativas expresadas fueron genéricas y no específicas pertenecen a madres de escuelas de contextos desfavorables, y quintil 1 de ingreso.

SÍNTESIS

- **No se presentaron casos de madres sin expectativas respecto al maestro.**
- **Solo 3 madres de las 31 entrevistadas manifiestan expectativas genéricas hacia el maestro.**
- **Las madres que tienen expectativas genéricas hacia el maestro, pertenecen a escuelas de quintil 1.**
- **No señalan aspectos específicos: esperan que no use solamente para juegos, que se use con fines escolares no especificados, que se use más.**

Cuadro 17: Síntesis de expectativas genéricas hacia el maestro

Madres con expectativas definidas o específicas

Si bien hay madres que presentaban en su discurso parlamentos poco específicos, en muchos casos, en algún momento del discurso formulan una expectativa específica. Consecuentemente, al finalizar el análisis se consideró que estas madres manifiestan expectativas específicas. Se buscó interpretar el significado del discurso globalmente por lo que finalmente el mayor número de madres de la muestra intencionada se ubicó en la categoría de discursos de expectativas definidas. Se observaron unidades de significado con mayor definición conceptual y actitudinal, que habilitó a la exploración de matices en los discursos. Dichos matices emergieron como subcategorías de análisis en cuanto a qué esperaban las madres de los maestros sobre el uso de las XO con fines escolares.

Ahora bien, examinemos las expectativas definidas desde las subcategorías emergentes. En el discurso, las madres hicieron referencia a distintos posibles usos específicos de las XO con fines escolares: expectativas de uso de la XO en torno a aplicaciones curriculares, expectativas de uso de actividades y programas de la XO, expectativas de usos innovadores de las XO (hacer cosas nuevas que solamente pueden hacerse con la computadora), expectativas de usos de las XO con impacto de tecnología en el aprendizaje.

Expectativas de uso de las XO en torno a aplicaciones curriculares

Dentro de las expectativas definidas, nos encontramos con un conjunto de unidades de significado que catalogamos como “expectativas de uso a modo de aplicaciones curriculares”. En esta subcategoría se concentraron la mayor cantidad de respuestas por parte de las madres, 25 en 31. Entendimos por aplicaciones curriculares usar la computadora para realizar tareas o actividades curriculares que comúnmente se realizan en las escuelas y que son conocidas por las madres.

Exploremos todas estas demandas con sus respectivos ejemplos. En primer lugar, catorce madres hicieron referencia a la expectativa de que la búsqueda de información en Internet sea con finalidades educativas, 14 en 31. Un ejemplo de ello es: *“si le piden buscar información, bueno, que la busque desde su computadora, que la sepa bajar, que la sepa poner en un pendra, y esas cosas...”* (7'35") (P5, Q2 ED M14 Loreley). La demanda de las madres sobre el uso de Internet con fines escolares transitó desde el pedido propiamente dicho, hasta demandar explicaciones por parte de los maestros de cómo realizar mejores búsquedas. Búsquedas que han de estar vinculadas con lo curricular, y que pongan en juego el uso de dispositivos afines a las búsquedas, como por ejemplo el uso del pent drive.

En segundo lugar, las madres demandaron que el maestro use la XO para las diferentes áreas del conocimiento, áreas que se vinculan con lo programático y lo curricular. Trece madres de la muestra manifestaron esta expectativa, 13 en 31. Las expectativas de las madres sobre los usos de la XO para las diferentes áreas del conocimiento se explicitan en algunos casos en el reclamo de juegos con contenido curricular, así como el planteo de propuestas que impliquen el desarrollo de operaciones mentales, como escribir, leer, propuestas que inviten al niño a pensar y entusiasmarse con los conocimientos. De igual forma, otras madres logran describir con mayor exhaustividad cómo usar la XO para contenidos de Ciencias Naturales, así como existe la preocupación de mejorar la ortografía usando la XO.

“ya que tienen tantos dibujos, tantas cosas, que puedan tener un vasito de agua, cuando la planta germina, cuando no germina, cuando la fotosen, síntesis, y que eso se puede archivar y ellos lo abren y tienen... eeh... la descripción y al lado tienen...las fases de...bueno...más o menos así (ríe)”
(7'00") (P9, Q5 EG M27 Fabiana)

Algunas madres fueron muy críticas respecto a la relevancia que se le asigna al trabajo con la XO.

Beatriz, madre
31, fue muy
crítica al señalar
que lo
verdaderamente

“me parece que las cosas que son realmente importantes del, del curso, me parece que no han sido... eeh... ingresados al mundo de la XO entiendo que tiene que ser una herramienta que se utilice más de lo que se está utilizando (...) tampoco hay trabajos trascendentales que se hayan hecho en la XO” (8'12'') (P10, Q5 EH M31 Beatriz)

importante, desde el punto de vista curricular, todavía no está contemplado desde las XO. Para esta madre, la computadora aún sigue ocupando un lugar accesorio, está en la periferia del currículum escolar. Esta expresión de Beatriz es el resumen de una demanda generalizada a los maestros: han de usar más la XO para la enseñanza de contenidos curriculares.

En tercer lugar, algunas madres (son solo 8 de 31) demandan claramente que el maestro proponga tareas domiciliarias con las XO. *“una tarea domiciliaria, pero que la hagan, y que al otro día venga, la, la máquina y que la muestren, sí, ¡como el cuaderno!” (2' 07'')* (P11, Q1, EA, M1, Clara). En cuarto lugar, como expresión de particular relación con el objeto de estudio, cabe destacar que solo dos madres de la muestra tienen reclamos vinculados al uso de las XO para aprender idiomas. Asimismo, en quinto lugar, encontramos una madre, que sus expectativas se explicitan desde la clara demanda de horas específicas de trabajo escolar con las XO. En suma, la primera expectativa definida que las madres tienen con relación al uso de la XO por parte del maestro, es la relacionada con el uso a modo de aplicaciones curriculares. 25 en 31 madres esperan que el maestro use las XO con fines curriculares, demandando:

- La búsqueda de información en Internet con finalidad educativa, 14 en 31.
- El uso para diferentes áreas del conocimiento del Programa Escolar, 13 en 31.
- Hacer deberes con la ceibalita, 8 en 31.
- Enseñanza de idiomas con la XO, 2 en 31.
- Horas específicas de trabajo con la computadora, 1 en 31.

Triangulando con los datos emergentes del cuestionario, nos focalizamos en analizar las expectativas para las que se hallaron explicaciones representativas. Podemos sostener que de las 25 madres que manifestaron esta expectativa, la mayoría (14) lo hicieron demandando que Internet fuese usado con fines educativos. De estas madres, la mitad (7) pertenecen a escuelas de quintiles socioculturales 1 y 2 y las restantes (7 casos) a escuelas de quintiles 4 y 5. Se observa que de las 14 madres que mencionaron Internet, la mayoría (10) tienen ciclo básico completo. Se observa también que todas las madres de escuelas de quintiles 4 y 5, las siete madres implicadas, tienen conexión a Internet en el hogar, mientras que en los quintiles 1 y 2 solamente 3 disponen de este servicio. Esto permitiría pensar que las madres de escuelas de quintiles 4 y 5 al estar más expuestas a la posibilidad de manejar Internet, sus expectativas se definen con mayor facilidad en

torno a este recurso. Se constata también que 6 de estas madres manejaron una computadora e ingresaron efectivamente a Internet en el último mes.

No obstante, cabe destacar que las madres de escuelas de quintiles 1 y 2 también accedieron en su mayoría a usar una computadora y a utilizar Internet en el último mes, en lugares que no fueron sus casas. Podría pensarse entonces que tanto el nivel de educación alcanzado, como posible expresión del capital cultural acumulado, y el propio acceso a Internet de las madres podrían estar incidiendo en la formulación de expectativas específicas de uso de este recurso con fines educativos. También es importante considerar que se toman en cuenta las diferencias más significativas, en función del tamaño de la muestra y de la cantidad de madres implicadas en las expectativas que analizamos.

Otra expectativa definida hacia el uso de la XO a modo de aplicaciones curriculares es la relacionada con uso de la XO para diferentes áreas del conocimiento del Programa Escolar. Si intentamos responder a la pregunta cuál es el perfil de las madres que mencionan aplicaciones curriculares mencionando áreas del programa escolar observamos que la mayoría trabaja (9 de las 13), tienen Ciclo Básico completo (9 en 13). En este caso también el nivel educativo alcanzado podría estar favoreciendo la formulación de expectativas específicas en torno al uso de las XO en áreas del programa escolar. En el resto de las expectativas definidas de uso a modo de aplicaciones curriculares la cantidad de madres disminuye sensiblemente: solamente 8 en 13 demandan deberes con la XO (6 pertenecientes a escuelas de quintiles 1 y 2), dos madres demandan enseñanza de idiomas con la XO, una de cada grupo de quintiles, y solamente una madre de quintil 1 demanda horas específicas de trabajo con la XO.

Para un mayor detalle de las unidades de significado más representativas de las expectativas hasta aquí señaladas, puede consultarse el Anexo N°3, desde parlamento N°1 al parlamento N°16.

Expectativas de uso de programas específicos

Exploremos las expectativas definidas en función del uso de actividades y programas de la XO. La mayoría de las madres, (17 madres en 31) mencionan como expectativa el uso de las XO desde las actividades y programas que la ceibalita posee. Esto nos permite entender que más de la mitad de las madres de la muestra tienen presentes en su discurso las actividades y programas de la XO, pueden llegar a poner en palabras, verbalizar por lo menos que tienen conocimiento del tema mencionando programas específicos. En algunos casos las madres mencionan los programas de manera general, atribuyéndole un fin escolar en sí mismos, otras mamás logran mencionar programas con los nombres que poseen o con aproximaciones, en otras situaciones explicitan

procedimientos posibles de realizar con las actividades y los programas nombrados. Pero en todos los casos identifican una herramienta o programa que posee la XO.

En suma, otra de las expectativas definidas de las familias sobre el uso de las XO con fines escolares dirigida hacia el maestro tiene que ver con el uso de actividades y programas de la XO. 17 en 31 madres identifican y mencionan programas, deseando que el maestro los utilice para enseñar. Algunas madres logran describir procedimientos específicos de los programas que mencionan. Triangulando, de las 17 madres involucradas, 8 pertenecen a quintiles 1 y 2, y 9 a quintiles 4 y 5. Para acceder a las unidades de significado más representativas de estas expectativas consúltese el Anexo N°3, parlamentos N°17 al 20.

Expectativas de usos innovadores

Pasemos a examinar ahora una nueva subcategoría: expectativas de usos innovadores (hacer cosas nuevas que solamente pueden hacerse con la computadora). Este grupo de madres corresponde a la mención de diferentes conceptos relacionados a nuevos usos que en la actualidad no se llevan a cabo con las XO. Examinemos cada uso en forma pormenorizada.

Leticia (Q4, EE, M20) demanda actividades que impliquen creación y elaboración por parte del

“crear para mostrarle a la maestra lo que ellos piensan con su cabecita. (...)a través de la XO que lo... con sus palabras obviamente...” (5'32") (P21, Q4, EE, M20, Leticia)

niño. Responsabiliza al maestro para que promueva estas instancias, pidiéndole actividades con la XO que hasta ahora no son comunes en los ambientes escolares.

En el caso de Carmen (Q4, EE, M21) detectamos el uso que las propias familias le han otorgado al Internet, al comunicarse con escritores

“le mandamos un mail a XXX (nombra una escritora uruguaya contemporánea), que nunca nos contestó... pero ellos buscaron también y estuvieron leyendo... y yo supongo que con la maestra, estarían en eso” (8'22'') (P22, Q4, EE, M21, Carmen)

contemporáneos. La madre alberga la expectativa que el maestro realice este mismo tipo de actividades que no son usuales en la agenda cotidiana del aula.

En el caso de Andrea (Q5, EF, M23) es claro que sus expectativas no están colmadas. Pide más. No solo ir al programa de pintar o escribir o ir a un libro, quiere que aprendan

““por ejemplo, hacer un **esquema**..., no sé si ella lo sabe, capaz que lo sabe y todavía no... no tiene por qué sab...por qué usarlo por su edad, digo, algo así, creo que **hacer esquemas**, hacer cosas..., distintas, no ir solamente a la... parte de escribir y escribir y el de dibujar, " (4'15'') “me interesaría que ella **supiera más el manejo de la XO**”(1'42'') “que sepa más, el, la **programación** que tiene la computadora, para que ella lo pueda usar más.” (2'05'') (P23, Q5, EF, M23, Andrea)

programación. Sus expectativas son mucho más específicas y de mayor nivel de exigencia para la escuela porque pide otra dimensión de aprovechamiento de la XO. Pide que hagan algo específico que solo se puede hacer con la computadora: programación. Pide incluso que se desarrolle con las XO una actividad que es específica del entorno escolar: hacer esquemas.

Fabiana (Q5, EG, M27) propone otro uso innovador. Hacer algo nuevo que no hacen ahora: computadoras conectadas y comunicación con la maestra online, y que esta metodología de trabajo sirva para la realización de deberes.

“Que... pudiera hacer los deberes, llevarlos guardados, (...) enviarles a la maestra, que ellos aprendan a enviarle, porque algunos manejan el correo... electrónico, se mandan mensajes entre ellos, que el alumno pueda enviarle a la maestra su deber terminado, entonces cuando al otro día llegan a la clase, que... quizá ya tengan el deber... corregido...” (3'45'') (P24, Q5, EG, M27, Fabiana)

En el caso de Elizabeth (Q5, EH, M30), el uso innovador es muy patente: comunicación

“Que puedan, por ejemplo, no sé, se me ocurre ver cómo trabajan en escuelas de otros países, hasta de otras ciudades dentro del país, ¿no?” (3'10'') (P25, Q5, EH, M30, Elizabeth)

online con escuelas del país y a nivel internacional. Realiza una fuerte crítica al sistema de educación primaria actual, sostiene que todavía el uso de las XO no ha podido permear en un mundo tan estructurado como lo es el sistema de Primaria actual. Demanda la necesidad de promover el pensamiento creativo y detecta que el sistema educativo todavía no está preparado para facilitar el desarrollo de la imaginación a través del uso de las XO (para ampliar información, véase anexo N° 3).

Haciendo la triangulación con los datos emergentes del cuestionario, solamente 5 madres en 31 esperan usos innovadores de la XO, usos que solamente pueden hacerse con la computadora y que no se realizan en la actualidad. La totalidad de las 5 madres pertenecen a quintiles 4 y 5. Consúltese el anexo N°3, desde parlamento N°21 al N°26 para un mayor detalle.

Expectativas sobre el impacto de la tecnología en los procesos de aprendizaje

Haremos referencia a otro grupo de expectativas vinculadas ya no tanto con los usos sino con el impacto de tecnología en los procesos de aprendizaje. Exploremos algunas unidades significado que ponen de manifiesto esta expectativa. En el caso de Felicia, vemos cómo personifica a la XO *“ella te está diciendo que estás escribiendo con faltas”*. Esta madre reconoce que trabajar con una XO es mucho más que usarla para escribir, sino que en la propia actividad de escritura hay una instancia potente de aprendizaje y demanda que en la escuela se desarrollen este tipo de actividades.

“le dije “eso es una falta, ella te está diciendo que estás escribiendo con faltas”, “ay, no vamos a buscar en la parte correcta para que, que se vaya” y... y a ella le entusiasma eso porque ella lo escribe y cuando le, le aparece la rayita roja, dice algo “ah, lleva h, lleva tilde...” (7'40'') (P28, Q4, EE, M17, Felicia)

Julia imagina una situación de analogía: establece relaciones entre el uso de la XO desde la geometría y la transferencia de estos conocimientos geométricos en la cotidianeidad, por ejemplo, a la hora de colocar un vidrio. Julia reconoce que ese trabajo de ir probando, de ir experimentando con los puntos, con los hilos, genera un aprendizaje distinto al que puede ocurrir en otras instancias. Aprendizaje que puede ser aprovechado para situaciones prácticas y concretas de la vida diaria. De esta forma, Julia establece un impacto en el aprendizaje del niño otorgado por el uso de la XO, más concretamente de un programa.

“porque la geometría a veces uno parece una pavada (...)y no, vas a hacer una casa y a veces mismo, tenés agarrar un nivel para ver (..) la geometría es un asunto de(...) como escalar eslabones, de hacer distintas estructuras y es buenísima, y eso... (...) y como ahí hay una parte que no sé cuál es, que vos ponés un punto, y tirás un hilo, en... en la XO y tirás otro punto, otro hilo, y te sale un... una geometría diferente, (ríe)” (8'57'') (P29, Q4, EE, M19, Julia)

A través de la triangulación, podemos constatar que son cuatro las madres que se incluyen en esta categoría, dos de cada grupo de quintiles socioculturales. Para apreciar en mayor detalle las unidades de significado seleccionadas como representativas de esta categoría consultar el anexo N°3, desde el parlamento N° 27 al N° 29.

De igual forma se pueden consultar los cuadros de triangulación entre categorías y subcategorías emergentes con los hallazgos del cuestionario en el Anexo N°4.

IV.2.2 Expectativas respecto a los directores

Otro de los objetivos de la investigación radicó en obtener datos sobre las expectativas de las familias sobre el uso de las XO con fines escolares por parte de los directores. Según se señaló más arriba, en el cuadro de relacionamiento de preguntas de la entrevista con los objetivos de investigación, la pregunta central para obtener esta información fue *“si tuviéramos que imaginar, además de los niños, a otras personas de la escuela usando la XO, ¿quiénes serían? ¿Para qué imagina que la estarían usando?”* Estos interrogantes se plantearon en forma abierta, para que las madres pudieran verbalizar en forma espontánea a quiénes consideraban personas de la escuela – sin ser los niños- y que tuviesen la posibilidad de usar una XO. Si bien la pregunta no apunta al director explícitamente, permite a las madres incluirlo o no espontáneamente, evidenciando así las expectativas que pudieran tener o no tener, respecto al uso de este recurso por parte del director escolar. La utilidad de la pregunta consiste en recuperar del discurso espontáneo de las madres a quiénes mencionan como posibles usuarios de la XO, dentro de la variedad de personas que cumplen funciones dentro de una institución educativa, a excepción de los niños.

En la tarea de analizar los contenidos de los dichos de las madres, se estudió la posibilidad de reconocer categorías emergentes similares a las que surgieron respecto al maestro, o si había diferencias. Hallamos similitudes en cuanto al grado de especificidad de las expectativas. Se pudieron establecer las siguientes categorías: sin expectativas o expectativas poco definidas, expectativas genéricas, expectativas definidas o específicas. Las variaciones estuvieron en las expectativas definidas, que se diferenciaron en algunos aspectos, aunque se hallaron similitudes con las expectativas hacia el maestro. Sobre estas categorías y las unidades de significado implicadas nos dedicaremos a continuación.

Sin expectativas o expectativas muy poco definidas

Si hacemos una mirada global de la muestra de madres, hallamos que 18 en 31 no mencionan espontáneamente al director en su discurso como usuario de las XO, mientras que el resto, 13 en 31 sí lo mencionan. Estas 18 madres no tienen expectativas explícitas sobre el director como usuario de las XO, al menos estas expectativas no son claras. Analicemos las expresiones que se corresponden con el grupo de madres que no mencionan espontáneamente al director como usuario de las XO en su discurso.

- *“¿Los maestros y eso? ¿Por ejemplo?” (12'00”) (P30, Q1, EC, M10, Daniela)*
- *“M:Y después no sé, capaz que hasta la cocinera, o la limpiadora, no sé, por qué... ¿por qué no? ¿No?” (12'45”) (P32, Q4, EE, M17, Felicia)*
- *“M: (silencio) Nnnno sé, ni idea. (en voz baja). No.” (6'04”) (P33, Q1, EC, M13, Nibia)*

En base a estas expresiones que se han tomado como referencia de lo dicho por las madres, podemos constatar que las madres que no mencionan espontáneamente en su discurso al director como usuario de las XO tienen expectativas para “los maestros” (nombrados en forma global, general), para el personal de servicio de la escuela (cinco madres mencionan a las auxiliares de servicio), para ellas mismas o para otros padres de la institución y para los niños. Se observa que algunas madres no saben identificar qué personas de la escuela podrían usar la XO aparte de los niños, otras nombran a los maestros de manera muy genérica, mientras que otras incluyen a padres y a personal de servicio. Una de las madres, Felicia, es más crítica en su planteo y admite la posibilidad lógica de que una auxiliar de servicio pueda involucrarse en el uso de las XO. Consultar desde el parlamento N° 30 al N°34 en el Anexo N°3 para apreciar la selección de unidades de significado más representativas al respecto y en mayor detalle.

Expectativas genéricas

En el grupo de “expectativas genéricas” se incluyen tres madres, Cecilia, Sheila y Elizabeth. Las expectativas de Cecilia hacia la directora como usuaria de las TIC se relacionan con el uso de las XO con fines escolares. Menciona que a través de las XO la directora puede aprender, su respuesta es no descriptiva, genérica en el sentido de no ofrecer mayores detalles más allá del uso referido. Aquí encontramos una regularidad con las expectativas hacia el maestro, en ambos tipos de expectativas se demandaron tanto al maestro como al director un uso de la XO con fines escolares que no se definieron mayormente del pedido de uso. Sheila sostiene no poder imaginarse a la directora usando la XO, por resultarle mucho más fácil el manejo de una PC común. Si bien la reconoce como usuaria de la tecnología, no la logra vincular con la XO, establece diferencias entre usar una XO y usar una PC común.

Consecuentemente, podemos sostener que sus expectativas son poco definidas en cuanto al uso de las XO por parte de la directora. En el caso de Elizabeth, ella sostiene que no puede imaginarse a la directora usando la XO por las exigencias del cargo de dirección, las cuestiones burocráticas que le impiden a la directora hacen un trabajo pedagógico en las aulas. Para un detalle pormenorizado de estas unidades de significado véase la selección realizada en el anexo N°3, parlamentos 35 y 36.

Expectativas definidas o específicas

Se constata que 10 madres en 31 son las que manifiestan expectativas definidas sobre el uso de las XO con fines escolares por parte de los directores. En este grupo de expectativas, al igual que en el caso de los maestros, surgen matices que son necesarios agrupar y diferenciar, dado que las expectativas específicas de las madres hacia las directoras como usuarias de la XO son variadas: referidas a usos innovadores de la XO a nivel de gestión escolar, referidas al uso para lo administrativo y organizativo de la institución escolar, al uso a modo de aplicaciones curriculares y referidas a la coordinación Escuela-Familia.

En cuanto a **usos innovadores** propuestos y esperados por las madres, hallamos: comunicación online entre escuelas, enseñanza del manejo de la XO por parte de las maestras comunitarias, creación de un proyecto de valores implicados en el uso de las XO y de Internet, elaboración de un manual para padres sobre el uso de las XO por parte de la escuela, uso de la XO para instancias de evaluación docente y evaluación del niño en cuanto a desempeños en el recreo, uso de la XO para actividades musicales y expresivas en el recreo. Veamos algunos ejemplos en las palabras de las madres.

En cada uso señalado se hace notar que la demanda de las madres apunta a un trabajo de gestión de por parte de las directoras: esperan que se hagan nuevas acciones con la XO, acciones que suponen el trabajo colectivo inter-escuela, así como para fomentar el desarrollo de la relación escuela-familia. También hay una preocupación de que la XO sirva para el

“pongámonos todos de acuerdo en conectarnos tal día, tal escuela con tal escuela y nos conectamos para ver...” (9' 33'') (P37, Q1 EA M3 Marita)

*M: La secretaria, la directora... (...) **hacer algún proyecto donde haya valores, donde se les enseñe cosas así, ¿no?, (8'50'')** “si bien es una herramienta fantástica también es una herramienta que cada vez nos comunicamos menos, (...) Entonces, digo, quizás, eeh, **enseñar a cómo conectarnos mejor” (9'31'')** (P38, Q5 EG M 24 Milka)*

desarrollo de actitudes responsables en el manejo de Internet por ejemplo. Recuperamos la voz de Milka cuando dice “enseñar a cómo conectarnos mejor”, una fuerte demanda innovadora a la gestión actual de la escuela, porque son usos que

solamente pueden hacerse con la computadora. De igual forma, las expectativas relacionadas a la evaluación de actitudes escolares y el uso de la XO implicado, supone una nueva mirada a las potencialidades del recurso por parte de la labor de gestión de los directores escolares.

En lo que concierne a **expectativas de uso para lo administrativo y organizativo** de la institución escolar, encontramos cuatro madres que las manifiestan. Observamos que las

expectativas son bien definidas: saben que las inasistencias se controlan a través de la XO, que los datos de los niños se llevan en registros digitalizados. De igual forma, esperan que la directora se comunique en red con Primaria y desarrolle su trabajo. Asimismo, en el caso de Fabiana, el nivel descriptivo es mayor: diferencia entre el trabajo de la secretaria y la directora. En lo que respecta a la directora, le atribuye usos vinculados con las finanzas de la escuela y los relaciona con otros sistemas operativos. Veamos algunas unidades de significado que las representan:

- *“la directora, contactándose con Primaria, buscando su...ejerciendo su trabajo a través de la red para simplificar tiempos...” (6’08”) (P41, Q5 EG M26 Angélica)*
- *“y la directora no... no sé, en su rol de directora también tendría sus cosas importantes, facturas de la escuela, ingresos de... de dinero... gastos... yo que... todo... junto ¿no? Que cuando uno... No tienen Excel, ¿no? obviamente, pero cuando uno abre la computadora tener un orden, quizás no tanto papeles por ahí...” (7’58”) (P42, Q5 EG M27 Fabiana)*

Estas madres imaginan una nueva escuela, una escuela en red, comunicada con otras y con otras instituciones. El director emerge como un profesional con competencia digital.

En cuanto a las **expectativas de uso a modo de aplicaciones curriculares** encontramos demandas por parte de tres madres. Ven al director como un líder en lo pedagógico, preocupado no solo por la gestión específica de lo administrativo o lo comunitario sino por mejorar la enseñanza y los aprendizajes. En estas expectativas las madres ponen de manifiesto que las directoras usen las XO para buscar información en Internet con finalidades educativas. Las diferentes unidades de significado aquí planteadas pueden ampliarse en el anexo N°3, en los parlamentos N° 43 y N° 44.

Finalmente, cabe destacar la expectativa explicitada por una madre, Silvana, que se diferencia de las restantes, en cuanto a lo que solicita. En el caso de Silvana (que tiene Ciclo Básico terminado, que manda a su hijo a la escuela A, de quintil 1, que no tiene contacto alguno con las TIC, salvo con la XO), la demanda a la escuela es muy definida: espera una mayor

“porque se supone que la escuela y la casa son... van de la mano, y las maestras no les dicen nada... yo qué puedo hacer... acá capaz que me... que hace algo de la escuela, pero va a la escuela y baja música y baja juegos y si la maestra no le dice nada... entonces... no, no, nunca vamos a estar de acuerdo en ese tema (...)” (11’20”) (P45, Q1, EA, M2, Silvana)

coordinación escuela-familia. Sostiene que en la escuela su hijo baja juegos en la XO y que ella procura que en la casa haga actividades con fines escolares, pero al no haber una coordinación entre la escuela y la familia, se producen desfasajes entre lo que solicita la escuela y lo que solicita

la familia. El reclamo es muy enfático “se supone que la escuela y la casa van de la mano”, “yo qué puedo hacer”, “yo sola no puedo eso”.

Las diferentes unidades de significado aquí planteadas pueden ampliarse en el anexo N°3, desde el parlamento N°37 al N°45.

Triangulación con datos del cuestionario y con entrevistas al director

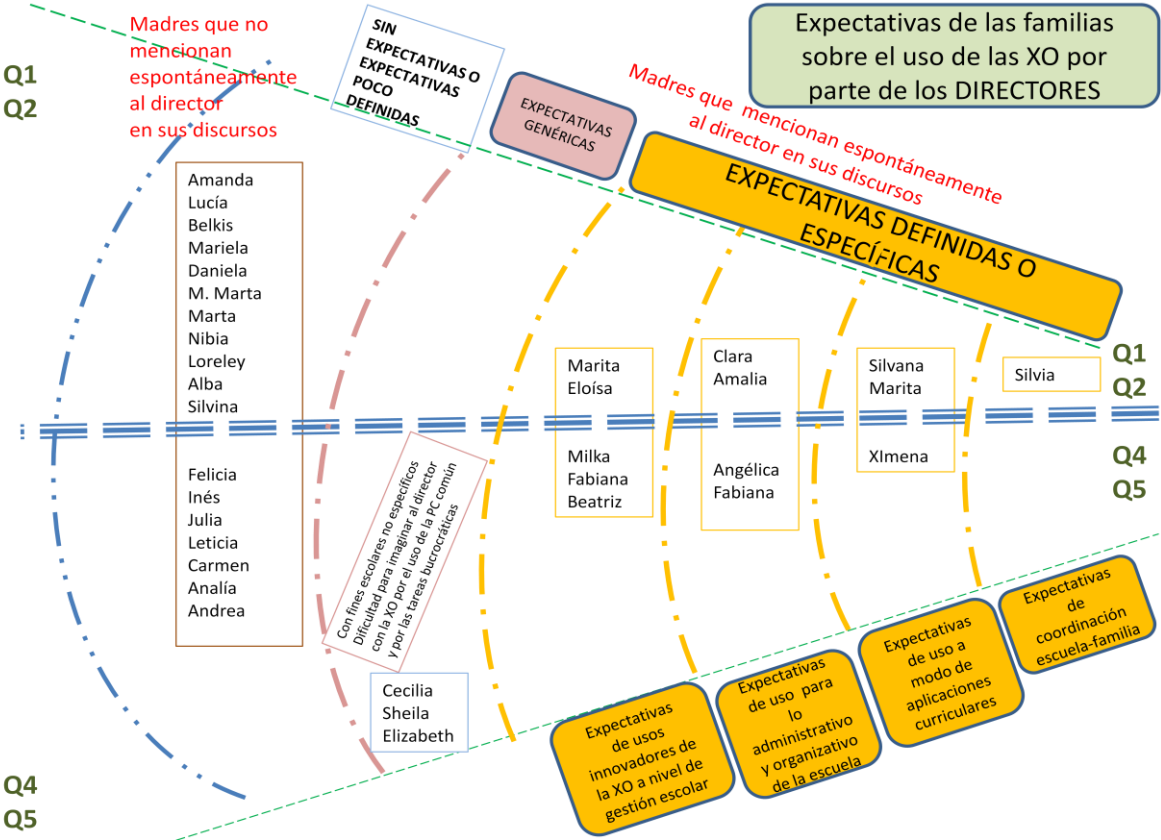
Si nos detenemos a apreciar la triangulación realizada con los datos emergentes del cuestionario, (ver Anexo N°4) la mayoría de las madres que mencionan espontáneamente en sus discursos al director pertenecen a quintiles 4 y 5, con la salvedad de cuatro madres que pertenecen a la Escuela A, de Quintil 1, de la zona de Toledo. Analicemos primeramente a las madres que pertenecen a escuelas de quintiles 4 y 5. Por un lado, se constata que el nivel sociocultural de las escuelas a las que pertenecen sería un factor importante a la hora de tener presente al director como figura clave de gestión institucional. Por otro lado se constata que todas estas madres (Milka, Angélica, Fabiana, Ximena y Beatriz) tienen un nivel de estudio igual o mayor a Ciclo Básico. En este caso el capital cultural de las madres y el acceso a la tecnología podrían estar favoreciendo el desarrollo de expectativas más específicas en cuanto a definir usos de las XO para el director. El nivel de instrucción alcanzado parece ser un factor que permitiría desarrollar expectativas más específicas en cuanto a definir usos de la XO para el director y reclamar en consecuencia con demandas contundentes.

No obstante, encontramos un grupo de cuatro madres que perteneciendo a una misma escuela de quintil 1, manifiestan expectativas definidas variadas y muy exigentes. Las cuatro madres entrevistadas en la escuela A mencionaron espontáneamente al director en sus discursos, siendo la única escuela en que la totalidad de las madres lo tuvieron en cuenta. Al analizar los perfiles de cada una de las madres según los datos cuantitativos relevados, podemos detectar que hay disparidades tanto en el factor trabajo, en el factor nivel de estudios, así como en el factor de exposición a la tecnología.

Si bien tenemos presente que fue el propio maestro director el que tuvo la libertad de elegir a las madres que considerase pertinentes para las entrevistas, en los discursos de las madres se detecta el trabajo de gestión de la directora 1. Esto tiene especial conexión con los datos obtenidos de las entrevistas a los directores –aspecto que se desarrollará detalladamente más adelante- en las que se constata que el mayor tiempo de permanencia en el cargo y el trabajo sostenido y planificado de gestión escolar con las familias por parte del director, podría estar incidiendo fuertemente para que las madres tengan bien presente la figura del director en su discurso y lo consideren como usuario de las XO al formular sus expectativas. La directora 1 podría considerarse dentro del marco de los alcances de esta investigación como un caso de gestión

escolar referente que incluye y tiene en consideración a las familias en las diferentes acciones institucionales emprendidas. Desde actividades coordinadas con maestras comunitarias, actividades de integración y desarrollo de diferentes programas especiales, la escuela A tiene en su agenda el trabajo con las familias. Es interesante observar que el reclamo de la madre 2 –como vimos más arriba en cuanto a coordinación escuela-familia- está dirigido a esta escuela.

Por ende, el trabajo de gestión del director de la escuela con las familias sería uno de los factores incidentes a la hora de explicar el hecho de que todas las madres de esta escuela de contexto muy desfavorable alberguen expectativas definidas muy potentes en cuanto a nivel de exigencias. O sea que, no solamente el nivel sociocultural de las madres sería relevante como factor estructurador o generador de expectativas sino el trabajo de intervención a nivel institucional por parte del director podría ser otro factor relevante en la definición de mayores expectativas hacia la propia escuela. A continuación se ofrece un cuadro que resume todas las ideas expuestas hasta el momento:



Cuadro 20: Expectativas de las familias sobre el uso de las XO por parte de los directores

Se pueden consultar los cuadros de triangulación entre categorías y subcategorías emergentes con los hallazgos del cuestionario en el Anexo N°4.

IV.2.3 Expectativas respecto a los niños

Examinemos a continuación las expectativas de las familias sobre el uso de las XO con fines escolares en cuanto a qué esperan de los niños. Es importante reconocer que la mayor parte de las preguntas incluidas en la pauta de entrevista permiten la posibilidad que la madre verbalice expectativas enfocadas hacia sus hijos. Si bien hay preguntas más directas que otras, según el entender de cada madre fue el foco de la respuesta. Por ejemplo: en la pregunta “¿qué espera usted que haga su hijo en la escuela?” la madre puede centrarse en definir expectativas hacia los maestros, aspecto que ya abordamos, o puede centrarse en lo que espera que su hijo haga con la XO. Lo mismo ocurre con otras preguntas, que es decisión de la madre en cuál centro de interés se focaliza.

Otro aspecto a considerar es el ejercicio de imaginación propuesto en el contexto de la entrevista. Se apeló a acceder a las emociones de las entrevistadas, tratando de que produjeran un discurso menos estructurado y que ello posibilitara el acercamiento a las ideas y aspectos implícitos de las expectativas de las madres. Estas expectativas no son menores en esta descripción de hallazgos de la presente investigación. Cabe destacar que la mayor cantidad de unidades de significado y expresiones de las madres giraron en torno a estas expectativas. Se entiende que más allá de si esperan algo o no del maestro, algo o no del director, todas las madres de esta muestra esperan algo definido de sus hijos. La exploración de las expectativas definidas permitió considerar subcategorías emergentes, tales como: expectativas de uso de las XO con fines escolares para el niño, a corto plazo, para el hoy del niño, expectativas de uso de las XO con fines escolares para el joven, a mediano plazo, para un mañana y expectativas de uso de las XO con fines laborales, profesionales y personales para el adulto, a largo plazo, para el futuro.

Detengámonos a profundizar sobre esta subcategorización. La totalidad de las madres de la muestra (31) tienen expectativas definidas para sus hijos para el presente inmediato en el que se encuentran actualmente. Estas expectativas han sido subcategorizadas “para el niño, a corto plazo, para el hoy del niño”. Es lo que las madres esperan de sus hijos en la etapa escolar actual en la que se encuentran. Por eso se han denominado “expectativas a corto plazo”.

Sin embargo solo una minoría de nueve madres (9 en 31) expresaron expectativas para un mediano plazo en cuánto a que esperan de sus hijos con respecto al uso de las XO con fines escolares. Esto es para cuando sean más grandes, cuando se encuentren en otras etapas de escolarización (liceo, formación terciaria, otros estudios). Estas expectativas han sido denominadas “expectativas de uso de las XO con fines escolares para el joven, a mediano plazo, para un mañana”.

Asimismo, expectativas definidas en cuánto a qué esperan de sus hijos cuando sean adultos, para un futuro, fueron mencionadas aproximadamente por la mitad de las madres, por quince madres del total (15 en 31) Estas madres expresan expectativas sobre el uso de la XO con potencial para el futuro, con fines laborales, profesionales y personales, expectativas a largo plazo. Estas expectativas se subcategorizaron como “expectativas de uso de las XO con fines laborales, profesionales y personales para el adulto, a largo plazo, para el futuro”.

Cabe destacar también que dentro de lo dicho por las madres con relación a qué esperan de sus hijos hay un conjunto de unidades de significado que hacen mención a los lugares donde las madres se imaginan a sus hijos usando la XO y con quiénes, o sea, expectativas referidas a los espacios donde sus hijos usan la XO y el acompañamiento que tienen al hacerlo. Este conjunto de expectativas se analizarán posteriormente al análisis de estas subcategorías presentadas. Sobre las expectativas definidas y subcategorizadas a modo de una línea temporal (expectativas para hoy, expectativas para el mañana y expectativas para el futuro) nos dedicaremos a continuación.

Expectativas definidas de uso de las XO con fines escolares para el niño/ a corto plazo / para el hoy

Decíamos recientemente que la totalidad de las madres lograron manifestar expectativas definidas en torno al uso de las XO a la hora de pensar en sus hijos, en los niños, en qué esperan de ellos. Bajo esta subcategorización se agrupan diferentes unidades de discurso que hacen referencia a los siguientes tópicos: búsqueda de información en Internet para las tareas escolares, inclusión en el mundo digital actual, uso de la XO frente a otras tecnologías: el libro, el lápiz y el papel, los cuadernos (sentimientos de temor generados al respecto), uso de la XO con fines creativos, uso de actividades y programas de la XO.

La expectativa en cuanto a la búsqueda de información en Internet para tareas escolares es una demanda bastante generalizada en las madres que conformaron la muestra de la presente investigación. 19 madres en 31 hicieron alusión a esta expectativa. Algunas madres solamente mencionaron la búsqueda de información de Internet como una posibilidad de tarea que su hijo realice, otras describen usos escolares más definidos y utilizan palabras específicas del entorno virtual que supone Internet. De proposiciones más sintéticas algunas unidades alcanzan mayor descripción en cuanto a la importancia de buscar información en Internet con fines escolares. Si controlamos esta expectativa por quintiles escolares, podemos constatar que 12 madres de quintiles 1 y 2 son las que la manifiestan, mientras que solamente 7 de quintiles 4 y 5 la explicitan. La mayoría de las madres de quintiles 1 y 2 no tienen conexión a Internet en sus hogares, mientras que las madres de quintiles 4 y 5 sí poseen este tipo de conexión. Esto podría estar señalando la

importancia que le otorgan las madres de escuelas de contextos más desfavorecidos a este recurso al cual hoy pueden sus hijos acceder.

Otro grupo de expectativas vinculadas al presente del niño son las relacionadas con el uso de actividades y programas de la XO. 12 madres en 31 la manifiestan. Las actividades y programas de la XO mencionados por las madres son los siguientes: Pintar, Paint, Calculadora, Grabar, Juegos (en forma general), Escribir, Conozca Uruguay, Hablar con Sara, Biblioteca, Tux Paint. Varias madres logran describir los efectos que estos programas tienen en el aprendizaje de sus hijos, no solamente los nombran. Si se controla la expectativa por quintiles, se registra que tanto las madres de quintil 1 y 2 como de quintil 4 y 5 albergan esta expectativa en forma proporcional (6 en cada grupo).

Otro grupo de expectativas definidas hacia el niño en el presente actual, a corto plazo, es el relacionado con el uso de la XO frente a otras tecnologías: el libro, el lápiz y el papel, los cuadernos. En este sentido se producen sentimientos a favor y sentimientos de temor al respecto. 11 madres en 31 experimentan estos sentimientos.

Hay un grupo de madres que tienen expectativas muy favorables frente al uso de la XO por sobre otras tecnologías. Reconocen que usar la XO supera al uso de otras tecnologías ya existentes: consideran más completa la computadora que el libro, que usar una computadora no exime de desarrollar habilidades de lectura y entienden que usar la computadora tiene un factor de entusiasmo que otras tecnologías no generan tanto en el niño.

Hay otro grupo de madres que no están tan a favor de la sustitución de los libros, de los lápices, los papeles y los cuadernos. Manifiestan miedos, inseguridades, incertidumbres, que se manifiestan como sentimientos no tan a favor del reemplazo de las tecnologías ya existentes, o por lo menos de las

tecnologías con las que ellas aprendieron. En el caso de Marita sus

" también agarrar un libro... leerlo...y tener que buscar la información, quemarse las pestañas como se dice, me parece que está muy bueno, está muy bueno. La XO lo que tiene es que es una herramienta muy, como te digo, muy accesible" (3' 03'') (P51, Q1 EA M3 Marita)

expectativas están más depositadas en el libro que en la XO: considera que con el libro se pueden hacer actividades que requieren más esfuerzo, mientras que la XO le produce sensación de mayor facilidad para el niño, "demasiado fácil". Julia

"siempre que no se guíen por ella sola, que sepan repartir, (...) me parece a veces estaría bueno, no, deje esa XO acá, haceme esa cuenta acá, eeh, me parece, (...) peligroso que ellos se lleven mucho por esto, y hoy o mañana no la tienen y qué hacen... ". (6'00'') (P52, Q4 EE M19 Julia)

teme que los cuadernos sean sacados de la escuela, ha escuchado en la ciudad que los

cuadernos iban a ser sustituidos por la computadora. Ella teme por esto, dado que entiende que hay momentos en que hay que dejar la XO para hacer otras actividades en las que no se la precisa. El temor está presente cuando dice *“hoy o mañana no la tienen y qué hacen”*.

Beatriz manifiesta su expectativa reticente al abandono de los libros: sostiene que frente a los materiales impresos se

“no me simpatiza que se estén dejando los libros (...) después veo que los niños traen los impresos y que si vos le hacés una pregunta sobre ese material que trajeron impreso, no tienen ni idea de nada...” (2'14'') (P53, Q5 EH M31 Beatriz)

pierde capacidad de lectura, de comprender lo que está escrito, de resumir. Y lo considera como una desventaja.

Otra de las expectativas definidas de las madres en cuanto qué esperan que hagan sus hijos con la XO con fines escolares, tiene que ver con albergar expectativas de inclusión del niño en el mundo digital actual. Sienten que si el niño está incluido en lo que es tecnología no va quedar afuera de algo que es de esta época y que tiene proyecciones hacia el futuro. Las madres en todos los casos explican de diferentes maneras esta expectativa de inclusión al mundo digital. En algunos casos “quedarse en el tiempo” es la consecuencia de no aprender con TIC. Lo concerniente a las TIC está tan expandido, tan “globalizado”, que dicha expansión provoca la necesidad de estar incluido en el fenómeno.

Algunas madres no tienen la certeza de si es bueno o malo usar computadoras, ni si es realmente necesario, pero reconocen que es un fenómeno presente en la actualidad y como tal hay que estar incluido. Inés utiliza

una ilustración, la palabra “núcleo”. Ese

“Porque si vos no te interesás y quedás en un núcleo, ahí, como al costado” (8'43'') (P57. O4 EE M18 Inés)

“núcleo” se coloca a un costado de quienes tienen manejo de la tecnología. Tener interés en lo tecnológico le permite al niño “no quedarse atrás de los demás”, estar en igualdad de condiciones que otros niños. Por otro lado, Elizabeth emplea dos palabras de valor semántico similar “puerta” y “portal”. El uso de la XO por parte del niño es una vía de acceso a un mundo diferente, “hacia otro mundo”, que es

*“Yo creo que les abre como una **puerta** hacia otro mundo, ¿no? Como... este... los saca de las cuatro paredes, por más que la maestra trate de... de que el niño focalice otras cosas, como que **abre el portal** hacia algo nuevo, hacia algo que para ellos es como desconocido (P58, Q5 EH M30 Elizabeth)*

diferente al que el niño experimenta en su entorno habitual, dado que “los saca de las cuatro paredes”, “hacia algo nuevo, hacia algo que para ellos es desconocido”. Un mundo que es

cibernético y que estar incluido en él permite al niño desde pequeño, en el hoy, acostumbrarse a la tecnología. Estas son las expectativas de esta madre al respecto.

Otro grupo de expectativas definidas para el hoy del niño, a corto plazo, son las relacionadas a los usos creativos de las XO. Tres madres son las que explicitan este tipo de expectativas. Las expectativas de las madres con relación a usos creativos de la XO por parte del niño suponen situaciones de producción, en las que el niño tiene que poner en juego su creatividad, su imaginación y su ingenio para su realización. Para una consulta detallada de las unidades de significado más representativas de estas expectativas analizadas, véase el anexo N°3, desde el parlamento N° 46 al N°61.

SÍNTESIS: Expectativas definidas de las familias sobre el uso de las XO con fines escolares para el niño, a corto plazo, en el hoy, en su tiempo presente:

- Búsqueda de información en Internet para tareas escolares.
- La necesidad de inclusión en el mundo digital actual.
- Usos de la XO frente a otras tecnologías.
- Uso de la XO con fines creativos por parte del niño.
- Uso de actividades y programas específicos de la ceibalita.

Cuadro 21: Síntesis de expectativas definidas hacia el niño a corto plazo, en el hoy, en el tiempo presente

Expectativas definidas de uso de las XO con fines escolares para el joven/ a mediano plazo/ para el mañana

Después de haber reconocido las expectativas definidas de uso de las XO con fines escolares para el niño, a corto plazo, en el hoy, surgen otro grupo de expectativas que se vinculan con una proyección de tiempo más allá del tiempo presente del niño en su etapa escolar. Son expectativas que se vinculan con otros tramos de la escolaridad, expectativas para cuando el niño, ya crecido, se encuentre en el liceo, en estudios terciarios y otros estudios afines. Hallamos algunas regularidades en cuanto a expectativas: la XO puede ser usada para etapas posteriores a la escolar propiamente dicha, para la etapa liceal, para estudios terciarios. Usar la XO equivale a ensayarse para usar otras computadoras posteriormente, computadoras más avanzadas. Veamos un ejemplo representativo: *"Y a mí me parece que, yo que sé, es una tecnología que... que se les pudo a... aprovechar ahora a ellos para que aprendan para un futuro, para, para cuando vayan al liceo o... o sean más grandes, que sepan... no sé cómo explicarme... no..." (9' 47")* (P62, Q1, EB, M5 Amanda). Otra madre, Fabiana, es más crítica en su planteo al describir las dificultades —que en su parecer— posee el sistema operativo de las XO frente a otros sistemas operativos. Estas dificultades las asocia con los usos liceales que se le han otorgado a las XO y computadoras portátiles afines. Véase parlamento N°65, anexo N°3. A través de estas expresiones podemos

apreciar las expectativas manifiestas de las madres que se han categorizado como expectativas definidas de uso de las XO con fines escolares, para el joven/a mediano plazo/ para el mañana. Véase parlamentos N°62 a N65 para profundizar en las unidades de significado implicadas.

Expectativas definidas de uso de las XO con fines laborales, profesionales y personales para el adulto/ a largo plazo/ para el futuro

Aparte de haber detectado en los discursos de las madres expectativas definidas de uso de las XO con fines escolares para el presente, para el corto plazo, para el hoy del niño y para el joven, a mediano plazo, para un mañana, se agruparon unidades de significado en que las madres manifiestan claras y fundadas esperanzas en el uso de la XO para el niño cuando sea adulto, a largo plazo, para su futuro. Vinculan a sus hijos (imaginándolos como adultos) con un futuro en el que la computadora juega un rol fundamental como posibilidad de salida laboral, como oportunidad para tener un trabajo, un empleo. Veamos un ejemplo: *“M: Y porque el día de mañana si no sabés computación, no trabajás en ningún lado, así tengas todos los estudios, por lo menos tenés que saber computación, inglés... para poder conseguir un trabajo, me parece a mí” (11’32”)* (P66, Q1 EB M9 Amalia). Por mayor detalle de estas unidades de significado, consultar parlamentos N°66 al N°68.

SÍNTESIS: Las expectativas de las familias sobre el uso de las XO hacia los niños pueden agruparse en tres subcategorías emergentes:

- Las expectativas definidas orientadas hacia el niño, en su presente, a corto plazo, en el hoy.
- Las expectativas definidas orientadas hacia el joven, a mediano plazo, para un mañana.
- Las expectativas definidas orientadas hacia el adulto, a largo plazo, para un futuro.

Cuadro 22: Síntesis de expectativas definidas hacia los niños

Expectativas relacionadas al lugar de uso de las XO y al acompañamiento

Vimos en los apartados anteriores expectativas definidas de las familias sobre el uso de las XO con fines escolares. Nos resta aún explorar dentro de estas expectativas, hallazgos que se obtuvieron específicamente a través del ejercicio de imaginación propuesto en la pauta de entrevista semiestructurada. Al detallarlo más arriba, sosteníamos que se apeló a la faz emotiva de las madres, al procurar obtener respuestas más allá de las mecánicas o las que pueden formar parte de un discurso escolar o popular, sino llegar a sus verdaderas intenciones y perspectivas sobre qué esperan de sus hijos respecto al uso de las XO con fines escolares. Al ser interrogadas las madres dónde imaginaban a sus hijos usando la XO tres escenarios fueron los nombrados en

forma espontánea: la casa, la escuela y otros lugares diferentes a estos dos (espacios verdes y abiertos). Al ser consultadas las madres con quiénes se imaginaban a sus hijos usando las XO las respuestas espontáneas fueron principalmente cinco: con compañeros de clase o amigos, con el maestro, con la madre (con ellas mismas), con otros familiares y solos. En las siguientes páginas se ofrece un resumen de las respuestas dadas por la totalidad de las madres de la muestra y se pueden determinar hallazgos relevantes a partir de la triangulación:

<p>Respecto a los lugares de uso de las XO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 18 madres en 31 imaginan a sus hijos usando la XO en su casa: 13 de estas madres pertenecen a escuelas de quintil 4 y 5. • 11 madres en 31 imaginan a sus hijos usando la XO en la escuela: 10 de estas madres pertenecen a escuelas de quintil 1 y 2. • 4 madres en 31 imaginan a sus hijos usando la XO en lugares diferentes a los anteriores. <p>Respecto a la compañía de otros para usar las XO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 9 madres en 31 imaginan a sus hijos usando la XO con compañeros de clase o amigos. 7 de estas madres pertenecen a escuelas de quintiles 1 y 2. • 4 madres en 31 imaginan a sus hijos usando la XO con el maestro. Las 4 madres pertenecen a escuelas de quintiles 1 y 2. • 12 madres en 31 imaginan a sus hijos usando la XO con ellas mismas. 7 de estas madres pertenecen a escuelas de quintil 4 y 5. • 13 madres en 31 imaginan a sus hijos usando la XO con otros familiares, que en la mayoría de los casos son hermanos. Se incluye en algunos la figura masculina del padre. 10 de estas madres pertenecen a escuelas de quintil 4 y 5. • 4 madres en 31 imaginan a sus hijos usando la XO solos. 3 de estas madres pertenecen a quintiles 4 y 5.
--

Cuadro 23: Resumen de hallazgos sobre lugar de uso de las XO y acompañamiento

En base a estos hallazgos destacados en el cuadro N°23 podemos establecer algunas consideraciones al respecto:

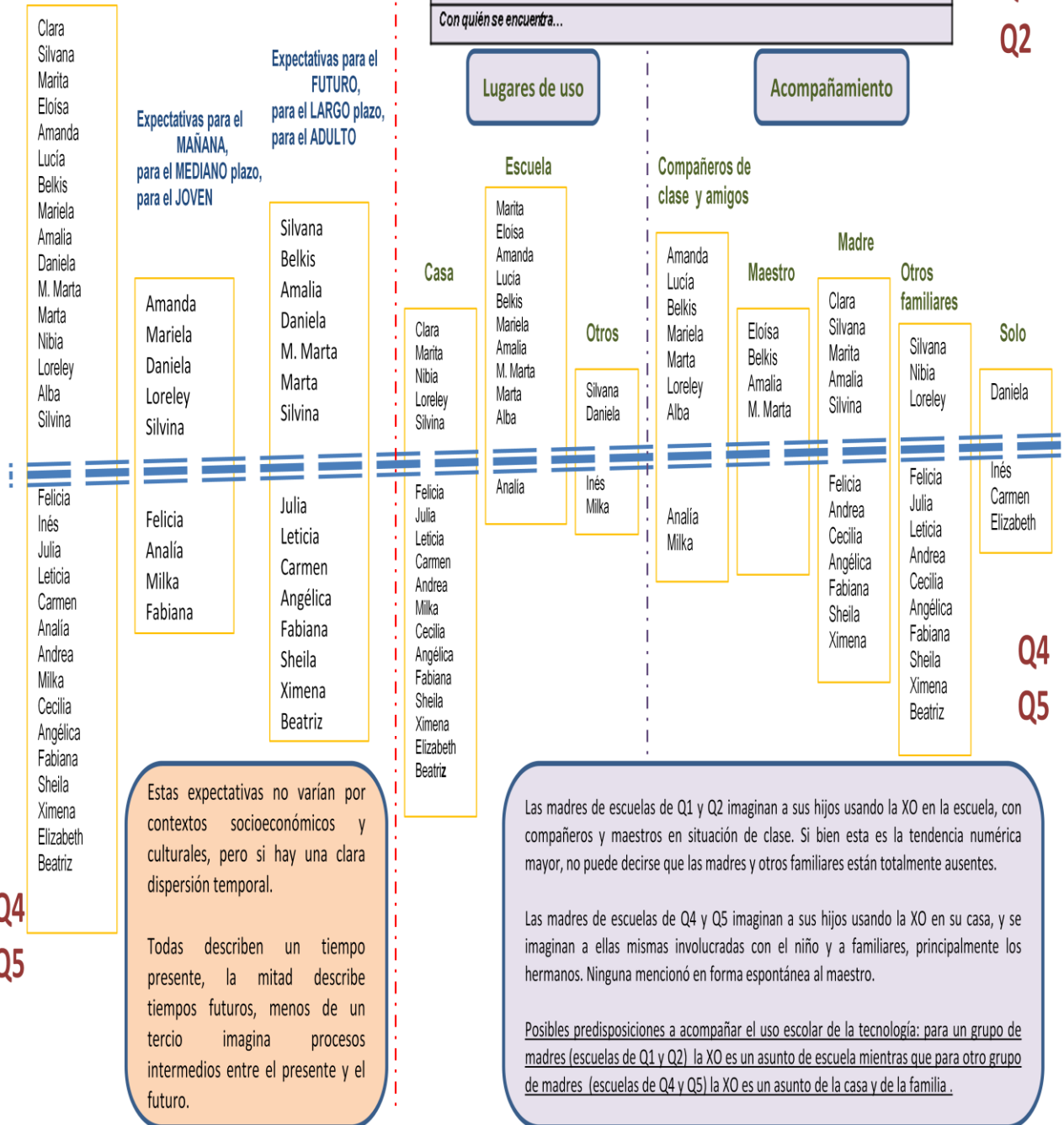
- Las madres de escuelas de quintil 1 y 2 que conformaron la muestra imaginan a sus hijos usando la XO en la escuela, con compañeros y maestros en situación de clase. Si bien esta es la tendencia numérica mayor, no puede decirse que las madres y otros familiares están totalmente ausentes.
- Las madres de escuelas de quintil 4 y 5 que conformaron la muestra imaginan a sus hijos usando la XO en su casa, y se imaginan a ellas mismas involucradas con el niño y a familiares, principalmente los hermanos, como ya señalamos. Ninguna mencionó en forma espontánea al maestro.
- Esto nos hace pensar en posibles predisposiciones a acompañar el uso escolar de la tecnología: para un grupo de madres (escuelas de quintiles 1 y 2) la XO es un asunto de escuela mientras que para otro grupo de madres (escuelas de quintiles 4 y 5) la XO es un asunto de la casa y de la familia.

En suma, hemos visto hasta ahora que la gama de expectativas de las familias sobre el uso de las XO con fines escolares por parte de los niños es muy amplia, e involucra fuertemente a las madres y ninguno de los discursos es ajeno a esta expectativa. Para un mayor detalle, véanse los cuadros de triangulación entre categorías y subcategorías emergentes con los hallazgos del cuestionario en el Anexo N°4. El siguiente cuadro resume lo que hemos expuesto hasta el momento.

Q1
Q2

Expectativas DEFINIDAS de las familias sobre el uso de las XO hacia los NIÑOS

Expectativas para el HOY,
para el CORTO plazo, para el NIÑO



Cuadro 24: Expectativas definidas sobre el uso de las XO hacia los niños

IV.2.4 Expectativas respecto a sí mismas

Nos resta examinar aún un foco de interés relacionado con los objetivos de la investigación, que se relaciona con las expectativas de las familias sobre el uso de las XO con fines escolares hacia sí mismas. Dicho de otro modo, qué esperan las madres de sí mismas en función del uso de las XO con fines escolares. Es importante destacar que al igual que lo ocurrido con las expectativas enfocadas hacia los niños, en este foco de interés, la totalidad de las madres de la muestra tienen expectativas definidas sobre qué esperan de sí mismas en cuanto al uso de las XO con fines escolares. En otras palabras, así como ocurrió con las expectativas hacia los niños, no hallamos expectativas poco definidas ni expectativas genéricas, por más que en algún momento del discurso no tuvieran del todo claro aún qué esperaban de sí mismas. Pero al avanzar en el transcurso de la entrevista, todas las madres pudieron definir expectativas sobre sí mismas en función al uso de la XO.

Dentro de las expectativas definidas surgieron dos subcategorías emergentes: expectativas de uso de las XO con fines escolares para sí mismas en su rol de madres y expectativas de uso de las XO para sí mismas como usuarias de las TIC. Exploremos cada una de estas subcategorías a continuación.

Expectativas de uso de las XO con fines escolares para sí mismas en su rol de madres

Un primer grupo de madres, en el que se incluye casi la totalidad de madres de la muestra (30 en 31) tienen expectativas de uso de las XO para sí mismas en su rol de madres. Dicho de otro modo, esperan usar las XO para tener incidencia en la educación de sus hijos. Las expectativas en este sentido son varias: promover el cuidado del aparato, apoyar al niño en las actividades escolares que impliquen el uso de la XO, desarrollar una actitud responsable frente al uso de Internet y de la computadora, controlar el uso de juegos por parte de los niños, uso de actividades y programas de la XO, buscar información en Internet para usos curriculares, desarrollar el pensamiento crítico al usar la computadora, y capacitarse sobre TIC para ayudar al niño.

Una expectativa definida sobre el uso de las XO con fines escolares para las propias madres ejerciendo este rol se vincula con promover el cuidado del aparato. Esta expectativa se halla presente en los discursos de la mitad de las madres de la muestra: hay un marcado interés –al menos explicitado verbalmente- en estimular el cuidado del aparato. Pero no todas lo verbalizan de la misma manera. Hay algunas que lo mencionan, dicen lo importante que es cuidar la XO y que ellas están involucradas. Otras son más enfáticas y hablan de exigencia, otras se proyectan en el tiempo y esperan que la computadora le funcione al niño para toda la etapa escolar. Los ejemplos

de estas expectativas en las voces de las madres pueden consultarse en el anexo N^o 3, del parlamento N^o69 al N^o73.

Hay madres que son más críticas al hacer referencia en sus discursos del cuidado de las XO. Cecilia destaca la importancia de acompañar al niño en el uso de la computadora para aliviar al maestro en su trabajo, y si bien no la saben manejar están pendientes de su uso por parte del niño. En esta línea de expectativas cabe destacar el aporte de Beatriz (P73, Q5, EH, M31) que ofrece una fuerte crítica al mundo adulto en cuanto al cuidado de la XO, a modo de anécdota, (puede ser consultada en el anexo N^o 3 en el parlamento que indica la referencia). La expectativa de la madre en cuanto al cuidado de la XO es muy alta y exigente: no solamente tiene expectativas para ella en cuanto al cuidado, dado que ella lo promueve con conductas bien definidas (le prepara la funda, le habla a su hija sobre el cuidar la XO) sino que demanda que el mundo adulto tenga actitudes afines a las que ella promueve con su hija.

Si controlamos esta expectativa por quintiles, podemos hallar que se encuentra presente en los discursos de las madres de escuelas de quintiles 1 y 2 (9 en 31) así como en madres de escuelas de quintiles 4 y 5 (6 en 31).

Otra expectativa en la que las madres se ven involucradas a sí mismas en su rol de madres, tiene que ver con apoyar al niño en las actividades escolares que impliquen el uso de la XO. Aquí tenemos otro buen número de madres (14 en 31) que comparten esta expectativa. Estas madres, en sus discursos, describen diferentes grados de involucramiento con sus hijos a la hora de usar las XO: ayudan en la realización de los deberes, cumplen una función de acompañamiento, así como ejercen una acción educativa al explicarle, hacer las tareas con los niños y participar del proceso de aprendizaje de sus hijos. Veamos un ejemplo: *"Apoyándolo, corrigiendo las faltas, ahí va, punto..., empezando con mayúscula, no sé..."* (5' 42") (P74, Q1 EA M1 Clara). Constatamos a la hora de triangular con los datos emergentes del cuestionario, que esta expectativa está presente tanto en madres de escuelas de quintiles 1 y 2 (6 en 31) como en madres de escuelas de quintiles 4 y 5 (7 en 31).

Un buen número de madres (12 en 31) hacen referencia explícita a la expectativa de desarrollar una actitud responsable frente al uso de Internet y de la computadora. En el discurso de varias madres, desarrollar una actitud responsable en el uso de Internet implica prestar atención a los lugares que los niños acceden al usar Internet. Algunas hacen referencia a un mismo tópico: cuidar el acceso a páginas de contenido ofensivo para los niños. En la misma línea de desarrollar una actitud y un sentido de responsabilidad frente al uso de Internet y la computadora hay otras madres que se preocupan por otros aspectos que también hacen a un uso responsable. En algunos casos se le otorga mucha importancia a controlar el acceso a redes sociales y a todo lo que suponga una actividad de comunicación con otros a través de Internet. En otros, el planteo es diferente pero muy

potente: controlar responsablemente la cantidad de tiempo que el niño está frente a la computadora. Al esperar esa actitud de ella misma, insiste en esta postura frente al uso de la computadora.

Veamos el caso de Cecilia, alberga una expectativa mayor en cuanto al sentido de la responsabilidad: no solamente hay que controlar los tiempos sino que hay que ofrecerle al niño otras actividades que no solamente impliquen el uso de Internet y de la computadora. Veámoslo en sus palabras: *“estoy segura de lo que estoy haciendo con mis hijos, me parece que, que, que tratar de inculcarle al niño que solo existe internet, que solo existe el youtube, que solo existe... ¡los jueguitos! Este... es... limitarlos...”* (1'50") (P80, Q5 EG M25 Cecilia).

Triangulando con los datos obtenidos a través del cuestionario, podemos sostener que esta expectativa está mucho más presente en madres de quintiles 1 y 2 (8 en 31) que en madres de quintiles 4 y 5 (4 en 31).

Otro grupo de expectativas definidas de uso de las XO con fines escolares para sí mismas en el rol de madres es el relacionado con el controlar uso de juegos. (6 en 31). En el nivel del discurso de las madres existe la expectativa de ejercer control sobre los juegos que descargar sus hijos con la XO. Estas expectativas oscilan entre borrar juegos a sus hijos de las XO, y el temor frente al uso de juegos que suponen situaciones de violencia. Estas madres pertenecen a escuelas de quintiles 1 y 2.

Otra expectativa definida sobre el uso de las XO con fines escolares para sí mismas en su rol de madres es el uso de actividades y programas de XO (5 en 31). Ahora bien, algunas madres manifiestan expectativas en el nivel de uso propiamente dicho, otras entienden que es importante un serio involucramiento de su parte para saber qué actividades hay en el escritorio de las XO, y que ellas desconocen. Este último nivel de expectativa lo podemos observar a través del siguiente ejemplo: Veámoslo en sus palabras: *“intentar entender junto con mi hijo, para qué es cada programa, porque hay muchos programas que no sabemos para qué son (...) tienen una rueda con cantidad de íconos que no se saben para qué son y nosotros los abrimos, nos parecen preciosos porque tienen lindas imágenes, lindos muñecos, lindas letras y no sabemos aplicarlos”* (10'00") (P85, Q5, EG, M27, Fabiana).

Cuatro madres en 31 tienen expectativas para sí mismas en cuanto a su rol de madres, para buscar información en Internet para usos curriculares.

Otra de las expectativas en cuanto a qué esperan de sí mismas en su rol de madres es la relacionada con el desarrollo del pensamiento crítico a través de la XO. Esta expectativa la vemos manifiesta en una madre, en Elizabeth.

“M: los padres como que queremos que, un poco el niño, salga de esa estructura, que... que no salga robotizado. Porque tampoco está bueno que tengan una XO para robotizarse más... yo por ejemplo, trato de que en mi casa la computadora la use poco, ¿no? (...) porque después llegamos a adultos y lo que dijo la tele... o lo que vio en internet o lo que leí en el diario, y no tenemos objetividad... eeh... o sea, una crítica objetiva de decir, será... tan así, tratar de que se mecanice lo menos posible... que sea un poco... más libre, ¿no? la educación en ese sentido...” (10’30”) (P89, Q5 EH M30 Elizabeth)

La expectativa de Elizabeth en cuanto a sí misma como madre en función del uso de la XO con fines escolares es de una gran exigencia: no quiere que su hija se “robotice”, al controlar la cantidad de tiempo que usa la computadora, pero va más allá de eso. Quiere que cuando su hija esté expuesta a las TIC desarrolle un sentido crítico frente a la información que maneje, que no se limite a repetirla sino que la comprenda. Esta expectativa la hallamos en una madre que pertenece a una escuela categorizada en quintil 5.

Finalmente, una madre, Julia, desea recibir capacitación en TIC para poder ayudar al niño: *“No, yo que sé, como te vuelvo a decir, hoy en día vamos todos por, por eso... hasta yo pienso que, que estaría bueno hacer un curso como para ayudarlo a él.” (5’45”) (P90, Q4 EE M19 Julia).*

Para un mayor detalle de las unidades de significado correspondientes a estas categorías de expectativas, véase el anexo N°3, desde el parlamento N°69 al N°90.

SÍNTESIS: Expectativas definidas hacia sí mismas en su rol de madres:

- **Promover el cuidado del aparato.**
- **Apoyar al niño en las actividades escolares que impliquen el uso de la XO.**
- **Desarrollar una actitud responsable frente al uso de Internet.**
- **Controlar el uso de los juegos por parte de los niños.**
- **Usar actividades y programas de la XO.**
- **Buscar información en Internet para usos curriculares.**
- **Desarrollar el pensamiento crítico al usar la computadora.**
- **Capacitarse sobre TIC para ayudar al niño.**

Cuadro 25: Síntesis de las expectativas definidas hacia sí mismas en su rol de madres

Expectativas definidas de uso de las XO para sí mismas como usuarias de las TIC

Dentro del grupo de las expectativas definidas de uso de las XO para sí mismas, aparte de las que se enfocan en el rol de madre, para ayudar a sus hijos, hallamos otro grupo de expectativas que las madres tienen de sí mismas como usuarias de las TIC. Aquí podemos apreciar las siguientes expectativas implicadas: quieren acceder o acceden a Internet para buscar información de temas varios (instructivos, laborales, personales), quieren dominar Internet y los programas para estar en igualdad de condiciones que sus hijos, uso de la XO para entretenimiento y comunicación personal, aprenden sobre la XO con los conocimientos que los hijos les comparten, desean involucrarse pero tienen limitantes. Como en los casos anteriores, la selección de los discursos más representativos de las madres puede consultarse en el anexo N° 3.

Hay que destacar una diferencia respecto a la expectativa anterior: las madres que se relacionan con la tecnología desde su rol de madres fueron casi la totalidad de la muestra, mientras que en esta nueva expectativa, cuando las madres se ven a sí mismas como usuarias de las TIC, un poco más de la mitad de las madres la manifiesta (17 en 31). Si se controla este dato por quintiles, no hay diferencias. Tanto las madres de escuelas de quintiles 1 y 2 (8 en 31) como de quintiles 4 y 5 (9 en 31) esperan de sí mismas ser usuarias de las TIC. Veamos cada expectativa en detalle.

En primer lugar, las madres tienen expectativas para sí mismas como usuarias de las TIC dado que quieren acceder o acceden a Internet para buscar información sobre temas varios (instructivos, laborales, personales). 10 madres en 31 manifiestan esta expectativa. Se hace distinción “quieren acceder” o “acceden” dado que algunas madres manifiestan su deseo de poder buscar información en Internet, aunque no lo hacen en el momento de ser entrevistadas. La búsqueda de información en Internet se hace por motivos varios: para saber sobre temas específicos y puntuales, a modo de instrucción, para buscar información sobre trabajo, para obtener información sobre temas de interés personal.

Un caso de interés es el de Felicia.

Manifiesta que

“M: hasta me ha, me ha creado a mí la curiosidad de querer, (...) en lo que a mí me gusta, por ejemplo en la parte de cocina que a mí me gusta, digo, bueno, ¿por qué no?” (3’40’’) (P94, Q4 EE M17 Felicia)

quiere informarse sobre actividades de su vida cotidiana, vinculadas a la cocina y enuncia una pregunta que es clave en ese sentido “digo, bueno, ¿por qué no?”, definiendo una clara expectativa de involucramiento como usuaria de las TIC.

Triangulando con los datos obtenidos del cuestionario, podemos decir que esta expectativa está presente tanto en madres de escuelas de quintil 1 y 2, como de escuelas de quintil 4 y 5, teniendo en cuenta la totalidad de la muestra.

Cabe destacar que el resto de las expectativas detalladas a continuación las manifiestan muy pocas madres de la muestra, entre 2 y 3 madres, lo cual hace que el relevamiento por quintiles y otros datos de corte cuantitativo carezca de significatividad.

En segundo lugar, quieren dominar Internet y los programas para estar en igualdad de condiciones que sus hijos. 3 madres en 31 albergan esta expectativa.

Podemos distinguir otro grupo de expectativas, en tercer lugar, dentro de las expectativas definidas para sí mismas como usuarias de las TIC: hacen uso de la XO para entretenimiento y comunicación personal. Tres madres en 31 manifiestan esta expectativa.

Otra expectativa manifiesta, en cuarto lugar, como expectativa definida sobre qué esperan de sí mismas como usuarias de las TIC, tiene que ver con que aprenden sobre la XO por los conocimientos que los hijos les comparten. Dicho de otro modo, son los niños u otros hijos mayores los que proveen, en algunos casos, de conocimientos sobre TIC a sus madres. Esto lo vemos concretamente en tres madres.

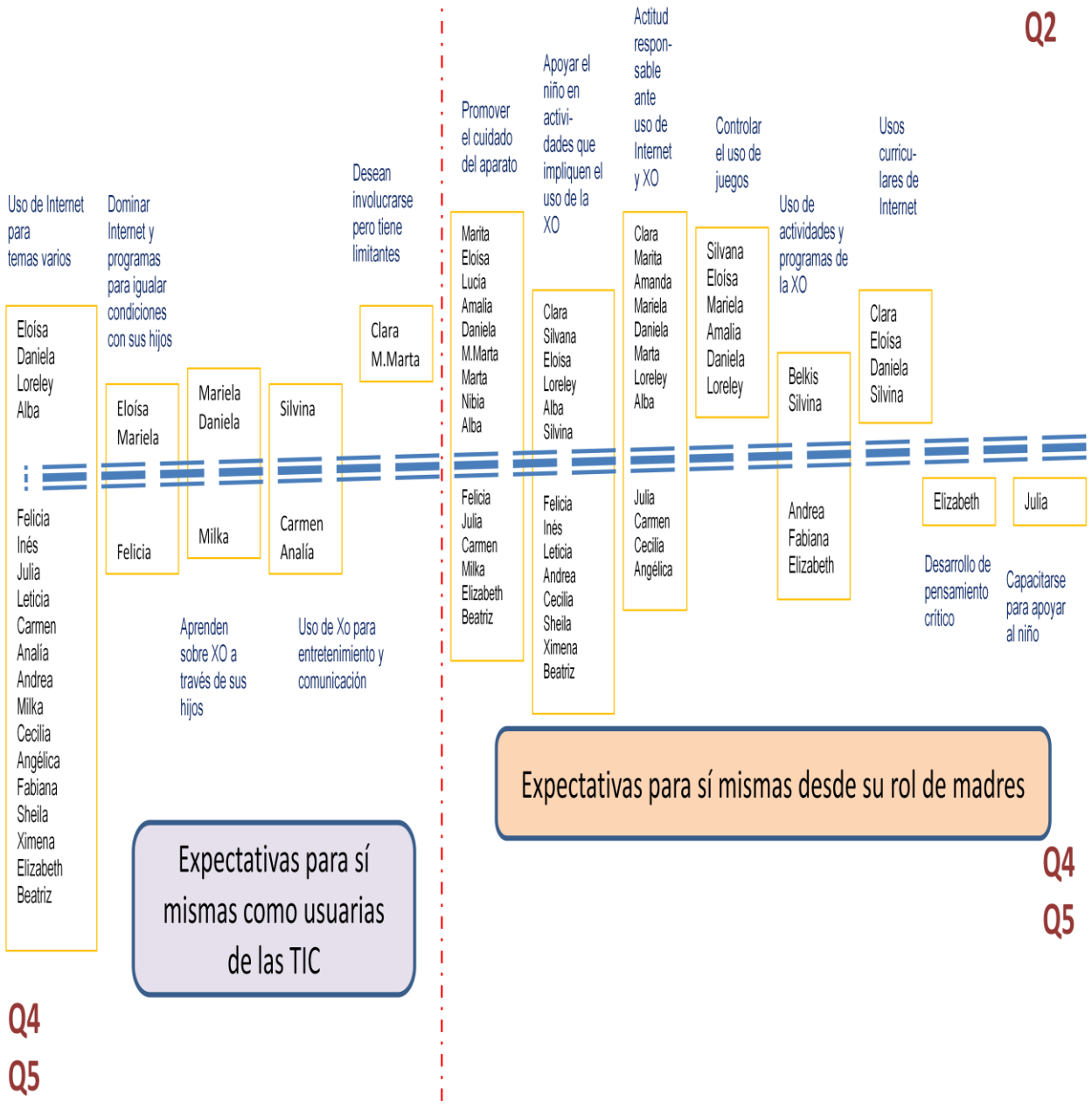
Finalmente, en quinto lugar, hallamos un grupo de madres que manifiestan la expectativa de involucrarse en el uso de las TIC pero manifiestan limitantes para hacerlo. En este grupo de expectativas hallamos dos madres.

Las expectativas son muy claras: desean saber sobre el manejo de las XO, pero ante las limitaciones económicas consideran que nunca habían podido aprender. Reconocen que les hubiera gustado tener conocimientos de computación y más específicamente, en el caso de María Marta, les hubiera gustado tener una computadora de su propiedad. Para un mayor detalle de las unidades de significado correspondientes a esta categoría de expectativas, véase el anexo N°3, desde el parlamento N°91 al N°104. De igual forma se pueden consultar los cuadros de triangulación entre categorías y subcategorías emergentes con los hallazgos del cuestionario en el Anexo N°4.

Hasta aquí, hemos presentado las expectativas definidas de las familias sobre el uso de las XO con fines escolares en cuanto a qué esperan de sí mismas como usuarias de las TIC. El siguiente cuadro resume todo lo que hemos expuesto al respecto:

Q1
Q2

Expectativas DEFINIDAS de las familias sobre el uso de las XO hacia SÍ MISMAS



Cuadro 26: Resumen de las expectativas de las familias hacia sí mismas

IV.3. LAS OPINIONES DE LOS DIRECTORES RESPECTO A LAS EXPECTATIVAS DE LAS FAMILIAS

A lo largo de este análisis de datos con sus correspondientes triangulaciones, hemos podido apreciar las expectativas de las familias sobre el uso de las XO con fines escolares. Hemos constatado que las familias, las 31 madres de 2º año que conformaron la muestra, tienen expectativas diversas en cuanto a qué esperan que se haga con las XO en las escuelas. Vimos las expectativas desde diversos focos, expectativas hacia el maestro, expectativas hacia el director, expectativas hacia el niño y hacia sí mismas, como madres. Con esto dimos cumplimiento al primer objetivo específico de nuestra investigación. De igual forma, construimos categorías y subcategorías emergentes desde una perspectiva exploratoria y descriptiva, para concretar el segundo objetivo propuesto.

Ahora bien, nos resta dar cumplimiento al tercer objetivo específico de nuestro trabajo de investigación, que se relaciona con recuperar las voces de los directores en cuanto a opiniones sobre las expectativas de las familias sobre el uso de las XO con fines escolares. Nos interesa conocer “*las manifestaciones verbales de las actitudes*” (Sarabia, 1992, 4), manifestaciones que “*expresan un posicionamiento evaluativo o predictivo de la persona respecto del objeto de su opinión*” (Sarabia, 1992, 4). En otras palabras, en esta investigación ha sido objeto de interés conocer las verbalizaciones de los directores en cuanto a sus evaluaciones y predicciones como posicionamiento frente a las expectativas de las madres respecto al uso de las XO.

Analizaremos las opiniones de los directores entrevistados por unidades de discurso de similar contenido, así como las particularidades que más funcionales sean al análisis descriptivo. Iremos observando en forma paralela las expectativas de las madres que se correspondan a cada director, como estrategia para apreciar los puntos de encuentro y desencuentro entre los discursos de la escuela, a quien el director representa y los discursos de las familias en cuanto a expectativas. De las expectativas de las madres se han seleccionado examinar para este análisis, las expectativas hacia el director.

En el Anexo N° 5 el lector podrá consultar un cuadro elaborado con una descripción resumida de las opiniones de los directores confrontadas con las expectativas de las familias hacia el director. En base a este cuadro, podemos apreciar que en las escuelas de quintiles 1 y 2 los directores verbalizan opiniones sobre qué hacen las familias con las XO en los hogares con mayor certeza que los directores de escuelas de quintiles 4 y 5. En el primer caso, los directores describen en su mayoría que las familias usan la XO para acceder a Internet, y que la conectividad ha sido un beneficio para ellas. Sostienen, como en el caso de la directora 4, que hay diferentes versiones de expectativas: hay familias que se motivan y que tienen muchas expectativas con fines escolares,

otras que las expectativas están en relación directa al uso otorgado por el docente y otras, que no se interesan, que les resulta indiferente. Estas expectativas dependen, según dice la Directora 3, del nivel de educación que las familias poseen, dado que como sostiene la Directora 1 *“hay un núcleo de padres que sí le da el valor que tiene”*.

El grado de certeza manejado en las opiniones de la mayoría de los directores de escuelas de quintiles 1 y 2, varía en los directores de escuelas de quintiles 4 y 5. Si bien hay certezas, predominan las incertidumbres. Incertidumbres en el sentido de que los directores no están seguros de qué es lo que las familias hacen con las XO en los hogares, no pueden describir con seguridad en qué ha beneficiado a la familia disponer de una XO, y sobre todo, no saben bien qué es lo que esperan las familias sobre el uso de las XO. En el caso de la directora 7, se detecta que posee más incertidumbres que certezas. Está convencida que en el hogar los niños usan la XO para juegos y que los padres reclaman a la escuela cuando no se usa mucho la computadora. Pero no logra describir otros posibles usos en el hogar, y reconoce esa imposibilidad. Reconoce además no saber si la familia usa las actividades y programas de las XO, no tiene información de si la familia apoya en ese sentido, *“al menos no me llega a mí”*, sostiene. Y es contundente su incertidumbre cuando dice *“no sé realmente si a ellos les importa si el maestro la usa con Internet o con algún programa”*.

Si miramos las opiniones de los directores en forma global, podemos constatar que las incertidumbres se ubican mayormente en las opiniones de los directores de las escuelas de quintiles 4 y 5. Resulta interesante destacar que frente a este juego de certezas/incertidumbres (quintiles 1 y 2 / quintiles 4 y 5, respectivamente) en las opiniones de los directores, se contraponen las expectativas de las familias hacia el director en una clara dicotomía *“madres que no mencionan espontáneamente al director en su discurso/ madres que mencionan espontáneamente al director en su discurso”*.

En el caso de estas últimas, la mayoría pertenecen a escuelas cuyos directores tienen opiniones inciertas. Mientras que algunas de las madres de las escuelas de quintiles 4 y 5 logran manifestar expectativas definidas hacia el director, estos directores evidencian –en su mayoría– incertidumbres en sus discursos en cuanto a saber cuáles son las expectativas de las familias. Y cuando hacemos referencia a que las madres de escuelas de quintiles 4 y 5 manifiestan más expectativas definidas, lo vinculamos directamente con que pueden describir usos innovadores de la XO por parte del director, y no solamente hacia él, porque también lograron esas mismas expectativas hacia el maestro.

Cabe señalar que mientras la directora 7 tiene dudas de si las familias de su escuela se interesan por el uso diferenciado de Internet respecto a las actividades y programas de las XO, las cuatro madres de esta escuela, de la escuela G, demandan buscar información en Internet con finalidad

educativa y dos de ellas entienden necesario el uso de actividades y programas de las XO. Si bien la muestra de la presente investigación no es representativa, queda clara la diferencia entre la incertidumbre de la directora y las certezas de las madres, al menos en los casos considerados.

Tengamos en cuenta otra reflexión emergente de comparar las opiniones de los directores con las expectativas de las madres hacia el director. Como se puede observar, las cuatro madres de la escuela A, de quintil 1, manifestaron expectativas definidas sobre el uso de las XO, o sea que todas lograron describir usos de las XO por parte del director. Esto se convierte en un hallazgo relevante. Es la única escuela de toda la muestra en que las cuatro madres tienen expectativas definidas hacia el director.

Si se observa con detenimiento, en las escuelas G y H de quintiles 4 y 5 todas tienen expectativas hacia el director, pero no todas son definidas. La directora de esta escuela, la directora 1, cuenta con el apoyo de diferentes programas de intervención del Consejo de Educación Inicial y Primaria (Programa de Maestros Comunitarios, Programa Maestro más Maestro, servicio de odontología, entre otros) y ha desarrollado un fuerte trabajo con las familias y la comunidad en general. Hay que destacar que es una de las pocas directoras –de las entrevistadas- con mayor permanencia en el cargo.

SÍNTESIS...

Consultados los directores sobre las expectativas de las familias...

- **Las opiniones no están del todo constituidas.**
- **Los directores de escuelas de quintiles 1 y 2 tienen más certezas que incertidumbres a la hora de verbalizar sus opiniones.**
- **Mientras que los directores de escuelas de quintiles 4 y 5 presentan mayor grado de incertidumbre en cuanto a qué esperan las familias sobre el uso de las XO.**
- **Las directoras de quintiles 1 y 2 explicitan con mayor definición su rol en la escuela.**

Cuadro 27: Síntesis de las opiniones de los directores sobre las expectativas de las familias

V. CONCLUSIONES

Las siguientes conclusiones recuperan los hallazgos más relevantes de la presente investigación y en su conjunto constituyen reflexiones organizadas en torno a las diferentes preguntas trazadas en la presentación del problema, así como en función de los objetivos propuestos, el general y los específicos. La pregunta que funcionó como interrogante central de todo el trabajo de investigación fue “*¿cuáles son las expectativas de las familias respecto al uso de las XO con fines escolares?*” Con una intención claramente exploratoria, descriptiva, y a la vez comprensiva, nos interesó identificar y comprender estas expectativas, lo que se transformó en nuestro objetivo general.

Ahora bien, para poder alcanzar este objetivo, se indagó en las expectativas de las familias hacia el maestro, hacia el director, hacia los niños y hacia sí mismas, elaborando una categorización emergente de dichas expectativas. También se relevaron las opiniones de los directores al respecto. Los objetivos específicos fueron construidos en base a una serie de interrogantes específicos y ampliatorios de nuestra pregunta central. Sobre estos interrogantes iremos presentando las siguientes conclusiones que aparecen a continuación.

V.1. Una mirada por focos de interés: expectativas hacia el maestro, hacia el director, hacia el niño, hacia sí mismas

Hacia el maestro

Uno de nuestros intereses específicos se enfocó en averiguar qué usos esperaban las familias que le dieran los maestros a las XO con fines escolares. Del análisis de datos realizado con las resultantes de las entrevistas y del cuestionario, establecimos tres grandes grupos de expectativas: sin expectativas o expectativas muy poco definidas, expectativas genéricas y expectativas definidas o específicas. En lo que respecta al primer grupo no hallamos madres sin expectativas, mientras que en lo que refiere a las genéricas, encontramos que tres madres de escuelas de quintiles 1 y 2 las manifiestan. En cuanto a expectativas definidas, la mayoría de las madres de la muestra se incluyeron en este grupo.

Las expectativas definidas contemplaron diferentes tópicos. Los más recurrentes se vincularon con la demanda del uso de Internet con fines escolares, con el requerimiento de que las XO sean usadas para actividades vinculadas a los contenidos del Programa Escolar, y con el deseo manifiesto de que se utilicen las diferentes actividades y programas que la XO posee. Alrededor de la mitad de las madres de la muestra manifestaron estas expectativas y controlándolas por quintiles

escolares, apreciamos que no había diferencias: tanto en un quintil como en el otro estas exigencias están presentes. Esto nos hace recordar los datos estadísticos de la encuesta TIC de AGESIC-INE (2011) que revelan la fuerte presencia que Internet tiene en la población uruguaya, así como también nos pone a pensar en la importancia que ha tenido el Plan Ceibal a nivel social. Muchas madres tienen conocimientos relacionados a los programas que las XO poseen, y en varios casos logran describir procedimientos implicados en su uso.

Si bien no podemos generalizar en este sentido, este hallazgo nos permite pensar en que la presencia de las XO en las escuelas ha permitido el acceso de las familias a computadoras portátiles y a nuevos procesos involucrados en la alfabetización digital y mediática. No contamos con los suficientes insumos desde este trabajo de investigación para sostener cuán profundo es el impacto del Ceibal en las familias, pero es evidente que en los discursos de las madres que conformaron la muestra existe la intención de que las XO sean usadas con estas finalidades señaladas. Cabe destacar, además, que cuando se les preguntó si accedieron a una computadora en el último mes (en el cuestionario), las madres de quintiles 1 y 2 señalaron que lo habían hecho a través de las XO. Esto deja entrever la importante función social y de equidad del acceso a la tecnología a través del Plan Ceibal.

Encontramos que las expectativas hacia el maestro relativas a usos innovadores de las XO, las constatamos en madres de la muestra que pertenecen a escuelas de quintiles socioculturales 4 y 5. Si bien hay muchas madres de escuelas de quintiles 1 y 2 que logran describir expectativas, son las de escuelas de quintiles 4 y 5 quienes logran describir usos de la computadora que resultan innovadores, que no se llevan a cabo en la actualidad o que son incipientes todavía. Estos usos innovadores se relacionan con el aprendizaje de programación en la escuela, creación de concursos con la XO donde prime el ingenio del niño, comunicación con escritores contemporáneos a través de la XO, comunicación con la maestra online en la realización de los deberes, comunicación online con escuelas del país y a nivel internacional.

A través de estos actos de significado, podemos ver cómo estas madres logran elaborar una especie de “memoria de futuro” en el sentido que Pozo (2001) le otorga a las expectativas, dado que logran ir más allá de lo que se ha hecho hasta el momento con las XO en sus verbalizaciones.

Vemos también la relación que se establece con los contextos socioeconómicos y socioculturales. Estas madres de escuelas de quintiles 4 y 5 poseen un capital cultural más amplio que otras madres de la muestra, están más expuestas al uso de las TIC en sus hogares, tienen conexión a Internet. Ello no significa que por el mero hecho de la exposición a la tecnología sus expectativas aumentan (Casamayou, 2010), sino que diferentes factores estarían incidiendo a la hora de conformar estas expectativas en las madres y familias, obrando probablemente a la manera del efecto cuna señalado por Brunner (2010). En el marco de la presente investigación, y a la luz de la

muestra de madres que formó de manera intencionada, pareciera ser que a mejores condiciones socioeconómicas y socioculturales, las expectativas son más definidas, más específicas, suponen implícita o explícitamente mayores demandas para la escuela y en ese sentido son más exigentes.

Esto se relaciona con los datos que muchos investigadores en Uruguay han observado sobre la incidencia de los factores socioeconómicos y culturales en las trayectorias educativas de las familias al respecto (OREALC/ UNESCO- LLECE, 2008; Tansini, 2008; Peraza, 2009; Vaillant, 2009; Filgueira, 2012) y que ha sido detallada convenientemente en el marco teórico. Cabe destacar que las expectativas genéricas o menos definidas se suscitaron en madres de quintiles 1 y 2, lo que se convierte en otro dato confirmatorio de lo que venimos sosteniendo.

Hacia el director

Otro conjunto de expectativas estuvieron enfocadas hacia los directores. Al ser consultadas las madres si imaginaban a otras personas de la escuela –sin ser los niños- usando las XO, hallamos que la mayoría de las madres de la muestra no lo reconocen espontáneamente en su discurso. Dentro de la minoría de madres que tienen expectativas hacia el director se encuentran en este caso madres que imaginan y describen usos innovadores hacia el director como profesional de las TIC. Algunas pertenecen a escuelas de quintiles 4 y 5 y otras a escuelas de quintiles 1 y 2. En el caso de las primeras no pertenecen a la misma escuela, algunas son de la escuela G y otras de la escuela H.

Ahora bien, hallamos madres de escuelas de quintiles 1 y 2 que también logran describir e imaginar usos innovadores hacia el director como un profesional de las TIC. Estas madres pertenecen en su mayoría a una misma escuela, la escuela A, y expresaron expectativas definidas hacia el director. Son madres que en su mayoría no tienen conexión a Internet en sus hogares y que no superan como nivel de estudios alcanzados el tercer año del Ciclo Básico.

Aquí podríamos estar frente a un factor que puede vincularse con lo que autores como Murillo Torrecilla (2008) y Bolívar (2009) describen como “efecto-director” y Brunner (2010) como el “efecto-escuela”. La escuela A cuenta con una directora, la directora 1, que viene desarrollando un trabajo significativo de comunicación con las familias durante los varios años de permanencia que tiene en su cargo. Este trabajo de interacción escuela-familia, que si bien no incluye aún un trabajo sostenido con las XO, nos pone a pensar en cómo el efecto-director contribuye en la elaboración de las expectativas de las familias.

Cabe destacar que en ningún caso podemos ser categóricos, dado que esta investigación no posee rasgos correlacionales para fundamentar causas y efectos. Lo que podemos acreditar es que en la escuela se vienen desarrollando acciones de trabajo con la comunidad, que la directora está presente en todos estos emprendimientos, y que el Programa de Maestros Comunitarios tiene una importancia esencial. También podemos constatar que estas madres de escuelas de quintil 1 al ser consultadas acerca de qué personas de la escuela –sin ser los niños- podrían usar la XO, mencionaron espontáneamente a la directora. Si bien podemos reconocer que fueron los directores los que nos acercaron a las madres y fueron ellos quienes decidieron en definitiva cuáles madres serían las entrevistadas, es innegable que este fenómeno no se produce en otra escuela de la forma en la que se produce en la escuela A, lo que nos hace pensar en la importancia del “efecto-escuela” y del “efecto-director”.

Esto en cuanto a las expectativas que tienen las madres hacia el director. Pero nuestro trabajo de investigación también relevó las opiniones de los directores sobre las expectativas de las familias. Y hallamos que mientras algunas madres de escuelas de quintiles 4 y 5 tienen expectativas definidas hacia el director y hasta logran describir usos innovadores, sus directores poseen más incertidumbres que certezas en cuanto a las expectativas de las familias. Es decir que no conocen lo que piensan y esperan las familias. Si bien logran explicitar algunas expectativas, la mayoría de ellas pertenecen –por reconocimiento propio de los directores- al terreno de la suposición y de la especulación. Podemos sostener que predominan más las dudas que las seguridades en cuanto a sus opiniones sobre las expectativas de las familias, mientras que en el caso de los directores de escuelas de quintiles 1 y 2, los mismos manifiestan más certezas que incertidumbres.

Ahora bien, reflexionemos sobre estos hallazgos. Una de las preguntas de investigación se relaciona con cuestionarnos qué creen los directores que las familias esperan en cuanto al uso de las XO con fines escolares. Podemos responder en base a los hallazgos obtenidos que no todos los directores tienen opiniones formadas sobre las expectativas de las familias. Algunos directores, los de escuelas de quintiles 1 y 2, tienen opiniones más elaboradas que las de los directores de escuelas de quintiles 4 y 5. Cabe preguntarse aquí qué grado de conocimiento real tienen los directores de cada una de las escuelas sobre lo que esperan las familias, que los lleva a opinar con certeza o a opinar desde la incertidumbre. Poder mejorar el grado de veracidad de las opiniones es un conocimiento que emerge del contacto directo con las familias, a través del diálogo y el intercambio frecuente.

Sin lugar a dudas, emerge un concepto en esta reflexión que recuperamos con la voz de la directora 3, “*hay que traer a la familia a conocer de qué se trata*”: el concepto de interacción escuela-familia. Para poder conocer mejor lo que esperan las familias, los directores tendrán que pensar en forma planificada las maneras de obtener esa información y desarrollar estrategias de

intervención para promover la interacción. Se puede decir que en este grupo de expectativas se detecta que la relación escuela-familia genera una zona de intersecciones con muchos interrogantes, dado que la escuela no sabe a ciencia cierta qué piensan las familias y las familias tampoco tienen claro qué espera la escuela de ellas.

Hacia los niños

Otro foco de expectativas estuvo centrado en identificar y comprender qué esperan las familias de los niños sobre el uso de las XO con fines escolares. A diferencia de las expectativas anteriores, notamos que en este grupo no hay madres con expectativas que no sean definidas. A la hora de pensar en sus hijos, todas las madres de la muestra definen expectativas. Esto se convierte en una diferencia respecto a las expectativas anteriores.

Categorizamos estas expectativas en expectativas para el hoy, para el corto plazo, dirigidas hacia el niño en su etapa escolar, expectativas para el mañana, para el mediano plazo, dirigidas hacia el niño cuando sea joven y expectativas para el futuro, a largo plazo, dirigidas hacia el niño cuando sea adulto. Observamos que estas expectativas no presentaron diferencias significativas por contextos socioeconómicos y culturales, pero sí hay una clara dispersión en cuanto a disminución de cantidad de madres por subcategorías de expectativa.

Mientras la totalidad de las madres de la muestra tiene expectativas para un tiempo que definen como “el presente”, el presente escolar del niño, la mitad de la muestra tiene expectativas para un futuro, logran imaginar las incidencias de la tecnología en el futuro del niño, para su inserción laboral, profesional y social en el mundo. Y más reducido es aún el grupo de madres que tiene expectativas para un mediano plazo, para cuando el niño sea más grande, y transite por otras etapas de la educación usando las TIC. Estas expectativas describen procesos intermedios entre el presente actual del niño y su futuro como adulto. Este grupo no alcanza a ser un tercio de madres de la muestra.

Como se vio oportunamente en el cuadro N°24 las diferencias en estas expectativas están dadas por la disminución numérica de madres en cada grupo de expectativas. Controlado este dato por la variable de contexto socioeconómico y cultural tampoco arrojó diferencias significativas. No podemos dar cuenta de las causas de estas expectativas, pero resulta interesante apreciar que la totalidad de las madres de la muestra tiene expectativas definidas para el presente actual del niño, al menos así lo reconocen en sus discursos. Entre estas expectativas se destacan principalmente que se use Internet con fines escolares y que usen las actividades y programas de las XO. Estas demandas aparecen en ambos contextos socioeconómicos.

Esperar determinados usos de la XO para el presente del niño no se muestra como algo imposible para estas madres. Ahora bien, a la hora de imaginar el futuro no todas logran hacerlo y mucho menos a la hora de imaginar posibles nexos entre el presente y el futuro deseado. Este hallazgo se convierte en un desafío para la escuela, quien debe intervenir alfabetizando digital y mediáticamente para incidir en la mejora de las expectativas del presente, ayudar a imaginar otros mundos futuros posibles y guiar en posibles procesos educativos para su concreción, en el mediano plazo. En este sentido cabe destacar la labor de la Directora 1, que lleva a cabo un seguimiento de los niños que egresan de la escuela y se insertan en Educación Secundaria. Sería deseable organizar seguimientos de los niños que egresan de la escuela, examinando la continuidad en el acceso y el uso con sentido de las TIC.

Ahora bien, dentro de las expectativas definidas de las madres hacia los niños, se obtuvieron hallazgos relevantes a través de una pregunta de la pauta de entrevista semiestructurada, que fue la propuesta de realizar un ejercicio de imaginación junto con las madres. Este ejercicio de imaginar, entre otras cosas, el lugar y el acompañamiento del niño a la hora de usar la XO, permitió la obtención de hallazgos relevantes en lo que hace a este conjunto de expectativas. Como se pudo observar en el cuadro N°24, el factor de los contextos socioeconómicos y socioculturales fue relevante para arribar al hallazgo de que la mayoría de las madres de escuelas de quintiles 1 y 2 consideran que usar la XO es un asunto de la escuela, mientras que todas las madres de escuelas de quintiles 4 y 5 consideran que es un asunto de la casa y de la familia.

Cuando hacemos referencia a que la XO es un asunto de escuela nos referimos a que los datos señalan que las madres de escuelas de Q1 y Q2 logran imaginarse a sus hijos usando la XO en la escuela, y que a la hora de ser acompañados hay una dispersión de posibilidades: aparecen principalmente los compañeros de clase y el maestro. Cuando hacemos referencia a que la XO es un asunto de la casa y la familia nos referimos a que los datos señalan que las madres de escuelas de Q4 y Q5 logran imaginarse a sus hijos en sus hogares e involucran a la familia y a ellas mismas a la hora de imaginar.

Esto muestra una vez más, en el marco de nuestra investigación y dentro de los límites de la muestra intencionada de madres, que los factores asociados a los contextos socioeconómicos y culturales tienen su importancia en la elaboración de expectativas por parte de las madres. Permite pensar además, en la importancia que ha tenido el Plan Ceibal en las escuelas de Q1 y Q2, escenario central para el trabajo con las XO.

También se pone de manifiesto la necesidad de que todas las escuelas, no importando los quintiles socioculturales en los que se ubiquen, deben de hacer de la XO un tema de agenda cotidiana, un asunto colectivo, una prioridad institucional. Es necesario incluir las XO en los hogares así como en la escuela, y es necesario otorgar mayor participación a todos los actores de lo educativo. Esto

solo puede lograrse a través de una interacción escuela-familia que promueva estas acciones, mediante el desarrollo de escuelas eficaces que sean capaces de establecer redes, contactos, puentes entre los directores y maestros con las familias.

Hacia sí mismas

Finalmente, el último foco de interés en cuanto a identificar y comprender expectativas lo constituye las expectativas que las madres tienen hacia sí mismas. En este grupo de expectativas identificamos también, al igual que las expectativas hacia el niño, expectativas definidas en todas las madres. O sea que, tanto a la hora de esperar usos de la XO hacia los niños como hacia sí mismas, la totalidad de las madres de la muestra definieron qué es lo que esperan. Vimos que las categorías emergentes en este grupo de expectativas son dos: expectativas hacia sí mismas en su rol de madres y expectativas hacia sí mismas como usuarias de las TIC.

En el primer grupo observamos que casi la totalidad de las madres de la muestra tienen expectativas para sí mismas en su calidad de madres. Desean poder ayudar a sus hijos en el proceso educativo de los mismos. Desean poder hacerlo principalmente en tres aspectos: promover el cuidado del aparato, apoyar al niño en las actividades escolares que impliquen el uso de la XO, desarrollar una actitud responsable frente al uso de Internet. Las condicionantes socioeconómicas y culturales parecen no ser un factor lo suficientemente explicativo en estas expectativas, aunque en el interés manifiesto por desarrollar una actitud crítica frente al uso de Internet aparece con mayor tendencia en los quintiles 4 y 5.

Nuevamente el uso de Internet en los discursos de las madres vuelve a aparecer. Hemos visto la fuerte presencia de Internet a través de las expectativas. Al hacer referencia a una actitud responsable, las madres ponen en evidencia sus temores frente al acceso a páginas de contenido perjudicial para los niños, así como el manejo de redes sociales y sitios que impliquen comunicación online con otras personas. Si bien estos temores están presentes en otras madres, donde aparecen con mayor frecuencia es en madres de escuelas de quintiles 1 y 2.

Resulta interesante además reflexionar en cómo la mitad de las madres de la muestra desean ayudar en el cuidado del aparato. Ellas declaran en sus discursos por lo menos la intención de que la computadora sea cuidada y reconocen que su rol es fundamental para ello.

En menor medida, vuelven a aparecer tópicos ya vistos en otras expectativas, por ejemplo, el deseo de usar actividades y programas de las XO para ayudar a los niños en sus tareas escolares, así como la búsqueda de información en Internet con finalidades educativas.

Son muy pocas las madres las que piensan expectativas demandando un uso crítico de la computadora. Estas demandas se producen en madres de escuelas de quintiles 4 y 5, confirmando de esta forma la relevancia de los contextos socioculturales a la hora de elaborar expectativas de mayor alcance y demanda.

Pero no solamente hallamos madres que esperan usar la XO para ayudar al niño. Hay madres que tienen expectativas hacia sí mismas como usuarias de las TIC. O sea que, no solamente desean usar la XO para ayudar al niño sino que sienten la necesidad de aprender a usar las TIC para ellas mismas, para su provecho y beneficio personal como personas. En esta expectativa encontramos principalmente que las madres desean usar Internet para buscar temas que son de su interés.

El resto de las expectativas giran principalmente en torno a aprender sobre las TIC para no quedar excluidas o en desigualdad de condiciones frente a sus hijos, de los cuales aprenden muchas veces, y en otros casos se sienten limitadas para hacerlo, aunque se manifiestan en muy pocos casos.

Pero lo más significativo en este grupo de expectativas es el deseo de acceder a Internet para búsqueda de información personal, y en segundo plano, aunque en menor medida, el miedo a quedar excluido del uso de la tecnología. Una vez más Internet aparece como un factor importante en las expectativas de las madres. La fuerte presencia de Internet en la sociedad uruguaya es un hecho, y lo confirman los datos de AGESIC e INE ya señalados en el marco teórico. Esta investigación contribuye a la confirmación de esos datos.

De igual forma vemos que la tecnología es generadora de una brecha generacional, como parte integrante de una brecha digital y frente a la cual las madres desean acortar esas distancias, desean formar parte, desean estar incluidas digital y mediáticamente hablando. Sin lugar a dudas en estas madres, a pesar de ser pocas, existe un miedo a la exclusión simbólica que supone el uso de las TIC.

Reflexionando sobre estas expectativas, es evidente que los objetivos socioeducativos del Plan Ceibal dirigidos hacia las familias han tenido grados de cumplimiento en el marco de la presente muestra intencionada de madres. Las familias de esta muestra se han mostrado altamente receptivas –al menos en sus discursos- a formar parte del proceso educativo de sus hijos y están dispuestas a usar las XO para lograr ese proceso.

Sin lugar a dudas, cuando el Plan Ceibal (2007) se propuso el desarrollo de una cultura colaborativa entre el niño, la familia y la escuela, alcanzar este nivel de expectativas constatado estaba entre sus intenciones. Ahora bien, promover un uso adecuado y responsable de la

tecnología es una tarea que todavía la familia debe repensar y por ende, reorganizar sus expectativas.

Usar las TIC con sentido es mucho más que cuidar un aparato (aunque no es un aspecto menor frente a la realidad de roturas de máquinas a la que se enfrenta el Plan Ceibal en la actualidad), es mucho más que acceder a Internet. Incluye además, en nuestra opinión, lo que hallamos en una sola madre, de escuela de quintil 5, cuando demanda un uso de las XO con sentido crítico, que las madres puedan contribuir a formar una conciencia crítica a la hora de usar las XO. Este tipo de demanda es la que la escuela tiene que ir gestionando y favoreciendo desde sus intervenciones en materia de tecnologías educativas al servicio de los procesos de enseñanza y de los procesos de aprendizaje.

Hasta aquí, hemos podido ofrecer respuestas a las preguntas que nos trazamos inicialmente, a las relacionadas con qué esperan las familias de los maestros, de los directores, de los niños y de sí mismas en cuanto al uso de las XO con fines escolares. De igual forma dimos respuesta a nuestro interrogante sobre las opiniones de los directores sobre las expectativas de las familias. Nos resta ver aún, desde una mirada más global e integradora, los principales aportes de esta investigación en cuanto a los objetivos fundamentales de la misma, su contribución a la comunidad educativa y al Plan Ceibal, así como también examinar posibles líneas futuras de investigación. A ello nos dedicaremos en la siguiente sección.

V.2. Una mirada global de las expectativas: reflexiones finales, posibles aportes a la escuela pública actual y al Plan Ceibal, líneas futuras de investigación

Posicionados desde una perspectiva global, nuestro foco central siempre estuvo en conocer y sobre todo, tratar de comprender las expectativas de las familias sobre el uso de las XO con fines escolares. Creemos que conocer estas expectativas es importante para la escuela, para el Plan Ceibal y para la sociedad uruguaya en la actualidad. Saber qué esperan las familias puede contribuir significativamente en las opiniones no solo de los directores sino también de los maestros sobre las demandas de las familias sobre la educación digital de sus hijos.

Sin lugar a dudas, y de acuerdo con las investigaciones llevadas a cabo por Flor de Ceibo (2009) las familias de la presente muestra tienen expectativas. Las familias que formaron parte de la muestra de esta investigación esperan que la XO se use y tienen muchas demandas al respecto. En este sentido, tanto las madres de escuelas contextos menos favorables como contextos más favorables, todas se hallan involucradas en mayor o en menor medida. Esto también tiene conexiones con lo planteado por Ballesta Pagán y Cerezo Máiquez (2011) cuando sostiene que las familias están interesadas en el uso de las TIC en las enseñanzas y los aprendizajes. Y si bien hallamos zonas de menor definición en cuanto a las expectativas, dentro del marco de alcances y límites de esta investigación, constatamos que las expectativas ya no son tan inespecíficas como aparecían en estudios precedentes (Rivoir, 2010). Esto nos permite comprender que para las familias de esta muestra la presencia de las XO en sus hogares no es un asunto totalmente ajeno.

Se generan diferentes expectativas al respecto. Estas expectativas varían en diferentes grados de definición. De no tener expectativas, según los focos de interés, o tener expectativas muy poco definidas, transitamos hacia expectativas genéricas para llegar finalmente a expectativas definidas y dentro de estas apreciar diferentes matices. Un hallazgo relevante a la hora de confrontar los diferentes focos de interés estudiados en cuanto a las expectativas es que hay un mayor grado de definición de expectativas hacia el niño y hacia las familias mismas que hacia el maestro y hacia el director. Estos grados de definición son mucho mayores cuando las familias describen expectativas hacia sus hijos y hacia sí mismas. Las dificultades aparecen al imaginar a los maestros y mucho más al imaginar a los directores.

Vimos que el factor de los contextos socioeconómicos y culturales puede ser una variable que permita comprender mejor como operan estos procesos. El capital cultural de las familias, las posibilidades asociadas a los diferentes contextos socio culturales, el grado de exposición y

manejo de las TIC parecerían estar explicando las expectativas más ambiciosas y demandantes que observamos desde la categoría “expectativas de usos innovadores”.

Ahora bien, ¿qué hace la escuela frente a estos grados de indefinición? Sus opiniones no están del todo formadas al respecto. Esto ocurre tanto por la existencia de incertidumbres como por la falta de conocimiento real de lo que esperan las familias que se haga con las XO en las escuelas. Ejemplo de ello, fue el caso ya citado de la Directora 7, que afirmó desconocer si a sus familias les interesaba o no el uso diferenciado de Internet respecto al de las actividades y programas de las XO, cuando la mayoría de sus madres así lo manifestaron.

Por ende, es aquí donde entendemos urge la necesidad de generar un efecto-escuela y un efecto-director que sea lo suficientemente eficaz como para generar el relacionamiento escuela-familia, y tratar en consecuencia de expandir las expectativas de las familias y su nivel de demandas. Las escuelas de la actualidad no están preparadas para las demandas de las familias. En muchas ocasiones estas demandas son vistas como obstáculos, como dificultades y no como potenciales oportunidades de crecimiento. Varias familias de la muestra se hallan en situación de pedirle a la escuela, miran a la escuela, exigen de ella. Pero los directores parecieran no estar mirando a las familias.

¿Qué esperan las familias respecto al uso de las XO con fines escolares? En el marco de esta muestra de madres, sin lugar a dudas la demanda generalizada que atraviesa todos los discursos es que la XO tiene que ser usada mucho más de lo que es usada hasta el momento por la escuela. Si bien queda en el plano de lo genérico, de lo difuso, pero es una realidad que la escuela tiene que asumir y tratar de definir para reducir las incertidumbres al respecto: la XO tiene que usarse más con fines escolares. Y es importante destacar lo de los “fines escolares”, dado que muchas madres hacen énfasis, desde una perspectiva genérica “que no se use solamente para juegos”. Si bien la demanda no describe otros posibles usos, no deja de tener valor. La XO ha de ser usada para muchas actividades escolares que supongan también la inclusión de juegos y mostrar a las familias cómo mediante ellos se pueden enseñar contenidos que hacen a lo curricular.

Pero no solamente esperan mayor uso. Vimos que según el foco de interés el grado de definición de las expectativas va en aumento, al punto tal de demandar usos que no se desarrollan en la actualidad o que su desarrollo es incipiente. Estos “usos innovadores” que categorizamos como tal, suponen para la escuela una revisión de su gestión frente al uso de las TIC y sobre todo de cómo se produce la interacción con las familias.

Otro aspecto a tener en cuenta es la fuerte presencia de Internet y en segundo lugar, de las actividades y programas de las XO en las expectativas de las familias. Las familias que integraron

la muestra no solamente esperan el uso educativo de Internet sino que esperan que las diferentes actividades y programas de las XO sean utilizadas.

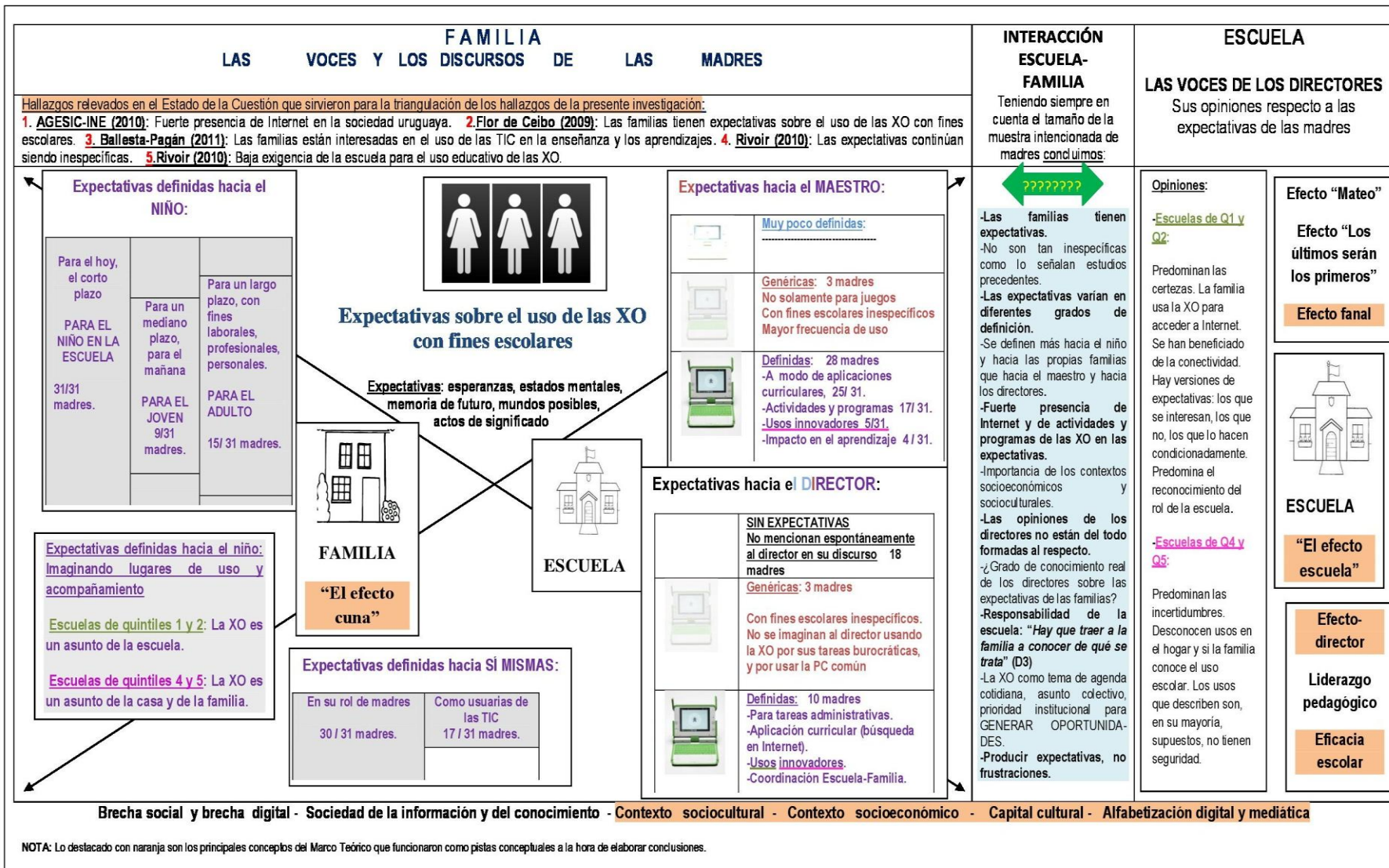
Nos preguntamos al inicio si existían similitudes entre las expectativas de las familias de niños de diferentes escuelas y contextos. El análisis de datos puso de manifiesto que si bien existe una base común de expectativas que se aprecian en todas las escuelas y contextos, las expectativas comienzan a diferenciarse según el contexto socioeconómico y cultural. Esto se convirtió en un momento del proceso de la investigación, en un obstáculo para el investigador, quien debió superar sus prejuicios y su resistencia a reconocer el fuerte impacto del factor socioeconómico y cultural en las expectativas de las familias. A través del diálogo con investigaciones precedentes, con la teoría consultada y sobre todo con los datos hallados y analizados, y con la triangulación con otros investigadores, se arriba a la conclusión que es innegable el efecto de la segmentación económica, social y cultural que atraviesa nuestro país en la actualidad, y sobre todo, cómo dicha segmentación influye en la conformación de los capitales culturales y por ende, de las expectativas.

No obstante ello, resurge con vigor una esperanza, una expectativa, expectativa del investigador a raíz de los resultados de la investigación: que la escuela pueda, desde su radio de acción, impactar en las familias a través de las XO, generando un espacio de oportunidades. No creemos que la escuela no pueda generarlas. En este sentido no adherimos al “efecto Mateo”, no creemos que la escuela deba seguir reproduciendo las diferencias sociales ya instaladas. Tampoco creemos que posea la absoluta responsabilidad y disponga de todos los medios para lograrlo en el sentido de lo preconizado por “el efecto los últimos serán los primeros”. Entendemos que a través del “efecto fanal”, las oportunidades pueden generarse, articulando el “efecto-escuela”, el “efecto-director”, en pro del desarrollo de escuelas eficaces.

Depende de la acción de la escuela que las expectativas que ya existen hacia ella no se tornen en frustraciones. La otra cara de la moneda en cuanto a expectativas son las frustraciones, y la escuela debería interesarse en evitar que se generen. Las expectativas son una primera proyección hacia el futuro y depende de la escuela que estas expectativas se expandan a otras familias y que las expectativas que no existen aún, puedan ser creadas en base al desempeño escolar.

Según la Unesco (2012) “*es difícil incluir y valorizar lo que no se conoce*” (Unesco, 2012, 17). En esta historia de miradas y desencuentros entre la escuela y la familia es fundamental la interacción entre ambas, para aumentar el conocimiento mutuo de una hacia la otra.

Todo lo anteriormente expuesto lo resumimos y presentamos a través del cuadro N°28 que figura en la siguiente página.



Cuadro 28: Resumen y presentación general de resultados y conclusiones de la investigación

Líneas futuras de investigación

Pensando en perspectiva, los resultados de esta investigación generan nuevas expectativas en cuanto a líneas futuras de investigación. En primer lugar, esta investigación podría hacerse en otras regiones del país, así como en Montevideo, atendiendo a mayor y mejor variedad de casos, en el sentido de buscar mayores contrastes en lo que refiere a madres con niveles educativos menores a la Primaria completa, así como madres con mayor diversidad en su formación terciaria y/o universitaria. Esto nos permitiría ahondar en el conocimiento de las expectativas en los extremos de la brecha educacional. Asimismo sería interesante explorar casos que den cuenta de la brecha tecnológica, madres que nunca hayan tenido contacto con las TIC, sobre todo con las XO, así como el caso contrario, madres que sí se encuentren muy involucradas con el uso del aparato. Además, se podría incidir mejor en el proceso de selección de madres por parte del director tratando de buscar mayores contrastes en cuanto a nivel socioeconómico y sociocultural.

Esto en cuanto a aspectos del diseño metodológico que podrían mejorarse para ahondar en los resultados obtenidos.

Ahora bien, en los discursos de las madres surgieron temáticas que pueden dar lugar a nuevas aproximaciones desde la perspectiva de las expectativas. Una madre de quintil 5 dejó entrever en su discurso que su hijo varón tenía mejor predisposición para la tecnología que su hija mujer. *"M: el nene mío varón es el que descubre muchas cosas, de repente, en ellas, si se pone un día a entrar, empieza a decir, ah mirá con esto se puede, con esto no, con esto tal cosa, pero es poco el interés que se demuestra. E: ¿Y su nena?, la de segundo año... M: No, la nena no, no, la nena no. Es más el varón, porque al varón le gusta mucho lo que es tecnología... al varón todo lo que sea tecnología le gusta"* (1'48", P105 Q5 EG M 24 Milka).

De igual forma, otra madre de quintil 5 dejó instalado el interrogante, al manifestar que el padre tenía mejores habilidades para lo tecnológico a la hora de ayudar al niño, y que ella como madre no se sentía tan afín para ayudarlo, *"en general llama al padre, porque es más entendido en todo esto y le encanta, este... entonces en general llama al padre cuando necesita asistencia en esto, llama al padre"* (10'30", P106, Q5 EH M28 Sheila). Estos dos casos, que si bien no dejan instaladas *per se* cuestiones relativas a la brecha tecnológica desde la perspectiva de género, nos permiten pensar en la posibilidad de realizar un abordaje focalizado de las expectativas desde esta mirada.

VI. BIBLIOGRAFÍA

AGENCIA DE GOBIERNO ELECTRÓNICO Y SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN - INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (AGESIC-INE) (2011). *Encuesta TIC en hogares urbanos. Más de la mitad de los internautas uruguayos usan Internet diariamente*. Nota de prensa. Accedido el 13 de enero, 2013 desde <http://www.ine.gub.uy/encuestas%20finalizadas/tics2011/NotaPrensa%20EUTIC.pdf>

AGUSTÍN LACRUZ, M. & CLAVERO GALOFRÉ, M. (2010). Indicadores sociales de inclusión digital: brecha y participación ciudadana. En: *Derecho, gobernanza y tecnologías de la información en la sociedad del conocimiento*, pp. 143-166. Accedido el 2 de junio, 2013 desde http://eprints.rclis.org/14264/1/Indicadores_brecha.pdf

ANDRÉU ABELA, J. (2001). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces. Departamento Sociología, Universidad de Granada. Accedido el 9 de julio, 2013 desde <http://es.scribd.com/doc/7061197/Andreu-J-Las-tecnicas-de-Analisis-de-Contenido-Una-Revision-Actualizada>

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA – CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL (ANEP-CODICEN). (2009). Uruguay en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) INFORME NACIONAL. Montevideo. Accedido el 10 de agosto, 2013 desde <http://www.anep.edu.uy/anepdata/0000001626.pdf>

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA – CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL (ANEP-CODICEN). (2010). *Monitor educativo 2010*. Inspección Departamental de Tacuarembó. Accedido el 10 de agosto, 2008 desde <http://www.slideshare.net/fer81/monitor-educativo>.

BALLESTA PAGÁN, J. & CEREZO MAIQUEZ M. (2011). Familia y escuela ante la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación. 133-156. Accedido el 5 de setiembre, 2012 desde <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=70618742006>

BECTA. (2005). *Already at a disadvantage? ICT in the home and children's preparation for primary school*. British Educational Communications and Technology Agency. UK. Accedido el 29 de mayo, 2012 desde http://www.ioe.stir.ac.uk/research/projects/interplay/docs/already_at_a_disadvantage.pdf

BETTETINI, G. & COLOMBO, F. (1995). *Las nuevas tecnologías de la comunicación*. Barcelona: Paidós.

- BISQUERRA ALZINA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BOLÍVAR, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146. Accedido el 14 de agosto, 2013, desde http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_08.pdf
- BOLÍVAR, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7, (1), 1-4. Accedido el 14 de agosto, 2013 desde <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num1/editorial.pdf>
- BRUNER, J.(1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- BRUNER, J. (1990). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- BRUNNER, J. J. (2010). Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela. Home language, cultural capital and schooling. *Revista Pensamiento Educativo*. 46-47, 17-44. Accedido el 3 de junio, 2012 desde http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/brunner_j.pdf
- BUCKINGHAM, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- BURBULES N. & CALLISTER T. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. I. *La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- CASAMAYOU, A. (2010). *Adultos y ceibalitas: ¿son compatibles?* OBSERVATIC. Montevideo. Accedido el 3 de junio, 2012 desde <http://www.observatic.edu.uy/wp-content/uploads/2010/09/Adultos-y-ceibalitas.pdf>
- CISTERNA CABRERA, F. (2005) Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Revista Theoria*, 14. Accedido el 15 de setiembre, 2012, desde <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/299/29900107.pdf>
- CORREA GONZÁLEZ, M. (2011). *Las representaciones sociales de las TIC en los adultos*. Montevideo. Accedido el 3 de junio, 2012 desde <http://www.observatic.edu.uy/wp-content/uploads/2011/08/PONENCIA.pdf>

CORTÉS, J.J. & DUBOIS, A. (2005). *Nuevas Tecnologías de la Comunicación para el Desarrollo Humano*. Accedido el 2 de agosto, 2013, desde http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/15190/original/Cuaderno_de_trabajo_37.pdf

CROVI DRUETTA, D. (2004). *Sociedad de la información y el conocimiento: entro lo falaz y lo posible*. Buenos Aires: La Crujía.

CULLEN, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.

DABAS, E. (2005). *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires: Paidós.

DUSSEL, I. & QUEVEDO L. (2010). *VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana. Accedido el 3 de febrero, 2013 desde <http://www.virtualeduca.org/afdve/pdf/ines-dussel.pdf>

ESTRUCH TOBELLA, J. (2008). Dirección escolar, corporativismo y profesionalidad, o de cómo un proyecto autogestionario acabó por la inercia funcionarial. En FERNÁNDEZ ENGUITA, M. & TERRÉN, E. (Coords.). *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*, 171-203. Madrid: Akal.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. & SOUTO, X & RODRÍGUEZ, R. (2005). *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura. Los retos de la institución educativa*. España: Octaedro-Fies.

FLICK, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

FLOR DE CEIBO (2009) *Proyecto Flor de Ceibo. Informe de lo Actuado (agosto – diciembre 2008)*. Montevideo: Universidad de la República Oriental del Uruguay. Accedido el 22 de febrero, 2012 desde <http://www.flordeceibo.edu.uy/files/Informe%20Flor%20de%20Ceibo%202009.pdf>

FLOR DE CEIBO (2010). *Proyecto Flor de Ceibo. Informe de lo Actuado 2009*. Montevideo: Universidad de la República Oriental del Uruguay. Accedido el 22 de febrero, 2012 desde <http://www.flordeceibo.edu.uy/files/Informe%20Flor%20de%20Ceibo%202009.pdf>

FLOR DE CEIBO (2011). *Proyecto Flor de Ceibo. Informe de lo Actuado 2010*. Montevideo: Universidad de la República Oriental del Uruguay. Accedido el 22 de febrero, 2012 desde www.flordeceibo.edu.uy/files/Informe2010_FdeC.pdf

FULLAN, M. & WATSON, N. & ANDERSON S. (2013). *Ceibal: Los próximos pasos. Informe final*. Accedido el 11 de setiembre, 2013, desde <http://www.ceibal.org.uy/docs/FULLAN-Version-final-traduccion-Informe-Ceibal.pdf>

HERNANDEZ SAMPIERI, R. (2010). *Metodología de la Investigación Social*. México: Mac Graw Hill.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE). (2011). *Manual del entrevistador. Encuesta continua de hogares*. Versión final. Accedido el 3 de agosto, 2012 desde <http://www.ine.gub.uy/microdatos/Microdatos%20ECH%202011/Manual%20del%20entrevistador%202011.pdf>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE). (2011). *Formulario de Encuesta continua de hogares*. Accedido el 3 de agosto, 2012, desde <http://www.ine.gub.uy/biblioteca/metodologias/ech/formulario-1.pdf>

KAZTMAN, R. & FILGUEIRA, C. (1999). *Activos y estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en el Uruguay*. Accedido el 11 de setiembre, 2013 desde <http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/2/10772/P10772.xml&xsl=/uruguay/tpl/p9f.xsl&base=/uruguay/tpl/top-bottom.xs>

LION, C. (2006). *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Buenos Aires: La Crujía.

LITWIN, E. (comp.) (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.

LITWIN, E. & MAGGIO, M. & LIPSMAN, M (comps.) (2005). *Tecnologías en las aulas*. Buenos Aires: Amorrortu.

MARCHESI, A. (2009) Preámbulo. En CARNEIRO, R., TOSCANO, J. & DÍAZ, T. (Coords.) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, 7-9. Accedido el 16 de junio, 2013 desde <http://www.oei.es/metas2021/LASTIC2.pdf>

MEJÍA NAVARRETE, J. (2011) "Problemas centrales del análisis de datos cualitativos". *En Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación - ReLMIS*. 1, 47 – 59. Accedido el 15 de setiembre, 2012, desde <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/11/1>

MOLINER, M. (2009). *Diccionario de uso del español*. España: Gredos.

MURILLO TORRECILLA, F.J. (2003). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En MURILLO F.J. (Coord.), *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Accedido el 14 de agosto, 2013 desde http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Cambio/Eficacia_Escolar.pdf

MURILLO, F.J. & BLANCO, R. & et al (2008). *Eficacia escolar y factores asociados. En América Latina y el Caribe*. Accedido el 11 de setiembre, 2013 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163174s.pdf>

OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, LABORATORIO LATINOAMERICANO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (OREALC/ UNESCO- LLECE). (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. SERCE. Accedido el 10 de agosto, 2013 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160659S.pdf>

OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, LABORATORIO LATINOAMERICANO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (OREALC/ UNESCO- LLECE). (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. SERCE. Accedido el 10 de agosto, 2013 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769S.pdf>

PERAZA, R. (2009). Las ciudades como escenarios. En TERIGI F. (coord.). *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. 29-51. Madrid: FIECC.

PÉREZ AGUIRRE, R. (2010). *La inclusión social, la empresa y la tecnología*. Montevideo: Asociación Cristiana de Dirigentes de Empresa. Fundación Konrad Adenauer. Accedido el 16 de enero, 2013 desde http://www.acde.org.uy/publicaciones/LIBRO_INCLUSION_SOCIAL.pdf

PLAN CEIBAL. (2007). *Proyecto Pedagógico*. Montevideo. Accedido el 3 de junio, 2012 desde http://www.cep.edu.uy/archivos/tecnologiaceibal/proyecto_pedagogico.pdf

PLAN CEIBAL (2009). *Primer informe nacional de monitoreo y evaluación de impacto social del Plan Ceibal, 2009*. Montevideo. Accedido el 18 de febrero, 2012 desde http://servicios.ceibal.org.uy/wp-content/uploads/2011/06/Informe-2009-completo_lectura-en-pantalla.pdf

PLAN CEIBAL (2010). *Evaluación del Plan Ceibal 2010. Documento Resumen*. Montevideo: ANEP-CEIP- Departamento Ceibal. [Consulta: 22/02/12] Disponible en Internet: <http://www.anep.edu.uy/anepdata/0000041448.pdf>

PLAN CEIBAL (2010). *Evaluación del Plan Ceibal 2010. Informe Completo*. Montevideo. Accedido el 22 de febrero, 2012 desde <http://www.anep.edu.uy/anepdata/0000041447.pdf>

PLAN CEIBAL (2012). *Evaluación del Plan Ceibal 2011. Informe de avance*. Montevideo: ANEP-CEIP- Departamento Ceibal.

PLAN CEIBAL (2013). *Evolución de la brecha de acceso a TIC en Uruguay (2008-2012) y la contribución del Plan Ceibal a disminuir dicha brecha*. Departamento de Monitoreo y Evaluación. Accedido el 2 de setiembre, 2013 desde <http://ceibal.org.uy/docs/Evolucion-de-la-brecha-de-acceso-a-TIC-y-contribucion-del-Plan-Ceibal-2012.pdf>

PLAN CEIBAL – UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (PLAN CEIBAL – UDELAR). (2013). *Plan Ceibal e Inclusión Social. Perspectivas interdisciplinarias*. Accedido el 3 de agosto, 2013 desde <http://www.ceibal.edu.uy/Articulos/Paginas/nuevo-libro-plan-ceibal-e-inclusion-social.aspx>

POZO, J. I. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.

RAE (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.

RIVOIR, A. (coord.) (2010). *EL PLAN CEIBAL: impacto comunitario e inclusión social*. Accedido el 24 de febrero, 2012 desde <http://www.observatic.edu.uy/wp-content/uploads/2011/04/Informe-Final-CEIBAL-inclusi%C3%B3n-social-Rivoir-Pittaluga.pdf>

RIVOIR, A. L. (2013). *Acciones para la reducción de desigualdades sociales. Brecha digital y el desarrollo humano a partir del Plan Ceibal*. Accedido el 11 de setiembre, 2013 desde <http://www.sociologia.com.uy/2013/trabajos/025.pdf>

SARABIA, B. (1992). Las actitudes: conceptualización y su inclusión en los nuevos currículos. En COLL, C., POZO, J.I., SARABIA, B. & VALLS, E. *Los contenidos en la Reforma, Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. (pp. 133- 198). Madrid, Santillana.

SAUTU, R, et al. (2002). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.

TANSINI, R. (2008). *Resultados escolares en escuelas públicas de Montevideo: ¿de qué dependen?* Accedido el 15 de julio, 2013 desde <http://www3.bcu.gub.uy/autoriza/peiees/jor/2008/iees03j3170808.pdf>

TAYLOR, S.J. & BOGDAN, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. España: Paidós.

TORÍO, S., HERNÁNDEZ, J. & PEÑA J. (2007). Capital social familiar y expectativas académico-formativas y laborales en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*,

343, 559-586. Accedido el 15 de agosto, 2012 desde http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_23.pdf

TRAVIESO, J.L. & PLANELLA, J. (2008). *La alfabetización digital como factor de inclusión social: una mirada crítica..* Accedido el 30 de julio, 2013, desde http://www.uoc.edu/uocpapers/6/dt/esp/travieso_planella.pdf

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO) (2012). *Interacción Escuelas-Familias. Insumos para las prácticas escolares.* Accedido el 3 de junio, 2012 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216310s.pdf>

VAILLANT, D. (2009). La problemática del (re) ingreso a la escolaridad. En TERIGI F. (coord.). *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar.* (pp.119-141). Madrid: FIECC.

VAILLANT, D. (2011). Re-pensando la formación docente en escenario de tecnologías y conectividad. En BÁEZ,M., GARCÍA,J. & RABAJOLI, G. (comps.). *El modelo CEIBAL. Nuevas tendencias para el aprendizaje.* Montevideo: Centro CEIBAL-ANEP.

VALLES, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.* Madrid: Síntesis.

YUNI, J & URBANO, C. (2007). *Técnicas para Investigar.* (Vol. 1,2,3) Córdoba: Ed. Brujas.

VII. ANEXOS

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

Expectativas de las familias

sobre el uso de las XO

con fines escolares:

¿qué esperan las madres que se haga con la ceibalita?

DOCUMENTOS ANEXOS

Entregado como requisito para la obtención del título de

Master en Educación

Andrés Israel Rodríguez Techera – 176431

Tutora: Mag. Gabriela Bernasconi

2013

Anexo 1: Instrumentos metodológicos. Cuestionario y pautas de entrevistas

CÓDIGO ENTREVISTA							
Control de la visita		Hora de inicio	Hora de finalización		Resultado		
Lugar de la entrevista		Escuela	Casa	Otro			
A. INFORMACIÓN GENERAL SOBRE LA MADRE							
1	¿Cuántos años cumplidos tiene?						
2	¿Usted es la jefa de hogar?		a) Si	b) No			
3	¿Cuál es su parentesco con el o la jefa de hogar?		a) Pareja	b) Hija	c) Nieta	d) Hermana	e) Otro
	observación:						
4	¿Cuál es su estado civil actual?		a) Soltera	b) Casada	c) Viuda	d) Divorciada	e) Unión libre
	observación:						
5	¿Cuál es su nivel de estudio más alto alcanzado?		a) Primaria	b) CB	c) Bachillerato	d) Terciarios	e) Universitarios
	observación:						
6	¿Cuál es su situación laboral actual?		a) Ocupada	b) Sin trabajo	c) Buscando trabajo	d) Seguro de paro	e) Otro
	observación:						
7	¿Cuál es / cuál fue su último trabajo remunerado?						
	observación:						
8	¿Cuándo fue el último día que trabajó?						
9	En su trabajo, ¿usa computadora?		a) Si	b) No			
10	¿Qué tareas laborales realiza con la computadora?						
11	En su trabajo, ¿usa internet?		a) Si	b) No			
12	¿Cuántas personas viven con usted en el hogar?						
	observación:						
13	Además del niño que concurre a segundo año, ¿cuántos hijos tiene?						
14	¿Qué edades tienen?						
	observación:						
B. TECNOLOGÍAS DE USO DOMÉSTICO							
15	A continuación voy a nombrarle una lista de artefactos de uso doméstico. En su hogar, usted cuenta con ...						
		a) calefón o termofón		b) calentador instantáneo de agua			
		c) heladera común		d) heladera con freezer			
		e) cocina		f) horno microondas			
		g) lavarropas		h) lavavajilla			
C. TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN							
16	A continuación voy a nombrarle una lista de aparatos tecnológicos. ¿Puede decirme cuáles de ellos hay en su hogar? ¿Hay alguno de estos aparatos que sean imprescindibles?						
	1	Teléfono de línea	a) si	b) no			
	2	Teléfono celular	a) si	b) no			
	3	Tv color	a) si	b) no			

	4	Tv cable/ tv satelital	a) si	b) no			
	5	Cámara digital de fotos	a) si	b) no			
	6	Cámara filadora	a) si	b) no			
	7	Reproductor de cd/dvd	a) si	b) no			
	8	Consola de juegos	a) si	b) no			
	9	Reproductor de mp3 (de audio)	a) si	b) no			
	10	Reproductor de mp4 (audiovisual)	a) si	b) no			
	11	Tablet o ipad	a) si	b) no			
	12	Juegos electrónicos de mano	a) si	b) no			
	13	Juguetes electrónicos	a) si	b) no			
	14	PC	a) si	b) no			
	15	Computadoras portátiles	a) si	b) no			
	16	XO	a) si	b) no			
17	¿Para qué usa usted su celular?		a) Hablar	b) Mensaje de texto	c) Sacar fotos	d) Filmar	e) Usar Internet
	f) Escuchar música						
18	Su hogar, ¿tiene conexión a internet?		a) Si	b) No			
19	La conexión a Internet, es por...		a) Línea telefónica	b) Wi Fi	c) Banda ancha	d) Módem	
20	Quiénes integran su núcleo familiar, ¿usan internet?		a) Todos o casi todos	b) Algunos	c) Pocos	d) Ninguno	
21	Usted, ¿utilizó un PC en el último mes?		a) Si		b) No		
22	¿Utilizó internet en el último mes?		a) Si		b) No		
23	¿Cuál dispositivo utilizó para acceder a internet?		a) PC	b) XO	c) Celular	d) Laptop portátil	e) Otro
24	¿Dónde utilizó internet en el último mes?		a) En su hogar	b) Amigo/ vecino	c) En el trabajo	d) En un cyber	e) En la escuela
			f) Otro centro educativo	g) Otro. Cuál			
observación:							
25	En el último mes, ¿cuál de las siguientes recursos de internet utilizó?		a) Correo electrónico	b) Google	c) Redes sociales (facebook, twitter, otros)	d) Youtube	f) Servicios financieros (bancos)
			g) Páginas de organismos públicos (UTE, OSE, ANTEL, BPS, CEIP, Intendencia, otros)		h) Otros servicios		i) Otros
observación							
D. DATOS DEL NIÑO DE SEGUNDO GRADO							
26	Su hijo que está en segundo grado, ¿cuántos años tiene?		a) 6	b) 7	c) 8	d) 9	
27	¿Es niña o niño?		a) Niña		b) Niño		

E. ACTIVIDADES DEL NIÑO QUE NO INCLUYEN USO DE APARATOS ELECTRÓNICOS							
28	Le voy a leer una serie de actividades y voy a pedirle que usted me diga si su hijo las hace y con quién las hace...						
	Su hijo/a realiza...	1. No	2. Sí, solo	3. Sí, con hermanos o amigos	4. Sí, con un adulto	5. Sí, con usted	
	a	Juegos al aire libre					
	b	Deberes escolares					
	c	Lectura de libros o diarios, revistas, semanarios					
	d	Juegos de mesa, de cartas					
	e	Colaborar con la tareas de la casa					
	f	Dibujar, escribir					
	g	Se ocupa de la mascota					
	h	Otros juegos / otras actividades / cuáles					
F. ACTIVIDADES DEL NIÑO QUE INCLUYEN EL USO DE APARATOS ELECTRÓNICOS							
29	Ahora voy a nombrarle una lista de aparatos electrónicos para que indique con qué frecuencia las usa su hijo...						
	¿Cuál de estos elementos usa su hijo con mayor frecuencia?	Nunca/rara vez	A veces	A menudo	casi siempre	Siempre	
	a	TV					
	b	Cámara digital de fotos					
	c	Vídeo					
	d	Cámara de vídeo					
	e	Reproductor de DVD					
	f	Consola de juegos					
	g	CD/ Reproductor de MP3, MP4, Ipod,					
	h	Juegos electrónicos de mano					
	i	Teléfono celular					
	j	Juguetes electrónicos					
	k	Radio					
	l	XO					
m	Si utiliza otra computadora, especificar:						
30	Cuando su hijo usa alguno de estos aparatos tecnológicos que se nombraron anteriormente ¿con quién lo hace?						
		Solo	Con amigos o hermanos	Con un adulto	Con usted		
G. USO DE LA XO POR PARTE DEL NIÑO							
31	¿Con qué frecuencia usa la XO su hijo?	a) Todos los días	b) Casi todos los días	c) Una o dos veces por semana	d) Menos de una vez por semana	e) No la usa	
	32	¿Dónde usa su hijo la XO?	a) En su casa	b) En la escuela	c) En casa de amigos	d) En lugares públicos	e) Otro
	33	Cuando su hijo usa la XO en su casa, lo hace...	a) Solo	b) Con amigos o hermanos	c) Con un adulto	d) Con usted	
	observación:						
	34	Su hijo, ¿dónde accede a internet?	a) En casa	b) En lo de un amigo	c) En la escuela	d) En un cyber	e) En lugar público
35	¿Para qué usa la XO su hijo?	a) Con fines escolares	b) Diversión	c) Motivos familiares	d) Otros		

PAUTA GENERAL PARA LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA CON DIRECTORES		
1	Datos de identificación	Número de escuela:
		Fecha:
		Hora de inicio:
		Hora de finalización:
		Nombre del entrevistado:
		Años de experiencia docente:
		Años de experiencia en dirección:
		Años en la institución:
2	A continuación, le pedimos que describa las principales características de esta escuela y el contexto sociocultural de las familias (Narración del director)	
3	¿Cuándo comenzó a implementarse el Plan Ceibal en esta escuela?	
4	En su opinión, ¿cuál es el estado actual de conservación de las máquinas en esta escuela?	
5	Según su criterio, ¿para qué se puede usar la XO con fines escolares?	
6	Según su parecer, ¿en qué ha beneficiado a la familia disponer de una XO?	
7	¿Qué cree usted que las familias hacen con las XO en los hogares?	
8	¿Qué esperaría usted que las familias hicieran con las XO en los hogares?	
8	En su opinión, ¿cuáles son las expectativas de las familias sobre el uso de la XO con fines escolares?	
9	Según su criterio, ¿las familias cambian sus expectativas sobre el uso de las XO, a medida que el niño pasa por los diferentes grados escolares?	
10	Según su parecer, ¿en qué podría beneficiar a la escuela estar en conocimiento de las expectativas de las familias sobre el uso de las XO con fines escolares?	
11	Observaciones:	

PAUTA GENERAL PARA LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA CON MADRES	
1	¿Conoce usted este aparato? (mostrando la XO)
2	¿Para qué cree usted que sirve?
3	¿Qué cosas espera usted que haga su hijo con la XO en la escuela?
4	En su casa, ¿qué hace su hijo con la XO para la escuela y qué esperaría usted que hiciera?
5	Hagamos un ejercicio de imaginación. Imagine a su hijo con la XO. Está haciendo algo para la escuela...
	<i>Se anima a describir dónde está...</i>
	<i>Qué está haciendo...</i>
	<i>Con quién se encuentra...</i>
	<i>Si estuviera con el maestro, ¿qué estaría haciendo?</i>
6	Si tuviéramos que imaginar, además de los niños, a otras personas de la escuela usando la XO, ¿quiénes serían? ¿Para qué imagina que la estarían usando?
7	¿Por qué motivo puede ser importante que su hijo aprenda a usar la XO?
8	¿Qué cree que la escuela espera de usted respecto al uso de la XO?
	Observaciones:

Anexo 2: Hallazgos complementarios obtenidos del cuestionario

En este anexo figuran los hallazgos obtenidos del cuestionario que conjuntamente con los explicitados en el cuerpo de tesis conforman la totalidad del análisis de datos de corte cuantitativo. Aquí se presentan ampliaciones a los datos mencionados en la tesis, así como datos que no se mencionaron, pero que formaron parte del proceso de investigación.

A. INFORMACIÓN GENERAL DE LA MADRE

Edad

Cuadro N° 1		
Madres entrevistadas según distribución de edad		
	f	%
Menos de 30	5	16%
31 a 40	15	48%
Más de 41	11	36%
Total	31	100%

Jefatura de hogar

En lo que respecta a jefatura de hogar, en la totalidad de la muestra se puede constatar que más de la mitad de las madres (58%, 18 en 31) no son jefas de hogar. Cuando la lectura la realizamos por contextos socioculturales, se detecta que la mayoría de las madres que son jefas de hogar pertenecen a contextos socioculturales desfavorables (56%, 9 en 16).

Cuadro N° 2						
Madres de la muestra según jefatura de hogar						
	Si		No		Total	
	f	%	f	%	f	%
Escuelas Quintil 1 y 2	9	56%	7	44%	16	100
Escuelas Quintil 4 y 5	4	27%	11	73%	14	100
Total	13	42%	18	58%	31	100

Parentesco con el jefe de hogar

De las 18 madres en 31 que no son jefas de hogar, el 94% de las mismas son pareja del jefe de hogar.

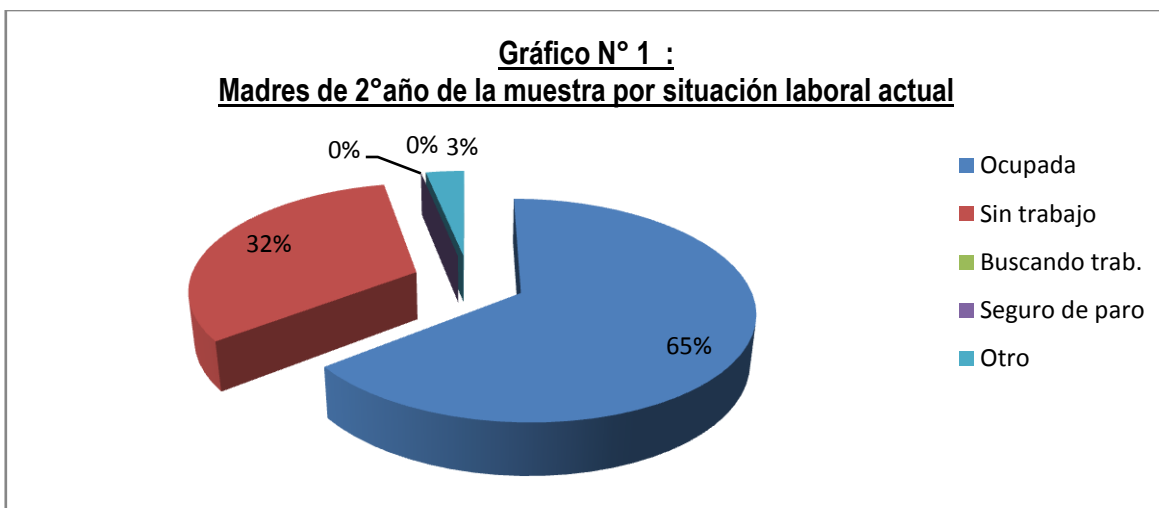
Estado civil

El 58% de las madres entrevistadas (18 en 31) son casadas. Esto representa casi 2/3 del total de la muestra. Casi una cuarta parte mantienen unión libre y un 10 % son divorciadas. Hay más uniones libres entre las madres pertenecientes a escuelas de los quintiles 1 y 2 que en el 4 y 5.

Estudios alcanzados

Cuadro N° 3												
Madres de niños 2do. Año escolar según quintil de ingreso escolar por mayor nivel de estudio alcanzado												
	Primaria		Ciclo Básico		Bachillerato		Terciarios		Universita- rios		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Escuelas Quintil 1 y 2	7	44%	9	56%	0	0%	0	0%	0	0%	16	100
Escuelas Quintil 4 y 5	6	40%	4	27%	1	7%	1	7%	3	20%	15	100
Total	13	42%	13	42%	1	3%	1	3%	3	10%	31	100%

Trabajo



Último día trabajado

De las 31 madres que conforman la muestra, 20 declaran trabajar actualmente y 10 declaran haber trabajado en algún momento de sus vidas. Una madre de la muestra declara no haber trabajado nunca. En base a estos datos, cuando se les pregunta cuándo fue su último día trabajado, encontramos que un 60 % (18 en 31) había trabajado el día de la entrevista o el día inmediatamente anterior. Si bien en ambos contextos el porcentaje de madres que trabajaron en el día de la entrevista es mayoritario, es aún más elevado en las madres de escuelas de quintiles 4 y 5 (64%) que entre las de los quintiles 1 y 2 (56%). Un buen número de madres (8 en 31, 27%) hace más de un año que no trabaja, registrándose en este grupo comparativamente un mayor número de madres de los quintiles 1 y 2 (31%, 5 en 16).

	Hoy/Ayer		Semana pasada		Hace un mes		2-12 meses		Más de un año		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Escuelas Quintil 1 y 2	9	56%	1	6%	0	0%	1	6%	5	31%	16	100
Escuelas Quintil 4 y 5	9	64%	1	7%	1	7%	0	1%	3	21%	14	100
Total	18	60%	2	7%	1	3%	1	3%	8	27%	30	100

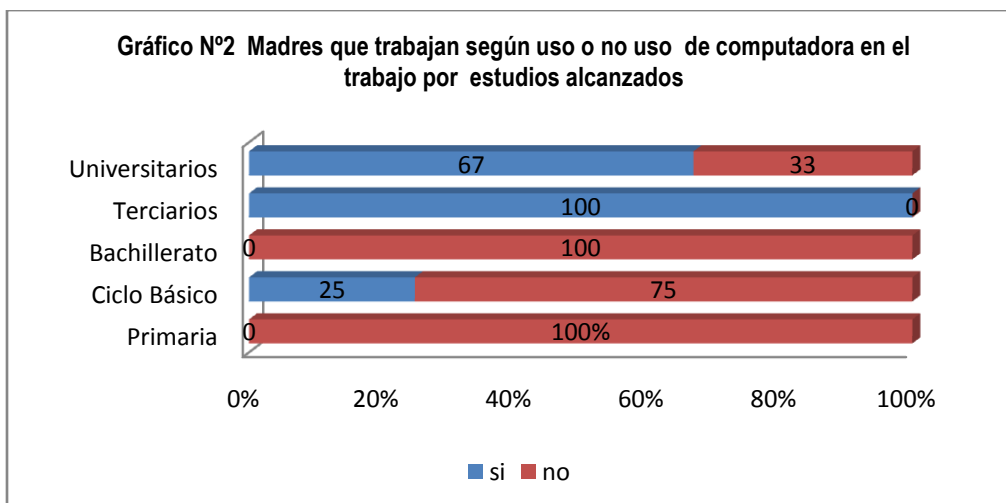
Tareas laborales con la computadora

De las 5 madres que declaran usar computadora en sus tareas laborales (24 %, 5 en 21, según pregunta anterior) la mayoría la usan para correo electrónico y para procesador de textos. Hay que tener en cuenta que el número de madres que usan la computadora para fines laborales es muy reducido en comparación a la totalidad de las madres de la muestra.

Uso de PC en el trabajo

Madres de niños de 2° año escolar según contextos socioculturales por uso de computadora en el trabajo *						
	SI		NO		Totales	
	f	%	f	%	f	%
Escuelas Quintil 1 y 2	1	10%	9	90%	10	100
Escuelas Quintil 4 y 5	4	36%	7	64%	11	100
Totales	5	24%	16	76%	21	100

* La contabilización se realiza sobre las 21 madres que declaran trabajar.



Cantidad de personas que viven en el hogar

Un 52 % de las madres (16 en 31) viven con tres personas más en el hogar. Esto se constata tanto en niveles socioculturales desfavorables como favorables. No obstante cabe destacar que los hogares más numerosos se corresponden a contextos socioculturales desfavorables (13%, 4 en 31), donde las madres viven con más de 4 personas. Esto se vincula con los datos que el Instituto Nacional de Estadística (INE) sostiene, al decir que en Canelones el promedio de hogares numerosos es elevado.

Cuadro N°6										
Madres de niños de 2° año escolar según contextos socioculturales por cantidad de personas que viven en el hogar										
	2		3		4		>4		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Escuelas Quintil 1 y 2	3	19%	6	38%	3	19%	4	25%	16	100%
Escuelas Quintil 4 y 5	3	20%	10	67%	2	13%	0	0%	15	100%
Total	6	19%	16	52%	5	16%	4	13%	31	100%

Cantidad de hijos además del niño que concurre a 2° grado

De 31 madres entrevistadas, 26 tienen otros hijos aparte del niño que está en 2° grado. 17 madres en 26 tienen un hijo más aparte del niño que está en 2° grado (65%). Si se controla este dato por contextos socioculturales, 11 madres en 12 (92%), correspondientes a los quintiles 4 y 5 tienen solamente un hijo más. Los hogares con mayor cantidad de hijos pertenecen a los quintiles 1 y 2.

Cuadro N°7: Madres de niños de 2° año escolar según contextos socioculturales por cantidad de otros hijos (excepto el que está en 2° año)										
	1 hijo más		2 hijos más		3 hijos más		>3 hijos más		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Escuelas Quintil 1 y 2	6	43%	2	14%	4	29%	2	14%	14	100%
Escuelas Quintil 4 y 5	11	92%	0	0%	0	0%	1	8%	12	100%
Total	17	65%	2	8%	4	15%	3	12%	26	100%

Edades de los hijos

De las 26 madres en 31 que tienen otros hijos aparte del que está en 2° año, 15 tienen hijos cuyas edades están comprendidas entre 5 y 10 años (58 %, 15 en 26), y 13 tienen hijos cuyas edades están comprendidas entre 11 y 15 años (50%, 13 en 26). De esto se desprende que la mayoría de los hermanos de los niños de 2° año están en etapa escolar o en los primeros años de la adolescencia.

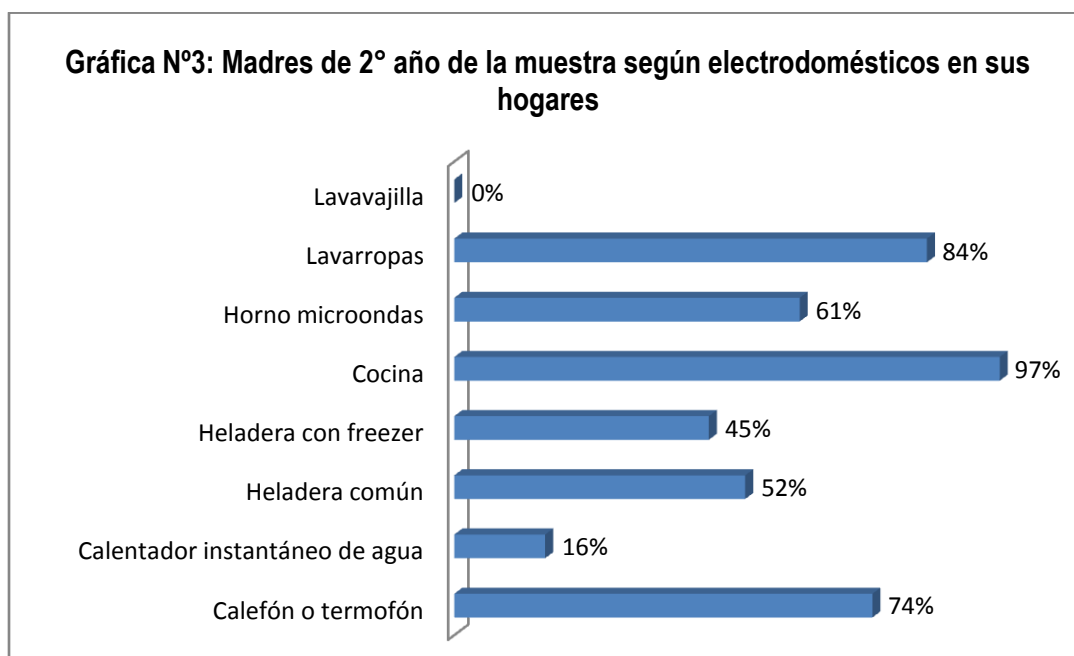
B. TECNOLOGÍAS DE USO DOMÉSTICO

Artefactos de uso doméstico disponibles en sus hogares

En cuanto al nivel de confort de los hogares de las madres entrevistadas, los artefactos que más poseen son la cocina, el lavarropas y el calefón o termofón. La cocina es utilizada indistintamente en ambos contextos socioculturales, 94% en contextos socioculturales desfavorables (15 en 16) y 100% en contextos socioculturales favorables (15 en 15). Asimismo interesa señalar la amplia presencia del lavarropas en los hogares. El lavarropas es utilizado en ambos contextos socioculturales al igual que la cocina. El 75% de las madres de escuelas de quintiles 1 y 2 lo emplean (12 en 16) y el 93% de madres de escuelas de quintiles 4 y 5 también (14 en 15). De esto

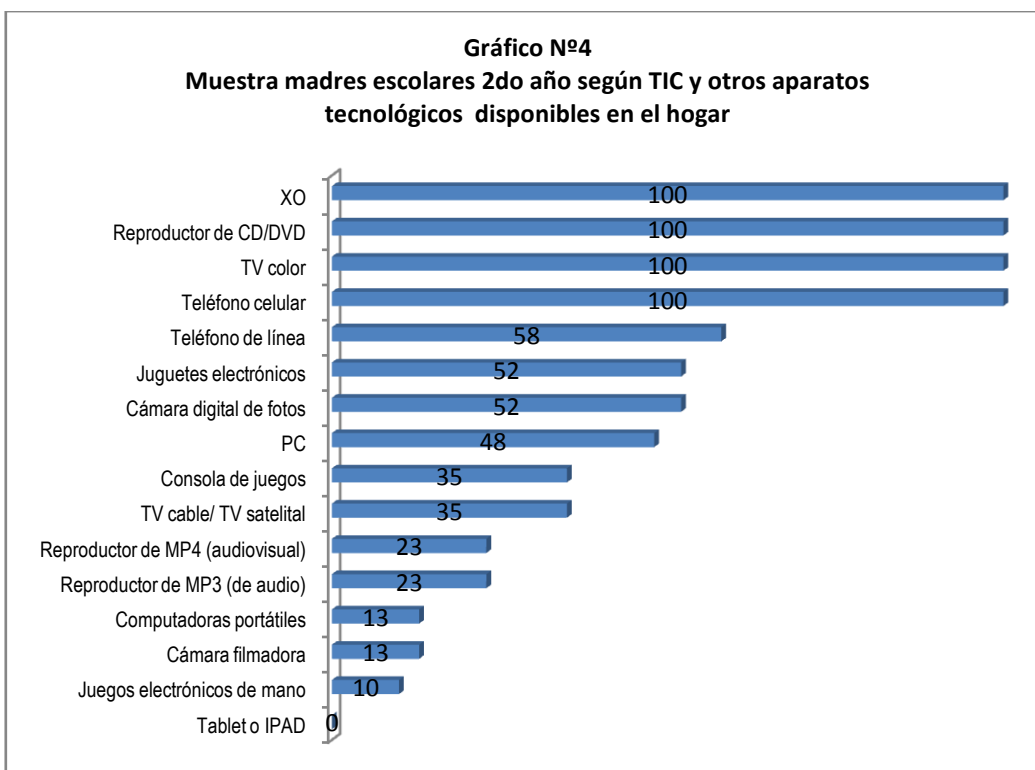
se deduce que la mayoría de las madres de la muestra son madres que trabajan y que usan estos artefactos en su vida cotidiana. En el caso de las heladeras mientras la mayoría de las madres de quintiles 1 y 2 señalan disponer de una heladera común (63%, 10 de 16), en el caso de las mamás de contextos más favorables la mayoría señala tener heladeras con freezer (67%)

Cuadro N° 8																		
Madres de niños de 2° año escolar según contextos socioculturales por artefactos de uso doméstico																		
	Calefón o termofón		Calentador instantáneo de agua		Heladera común		Heladera con freezer		Cocina		Horno microondas		Lavarropas		Lavavajilla		Total	
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Escuelas Quintil 1 y 2	10	63%	2	13%	10	63%	4	25%	15	94%	5	31%	12	75%	0	0%	16	100%
Escuelas Quintil 4 y 5	13	87%	3	20%	6	40%	10	67%	15	100%	14	93%	14	93%	0	0%	15	100%
Total	23	74%	5	16%	16	52%	14	45%	30	97%	19	61%	26	84%	0	0%	31	100%



En síntesis la mayoría de los hogares de la muestra tiene buen acceso a modernas tecnologías de uso doméstico que facilitan la vida diaria en el mundo contemporáneo.

Equipamiento de TIC en el hogar



Aparatos tecnológicos que consideran imprescindibles

Cuadro N°9: Madres de niños de 2° año escolar según contextos socioeconómicos por consideración de aparatos tecnológicos imprescindibles

	Teléfono de línea		Teléfono celular		TV color		XO		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Escuelas Quintil 1 y 2	5	31%	10	63%	3	19%	2	13%	16	100%
Escuelas Quintil 4 y 5	9	60%	8	53%	7	47%	2	13%	15	100%
Total	14	45%	18	58%	10	32%	4	13%	31	100%

Ante la presencia de diferentes tecnologías en los hogares –entre ellas las TIC- no hay unanimidad en reconocer alguna como prioritaria. Las que más se destacan como esenciales son el celular (58%, 18 en 31) y el teléfono de línea (45%, 14 en 31). En cuanto al teléfono de línea como imprescindible 9 madres de contexto favorable (60%) lo reconocen como tal, frente a 5 (31%) de contextos desfavorables. Respecto al celular, 10 madres de contextos desfavorables lo consideran

imprescindible frente a 8 de contextos. De esto se desprende que si bien en el análisis general tanto el teléfono de línea como el celular son valorados como imprescindibles por aproximadamente la mitad de las madres de la muestra, cuando la lectura se hace por contextos socioculturales, el teléfono de línea es más valorado por los contextos socioculturales favorables, mientras que el celular es más valorado por los contextos socioculturales desfavorables.

Le sigue en menor proporción el televisor color (32 %, 10 en 31) y con escaso porcentaje tecnologías que implican computadoras. En el caso del televisor es más valorado como imprescindible por familias de contextos socioculturales favorables en el contexto de la presente muestra, 7 madres en 15, contra 3 en 16 de contextos desfavorables.

La XO es reconocida como imprescindible por cuatro madres (4 en 31, 13%), dos correspondientes a contextos favorables y dos a contextos desfavorables.

Esto nos permite entender que en escala de prioridades las TIC no son imprescindibles para esta muestra intencionada de madres, sino que priman las tecnologías de uso doméstico.

C. TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

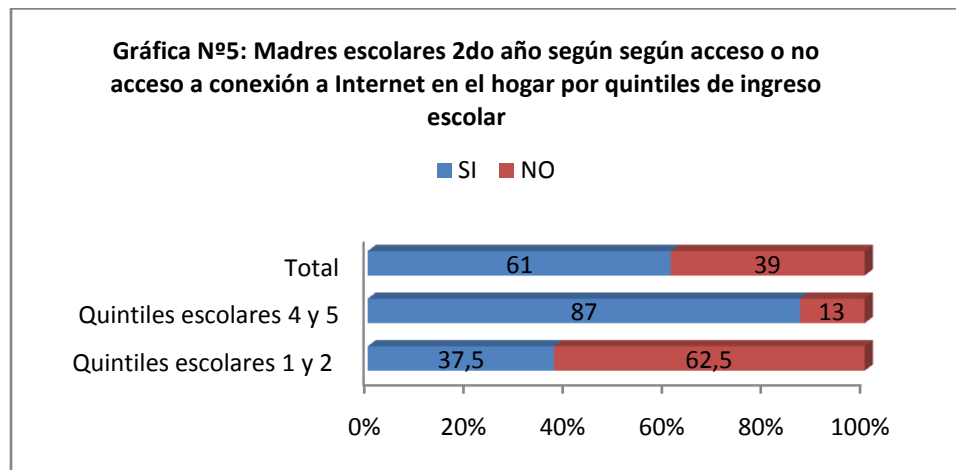
Uso del celular

Considerando el celular como una tecnología de uso frecuente por parte de la totalidad de las madres integrantes de la muestra (31), el mayor uso otorgado al mismo es para mensajes de texto (29 en 31, 94%), secundado por el uso para hablar (23 en 31, 74%). Otros usos como sacar fotos, filmar, escuchar música son empleados aproximadamente por un tercio. Muy pocas madres señalan usar internet a través del celular.

Conexión del hogar a Internet

De la totalidad de las madres de la muestra (31), 19 de ellas tienen conexión a Internet en el hogar (61%). Cabe destacar que cuando se hace referencia a conexión a Internet en el hogar es diferente de aquella que se puede establecer en zonas de conexión próximas, usando la XO. Si se controla la variable por niveles socioculturales, podemos constatar que la mayoría de las madres de contextos favorables declaran tener acceso a Internet en el domicilio (87% de las 15 madres) mientras que la mayoría de las madres de contexto desfavorables (62.5% de las 16 madres) no lo tienen.

Cuadro N°10: Muestra madres niños de 2do año escolar según acceso a Internet por contexto			
	Si	No	Total
Madres escuelas quintiles 1 y 2	37,5%	62,5%	100
Madres escuelas quintiles 4 y 5	87%	13%	100
Total	61%	39%	100



Esto nos permite entender que la mayoría de las madres que tienen conexión a Internet en el hogar pertenecen a niveles socioculturales favorables.

Uso de Internet por los integrantes del núcleo familiar

Los integrantes de las familias representadas en las madres entrevistadas (31) hacen uso de Internet en diferente proporción.

Cuadro N° 11										
Madres de niños de 2° año escolar según contextos socioculturales por uso de Internet por miembros de la familia										
	Todos o casi todos		Algunos		Pocos		Ninguno		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Escuelas Quintil 1 y 2	3	19%	7	44%	2	13%	4	25%	16	100%
Escuelas Quintil 4 y 5	9	60%	2	13%	1	7%	3	20%	15	100%
Total	12	39%	9	29%	3	10%	7	23%	31	100%

Casi un 40% de las madres señalan que todos los integrantes de la familia usan Internet, mientras que en casi un tercio de ellas señalan que solamente *algunos* lo hacen. Esto nos permite interpretar que en dos tercios de las familias de la muestra, hay frecuentación en Internet.

Lugares de acceso a internet

Del total de madres (22) que declaran haber accedido a Internet en el último mes, 16 de 22 lo hicieron desde sus hogares. Este 73% se destaca frente a otras opciones, como por ejemplo, desde la escuela (18%), desde lo de un amigo o un vecino (14 %), o desde el trabajo (14%).

Recursos de internet utilizados en el último mes

Del total de madres que indican haber usado Internet en el último mes, 22 de 22 declaran haber usado Google. Este 100% refleja que la actividad de buscar información de variada índoles es la que predomina en esta muestra de madres. Oscilando en el 50% se encuentran el acceso a páginas de organismos públicos y el uso del correo electrónico. Esto se convierte en un dato sustantivo a la hora de estudiar las expectativas de las madres sobre el uso de las XO con fines escolares, porque habrá que analizar si existen relaciones entre este dato emergente del análisis cuantitativo con lo que las voces de las madres dicen, en cuanto a “qué esperan que” se haga con la XO para la escuela. Habrá que tener en cuenta además las voces de las madres que no han accedido a Internet, ver qué piensan al respecto y si existe relación con este predominio del uso de Internet. El acceso a páginas de organismos públicos se produce con mayor frecuencia en contextos socioculturales favorables.

D. DATOS DEL NIÑO DE SEGUNDO GRADO

Edad

Del total de las madres entrevistadas, 18 en 31 tienen hijos cuya edad es de 8 años, secundadas por 10 madres en 31 cuyos hijos tienen 7 años. En estas dos edades se cubre el 90% de la muestra.

Sexo

De las 31 madres entrevistadas, 14 tienen niñas mientras que 17 tienen niños, todos niños que cursan 2° grado escolar.

En suma, la edad de los niños representados en las madres de la muestra oscila entre 7-8 años en casi la totalidad de la muestra.

E. ACTIVIDADES DEL NIÑO QUE NO INCLUYEN USO DE APARATOS ELECTRÓNICOS

Actividades que realizan los niños de las madres entrevistadas que no incluyen el uso de aparatos electrónicos

Dentro del contexto de actividades que realiza el niño que está en 2° grado, y que no incluyen el uso de aparatos electrónicos, podemos destacar que las prioritarias son jugar al aire libre con amigos y con hermanos (90%, 28 en 31) y hacer los deberes con la madre (81%, 25 en 31). A continuación le siguen con un 74% los juegos de mesa y de cartas con hermanos y con amigos, así como el dibujar y escribir solo, 23 niños en 31. Seguidamente, la actividad de leer libros solos o con la madre, se posiciona con el 61% (19 en 31). Oscilando en el 50% se hallan diversas actividades: juegos al aire libre con un adulto o con la madre, juegos de mesa y de cartas con un adulto o con la madre, colaborar con las tareas de la casa junto con la madre, dibujar y escribir junto la madre. Podemos detectar que salvo en los deberes escolares, muchas actividades que los niños de estas madres de la muestra realizan, lo hacen solos o con hermanos o amigos. La presencia de adultos y la propia madre cobra importancia en otras actividades y oscila en un 50% del total de la muestra. Hay un 42 % de niños que no realizan ningún tipo de actividad extra a las ofrecidas como opciones en la pregunta.

Resumiendo, en la mayor parte del tiempo invertido para actividades que no incluye el uso de aparatos electrónicos, el niño se encuentra solo o con amigos o hermanos, según la declaración de las madres.

F. ACTIVIDADES DEL NIÑO QUE INCLUYEN EL USO DE APARATOS ELECTRÓNICOS

Acompañamiento del niño en el uso de los diferentes aparatos electrónicos

Cuadro N° 12		
Madres de 2° año de la muestra según el acompañamiento del hijo en el uso de aparatos electrónicos		
	Frecuencias	%
Solo	14	45%
Con amigos o hermanos	17	55%
Con un adulto	12	39%
Con usted	21	68%

A diferencia de las actividades que no incluyen el uso de aparatos electrónicos, cuando los niños de la presente muestra usan tecnología, tienen una marcada presencia de la madre que los acompaña. En este sentido, 21 madres de 31 indican acompañar a sus hijos mientras usan diferentes aparatos electrónicos que se mencionan en la pregunta 29.

En menor porcentaje, el niño usa aparatos electrónicos junto con hermanos o amigos. Socioculturalmente hablando, en ambos contextos hay una equitativa presencia de la madre cuando el niño maneja tecnología. Aquí tendríamos que pensar si existen relaciones entre la presencia de la madre cuando su hijo usa diferentes tecnologías y sus expectativas en torno al uso de la misma.

G. USO DE LA XO POR PARTE DEL NIÑO

Lugares de uso de la XO

Cuadro N°13		
Madres de 2° año de la muestra por lugares de uso de la XO por parte del niño		
	Frecuencias	%
En su casa	30	97%
En la escuela	25	81%
En casa de amigos	3	10%
En lugares públicos	3	10%
Otro	0	0%

Los lugares de uso por excelencia de la XO son la casa (30 en 31, 97%) y la escuela (25 en 31, 81%).

Acompañamiento del niño en el uso de la XO

Cuadro N° 14		
Madres de 2° año según el acompañamiento en el uso de la XO por parte del niño		
	Frecuencias	%
Solo	18	58%
Con amigos o hermanos	13	42%
Con un adulto	9	29%
Con usted	16	52%

A la hora del niño usar la XO, las madres declaran que el mismo se encuentra solo (58%, 18 en 31) o están ellas presentes junto al niño (52%, 16 en 31).

Acceso del niño a Internet

El lugar que el niño utiliza más para ingresar a Internet es la escuela. Esto queda evidenciado en 20 respuestas en 31 del total de la muestra. 11 de estas respuestas pertenecen a contextos socioculturales desfavorables. El otro lugar de mayor acceso es en la casa.

Usos de la XO por parte del niño

Una amplia mayoría de las madres, 27 en 31, declaran que la XO es usada con fines de diversión. Esto se constituye en un 87% de la muestra. Seguidamente, 19 madres en 31 declaran que se usa con fines escolares.

De estos se desprende que hay un marcado énfasis de otros usos de la XO que no son con fines escolares.

Anexo 3: Selección de parlamentos representativos de los discursos de las madres según el foco de las expectativas

En este anexo se presenta una selección de unidades de significado de las madres entrevistadas, que por motivos de extensión no fueron incorporadas en el cuerpo de la tesis. Cabe destacar que las diferentes expresiones de las madres son mostradas de manera similar que las referencias bibliográficas. En cada caso se especifica el quintil sociocultural al que pertenece la escuela de la madre entrevistada (1, 2, 4 o 5), el nombre de la escuela (nominalizado con letras, A,B,C,D,E,F,G,H), el número asignado a cada madre a los efectos organizativos (entre 1 y 31), y el nombre ficticio generado a las mismas, para asegurar su anonimato. De igual forma se asigna una referencia temporal en el discurso (ej. 11'55") donde la madre dice lo que se ha ejemplificado. Esta referencia temporal permite la posibilidad de acceder a las entrevistas desgrabadas y localizar la unidad de significado en su contexto. La totalidad de las entrevistas desgrabadas así como las grabaciones están en poder del investigador. Las desgrabaciones forman parte de un Anexo complementario por fuera de los límites de la presente tesis.

Se ha de tener en cuenta, además, que las unidades de significado que formaron parte del cuerpo de la tesis tienen debajo del número asignado, la referencia al número de página en la que se encuentra inserta, para un mejor desplazamiento lector.

Número de parlamento	FOCO DE LA EXPECTATIVA: Hacia el MAESTRO		
	Categoría de expectativa	Subcategoría	Unidad/es de significado
1 Página 65	Genérica hacia el maestro	-----	<i>"No la usan siempre acá en la escuela" Acá no la usan, ponete que la, la usan tres veces a la semana, creo que es, no la traen siempre, cuando la maestra pide ellos la traen y hacen..." (3' 17") Pienso yo que trabajando en la computadora, de geografía, mucha historia (7'49") (Q1, EB, M5, Amanda)</i>
2 Página 65	Genérica hacia el maestro	-----	<i>"Y que la... aprendan a utilizarla con cosas que realmente lo van a beneficiar, si bien, digo, tienen juegos y que... lo que primero que piensan los chiquillines cuando tienen la XO, (...) quieren bajar juegos, pero no... no es todo... todo juegos, ¿no? (...) incentivarlos a que lo usen, porque como decía, si es por ellos, solo juegos" (4'35") (Q1, EC, M10, Daniela)</i>
3 Página 65	Genérica hacia el maestro	-----	<i>"M: lo que quisiera que no estuviesen tanto metido en el tema de... juegos, ¿no? (...) que haya algo que a ellos les llame la atención y pues... no sé, leer algo, aprender sobre otra cosa, que no sea todo diversión" (2'43") (Q1, EC, M13, Nibia)</i>
4	Definida hacia el maestro	Búsqueda de información en Internet con finalidades educativas	<i>"le podría enseñar a entrar a una página para poder sacar información" (2'42") suponete le mandan leer un... na... página de algo que... que la baje en la computadora" (3' 40") (Q1 EA M2 Silvana)</i>
5 Página 67	Definida hacia el maestro	Búsqueda de información en Internet con finalidades	<i>"que ella use su, su herramienta de trabajo, y que la use para el tema escolar, bueno, si le piden buscar información, bueno, que la busque desde su computadora, que la sepa bajar, que la sepa poner en un pendra, y esas cosas... y para que después lo demuestre acá..." (7'35") (Q2 ED M14 Loreley)</i>

		educativas	
6	Definida hacia el maestro	Búsqueda de información en Internet con finalidades educativas	<i>"que bajen información, que... que... que interactúen con la internet también, porque tienen que aprender a utilizarlo, pero siempre con información, de determinado tema que se dé, por ejemplo, este... que se yo, historia, sociales... este... no sé..." (4'06") Q5 EG M25 Cecilia</i>
7	Definida hacia el maestro	Para las diferentes áreas del conocimiento, áreas que se vinculan con lo programático y lo curricular	<i>"Abrirle más la mente, como que el niño escriba un lib... eeh, un poema, cosas así, más... (...) que te cuente una historia, eeh, o sea, trabajar más con la lectura, (...) y juegos más... para entrar, para pensar." (9'03") (Q2 ED M15 Alba)</i>
8	Definida hacia el maestro	Para las diferentes áreas del conocimiento, áreas que se vinculan con lo programático y lo curricular	<i>"en la parte de pronto de... ortográfica, que me... que estoy horrorizada con eso, a nivel general" (4'57") (Q5 EH M28 Sheila)</i>
9 Página 67	Definida hacia el maestro	Para las diferentes áreas del conocimiento, áreas que se vinculan con lo programático y lo curricular	<i>"ya que tienen tantos dibujos, tantas cosas, que puedan tener un vasito de agua, cuando la planta germina, cuando no germina, cuando la fotosen, síntesis, y que eso se puede archivar y ellos lo abren y tienen... eeh... la descripción y al lado tienen... las fases de... bueno... más o menos así (ríe)" (7'00") (Q5 EG M27 Fabiana)</i>
10 Página 68	Definida hacia el maestro	Para las diferentes áreas del conocimiento, áreas que se vinculan con lo programático y lo curricular	<i>"me parece que las cosas que son realmente importantes del, del curso, me parece que no han sido... eeh... ingresados al mundo de la XO (...). Yo hablo mucho con mi hija y siempre le preguntamos. O sea, además de que en el grupo de mi hija es muy poco lo que se usa la XO, (...) entiendo que tiene que ser una herramienta que se utilice más de lo que se está utilizando (...) tampoco hay trabajos trascendentales que se hayan hecho en la XO" (8'12") (Q5 EH M31 Beatriz)</i>
11 Página 68	Definida hacia el maestro	Tareas domiciliarias	<i>Aaah, me gustaría un montón de cosas, que no se hacen. (...) una tarea domiciliaria, pero que la hagan, y que al otro día venga, la, la máquina y que la muestren, sí, ¡como el cuaderno! " (2' 07") (Q1, EA, M1, Clara)</i>
12	Definida hacia el maestro	Tareas domiciliarias	<i>"si le mandaran deberes en... en la XO, yo los haría con él" (5'00") (Q2, ED, M16, Silvina)</i>
13	Definida hacia el maestro	Tareas domiciliarias	<i>"Tareas domiciliarias, ya te digo. Aprender a plantear una cuent... a plantearla, no que se la hagan la máquina, no que... la use como una calculadora, sino usar la parte de... de procesador de texto, la parte de..." (4'57") "o... de repente, hacer una redacción o hacer un trabajo... bueno, hoy es el día de hacer los deberes en la computadora, y no escribir." (3'25") (Q5, EH, M29, Ximena)</i>
14	Definida hacia el	Aprender idiomas	<i>"estaría muy bueno, que a través de la escuela intentaran como, eeh, llevarla más como te decía para el lado del idioma inglés" (4'42") (Q1, EA, M3, Marita)</i>

	maestro		
15	Definida hacia el maestro	Aprender idiomas	<i>idiomas, que... que pudieran acceder más a esa parte, hasta ahora idiomas nada, inglés nada, se supone que todo eso iba a estar... hasta ahora por lo menos acá en esta escuela, de idioma, de inglés, de nada</i> (4'00") (Q5, EG, M24, Milka)
16	Definida hacia el maestro	Horas de trabajo específico con la XO	<i>"que los niños tuvieran, más una escuela de Tiempo Completo, (...) por qué no hay horas de actividades con las XO..."</i> (15'01") <i>"como veo que en otras escuelas hay, por ejemplo, aunque sean 45, una hora de computación, (15'40") "no tienen una hora dedicada para trabajar con las XO, como veo en otras escuelas, viste"</i> (19'01") (Q1, EB, M8)
17	Definida hacia el maestro	Uso de actividades y programas de la XO	<i>"Y de repente, trabaja con Sara"</i> (4'55") (Q1, EB, M8 Lucía) ("Hablar Con Sara" es una actividad incorporada en la XO en la que el niño puede escribir palabras, copiar fragmentos de textos o textos completos para que "Sara" los "diga". "Hablar con Sara" es una herramienta para la enseñanza de la lectura y la escritura, entre otras potencialidades. Todo lo que el niño escriba será reproducido por un sintetizador de voz).
18	Definida hacia el maestro	Uso de actividades y programas de la XO	<i>"me lo imagino, trabajando con la tortuga, dándole las medidas del dibujo, de... correr la tortuga hasta cierto punto..."</i> 8'53" (Q1, EB, M7 Belkis). (Actividad TortugArte: Es una actividad en la que una tortuga deja su rastro en base a los bloques y a las órdenes que el usuario le dé. Se hacen desplazamientos, encastrés y dibujos, así como figuras geométricas).
19	Definida hacia el maestro	Uso de actividades y programas de la XO	<i>"que le sea útil para él, (...) porque tiene muchos programas, tiene para encuestas, tiene... tiene muchos programas"</i> (5'30") <i>"y como cuando escriben con ortografías y todo, vos escribís y la computadora te dice, te vas dando cuenta de las cosas"</i> (6'08") (Q1, EB, M9 Amalia)
20	Definida hacia el maestro	Uso de actividades y programas de la XO	<i>"puede llegar a utilizar el programa, el... el del pingüino que es... Springs ... o algo así... el pingüino que pinta... tiene para rellenar espacios,"</i> (3'00") (Q5, EG, M27) (La madre hace referencia a la actividad Super Tux. Es un videojuego de plataformas en 2D, inspirado en el Super Mario de Nintendo. Es software libre).
21 Página 70	Definida hacia el maestro	Usos innovadores	<i>me parece que habría que darle otros usos, el crear ellos más en ella, crear concursos</i> (3'42") <i>"crear para mostrarle a la maestra lo que ellos piensan con su cabecita. (...)a través de la XO que lo... con sus palabras obviamente..."</i> (5'32") (Q4, EE, M20, Leticia)
22 Página 70	Definida hacia el maestro	Usos innovadores	<i>"le mandamos un mail a XX (nombra una escritora uruguaya contemporánea), que nunca nos contestó... pero ellos buscaron también y estuvieron leyendo... y yo supongo que con la maestra, estarían en eso"</i> (8'02") (Q4, EE, M21, Carmen)
23 Página 71	Definida hacia el maestro	Usos innovadores	<i>"por ejemplo, hacer un esquema..., no sé si ella lo sabe, capaz que lo sabe y todavía no... no tiene por qué sab...por qué usarlo por su edad, digo, algo así, creo que hacer esquemas, hacer cosas..., distintas, no ir solamente a la... parte de escribir y escribir y el de dibujar,"</i> (4'15") <i>"me interesaría que ella supiera más el manejo de la XO"</i> (1'42") <i>"que sepa más, el, la programación que tiene la computadora, para que ella lo pueda usar más."</i> (2'05") (Q5, EF, M23, Andrea)
24	Definida	Usos	<i>"Que... pudiera hacer los deberes, llevarlos guardados, (...)</i>

Página 71	hacia el maestro	innovadores	<i>envíarles a la maestra, que ellos aprendan a enviarle, porque algunos manejan el correo... electrónico, se mandan mensajes entre ellos, que el alumno pueda enviarle a la maestra su deber terminado, entonces cuando al otro día llegan a la clase, que... quizá ya tengan el deber... corregido..." (3'45") (Q5, EG, M27, Fabiana)</i>
25 Página 71	Definida hacia el maestro	Usos innovadores	<i>"Que puedan, por ejemplo, no sé, se me ocurre ver cómo trabajan en escuelas de otros países, hasta de otras ciudades dentro del país, ¿no? Este... pero ya te digo, me parece que... como que no está implementado todavía eso a nivel de primaria... es lo... mi humilde opinión... ¿no?" (3'10") (Q5, EH, M30, Elizabeth)</i>
26	Definida hacia el maestro	Usos innovadores	<i>"M: Sí... sí. La idea sería que estaría fantástico que cada niño pudiera hacer eso. ¿No? El tema es que no sé si... si dan los tiempos, este... por el programa, por lo estricto que es en ese sentido, ¿no? Todo lo que es... primaria con las planificaciones, no sé si le da margen al maestro como para poder permitirle al niño volar un poco... ¿no? Yo creo que estaría bueno talleres sobre eso, ¿no? Que el niño no ande solo, ni nada, guiado por alguien, que ellos les permita un poquito también ¿no? Con su cabecita... es tan lindo a esta edad, que están tan maleables, con su imaginación y su creatividad, poder hacerlo... Yo creo que falta ese espacio, falta ese espacio en la escuela... está muy estructurado eso todavía." (9'10") (Q5, EH, M30, Elizabeth)</i>
27	Definida hacia el maestro	Impactos en el aprendizaje	<i>"más trabajo de... de agilización de... de esto, más cosas de memoria, más que el gurí te piense, viste, que le hagas problemas y que te esté pensando. No que esté centrado en un piki, que te mate un bichito, y que te lo subí pa acá, y que... viste... un trabajo más así..." (10'24") (Q2, ED, M15, Alba)</i>
28 Página 72	Definida hacia el maestro	Impactos en el aprendizaje	<i>"Entonces yo un día le dije "eso es una falta, ella te está diciendo que estás escribiendo con faltas", "ay, no vamos a buscar en la parte correcta para que, que se vaya" y... y a ella le entusiasma eso porque ella lo escribe y cuando le, le aparece la rayita roja, dice algo "ah, lleva h, lleva tilde..." E: Ajá... M: Y digo, pienso que ahí le está haciendo una corrección de, de escritura, ¿no? (7'40") (Q4, EE, M17, Felicia)</i>
29 Página 72	Definida hacia el maestro	Impactos en el aprendizaje	<i>"porque la geometría a veces uno parece una pavada (...) decía yo, pa que voy a hacer esto hoy o mañana, y no, vas a hacer una casa y a veces mismo, tenés agarrar un nivel para ver, este... si está derecho o está torcido, la geometría es un asunto de... de... de...para... eeh... cómo te puedo decir, como escalar eslabones, de hacer distintas estructuras y es buenísima, y eso... (...) y como ahí hay una parte que no sé cuál es, que vos ponés un punto, y tirás un hilo, en... en la XO y tirás otro punto, otro hilo, y te sale un... una geometría diferente, pero que en sí, va derecha, pero... ¿cómo te voy a decir? Va derecha pero no va derecha, o sea, no... puede ser inclinada, pero siempre como si vos fueras a colocar un vidrio, que el vidrio no tiene, no sé, no lo podés doblar o amoldar, pero si vos lo colocás de distintas formas, pero en forma siempre, derecho, y eso me parece, un punto bueno para... para estudiar... (ríe)" (8'57") (Q4, EE, M19, Julia)</i>

Número de parlamento	FOCO DE LA EXPECTATIVA: Hacia el DIRECTOR		
	Categoría	Subcategoría	Unidad de significado
30 Página 74	Sin expectativas hacia el director	-----	"¿Los maestros y eso? ¿Por ejemplo?" (12'00") (Q1, EC, M10, Daniela)
31	Sin expectativas hacia el director	-----	"M: Y acá yo he visto padres que vienen a la escuela con las XO y se sientan, y no sé qué hacen... (4'28") (Q1, EC, M11, María Marta)
32 Página 74	Sin expectativas hacia el director	-----	"M: Y después no sé, capaz que hasta la cocinera, o la limpiadora, no sé, por qué... ¿por qué no? ¿No? (12'45") (Q4, EE, M17, Felicia)
33 Página 74	Sin expectativas hacia el director	-----	"M: (silencio) Nnnno sé, ni idea. (en voz baja). No." (6'04") (Q1, EC, M13, Nibia)
34	Sin expectativas hacia el director	-----	"Los maestros... yo misma que también... yo por ejemplo estoy haciendo un curso de educadora preescolar y baby sister y por ejemplo a mí me ayuda pila" (9'20") (Q4, EE, M20, Leticia)
35	Genéricas hacia el director	-----	"la directora, la subdirectora... No sé si las maestras... la direc... en dirección... digo... porque no la veo mucho, no, no... con la XO... la verdad que no... no, no es que no las vea a ellas, o sea, no las veo en mi imaginación (...) será que uno está acostumbrado a verlos con la otra máquina, digo, no, no..." (14'00") (Q5, EH, M28, Sheila)
36	Genéricas hacia el director	-----	"M: Sí, en la directora, en la directora... en... en las maestras... este... E: ¿Y para qué imagina que la estarían usando? M: Y yo creo que con fines educativos, para... para estudiarla, para aprender, porque también las maestras, los maestros, creo que aprenden con esto también, porque... pero... ta." (8'40") (Q5 EG M25 Cecilia)
37 Página 76	Definidas hacia el director	Usos innovadores	"pongámonos todos de acuerdo en conectarnos tal día, tal escuela con tal escuela y nos conectamos para ver... eeh, qué están haciendo en esa escuela, y nosotros qué estamos haciendo en esta" (9' 33") (Q1 EA M3 Marita)
38 Página 76	Definidas hacia el director	Usos innovadores	M: La secretaria, la directora... (...) hacer algún proyecto donde haya valores, donde se les enseñe cosas así, ¿no?, digo, que se pierde mucho, ¿me entendés? (8'50") "si bien es una herramienta fantástica también es una herramienta que cada vez nos comunicamos menos, (...) Entonces, digo, quizás, eeh, enseñar a cómo conectarnos mejor, digo, sin perder la parte de... de comunicación, de contacto, de compartir, que no sea solo a través de una cámara, que nos vemos la... por computadora, ¿me entendés?" (9'31") (Q5 EG M 24 Milka)
39	Definidas hacia el director	Uso para lo administrativo y organizativo	"Me imagino, me imagino, las, las maestras, la directora, estee, incluso creo que las faltas las, las, las hacen ahora por intermedio de las XO, eeh, ¿no?" (6' 10") (Q1 EA M1 Clara)
40	Definidas hacia el director	Uso para lo administrativo y organizativo	"M: Me imaginaría a la directora, a las maestras... (...) para algún dato de algún niño, que también guardan en la computadora, para llevar un control" (1'40") (Q1 EB M9 Amalia)
41 Página 77	Definidas hacia el	Uso para lo administrativo	"la directora, contactándose con Primaria, buscando su...ejerciendo su trabajo a través de la red para simplificar tiempos..." (6'08") (Q5 EG M26 Angélica)

	director	y organizativo	
42 Página 77	Definidas hacia el director	Uso para lo administrativo y organizativo	<i>"y la directora no... no sé, en su rol de directora también tendría sus cosas importantes, facturas de la escuela, ingresos de... de dinero... gastos... yo que... todo... junto ¿no? Que cuando uno... No tienen Excel, ¿no? Obviamente, pero cuando uno abre la computadora tener un orden, quizás no tanto papeles por ahí..." (7'58") (Q5 EG M27 Fabiana)</i>
43	Definidas hacia el director	Uso a modo de aplicaciones curriculares	<i>"Las maestras, la directora... (...) estarían mirando en alguna página qué podrían hacer mejor para la escuela" (7' 58") (Q1 EA M2 Silvana)</i>
44	Definidas hacia el director	Uso a modo de aplicaciones curriculares	<i>"M: Y... los maestros, los directores... (...) Para... muchos usos, eeh... planificar la clase, buscar información sobre el tema que... supongo, aparte digo, del acceso a internet que tienen en la escuela, y que pueden usar la personal... o en forma personal, digo..." (9'10") (Q5 EH M29 Ximena)</i>
45 Página 77	Definidas hacia el director	Coordinación escuela-familia	<i>Lo que pasa es que la escuela espera que... que solamente los padres les, les inculquemos que... que usen la XO para... para fines escolares o... capaz que para fines liceales, si tenés algún hijo en el liceo, pero... solamente con, con que la madre o el padre les digan, nooo, tenés que usar esto, la computadora para... para fines escolares, no tanto para juegos, no tanto para... para música, no alcanza, porque es... porque se supone que la escuela y la casa son... van de la mano, y las maestras no les dicen nada... yo qué puedo hacer... acá capaz que me... que hace algo de la escuela, pero va a la escuela y baja música y baja juegos y si la maestra no le dice nada... entonces... no, no, nunca vamos a estar de acuerdo en ese tema (...) y en la escuela, este... los dejan bajar juegos y no les importa nada, yo sola no puedo eso..." (11'20") (Q1, EA, M2, Silvana)</i>

Número de parlamento	FOCO DE LA EXPECTATIVA: Hacia el NIÑO		
	Categoría	Subcategoría	Unidad de significado
46	Definida hacia el niño, hacia el hoy, a corto plazo	Uso de Internet	"en la esquina de casa, allí agarrás, vamo ahí y agarramo la información, buscás, la resumís, lo más importante y ta, hace el deber, me parece que es para eso." (1'29") (Q1 EB M9 Amalia)
47	Definida hacia el niño, hacia el hoy, a corto plazo	Actividades y programas de la XO	"él a veces, no encon... no sabía manejar el diccionario, entonces yo lo mandaba a la XO, por ejemplo, escribí tal palabra y ahí, viste, fijate a ver si está bien escrita, viste, en el programa, viste, ese de hablar, entonces se da cuenta de donde tenía el error, y ahí, viste, como quien dice aprendió a escribir" (1'37") (Q1 EC M12 Marta)
48	Definida hacia el niño, hacia el hoy, a corto plazo	Actividades y programas de la XO	"acá no solo te trae juegos, te trae trabajos también, porque yo he trabajado, de pensar. Hay un trabajo que es de una nave espacial que baja, en ese jugué cantidad de veces, y ta, y la nave se rompe, viste, y entonces ponele, la parte de atrás cayó en un departamento de... tal lado, de Lavalleja, y vos lo tenés que buscar en el mapa, (...) y después hay otro que es todo el cuadradito con números, que ese también jugué, entonces ese es para agilizar la memoria y vas dando vuelta, y hacés puntos, entonces el chiquilín se va agilizando, ¿entendés?" (6'21") (Q2 ED M15 Alba)
49	Definida hacia el niño, hacia el hoy, a corto plazo	Uso de las XO frente a otras tecnologías	"M: porque es mucho más fácil y más entretenido estudiar en la computadora, que agarrar un libro. (...) Porque es más llamativo, es más, más práctico también (...) es más completo, sí, sí." (3'20") Q1 EC M13 Nibia
50	Definida hacia el niño, hacia el hoy, a corto plazo	Uso de las XO frente a otras tecnologías	"antes de agarrar un libro venís y más fácil a ello, y es más rápido, me parece, para mí como te actualizás más, enseguida..." (1'00") vamos a decir, ta, capaz que es mejor que uno leía... trataba de buscarle más la cosa, pero esto es más rápido, aunque tenés que leer igual, porque si te querés informar, tenés que buscarle la manera de..." (9'24") (Q4 EE M18 Inés)
51 Página 82	Definida hacia el niño, hacia el hoy, a corto plazo	Uso de las XO frente a otras tecnologías	"yo soy partidaria, que... que me parece que todo lo que es, es... esfuerzo, eeh, rinde mucho más, entonces creo que a veces, también agarrar un libro... leerlo...y tener que buscar la información, quemarse las pestañas como se dice, me parece que está muy bueno, está muy bueno. La XO lo que tiene es que es una herramienta muy, como te digo, muy accesible, muy fácil, a veces me parece que es hasta demasiado fácil, pero ta, me parece que está, está bueno igual" (3' 03") (Q1 EA M3 Marita)
52 Página 82	Definida hacia el niño, hacia el hoy, a corto plazo	Uso de las XO frente a otras tecnologías	"siempre que no se guíen por ella sola, que sepan repartir, me parece a mí, ambas cosas, o sea que un poco hagan en cuaderno, que no sea como dijeron que lo iban a sacar del todo, me parece a veces estaría bueno, no, deje esa XO acá, haceme esa cuenta acá, eeh, me parece, bueno, es una sugerencia mía... (ríe), pero no sé, yo que sé... (...) peligroso que ellos se lleven mucho por esto, y hoy o mañana no la tienen y qué hacen... viste, yo qué sé, yo pienso, no sé si está bueno o malo... (ríe)". (6'00") (Q4 EE M19 Julia)
53 Página 83	Definida hacia el niño, hacia el hoy, a corto plazo	Uso de las XO frente a otras tecnologías	"no me simpatiza que se estén dejando los libros (...) después veo que los niños traen los impresos y que si vos le hacés una pregunta sobre ese material que trajeron impreso, no tienen ni idea de nada... después simplemente la imprimen y ni siquiera se molestan en estudiarla, en resumirla (2'14") Q5 EH M31 Beatriz
54	Definida hacia el niño, hacia el hoy, a	Inclusión en el mundo digital actual	"Y... por el tiempo que estamos, porque, porque sí, porque, porque es todo la tecnología, porque aunque queramos volver a los libros o... está esto ahora y hay que, hay que aprender, hay que meterse también en esto, porque sino quedamos como, como en el tiempo... Yo creo que el mundo se está dando así..."

	corto plazo		(7'40") (Q1 EA M1 Clara)
55	Definida hacia el niño, hacia el hoy, a corto plazo	Inclusión en el mundo digital actual	" porque ya está muy globalizado , muy generalizado, o sea, eeh..., es necesario, ya a esta altura es imprescindible que la aprendan a manejar, porque... eeh... todo el mundo se maneja con eso, entonces, ya como te perdés una parte de algo, ¿no? " (11'03") (Q1 EA M3 Marita)
56	Definida hacia el niño, hacia el hoy, a corto plazo	Inclusión en el mundo digital actual	"no sé si está bien, no sé si está mal, si es necesario, si no es necesario, lo que me parece que... que en el momento que estamos hoy, me parece que... aunque no sea necesario está, entonces hay que aprenderlo y... hay que... que los niños estén... en ese tema." (11'32") (Q2 ED M14 Loreley)
57 Página 83	Definida hacia el niño, hacia el hoy, a corto plazo	Inclusión en el mundo digital actual	"Si todos estamos, si tu usas, si yo uso, no es que... que te quiera copiar pero sino que... interesarme en lo que va siendo la vida, y no quedarte atrás de los demás, (...) Porque si vos no te interesás y quedás en un núcleo, ahí, como al costado , me parece que, tampoco uno ahora lo puede ayudar... mucho" (8'43") (Q4 EE M18 Inés)
58 Página 83	Definida hacia el niño, hacia el hoy, a corto plazo	Inclusión en el mundo digital actual	"Yo creo que les abre como una puerta hacia otro mundo, ¿no? Como... este... los saca de las cuatro paredes, por más que la maestra trate de... de que el niño focalice otras cosas, como que abre el portal hacia algo nuevo, hacia algo que para ellos es como desconocido, está bueno que investiguen, este... que saquen información, eeh... que se abran como al mundo, ¿no?" (Q5 EH M30 Elizabeth)
59	Definida hacia el niño, hacia el hoy, a corto plazo	Usos creativos de la XO	Sí... presentando un proyecto de... de una obra de teatro, que le encanta... le encanta todo lo que es escritura, por eso, le encanta, eeh, inventar cuentos, viste que en eso sí, la he visto, le gusta escribir mucho en las XO, viste... guarda carpetas, hace cuentos, tiene una imaginación, viste..., de inventar cosas, eeh, le encanta todo lo que es presentación, obras de teatro..." (9'17") (Q1 EB M8 Mariela)
60	Definida hacia el niño, hacia el hoy, a corto plazo	Usos creativos de la XO	"M: Y yo pienso en parte que sí... porque digo, me lo imagino por este lado, ¿no? Si vamos al caso en sí, cuando, los cuentos que tienen en la computadora, por lo menos los que ella ha visto, no tienen imágenes, entonces yo pienso que a ella le gusta imaginar la escena de... de lo que está leyendo... E: Sí, sí... M: Si hay algún árbol, si hay algún... un personaje, le gusta" (11'06") (Q1 EC M10 Daniela)
61	Definida hacia el niño, hacia el hoy, a corto plazo	Usos creativos de la XO	"M: Eeh, escribiendo..., sobre un tema... X... (se ríe) E: Un tema X, ¿cuál tema podría ser? M: Eeh, podría ser contar un libro..., eeh, que le haya pedido la maestra, que, que escriba un libro en la XO, eeh, contando sobre ese libro que... sobre ese cuento, haciendo un cuento, eeh, no sé..." (5'57") (Q5 EF M23 Andrea)
62 Página 84	Definida hacia el niño, para cuando sea joven, para el mañana, a mediano plazo	-----	"Y a mí me parece que, yo que sé, es una tecnología que... que se les pudo a... aprovechar ahora a ellos para que aprendan para un futuro, para, para cuando vayan al liceo o... o sean más grandes, que sepan... no sé cómo explicarme... no..." (9'47") (Q1, EB, M5 Amanda)
63	Definida hacia el niño, para cuando sea joven, para el mañana,	-----	"porque digo... eeh... es una computadora, en sí, es una computadora, que... le va a servir el día de hoy o mañana para usar otra más avanzada" (5'18") (Q1 EB M8 Mariela)

	a mediano plazo		
64	Definida hacia el niño, para cuando sea joven, para el mañana, a mediano plazo	-----	<i>M: Y porque es una PC cualquiera. Es como cualquier PC. Es la vida de él ... de aquí en más, el siglo XXI se va... es todo, es todo por computadora, todo, yo tengo hijos adolescentes que van a la... facultad y al liceo y... y es todo... estudian todo por internet y se comunican por internet y sacan todo por internet. " (8'42") (Q2 ED M16 Silvina)</i>
65 Página 84	Definida hacia el niño, para cuando sea joven, para el mañana, a mediano plazo	-----	<i>"M: Familiarizarse con la computadora sobre todo, para que no sea un cuco, a mí el programa Linux, sé que es gratis y sé que es el que se puede dar, pero no veo que tenga mucha aplicación para el futuro de ellos... porque se manejan mucho con el Windows hasta ahora. A mí me pasa con el mayor, el mayor recibió la Magallanes, una computadora espléndida, hermosa, con el programa Linux, pero ¿qué pasó?, eeh... ya en tercero de año ya no la están usando, la usó en primero y segundo de liceo, en tercero le mandan, los profesores le mandan hacer trabajos en power point y mandárselos a su casilla de correo, mi hijo no sabe usar el power point" (9'23") Q5 EG M27 Fabiana</i>
66 Página 85	Definida hacia el niño, para cuando sea adulto, para el futuro, a largo plazo		<i>"M: Y porque el día de mañana si no sabés computación, no trabajás en ningún lado, así tengas todos los estudios, por lo menos tenés que saber computación, inglés... para poder conseguir un trabajo, me parece a mí" (11'32") (Q1 EB M9 Amalia)</i>
67	Definida hacia el niño, para cuando sea adulto, para el futuro, a largo plazo		<i>"cosa que hoy o mañana si salen de la escuela, bueno, vos lo mandás a un lugar o mismo futuramente a un trabajo y ellos ya se sepan cómo enfrentarse" (2'54") (Q1 EC M12 Marta)</i>
68	Definida hacia el niño, para cuando sea adulto, para el futuro, a largo plazo		<i>"E: ¿Y su hijo como qué la usaría a la máquina? M: No, no, él la usaría, porque él es... él es un niño... que ya lo traen... ya lo traen incorporado, digo, todo lo que es tecnología y avance, es otra cabeza, otra mentalidad y... E: O sea, ¿no la usaría como una máquina... de escribir? M: No... no, no. Contrario... Todo lo contrario a lo que yo hago (ríe)." (15'40") (Q5 EH M28 Sheila)</i>

Número de parlamento	FOCO DE LA EXPECTATIVA: Hacia SÍ MISMAS		
	Categoría	Subcategoría	Unidad de significado
69	Definida hacia sí mismas en su rol de madres	Cuidado de las XO	"Porque la mayoría no la cuida, yo exijo en casa que se cuide." (14'10") Q1 EA M4 Eloísa
70	Definida hacia sí mismas en su rol de madres	Cuidado de las XO	"a cuidarla, a usarla... y eso" (7'46") (Q1 EB M6 Lucía)
71	Definida hacia sí mismas en su rol de madres	Cuidado de las XO	"Claro... de la XO... qué espera la escuela de mí... que la cuide primeramente, no solo que la cuide mi hijo, que la cuide, que... que le dure... hasta 6° por lo menos (ríe)" (15'47") (Q2 ED M15 Alba)
72	Definida hacia sí mismas en su rol de madres	Cuidado de las XO	M: ¡Ah! Que acompañe al niño... para que también... (ríe) aliviarle un poco el trabajo a los maestros, (...) no es solamente, te entrego la computadora, acá está, lleva a tu casa, ta, funciona, (...) hay que acompañar, me parece también en el tema a los maestros, y cuidarla y enseñarle a los niños que por favor, que hay que cuidar la máquina, (11'58") (Q5 EG M25 Cecilia)
73 Página 89	Definida hacia sí mismas en su rol de madres	Cuidado de las XO	"M: (suspira) Lamentablemente... pensé que se esperaba más (se ríe). (...) la... computadora de mi hija está en las mismas condiciones como se la entregaron. Cuando a ella se la entregaron en primer año yo fui a una tienda, compré... pana, compré guata, tengo una máquina en casa, le hice el estuche de guata y pana, (...). No tiene una sola raya la computadora. A Virginia le empieza a fallar la computadora y nosotros le pusimos etiquetas con papel por todos lados a la computadora. Cuando nos vuelve la computadora del LATU, tenía en este tamaño de letra, VIRGINIA, puesto con un marcador de esos que son permanentes... y cuando la computadora llegó a la casa nuestra, nos desmoralizó totalmente, porque nosotros le estamos enseñando a nuestra hija a cuidar las cosas, porque la computadora no es de ella. (...). Entonces, nosotros le inculcamos eso en casa y cuando... cuando vuelve, se puso a llorar, porque encontró con que... que la computadora que ella estaba cuidando tanto..., personas mayores, porque evidentemente son personas mayores, le habían hecho un deterioro de la máquina, escribiéndola sin preocuparse por nada, por la apariencia, ni por nada." (13'50") (Q5 EH M31 Beatriz)
74 Página 89	Definida hacia sí mismas en su rol de madres	Apoyo en actividades escolares que impliquen el uso de la XO	"Apoyándolo, corrigiendo las faltas, ahí va, punto..., empezando con mayúscula, no sé..." (5' 42") (Q1 EA M1 Clara)
75	Definida hacia sí mismas en su rol de madres	Apoyo en actividades escolares que impliquen el uso de la XO	"M: (silencio) Y supongo... que... que es lo que esperan cuando mandan un deber, o... sea que el padre acompañe y trate de ayudar, que en lo personal es lo que hacemos, ¿no? ... este... y estar ahí, bueno, me mandaron un deber y no entiendo, bueno, a ver y explicame y entre los dos tratamos de que... de que salga...(...) Y sí... con la XO y con todo, digo, todos los padres nos involucramos en el aprendizaje y en la crianza... en la crianza ni que hablar, porque es responsabilidad nuestra... y el aprendizaje... lo que pasa es que a veces se desfasa un poco y se cree que los maestros..." (11'53") (Q5 EH M29 Ximena)
76	Definida	Uso	"M: Porque también ha pasado de casos, que han bajado... yo vine a trabajar un día... el año pasado, y la mía estaba trancada y

	hacia sí mismas en su rol de madres	responsable de Internet	<i>me prestaron una de... una de las, de la escuela, que era de un niño de cuarto, de quinto, ok, la prendí, arranqué, vamos atrás de no sé dónde, todo lo más bien, arranqué con autitos, bajaron los autitos, la mitad del autito, cuando empecé a bajar pa bajo...eran... las mujeres, ta, o sea, eran mujeres... no estaban totalmente... pero ta, le digo a la maestra, ah mire, y era de un alumno, o sea que viste, que hay gurises que es pa otra... Y es según la familia, eeh, todo pasa por la casa, es... es como vos le enseñes, yo siempre digo, no importa que vos seas pobre o seas humilde, es como vos le vayas inculcando, es la educación... me entendés... (7'35") (Q2 ED M15 Alba)</i>
77	Definida hacia sí mismas en su rol de madres	Uso responsable de Internet	<i>"Sí, sí y sobre todo cuando utiliza, eeh, no solo la XO, sino cualquier aparato que tenga accesos a redes sociales o internet, siempre bajo mi supervisión ..."</i> (7'36") (Q1 EA M3 Marita)
78	Definida hacia sí mismas en su rol de madres	Uso responsable de Internet	<i>"No soy muy... amante de la computadora, o deben ser los tiempos que uno trabaja que... capaz que, yo que sé, tratamos de... en el momento que ella está con nosotros, media hora... una hora si acaso, fin de semana se disfruta en familia, no tanto la computadora..."</i> (4'00") (Q1 EB M8 Mariela)
79	Definida hacia sí mismas en su rol de madres	Uso responsable de Internet	<i>"No sé si en este tipo, pero en las otras, ahí hay sitios en que no podés entrar, que tenés que tener cuidado con los niños, no sé si en el chateo de... cómo es, viste que a veces hacés comunicación con otros compañeros, que hay que ver qué comunicaciones tiene, porque yo que sé, puede ser buena, puede ser mala, o puede estar intentando convencer al niño para que salga de las casas, ¡yo que sé! (...) pero sí he sentido comentarios que hay que tener cuidado, en ese... a mí siempre lo más miedo que me da, por ejemplo, en la grande, es en eso"</i> (15'26") (Q4 EE M19 Julia)
80 Página 90	Definida hacia sí mismas en su rol de madres	Uso responsable de Internet	<i>"estoy segura de lo que estoy haciendo con mis hijos, me parece que, que, que tratar de inculcarle al niño que solo existe internet, que solo existe el youtube, que solo existe... ¡los jueguitos! Este... es... limitarlos..."</i> (1'50") (Q5 EG M25 Cecilia)
81	Definida hacia sí mismas en su rol de madres	Controlar uso de juegos	<i>"Él lo que está más es en... jueguitos, y esas... que yo dos por tres se los borro..."</i> (4'12") (Q1 EA M2 Silvana)
82	Definida hacia sí mismas en su rol de madres	Controlar uso de juegos	<i>"son juegos medio... que incluso yo se los he hecho borrar..."</i> (2'04") (Q1 EB M8 Mariela)
83	Definida hacia sí mismas en su rol de madres	Controlar uso de juegos	<i>"M: que ya le he prohibido, porque bajan algunos juegos que son de... no aptos para un niño, me parece a mí, E: ¿Y por ejemplo? M: Tiene unos que son unos ómnibus, que parecen unos verdes, que matás a los muñecos, y se despedazan y les salen todo sangre, me parece que eso no es para un niño de 2do. Año, E: Claro, claro, sí, sí... M: Esos juegos así, a mí al menos no me gustan..."</i> (2'17") (Q1 EB M9 Amalia)
84	Definida hacia sí mismas en su rol de madres	Actividades y programas de la XO	<i>"Para... juego en... hay un... juego de... de los departamentos del Uruguay, lo jugamos con XX (menciona al hijo), con mi hijo"</i> (1'00") (Q2 ED M16 Silvana)

85 Página 90	Definida hacia sí mismas en su rol de madres	Actividades y programas de la XO	"intentar entender junto con mi hijo, para qué es cada programa, porque hay muchos programas que no sabemos para qué son (...) tienen una rueda con cantidad de iconos que no se saben para qué son y nosotros los abrimos, nos parecen preciosos porque tienen lindas imágenes, lindos muñecos, lindas letras y no sabemos aplicarlos" (10'00") (Q5, EG, M27, Fabiana).
86	Definida hacia sí mismas en su rol de madres	Buscar información en Internet para usos curriculares	"no sé, yo que sé, dónde queda Europa, vos le preguntás, y surge el interés, "¡mamá!", buscá donde es Italia, donde está mi, mi hermano, porque mi hermano vive en Italia... buscá donde está el tío Juan, y dónde está Italia, pero no, no, y tengo que estar yo para él..." (9' 05") (Q1 EA M4 Eloisa)
87	Definida hacia sí mismas en su rol de madres	Buscar información en Internet para usos curriculares	"Cuando es para buscar información junto con ellos, para ellos, (2'40") (Q1 EC M10 Daniela)
88	Definida hacia sí mismas en su rol de madres	Buscar información en Internet para usos curriculares	"Sí, sí, recién estaba mirando en youtube, los gusanos porque la maestra les va a hacer ver los gusanos de seda, X (menciona a la maestra), y yo... esperando, estaba mirando eso..." (0'40") "y encontramos cosas en... información sobre... en youtube o en google, que es lo mismo que otra PC." (1'15") (Q2 ED M16 Silvina)
89 Págs. 90-91	Definida hacia sí mismas en su rol de madres	Desarrollar el pensamiento crítico	"M: los padres como que queremos que , un poco el niño, salga de esa estructura , que... que no salga robotizado . Porque tampoco está bueno que tengan una XO para robotizarse más... yo por ejemplo, trato de que en mi casa la computadora la use poco , ¿no? Este... Ella más bien la usa para jugar, por la edad que tiene, ¿no? Buscamos información juntas. Trato de que no esté tan pendiente de eso, de lo que dijo la computadora, o lo que dice la tele, o lo que... porque... no sé si es mi hija sola o es la edad, los 8, ellos repiten mucho lo... lo que ven en los dibujitos, sobre todo. Diálogos, de pronto... Yo le digo, ¿qué estás diciendo? Un diálogo que vio en un dibujito. Yo digo, por favor, por favor... porque me parece horrible, porque después llegamos a adultos y lo que dijo la tele... o lo que vio en internet o lo que leí en el diario, y no tenemos objetividad... eeh... o sea, una crítica objetiva de decir, será... tan así, tratar de que se mecanice lo menos posible... que sea un poco... más libre, ¿no? La educación en ese sentido..." (10'30") (Q5 EH M30 Elizabeth)
90 Página 91	Definida hacia sí mismas en su rol de madres	Capacitación en TIC para poder ayudar al niño	"No, yo que sé, como te vuelvo a decir, hoy en día vamos todos por, por eso... hasta yo pienso que, que estaría bueno hacer un curso como para ayudarlo a él." (5'45") (Q4 EE M19 Julia).
91	Definida hacia sí mismas como usuarias de las TIC	Acceder a Internet para temas varios	"empecé a buscar de Galeano, digo, ay, yo voy a buscar algo para leer, me encanta, encontré cantidad... (0' 56") (Q1 EA M4 Eloisa)
92	Definida hacia sí mismas como usuarias de las TIC	Acceder a Internet para temas varios	"la he usado, asimismo yo el año pasado estuve haciendo secundario de noche y... también, dos por tres les decía, prestámela para hacer alguna..." (2'40") (Q1 EC M10 Daniela)
93	Definida	Dominar	"y ta, y me gusta también para saber ciertas seguridades, que

	hacia sí mismas como usuarias de las TIC	Internet y programas para estar en igualdad de condiciones que sus hijos	capaz que ellos después van creciendo y se van y yo... entonces, digo, ta, me gustaría, digo, aprender yo también para estar después..." (4'10") (Q4 EE M17 Felicia)
94 Página 92	Definida hacia sí mismas como usuarias de las TIC	Dominar Internet y programas para estar en igualdad de condiciones que sus hijos	"M: hasta me ha, me ha creado a mí la curiosidad de querer, (...) en lo que a mí me gusta, por ejemplo en la parte de cocina que a mí me gusta, digo, bueno, ¿por qué no?" (3'40") (Q4 EE M17 Felicia)
95	Definida hacia sí mismas como usuarias de las TIC	Dominar Internet y programas para estar en igualdad de condiciones que sus hijos	"estoy pensando el año que viene estudiar, porque quiero saber más, porque... yo tengo que andar preguntando y a mí no me ... a veces me da vergüenza a mis hijos preguntarle cómo hago para entrar a internet, búscame tal cosa, no, a mí me gustaría aprender yo, y este... Y averigüé y sí, el año que viene sí voy a hacer un curso, derecho, eso sí, para muchas cosas..." (2' 11") (Q1 EA M4 Eloísa)
96	Definida hacia sí mismas como usuarias de las TIC	Dominar Internet y programas para estar en igualdad de condiciones que sus hijos	"yo quiero saber por ejemplo, cómo ella aprendió por ejemplo a ponerle un código, para que yo no entre... ¿Viste? (...) por ejemplo de eso de poner códigos, a mí no... y con quién lo aprendió, no sé, no te puedo decir" (14'40") (Q1 EB M8 Mariela)
97	Definida hacia sí mismas como usuarias de las TIC	Uso de la XO para entretenimiento y comunicación personal	"y el facebook, entro a mi facebook" (1'05") (Q2 ED M16 Silvina)
98	Definida hacia sí mismas como usuarias de las TIC	Uso de la XO para entretenimiento y comunicación personal	"La verdad, para jugar con ella algún juego" (00'37") (Q4 EE M21 Carmen)
99	Definida hacia sí mismas como usuarias de las TIC	Uso de la XO para entretenimiento y comunicación personal	"E: ¿Usted conoce este aparato? ¿La has usado alguna vez? M: Jugando, para conocerla..." (1'00") (Q5 EF M22 Analía)
100	Definida hacia sí mismas como usuarias de las TIC	Aprenden sobre la XO por los conocimientos que los hijos les comparten	"aprendemos con lo poco que los niños, o... eeh, por ejemplo" (18'40") (Q1, EB, M8, Mariela)
101	Definida hacia sí	Aprenden sobre la XO	"Sí, más o menos lo... digo, mis hijos fueron los que más o menos me... me enseñaron, tengo una hija que está cursando el

	mismas como usuarias de las TIC	por los conocimientos que los hijos les comparten	<i>liceo que... a lo que ha estudiado informática, es la que más o menos me ha... me ha guiado un poco más..." (0'44") (Q1 EC M10 Daniela)</i>
102	Definida hacia sí mismas como usuarias de las TIC	Aprenden sobre la XO por los conocimientos que los hijos les comparten	<i>"Lo que pasa que digo, es... yo en realidad, de computación es muy poco... lo que... porque nunca hice un curso de computación, lo que yo aprendo es mayormente... más lo aprendo con ellos." (3'30") (Q5 EG M 24 Milka)</i>
103	Definida hacia sí mismas como usuarias de las TIC	Quieren involucrarse en el uso de las TIC pero tienen limitantes para hacerlo.	<i>"Porque no hay, así como hay, de repente, como, como hay de todo, que hay madres que, de repente, les da igual, también hay de las otras, que, que queremos, que, que... ¿ta?, y de repente no tenemos... yo tengo chiquilinas de, de 16 y de 14 años que no puedo mandarlas a un curso de computación, es lo que aprenden en el liceo o... o nada. Entonces no... y como que van dejando de lado, no le dan la importancia que de repente..." (9' 10") (Q1 EA M1 Clara)</i>
104	Definida hacia sí mismas como usuarias de las TIC	Quieren involucrarse en el uso de las TIC pero tienen limitantes para hacerlo.	<i>A mí me hubiera encantado haber aprendido computación" (6'35") "A mí me hubiera encantado haber tenido una..." (6'38") (Q1 EC M11 María Marta)</i>
105	Líneas futuras de investigación		<i>"M: el nene mío varón es el que descubre muchas cosas, de repente, en ellas, si se pone un día a entrar, empieza a decir, ah mirá con esto se puede, con esto no, con esto tal cosa, pero es poco el interés que se demuestra. E: ¿Y su nena?, la de segundo año... M: No, la nena no, no, la nena no. Es más el varón, porque al varón le gusta mucho lo que es tecnología... al varón todo lo que sea tecnología le gusta" (1'48", P105 Q5 EG M 24 Milka).</i>
106	Líneas futuras de investigación		<i>"en general llama al padre, porque es más entendido en todo esto y le encanta, este... entonces en general llama al padre cuando necesita asistencia en esto, llama al padre" (10'30", P106, Q5 EH M28 Sheila).</i>

Anexo 4: CUADROS DE TRIANGULACIÓN ENTRE LAS CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS EMERGENTES DEL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS Y DATOS OBTENIDOS DEL CUESTIONARIO

- **Expectativas hacia el maestro (resumen)**
- **Expectativas definidas hacia el maestro a modo de aplicaciones curriculares**
- **Expectativas hacia el director (resumen)**
- **Expectativas definidas hacia el director**
- **Expectativas definidas hacia el niño (resumen)**
- **Expectativas definidas hacia el niño HOY / A CORTO PLAZO**
- **Expectativas definidas hacia el niño según lugar de uso y acompañamiento**
- **Expectativas definidas hacia sí mismas (resumen)**
- **Expectativas definidas hacia sí mismas en su rol de madres**
- **Expectativas definidas hacia sí mismas como usuarias de las TIC**

FOCO:											
Expectativas definidas sobre el uso de las XO con fines escolares por parte del maestro											
Triangulación de los datos cualitativos emergentes de las entrevistas con los datos cuantitativos emergentes del cuestionario											
Ocupación: T – TRABAJA NT- NO TRABAJA											
Nivel de estudios alcanzado: P – PRIMARIA COMPLETA CB CICLO BÁSICO COMPLETO S- SECUNDARIA COMPLETA U o T universitario o terciario.											
Uso de computadora e Internet en el último mes: PC/I PC e internet en el último mes NPC/ NI No Pc, no internet en el último mes											
Conexión a Internet en el hogar: HCI Hogar con Internet / HSI Hogar sin Internet											
Empleo de computadoras en el trabajo: TCC/ TSC Trabajo con/sin Computadora											
Quintil	Escuelas	Madres	Datos emergentes del cuestionario					Expectativas de uso a modo de aplicaciones curriculares	Expectativa de uso de actividades y programas	Expectativas de usos innovadores	Expectativas de impacto de la tecnología en el aprendizaje del niño
1	A	M1 Clara	T	PC/I	HSI	TSC	P	X	X		
1	A	M2 Silvana	NT	NPC/NI	HSI	–	CB	X			
1	A	M3 Marita	NT	PC/I	HCI	–	P	X			
1	A	M4 Eloisa	T	PC/I	HSI	TSC	CB	X			
1	B	M5 Amanda	T	NPC/NI	HCI	TSC	CB	Expectativas genéricas			
1	B	M6 Lucía	T	NPC/NI	HCI	TSC	P	X	X		
1	B	M7 Belkis	T	PC/NI	HSI	TSC	P	X	X		
1	B	M8 Mariela	T	PC/NI	HSI	TSC	CB	X	X		
1	B	M9 Amalia	T	PC/I	HSI	TSC	P		X		
1	C	M10 Daniela	NT	PC/I	HSI	–	P	Expectativas genéricas			
1	C	M11 M. Marta	NT	PC/I	HSI	–	CB	X			
1	C	M12 Marta	T	PC/I	HSI	TSC	CB	X	X		
1	C	M13 Nibia	T	PC/I	HCI	TSC	CB	Expectativas genéricas			
2	D	M14 Loreley	NT	PC/I	HCI	–	CB	X			X
2	D	M15 Alba	NT	PC/I	HSI	–	P	X	X		X
2	D	M16 Silvana	T	PC/I	HCI	TCC	CB	X	X		
4	E	M17 Felicia	T	NPC/NI	HCI	TSC	P		X		X
4	E	M18 Inés	T	NPC/NI	HSI	TSC	P	X			
4	E	M19 Julia	NT	NPC/NI	HCI	–	P	X			X
4	E	M20 Leticia	T	PC/I	HCI	TSC	P	X	X	X	
4	E	M21 Carmen	T	PC/I	HCI	TSC	CB	X	X	X	
5	F	M22 Analía	T	NPC/NI	HSI	TSC	P	X			
5	F	M23 Andrea	NT	PC/I	HCI	–	P	X	X	X	
5	G	M24 Milka	NT	PC/I	HCI	–	CB	X			
5	G	M25 Cecilia	T	PC/I	HCI	TCC	UT	X	X		
5	G	M26 Angélica	T	PC/I	HCI	TSC	CB	X			
5	G	M27 Fabiana	T	PC/I	HCI	TSC	S	X	X	X	
5	H	M28 Sheila	T	PC/I	HCI	TCC	UT	X	X		
5	H	M29 Ximena	NT	PC/I	HCI	–	CB	X	X		
5	H	M30 Elizabeth	T	PC/I	HCI	TSC	UT			X	
5	H	M31 Beatriz	T	PC/I	HCI	TCC	UT	X	X		
Totales:								25 / 31	17 / 31	5 / 31	4 / 31

Cuadro de triangulación N°1: Resumen de expectativas hacia el maestro

FOCO: Expectativas definidas de uso de las XO HACIA EL MAESTRO a modo de aplicaciones curriculares												
Triangulación de los datos cualitativos emergentes de las entrevistas con los datos cuantitativos emergentes del cuestionario												
Ocupación: T – TRABAJA NT- NO TRABAJA												
Nivel de estudios alcanzado: P – PRIMARIA COMPLETA CB CICLO BÁSICO COMPLETO S- SECUNDARIA COMPLETA U o T universitario o terciario.												
Uso de computadora e Internet en el último mes: PC/I PC e internet en el último mes NPC/ NI No Pc, no internet en el último mes												
Conexión a Internet en el hogar: HCI Hogar con Internet / HSI Hogar sin Internet Empleo de computadoras en el trabajo: TCC/ TSC Trabajo con/sin Computadora												
Quintil	Escuelas	Madres	Datos del cuestionario					Buscar información en Internet con finalidad educativa	Uso de la XO para diferentes áreas del conocimiento del Programa Escolar.	Demandan deberes con la XO	Demandan enseñanza de idiomas con la XO	Demandan horas específicas de trabajo con la XO
1	A	M1 Clara	T	PC/I	HSI	TSC	P			X		
1	A	M2 Silvana	NT	NPC/NI	HSI	-	CB	X	X			
1	A	M3 Marita	NT	PC/I	HCI	-	P			X	X	
1	A	M4 Eloisa	T	PC/I	HSI	TSC	CB		X			
1	B	M5 Amanda	T	NPC/NI	HCI	TSC	CB	Expectativas genéricas				
1	B	M6 Lucía	T	NPC/NI	HCI	TSC	P	X		X		
1	B	M7 Belkis	T	PC/NI	HSI	TSC	P	X				
1	B	M8 Mariela	T	PC/NI	HSI	TSC	CB					X
1	B	M9 Amalia	T	PC/I	HSI	TSC	P					
1	C	M10 Daniela	NT	PC/I	HSI	-	P	Expectativas genéricas				
1	C	M11 M. Marta	NT	PC/I	HSI	-	CB	X		X		
1	C	M12 Marta	T	PC/I	HSI	TSC	CB	X				
1	C	M13 Nibia	T	PC/I	HCI	TSC	CB	Expectativas genéricas				
2	D	M14 Loreley	NT	PC/I	HCI	-	CB	X	X	X		
2	D	M15 Alba	NT	PC/I	HSI	-	P		X			
2	D	M16 Silvina	T	PC/I	HCI	TCC	CB	X	x	X		
4	E	M17 Felicia	T	NPC/NI	HCI	TSC	P					
4	E	M18 Inés	T	NPC/NI	HSI	TSC	P		X			
4	E	M19 Julia	NT	NPC/NI	HCI	-	P	X				
4	E	M20 Leticia	T	PC/I	HCI	TSC	P		X			
4	E	M21 Carmen	T	PC/I	HCI	TSC	CB	X	X			
5	F	M22 Analia	T	NPC/NI	HSI	TSC	P		X	X		
5	F	M23 Andrea	NT	PC/I	HCI	-	P	X				
5	G	M24 Milka	NT	PC/I	HCI	-	CB	X	X		X	
5	G	M25 Cecilia	T	PC/I	HCI	TCC	UT	X				
5	G	M26 Angélica	T	PC/I	HCI	TSC	CB	X				
5	G	M27 Fabiana	T	PC/I	HCI	TSC	S		X			
5	H	M28 Sheila	T	PC/I	HCI	TCC	UT	X	X			
5	H	M29 Ximena	NT	PC/I	HCI	-	CB			X		
5	H	M30 Elizabeth	T	PC/I	HCI	TSC	UT					
5	H	M31 Beatriz	T	PC/I	HCI	TCC	UT		X			
Totales:								14 / 31	13 / 31	8 / 31	2 / 31	1 / 31

Cuadro de triangulación N°2: Expectativas hacia el maestro a modo de aplicaciones curriculares

FOCO:											
Expectativas sobre el uso de las XO con fines escolares por parte del director											
Triangulación de los datos cualitativos emergentes de las entrevistas con los datos cuantitativos emergentes del cuestionario											
Ocupación: T – TRABAJA NT- NO TRABAJA											
Nivel de estudios alcanzado: P – PRIMARIA COMPLETA CB CICLO BÁSICO COMPLETO S- SECUNDARIA COMPLETA U o T universitario o terciario.											
Uso de computadora e Internet en el último mes: PC/I PC e internet en el último mes NPC/ NI No Pc, no internet en el último mes											
Conexión a Internet en el hogar: HCI Hogar con Internet / HSI Hogar sin Internet											
Empleo de computadoras en el trabajo: TCC/ TSC Trabajo con/sin Computadora											
Quintil	Escue- las	Madres	Datos cuantitativos				Madres que mencionan espontáneamente al director como usuario de las TIC				
			T	PC/I	HSI	TSC	P	Sin expectativas o expectativas poco definidas	Expectativas genéricas	Expectativas definidas	
1	A	M1 Clara	T	PC/I	HSI	TSC	P			X	
1	A	M2 Silvana	NT	NPC/NI	HSI	-	CB			X	
1	A	M3 Marita	NT	PC/I	HCI	-	P			X	
1	A	M4 Eloisa	T	PC/I	HSI	TSC	CB			X	
1	B	M5 Amanda	T	NPC/NI	HCI	TSC	CB	X			
1	B	M6 Lucía	T	NPC/NI	HCI	TSC	P	X			
1	B	M7 Belkis	T	PC/NI	HSI	TSC	P	X			
1	B	M8 Mariela	T	PC/NI	HSI	TSC	CB	X			
1	B	M9 Amalia	T	PC/I	HSI	TSC	P			X	
1	C	M10 Daniela	NT	PC/I	HSI	-	P	X			
1	C	M11 M. Marta	NT	PC/I	HSI	-	CB	X			
1	C	M12 Marta	T	PC/I	HSI	TSC	CB	X			
1	C	M13 Nibia	T	PC/I	HCI	TSC	CB	X			
2	D	M14 Loreley	NT	PC/I	HCI	-	CB	X			
2	D	M15 Alba	NT	PC/I	HSI	-	P	X			
2	D	M16 Silvina	T	PC/I	HCI	TCC	CB	X			
4	E	M17 Felicia	T	NPC/NI	HCI	TSC	P	X			
4	E	M18 Inés	T	NPC/NI	HSI	TSC	P	X			
4	E	M19 Julia	NT	NPC/NI	HCI	-	P	X			
4	E	M20 Leticia	T	PC/I	HCI	TSC	P	X			
4	E	M21 Carmen	T	PC/I	HCI	TSC	CB	X			
5	F	M22 Analía	T	NPC/NI	HSI	TSC	P	X			
5	F	M23 Andrea	NT	PC/I	HCI	-	P	X			
5	G	M24 Milka	NT	PC/I	HCI	-	CB			X	
5	G	M25 Cecilia	T	PC/I	HCI	TCC	UT		X		
5	G	M26 Angélica	T	PC/I	HCI	TSC	CB			X	
5	G	M27 Fabiana	T	PC/I	HCI	TSC	S			X	
5	H	M28 Sheila	T	PC/I	HCI	TCC	UT		X		
5	H	M29 Ximena	NT	PC/I	HCI	-	CB			X	
5	H	M30 Elizabeth	T	PC/I	HCI	TSC	UT		X		
5	H	M31 Beatriz	T	PC/I	HCI	TCC	UT			X	
Totales:									18/31	3/31	10/31

Cuadro de triangulación N°3: Resumen de expectativas hacia el director

FOCO: Expectativas definidas de uso de las XO por parte de los directores												
Triangulación de los datos cualitativos emergentes de las entrevistas con los datos cuantitativos emergentes del cuestionario												
Ocupación: T – TRABAJA NT- NO TRABAJA Nivel de estudios alcanzado: P – PRIMARIA COMPLETA CB CICLO BÁSICO COMPLETO S- SECUNDARIA COMPLETA												
U o T universitario o terciario. Uso de computadora e Internet en el último mes: PC/I PC e internet en el último mes NPC/ NI No Pc, no internet en el último mes												
Conexión a Internet en el hogar: HCI Hogar con Internet / HSI Hogar sin Internet Empleo de computadoras en el trabajo: TCC/ TSC Trabajo con/sin Computadora												
Quintil	Escuelas	Madres	Datos cuantitativos obtenidos del cuestionario					Expectativas de uso para lo administrativo y organizativo de la institución escolar	Expectativas a modo de aplicaciones curriculares (buscar información en Internet)	Expectativas referidas a usos innovadores de la XO a nivel de gestión escolar	Expectativas referidas a la coordinación Escuela-Familia	
1	A	M1 Clara	T	PC/I	HSI	TSC	P	X				
1	A	M2 Silvana	NT	NPC/NI	HSI	-	CB		X			X
1	A	M3 Marita	NT	PC/I	HCI	-	P		X		X	
1	A	M4 Eloisa	T	PC/I	HSI	TSC	CB				X	
1	B	M5 Amanda	T	NPC/NI	HCI	TSC	CB	No menciona espontáneamente al director en su discurso				
1	B	M6 Lucía	T	NPC/NI	HCI	TSC	P	No menciona espontáneamente al director en su discurso				
1	B	M7 Belkis	T	PC/NI	HSI	TSC	P	No menciona espontáneamente al director en su discurso				
1	B	M8 Mariela	T	PC/NI	HSI	TSC	CB	No menciona espontáneamente al director en su discurso				
1	B	M9 Amalia	T	PC/I	HSI	TSC	P	X				
1	C	M10 Daniela	NT	PC/I	HSI	-	P	No menciona espontáneamente al director en su discurso				
1	C	M11 M.Marta	NT	PC/I	HSI	-	CB	No menciona espontáneamente al director en su discurso				
1	C	M12 Marta	T	PC/I	HSI	TSC	CB	No menciona espontáneamente al director en su discurso				
1	C	M13 Nibia	T	PC/I	HCI	TSC	CB	No menciona espontáneamente al director en su discurso				
2	D	M14 Loreley	NT	PC/I	HCI	-	CB	No menciona espontáneamente al director en su discurso				
2	D	M15 Alba	NT	PC/I	HSI	-	P	No menciona espontáneamente al director en su discurso				
2	D	M16 Silvana	T	PC/I	HCI	TCC	CB	No menciona espontáneamente al director en su discurso				
4	E	M17 Felicia	T	NPC/NI	HCI	TSC	P	No menciona espontáneamente al director en su discurso				
4	E	M18 Inés	T	NPC/NI	HSI	TSC	P	No menciona espontáneamente al director en su discurso				
4	E	M19 Julia	NT	NPC/NI	HCI	-	P	No menciona espontáneamente al director en su discurso				
4	E	M20 Leticia	T	PC/I	HCI	TSC	P	No menciona espontáneamente al director en su discurso				
4	E	M21 Carmen	T	PC/I	HCI	TSC	CB	No menciona espontáneamente al director en su discurso				
5	F	M22 Analía	T	NPC/NI	HSI	TSC	P	No menciona espontáneamente al director en su discurso				
5	F	M23 Andrea	NT	PC/I	HCI	-	P	No menciona espontáneamente al director en su discurso				
5	G	M24 Milka	NT	PC/I	HCI	-	CB				X	
5	G	M25 Cecilia	T	PC/I	HCI	TCC	UT	Expectativas genéricas				
5	G	M26 Angélica	T	PC/I	HCI	TSC	CB	X				
5	G	M27 Fabiana	T	PC/I	HCI	TSC	S	X			X	
5	H	M28 Sheila	T	PC/I	HCI	TCC	UT	Expectativas genéricas				
5	H	M29 Ximena	NT	PC/I	HCI	-	CB			X		
5	H	M30 Elizabeth	T	PC/I	HCI	TSC	UT	Expectativas genéricas				
5	H	M31 Beatriz	T	PC/I	HCI	TCC	UT				X	
Totales:								4/31	3/31	5/31	1/31	

Cuadro de triangulación N°4: Expectativas definidas hacia el director

FOCO:										
Expectativas definidas sobre el uso de las XO con fines escolares por parte del NIÑO										
Triangulación de los datos cualitativos emergentes de las entrevistas con los datos cuantitativos emergentes del cuestionario										
Ocupación: T – TRABAJA NT- NO TRABAJA										
Nivel de estudios alcanzado: P – PRIMARIA COMPLETA CB CICLO BÁSICO COMPLETO S- SECUNDARIA COMPLETA U o T universitario o terciario.										
Uso de computadora e Internet en el último mes: PC/I PC e internet en el último mes NPC/ NI No Pc, no internet en el último mes										
Conexión a Internet en el hogar: HCI Hogar con Internet / HSI Hogar sin Internet										
Empleo de computadoras en el trabajo: TCC/ TSC Trabajo con/sin Computadora										
Quintil	Escue- las	Madres	Datos cuantitativos					Expectativas de uso para el NIÑO/ A CORTO PLAZO/ HOY	Expectativa de uso para el JOVEN/ MEDIANO PLAZO/ MAÑANA	Expectativas de uso de las XO con fines laborales, profesionales y personales para el ADULTO/ LARGO PLAZO/ FUTURO
1	A	M1 Clara	T	PC/I	HSI	TSC	P	X		
1	A	M2 Silvana	NT	NPC/NI	HSI	-	CB	X		X
1	A	M3 Marita	NT	PC/I	HCI	-	P	X		
1	A	M4 Eloisa	T	PC/I	HSI	TSC	CB	X		
1	B	M5 Amanda	T	NPC/NI	HCI	TSC	CB	X	X	
1	B	M6 Lucía	T	NPC/NI	HCI	TSC	P	X		
1	B	M7 Belkis	T	PC/NI	HSI	TSC	P	X		X
1	B	M8 Mariela	T	PC/NI	HSI	TSC	CB	X	X	
1	B	M9 Amalia	T	PC/I	HSI	TSC	P	X		X
1	C	M10 Daniela	NT	PC/I	HSI	-	P	X	X	X
1	C	M11 M.Marta	NT	PC/I	HSI	-	CB	X		X
1	C	M12 Marta	T	PC/I	HSI	TSC	CB	X		X
1	C	M13 Nibia	T	PC/I	HCI	TSC	CB	X		
2	D	M14 Loreley	NT	PC/I	HCI	-	CB	X	X	
2	D	M15 Alba	NT	PC/I	HSI	-	P	X		
2	D	M16 Silvina	T	PC/I	HCI	TCC	CB	X	X	X
4	E	M17 Felicia	T	NPC/NI	HCI	TSC	P	X	X	
4	E	M18 Inés	T	NPC/NI	HSI	TSC	P	X		
4	E	M19 Julia	NT	NPC/NI	HCI	-	P	X		X
4	E	M20 Leticia	T	PC/I	HCI	TSC	P	X		X
4	E	M21 Carmen	T	PC/I	HCI	TSC	CB	X		X
5	F	M22 Analía	T	NPC/NI	HSI	TSC	P	X	X	
5	F	M23 Andrea	NT	PC/I	HCI	-	P	X		
5	G	M24 Milka	NT	PC/I	HCI	-	CB	X	X	
5	G	M25 Cecilia	T	PC/I	HCI	TCC	UT	X		
5	G	M26 Angélica	T	PC/I	HCI	TSC	CB	X		X
5	G	M27 Fabiana	T	PC/I	HCI	TSC	S	X	X	X
5	H	M28 Sheila	T	PC/I	HCI	TCC	UT	X		X
5	H	M29 Ximena	NT	PC/I	HCI	-	CB	X		X
5	H	M30 Elizabeth	T	PC/I	HCI	TSC	UT	X		
5	H	M31 Beatriz	T	PC/I	HCI	TCC	UT	X		X
Totales:								31/31	9/31	15/31

Cuadro de triangulación N°5: Resumen de expectativas definidas hacia el niño

FOCO: Expectativas definidas de uso de las XO HACIA EL NIÑO HOY/ A CORTO PLAZO												
Triangulación de los datos cualitativos emergentes de las entrevistas con los datos cuantitativos emergentes del cuestionario												
Ocupación: T – TRABAJA NT- NO TRABAJA												
Nivel de estudios alcanzado: P – PRIMARIA COMPLETA CB CICLO BÁSICO COMPLETO S- SECUNDARIA COMPLETA U o T universitario o terciario.												
Uso de computadora e Internet en el último mes: PC/I PC e internet en el último mes NPC/NI No Pc, no internet en el último mes												
Conexión a Internet en el hogar: HCI Hogar con Internet / HSI Hogar sin Internet Empleo de computadoras en el trabajo: TCC/ TSC Trabajo con/sin Computadora												
Quintil	Escuelas	Madres	Datos cuantitativos obtenidos del cuestionario					Búsqueda de información en Internet para tareas escolares	Uso de actividades y programas de las XO	Uso de la XO frente a otras tecnologías: el libro, el lápiz y el papel, los cuadernos. Sentimientos de temor generados al respecto	Inclusión en el mundo digital actual	Uso de las XO con fines creativos
1	A	M1 Clara	T	PC/I	HSI	TSC	P				X	
1	A	M2 Silvana	NT	NPC/NI	HSI	-	CB	X	X			
1	A	M3 Marita	NT	PC/I	HCI	-	P	X		X	X	
1	A	M4 Eloisa	T	PC/I	HSI	TSC	CB	X				
1	B	M5 Amanda	T	NPC/NI	HCI	TSC	CB	X				
1	B	M6 Lucía	T	NPC/NI	HCI	TSC	P	X				
1	B	M7 Belkis	T	PC/NI	HSI	TSC	P	X		X		
1	B	M8 Mariela	T	PC/NI	HSI	TSC	CB	X	X			X
1	B	M9 Amalia	T	PC/I	HSI	TSC	P	X	X			
1	C	M10 Daniela	NT	PC/I	HSI	-	P	X				X
1	C	M11 M. Marta	NT	PC/I	HSI	-	CB	X				
1	C	M12 Marta	T	PC/I	HSI	TSC	CB	X	X			
1	C	M13 Nibia	T	PC/I	HCI	TSC	CB			X		
2	D	M14 Loreley	NT	PC/I	HCI	-	CB		X	X	X	
2	D	M15 Alba	NT	PC/I	HSI	-	P		X			
2	D	M16 Silvina	T	PC/I	HCI	TCC	CB	X				
4	E	M17 Felicia	T	NPC/NI	HCI	TSC	P	X				
4	E	M18 Inés	T	NPC/NI	HSI	TSC	P			X	X	
4	E	M19 Julia	NT	NPC/NI	HCI	-	P		X	X		
4	E	M20 Leticia	T	PC/I	HCI	TSC	P					
4	E	M21 Carmen	T	PC/I	HCI	TSC	CB	X	X			
5	F	M22 Analía	T	NPC/NI	HSI	TSC	P	X		X		
5	F	M23 Andrea	NT	PC/I	HCI	-	P	X	x		X	X
5	G	M24 Milka	NT	PC/I	HCI	-	CB		X			
5	G	M25 Cecilia	T	PC/I	HCI	TCC	UT	X	X	X		
5	G	M26 Angélica	T	PC/I	HCI	TSC	CB	X				
5	G	M27 Fabiana	T	PC/I	HCI	TSC	S			X		
5	H	M28 Sheila	T	PC/I	HCI	TCC	UT	X		X		
5	H	M29 Ximena	NT	PC/I	HCI	-	CB					
5	H	M30 Elizabeth	T	PC/I	HCI	TSC	UT		X		X	
5	H	M31 Beatriz	T	PC/I	HCI	TCC	UT			X		
Totales:								19/31	12/31	11/31	6/31	3/31

Cuadro de triangulación N°6: Expectativas hacia el NIÑO/CORTO PLAZO/ HOY

FOCO: Expectativas definidas de uso de las XO con fines escolares hacia los niños según LUGARES de uso y ACOMPAÑAMIENTO															
Triangulación de los datos cualitativos emergentes de las entrevistas con los datos cuantitativos emergentes del cuestionario															
Ocupación: T – TRABAJA NT- NO TRABAJA															
Nivel de estudios alcanzado: P – PRIMARIA COMPLETA CB CICLO BÁSICO COMPLETO S- SECUNDARIA COMPLETA U o T universitario o terciario.															
Uso de computadora e Internet en el último mes: PC/I PC e internet en el último mes NPC/ NI No Pc, no internet en el último mes															
Conexión a Internet en el hogar: HCI Hogar con Internet / HSI Hogar sin Internet Empleo de computadoras en el trabajo: TCC/ TSC Trabajo con/sin Computadora															
Quintil	Escuelas	Madres	Datos cuantitativos obtenidos del cuestionario					Lugares de uso			Acompañamiento en el uso				
			T	PC/I	HSI	TSC	P	Casa	Escuela	Otro	Compañeros de clase y amigos	Mtro.	Madre	Otros familiares	Solo
1	A	M1 Clara	T	PC/I	HSI	TSC	P	X					X		
1	A	M2 Silvana	NT	NPC/NI	HSI	-	CB			X			X	X	
1	A	M3 Marita	NT	PC/I	HCI	-	P	X	X				X		
1	A	M4 Eloisa	T	PC/I	HSI	TSC	CB		X			X			
1	B	M5 Amanda	T	NPC/NI	HCI	TSC	CB		X		X				
1	B	M6 Lucía	T	NPC/NI	HCI	TSC	P		X		X				
1	B	M7 Belkis	T	PC/NI	HSI	TSC	P		X		X	X			
1	B	M8 Mariela	T	PC/NI	HSI	TSC	CB		X		X				
1	B	M9 Amalia	T	PC/I	HSI	TSC	P		X			X	X		
1	C	M10 Daniela	NT	PC/I	HSI	-	P			X				X	
1	C	M11 M.Marta	NT	PC/I	HSI	-	CB		X			X			
1	C	M12 Marta	T	PC/I	HSI	TSC	CB		X		X				
1	C	M13 Nibia	T	PC/I	HCI	TSC	CB	X						X	
2	D	M14 Loreley	NT	PC/I	HCI	-	CB	X			X			X	
2	D	M15 Alba	NT	PC/I	HSI	-	P		X		X				
2	D	M16 Silvina	T	PC/I	HCI	TCC	CB	X					X		
4	E	M17 Felicia	T	NPC/NI	HCI	TSC	P	X					X	X	
4	E	M18 Inés	T	NPC/NI	HSI	TSC	P			X				X	
4	E	M19 Julia	NT	NPC/NI	HCI	-	P	X						X	
4	E	M20 Leticia	T	PC/I	HCI	TSC	P	X						X	
4	E	M21 Carmen	T	PC/I	HCI	TSC	CB	X						X	
5	F	M22 Analía	T	NPC/NI	HSI	TSC	P		X		X				
5	F	M23 Andrea	NT	PC/I	HCI	-	P	X					X	X	
5	G	M24 Milka	NT	PC/I	HCI	-	CB	X		X	X				
5	G	M25 Cecilia	T	PC/I	HCI	TCC	UT	X					X	X	
5	G	M26 Angélica	T	PC/I	HCI	TSC	CB	X					X	X	
5	G	M27 Fabiana	T	PC/I	HCI	TSC	S	X					X	X	
5	H	M28 Sheila	T	PC/I	HCI	TCC	UT	X					X	X	
5	H	M29 Ximena	NT	PC/I	HCI	-	CB	X					X	X	
5	H	M30 Elizabeth	T	PC/I	HCI	TSC	UT	X						X	
5	H	M31 Beatriz	T	PC/I	HCI	TCC	UT	X						X	
Totales:								18/31	11/31	4/31	9/31	4/31	12/31	13/31	4/31

Cuadro de triangulación N°7: Expectativas hacia el niño según lugar de uso de la XO y acompañamiento

FOCO:									
Expectativas definidas sobre el uso de las XO con fines escolares para sí mismas									
Triangulación de los datos cualitativos emergentes de las entrevistas con los datos cuantitativos emergentes del cuestionario									
Ocupación: T – TRABAJA NT- NO TRABAJA									
Nivel de estudios alcanzado: P – PRIMARIA COMPLETA CB CICLO BÁSICO COMPLETO S- SECUNDARIA COMPLETA U o T universitario o terciario.									
Uso de computadora e Internet en el último mes: PC/I PC e internet en el último mes NPC / NI No Pc, no internet en el último mes									
Conexión a Internet en el hogar: HCI Hogar con Internet / HSI Hogar sin Internet									
Empleo de computadoras en el trabajo: TCC/ TSC Trabajo con/sin Computadora									
Quintil	Escuelas	Madres	Datos cuantitativos					Expectativas de uso de las XO con fines escolares para sí mismas en su rol de madres	Expectativas de uso de las XO para sí mismas como usuarias de las TIC
1	A	M1 Clara	T	PC/I	HSI	TSC	P	X	X
1	A	M2 Silvana	NT	NPC/NI	HSI	-	CB	X	
1	A	M3 Marita	NT	PC/I	HCI	-	P	X	
1	A	M4 Eloisa	T	PC/I	HSI	TSC	CB	X	X
1	B	M5 Amanda	T	NPC/NI	HCI	TSC	CB	X	
1	B	M6 Lucía	T	NPC/NI	HCI	TSC	P	X	
1	B	M7 Belkis	T	PC/NI	HSI	TSC	P	X	
1	B	M8 Mariela	T	PC/NI	HSI	TSC	CB	X	X
1	B	M9 Amalia	T	PC/I	HSI	TSC	P	X	
1	C	M10 Daniela	NT	PC/I	HSI	-	P	X	X
1	C	M11 M.Marta	NT	PC/I	HSI	-	CB	X	X
1	C	M12 Marta	T	PC/I	HSI	TSC	CB	X	
1	C	M13 Nibia	T	PC/I	HCI	TSC	CB	X	
2	D	M14 Loreley	NT	PC/I	HCI	-	CB	X	X
2	D	M15 Alba	NT	PC/I	HSI	-	P	X	X
2	D	M16 Silvina	T	PC/I	HCI	TCC	CB	X	X
4	E	M17 Felicia	T	NPC/NI	HCI	TSC	P	X	X
4	E	M18 Inés	T	NPC/NI	HSI	TSC	P	X	X
4	E	M19 Julia	NT	NPC/NI	HCI	-	P	X	X
4	E	M20 Leticia	T	PC/I	HCI	TSC	P	X	X
4	E	M21 Carmen	T	PC/I	HCI	TSC	CB	X	X
5	F	M22 Analía	T	NPC/NI	HSI	TSC	P		X
5	F	M23 Andrea	NT	PC/I	HCI	-	P	X	
5	G	M24 Milka	NT	PC/I	HCI	-	CB	X	X
5	G	M25 Cecilia	T	PC/I	HCI	TCC	UT	X	
5	G	M26 Angélica	T	PC/I	HCI	TSC	CB	X	
5	G	M27 Fabiana	T	PC/I	HCI	TSC	S	X	
5	H	M28 Sheila	T	PC/I	HCI	TCC	UT	X	X
5	H	M29 Ximena	NT	PC/I	HCI	-	CB	X	X
5	H	M30 Elizabeth	T	PC/I	HCI	TSC	UT	X	
5	H	M31 Beatriz	T	PC/I	HCI	TCC	UT	X	
Totales:								30/31	17/31

Cuadro de triangulación N°8: Resumen de expectativas hacia sí mismas

FOCO: Expectativas definidas de uso de las XO con fines escolares para sí mismas en su rol de madres															
Triangulación de los datos cualitativos emergentes de las entrevistas con los datos cuantitativos emergentes del cuestionario															
Ocupación: T – TRABAJA NT- NO TRABAJA Nivel de estudios alcanzado: P – PRIMARIA COMPLETA CB CICLO BÁSICO COMPLETO S- SECUNDARIA COMPLETA U o T universitario o terciario. Uso de computadora e Internet en el último mes: PC/I PC e internet en el último mes NPC/ NI No Pc, no internet en el último mes Conexión a Internet en el hogar: HCI Hogar con Internet / HSI Hogar sin Internet Empleo de computadoras en el trabajo: TCC/ TSC Trabajo con/sin Computadora															
1: Promover el cuidado del aparato 2: Apoyar al niño en las actividades escolares que impliquen el uso de la XO 3: Desarrollar una actitud responsable frente al uso de Internet 4: Controlar el uso de juegos por parte de los niños 5: Uso de actividades y programas de las XO 6: Búsqueda de información en Internet para usos escolares 7: Desarrollar el pensamiento crítico al usar la computadora 8: Capacitarse en TIC para ayudar al niño															
Quintil	Escuelas	Madres	Datos cuantitativos obtenidos del cuestionario					1	2	3	4	5	6	7	8
1	A	M1 Clara	T	PC/I	HSI	TSC	P		X	X			X		
1	A	M2 Silvana	NT	NPC/NI	HSI	-	CB		X		X				
1	A	M3 Marita	NT	PC/I	HCI	-	P	X		X					
1	A	M4 Eloisa	T	PC/I	HSI	TSC	CB	X	X		X		X		
1	B	M5 Amanda	T	NPC/NI	HCI	TSC	CB			X					
1	B	M6 Lucía	T	NPC/NI	HCI	TSC	P	X							
1	B	M7 Belkis	T	PC/NI	HSI	TSC	P					X			
1	B	M8 Mariela	T	PC/NI	HSI	TSC	CB			X	X				
1	B	M9 Amalia	T	PC/I	HSI	TSC	P	X			X				
1	C	M10 Daniela	NT	PC/I	HSI	-	P	X		X	X		X		
1	C	M11 M. Marta	NT	PC/I	HSI	-	CB	X							
1	C	M12 Marta	T	PC/I	HSI	TSC	CB	X		X					
1	C	M13 Nibia	T	PC/I	HCI	TSC	CB	X							
2	D	M14 Loreley	NT	PC/I	HCI	-	CB		X	X	X				
2	D	M15 Alba	NT	PC/I	HSI	-	P	X	X	X					
2	D	M16 Silvina	T	PC/I	HCI	TCC	CB		X			X	X		
4	E	M17 Felicia	T	NPC/NI	HCI	TSC	P	X	X						
4	E	M18 Inés	T	NPC/NI	HSI	TSC	P		X						
4	E	M19 Julia	NT	NPC/NI	HCI	-	P	X		X				X	
4	E	M20 Leticia	T	PC/I	HCI	TSC	P		X						
4	E	M21 Carmen	T	PC/I	HCI	TSC	CB	X		X					
5	F	M22 Analía	T	NPC/NI	HSI	TSC	P								
5	F	M23 Andrea	NT	PC/I	HCI	-	P		X			X			
5	G	M24 Milka	NT	PC/I	HCI	-	CB	X							
5	G	M25 Cecilia	T	PC/I	HCI	TCC	UT		X	X					
5	G	M26 Angélica	T	PC/I	HCI	TSC	CB			X					
5	G	M27 Fabiana	T	PC/I	HCI	TSC	S					X			
5	H	M28 Sheila	T	PC/I	HCI	TCC	UT								
5	H	M29 Ximena	NT	PC/I	HCI	-	CB		X						
5	H	M30 Elizabeth	T	PC/I	HCI	TSC	UT	X				X		X	
5	H	M31 Beatriz	T	PC/I	HCI	TCC	UT	X	X						
Totales:								15/31	13/31	12/31	6/31	5/31	4/31	1/31	1/31

Cuadro de triangulación N°9: Expectativas hacia sí mismas en su rol de madres

FOCO: Expectativas definidas de uso de las XO PARA SÍ MISMAS como usuarias de las TIC												
Triangulación de los datos cualitativos emergentes de las entrevistas con los datos cuantitativos emergentes del cuestionario												
Ocupación: T – TRABAJA NT- NO TRABAJA												
Nivel de estudios alcanzado: P – PRIMARIA COMPLETA CB CICLO BÁSICO COMPLETO S- SECUNDARIA COMPLETA U o T universitario o terciario.												
Uso de computadora e Internet en el último mes: PC/I PC e internet en el último mes NPC/ NI No Pc, no internet en el último mes												
Conexión a Internet en el hogar: HCI Hogar con Internet / HSI Hogar sin Internet Empleo de computadoras en el trabajo: TCC/ TSC Trabajo con/sin Computadora												
Quintil	Escuelas	Madres	Datos cuantitativos obtenidos del cuestionario					Quiéren acceder a Internet para buscar información de temas varios	Quiéren dominar Internet y los programas para estar en igualdad de condiciones que sus hijos	Uso de la XO para entretenimiento y comunicación personal	Aprenden sobre XO con los conocimientos que los hijos les comparten	Desean involucrarse pero tienen limitantes
1	A	M1 Clara	T	PC/I	HSI	TSC	P					X
1	A	M2 Silvana	NT	NPC/NI	HSI	-	CB					
1	A	M3 Marita	NT	PC/I	HCI	-	P					
1	A	M4 Eloisa	T	PC/I	HSI	TSC	CB	X	X			
1	B	M5 Amanda	T	NPC/NI	HCI	TSC	CB					
1	B	M6 Lucía	T	NPC/NI	HCI	TSC	P					
1	B	M7 Belkis	T	PC/NI	HSI	TSC	P					
1	B	M8 Mariela	T	PC/NI	HSI	TSC	CB		X		X	
1	B	M9 Amalia	T	PC/I	HSI	TSC	P					
1	C	M10 Daniela	NT	PC/I	HSI	-	P	X			X	
1	C	M11 M.Marta	NT	PC/I	HSI	-	CB					X
1	C	M12 Marla	T	PC/I	HSI	TSC	CB					
1	C	M13 Nibia	T	PC/I	HCI	TSC	CB					
2	D	M14 Loreley	NT	PC/I	HCI	-	CB	X				
2	D	M15 Alba	NT	PC/I	HSI	-	P	X				
2	D	M16 Silvina	T	PC/I	HCI	TCC	CB			X		
4	E	M17 Felicia	T	NPC/NI	HCI	TSC	P	X	X			
4	E	M18 Inés	T	NPC/NI	HSI	TSC	P	X				
4	E	M19 Julia	NT	NPC/NI	HCI	-	P	X				
4	E	M20 Leticia	T	PC/I	HCI	TSC	P	X				
4	E	M21 Carmen	T	PC/I	HCI	TSC	CB			X		
5	F	M22 Analía	T	NPC/NI	HSI	TSC	P			X		
5	F	M23 Andrea	NT	PC/I	HCI	-	P					
5	G	M24 Milka	NT	PC/I	HCI	-	CB				X	
5	G	M25 Cecilia	T	PC/I	HCI	TCC	UT					
5	G	M26 Angélica	T	PC/I	HCI	TSC	CB					
5	G	M27 Fabiana	T	PC/I	HCI	TSC	S					
5	H	M28 Sheila	T	PC/I	HCI	TCC	UT	X				
5	H	M29 Ximena	NT	PC/I	HCI	-	CB	X				
5	H	M30 Elizabeth	T	PC/I	HCI	TSC	UT					
5	H	M31 Beatriz	T	PC/I	HCI	TCC	UT					
Totales:								10/31	3/31	3/31	3/31	2/31

Cuadro de triangulación N°10: Expectativas hacia sí mismas como usuarias de las TIC

Anexo 5: RESUMEN DE LAS OPINIONES EMERGENTES DEL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS A DIRECTORES.

RESUMEN DE LAS OPINIONES DE DIRECTORES vs. EXPECTATIVAS DE LAS FAMILIAS HACIA EL DIRECTOR

**Opiniones de los directores sobre las expectativas de las familias sobre el uso de las XO
Descripción del contenido de las verbalizaciones e inclusión de fragmentos textuales**

Categorías emergentes de análisis	Las opiniones inciertas		Reconoce la responsabilidad de la escuela	
	Reclamos y reacciones de las familias La demanda de la escuela		Uso de Internet por parte de las familias con diversos fines	
	Según su parecer, ¿en qué ha beneficiado a la familia disponer de una XO?	¿Qué cree usted que las familias hacen con las XO en los hogares?	¿Qué esperaría usted que las familias hicieran con las XO en los hogares?	En su opinión, ¿cuáles son las expectativas de las familias sobre el uso de la XO con fines escolares?
<p>Q1, EA, D1 Griselda</p> <p>Experiencia docente: 36 años</p> <p>Experiencia en Dirección: 13 años</p> <p>Experiencia en Dirección en la institución: 13 años</p>	<p>Reconoce que hay familias que la saben usar muy bien a las XO, que organizan horarios de uso y controlan.</p> <p>Ha visto a las familias buscar información en Internet, descargar música, mirar novelas adelantadas.</p> <p>Admite que los padres tal vez no sepan todos los usos posibles de la computadora y reconoce que se ha trabajado poco con padres en ese sentido.</p>	<p>Comienza la respuesta con risas. Sostiene no tener idea.</p> <p>Observa que las familias usan la XO como medio de penitencia, dado que el niño valora mucho la XO.</p> <p>Admite no tener idea de otros posibles usos.</p>	<p>Sostiene que la escuela tiene la responsabilidad de enseñar a los padres a darle a la XO un espacio, un lugar importante.</p> <p>Sostiene que no le gusta que se use como medio de castigo, ni para bajar música, desconociendo lo educativo.</p> <p>Admite que había aplicado un proyecto de comunicación con las familias a través de la XO, pero el proyecto no funcionó por rotura de las máquinas y por falta de tiempo de las familias para estar con sus hijos.</p>	<p>Hay muchas familias que le dan el espacio requerido a las XO y esperan más de la escuela.</p> <p>La escuela debe mostrar las posibilidades educativas. “Hay un núcleo de padres que sí le da el valor que tiene”. Desconoce si los padres le otorgan a la XO el valor educativo que posee, dado que a los maestros les costó otorgárselo. Se cuestiona si no es necesario que la escuela tienda un “puente” a las familias, explicando los usos.</p> <p>Reconoce las familias se preocupan por si no les</p>

				llega la XO a sus hijos, pero admite no haberles preguntado nunca por los usos educativos.
<p>Q1, EB, D2 Fiorela</p> <p>Experiencia docente: 28 años</p> <p>Experiencia en Dirección: 20 años</p> <p>Experiencia en Dirección en la institución: 2 años</p>	<p>Indica que el mayor beneficio para la familia ha sido la conexión a Internet, porque se conectan de los servicios de Internet de la escuela. Opina que la familia se conecta para usar redes sociales y para descargar juegos para los niños.</p>	<p>Opina que la familia vigila las actividades hechas por los niños, dado que son estos quienes más la usan, no tanto los padres.</p> <p>Ante roturas, la familia marca presencia consultando por los técnicos.</p> <p>Piensa que cuanto más uso le dé la escuela, más valoración genera en la familia.</p>	<p>Que la familia la utilice para actividades de la escuela: producciones escritas, bibliotecas de lectura, diferentes actividades y programas de la XO (escribir, laberinto).</p> <p>Reconoce que solamente se usan en la escuela, que cuando las XO van al hogar los programas desaparecen, salvo cuando hay deberes asignados con las XO.</p>	<p>Los problemas de conectividad hacen que el maestro deje de usar la XO y eso incide en las familias, que deciden no enviar la XO a la escuela, al ver que no se usan.</p> <p>Ella obliga a los niños a traer la XO más allá de si se usan o no.</p>
<p>Q1, EC, D3 María Elena</p> <p>Experiencia docente: 23 años</p> <p>Experiencia en Dirección: 2 años</p> <p>Experiencia en Dirección en la institución: 2 años</p>	<p>Permite al niño acceder al uso de una computadora, como una forma diferente y complementaria a un libro. Sostiene que el Plan Ceibal es una forma de universalizar el acceso, hacer democracia y respetar la dignidad del otro.</p> <p>Cuenta la anécdota de una niña que su mesa de luz era un cajón de verduras, por las condiciones precarias del hogar, pero que ella usaba siempre la XO y accedía a</p>	<p>Depende del potencial y posibilidades educativas de la familia. Destaca la importancia de estar educado, más allá de si se es pobre materialmente hablando. Si una madre es educada puede generar motivación en su familia, en el uso de la computadora. La familia la usa para bajar información de todo tipo.</p>	<p>Espera que los padres acompañen a sus hijos en las actividades, que realicen trámites por Internet, que se comuniquen, “que puedan hacer lo que hacemos todos cuando empezamos a manejar una computadora”.</p> <p>Espera que valoren “la intención que hay detrás, que es liberarte, y sacarte de la situación que a</p>	<p>Dependen de la educación que la familia tenga.</p> <p>Existe un doble desafío: trabajar con la familia y con el niño. “Hay que traer a la familia a conocer de qué se trata”. Reconoce que aunque en los talleres realizados con padres la concurrencia sea poca, cree en el valor fermental de las acciones realizadas. “Nuestra esperanza está puesta, más que nada en</p>

	<p>Internet. Reconoce la importancia de chatear, de descargar juegos, porque en el peor de los usos estas actividades hacen que los niños lean.</p>		<p><i>veces la gente está”.</i></p>	<p><i>las madres, porque son jefas de hogar y las abuelas, ellas están con los hijos”.</i></p>
<p>Q2, ED, D4 Concepción</p> <p>Experiencia docente: 21 años</p> <p>Experiencia en Dirección: 21 años</p> <p>Experiencia en Dirección en la institución: 7 años</p>	<p>Al principio muchas familias no le encontraban utilidad, era considerada como el juguete del niño.</p> <p>Los talleres con padres han generado que esa forma de ver vaya cambiando. Ha beneficiado en la conectividad, muchas familias logran conectarse a Internet.</p>	<p>Reconoce que hay muchos usos. El hermano grande que juega, el padre/la madre que entra a facebook, “hasta el otro que la usa con fines productivos”, estos son, buscar información. Es imposible controlar los buenos o los malos usos. Si hay acompañamiento del adulto es bueno, si los adultos dejan que los niños jueguen todo el tiempo sin límites de horario, son cuestiones que la escuela no puede controlar.</p>	<p>Que aumente el buen uso y que la XO no sea el juguete o el equipo de música, dado que estas son las actividades que se realizan con la XO en los hogares. Se han visto avances en algunos casos.</p>	<p>Hay varias versiones de expectativas: hay padres que tienen muchas expectativas con fines escolares, para deberes, hay otros que no les preocupa si la usan o no, hay otros que si la XO no se usa no la envían.</p> <p>La escuela cuenta con maestras Ceibal y eso hace que el envío sea más regular ante la organización de días y horas de uso.</p> <p>El uso de equipos nuevos ha motivado más a las familias.</p>
<p>Q4, EE, D5 Mariana</p> <p>Experiencia docente: 32 años</p> <p>Experiencia en Dirección: 11 años</p>	<p>Algunas se han beneficiado, aunque las incidencias reales en la familia las desconoce. Hay gente a favor del uso de la XO. Hay padres que se suman a las propuestas enviadas, hay otros que no, le tienen miedo al uso de la XO.</p> <p><i>“a veces la música no es la, la</i></p>	<p>No sabe a ciencia cierta qué hace la familia con la XO en el hogar. El niño la usa, pero los padres no cree. Podrían usarla con fines de obtener datos útiles como precios del mercado, pero no está segura. Supone que vigilarán el uso si es bueno</p>	<p>Que le dieran “el buen uso que tiene”. No solamente para jugar o bajar música, “si tienen la posibilidad que la usen como usamos nosotros cualquier otra computadora”. La XO ha sido creada para elevar los aprendizajes de los</p>	<p>Que se use con fines educativos, que se usen en todas las áreas, que sea una herramienta para elevar los niveles de aprendizaje.</p>

<p>Experiencia en Dirección en la institución: 1 año</p>	<p><i>que bajan ellos la que les gusta a ellos pero no es la adecuada, entonces a raíz de eso hemos tratado de que escuchen música verdadera, este...”</i></p>	<p>o malo.</p> <p>Reconoce que la mayoría de los niños tienen otra computadora en la casa con conexión a Internet.</p> <p>La PC común es usada en preferencia a la XO para las actividades escolares. La XO se usa para jugar.</p>	<p>niños e incidir en la familia. Desea que los padres se acerquen más a la escuela y que sea el propio niño el que les enseñe.</p>	
<p>Q5, EF, D6 Johana</p> <p>Experiencia docente: 13 años</p> <p>Experiencia en Dirección: 10 años</p> <p>Experiencia en Dirección en la institución: 4 años</p>	<p>En el medio rural no hay Internet, por lo tanto la llegada de las XO no significó la llegada de la comunicación. Recién se está implementando Internet en algunas zonas. Al principio las actividades y programas de la XO sirvieron más, al no haber tanta conectividad. Ella está segura que en la casa se usa para juegos. Si la escuela no manda actividades, no se le da otros usos.</p>	<p>No sabe si las madres la utilizan mucho. Supone que en algunos casos se usa para buscar información en Internet, sobre precios, pero son casos mínimos. El mayor uso es para juegos y desconoce si los padres juegan con los niños.</p>	<p>Espera que usen las actividades y programas de la XO, que se desarrollen actividades creativas, que se controle el uso de los juegos.</p>	<p>Que los niños aprendan sobre tecnología, para otras etapas de la educación y para el futuro, como herramienta de uso cotidiano.</p> <p>Que busquen información en Internet.</p> <p>Desconoce si los padres son conscientes de los usos escolares.</p>
<p>Q5, EG, D7 Ofelia</p> <p>Experiencia docente: 20 años</p> <p>Experiencia en Dirección: 2 años</p> <p>Experiencia en</p>	<p>No sabe si la familia ha tenido tantos beneficios al disponer de una XO. Los padres buscan información en Internet, pero no sabe si los niños usan con la familia las actividades y programas de la XO. Desconoce si hay apoyo familiar, “al menos no me llega a mí”.</p>	<p>Los niños juegan con la XO en los hogares. No distingue otro posible uso.</p>	<p>Que se valorara la XO como un recurso valioso, enseñar sobre el cuidado, sobre cuándo cargarla, que los padres acompañen en las actividades que se hacen sin Internet.</p>	<p>Reclaman cuando un maestro no la usa mucho, pero “no sé realmente si a ellos les importa si el maestro la usa con Internet o la usa en algún programa, no sé. Eso lo tienen más claro los maestros”.</p>

<p><u>Dirección en la institución:</u> 2 años</p>				
<p>Q5, EH, D8 Norma</p> <p><u>Experiencia docente:</u> 29 años</p> <p><u>Experiencia en Dirección:</u> 13 años</p> <p><u>Experiencia en Dirección en la institución:</u> 6 años</p>	<p>Permite acompañar a niños en las tareas que realizan con las XO. Ha permitido la igualdad para todos en el acceso a Internet. Para buscar información en Internet en el portón de la escuela. Desconoce si la usan para trámites o actividades afines. La usan para bajar música y juegos. Ha visto a las madres jugar con su hijo en la XO. Hay una preocupación por el mantenimiento del equipo.</p>	<p>Considera que la pregunta es difícil.</p> <p>Sabe que hay un acompañamiento por el tema de las aulas virtuales, porque han realizado clases abiertas. Los padres se han asombrado por los deberes corregidos a medianoche por la maestra a través del aula virtual.</p> <p>Considera que buscan información y que los padres también participan de los juegos que los niños descargan, así como de la música.</p>	<p>Reconoce que la pregunta es interesante. Ella solicita a los padres el acompañamiento de los niños, así como con otras tecnologías, por ejemplo, el cuaderno. Cuando no los puedan acompañar, que recurran a la escuela, para sacar de la XO “los mejores frutos”. Supone que podrán explorar las herramientas que tiene la XO, usarla como material didáctico, para comunicarse a través de ella con Internet,</p> <p>“se me ocurre que eso también lo deben de hacer”.</p>	<p>Expectativas elevadas en casi todo. <i>“A veces capaz que nosotros nos quedamos por debajo de las expectativas de los padres”.</i> Los padres controlan la frecuencia de uso, cómo en un grupo se usa más y en otro menos. La escuela da libertad al maestro de usarla como se sienta cómodo, en cuanto a la frecuencia de uso. Es sentir de la escuela que no es la única herramienta para usar, “que no nos quedemos solamente con esa herramienta que ellos manejan a veces hasta medio mecánicamente”</p> <p>“estamos con ganas de hacer una reunión con los maestros para que no nos entusiasmemos mucho con la herramienta y dejemos un poco nuestro rol de intervenir y de enseñar (...), si trabajaron la propiedad conmutativa en esos ejercicios, bueno, pero que el maestro después, desde su rol con</p>

				<p>la pizarra y, o con otras estrategias refuerce ese conocimiento”</p> <p>“apuntar a un conocimiento profundo que no quede en un conocimiento muy liviano, que a veces puede darse también eso por tanta herramienta este, nueva entre comillas verdad? entonces digo ahí a veces hay alguna mirada, algún padre pidiendo esa profundización verdad? esas, esa insistencia que no sea solamente eh, como jueguito y bajar jueguitos y bajar música sino que ellos tomen entusiasmo por hacer otras cosas por eso cuando los maestros explotan la parte de producción escrita en la máquina, o la lectura en la máquina, o los trabajos de geometría, o los trabajos de de producción de libros como ellos dicen , y de fotomontaje”</p>
--	--	--	--	--

Opiniones de los directores vs. Expectativas de las madres hacia el DIRECTOR

		Q1, EA, D1 Griselda	Q1, EB, D2 Fiorela	Q1, EC, D3 Maria Elena	Q2, ED, D4 Concepción	Q4, EE, D5 Mariana	Q5, EF, D6 Johana	Q5, EG, D7 Ofelia	Q5, EH, D8 Norma	
Opiniones de los directores sobre las expectativas de las madres		Nota: La escuela A de la Directora 1 cuenta con diferentes programas de CEIP y un fuerte trabajo con las familias y la comunidad en general.	-“Hay un núcleo de padres que sí le da el valor que tiene” -Los padres usan la XO como penitencia. -Ha visto a las familias buscar información en Internet, descargar música, mirar novelas adelantadas. - Incertidumbres: Admite no saber si las familias usan de otro modo la XO, desconoce si los padres le otorgan valor educativo, admite no haberles preguntado. - Papel de la escuela: Reconoce que la escuela debe mostrar las posibilidades educativas	-Problemas de conectividad hacen que el maestro deje de usar las XO e incide en las familias porque frente al poco uso no envían las XO a la escuela. -El mayor beneficio para la familia ha sido acceder a Internet. -Ante roturas, la familia marca presencia. -La familia vigila los usos, no la usa. - Papel de la escuela: Cuanto más la escuela la use, más la valorarán.	-Sostiene que las expectativas dependen del nivel de educación que las madres posean. -Las familias usan la XO para bajar información de todo tipo. -Destaca el valor de la lectura al chatear y descargar juegos. - Papel de la escuela: “Hay que traer a la familia a conocer de qué se trata”	-Hay versiones de expectativas: hay quienes tienen muchas con fines escolares, otros que la envían si se usa, y otros que les es indiferente. -Para algunos la XO es el juguete del niño. -La conectividad a Internet ha beneficiado a las familias. -Hay diferentes usos: para jugar, para redes sociales y para fines productivos (buscar información en Internet)	-Las familias esperan que se use con fines educativos, en todas las áreas, para elevar niveles de aprendizaje. - Incertidumbres: No sabe cómo se usa la XO en el hogar, tiene suposiciones, (para acceder a Internet).	-Al no haber conectividad los impactos de la XO no fueron muchos. -Las familias esperan que el niño aprenda tecnología, para otras etapas de la educación y para el futuro. - Incertidumbres: Desconoce si los padres son conscientes de los usos escolares, no sabe si las madres utilizan la XO y si juegan con los niños.	-Reclaman cuando un maestro no la usa mucho. -Los niños juegan con las XO en los hogares. - Incertidumbres: No distingue otro posible uso en el hogar, no sabe si la familia usa las actividades y programas de la XO, desconoce el apoyo familiar, “al menos no me llega a mí”. “No sé realmente si a ellos les importa si el maestro la usa con Internet o con algún programa”.	-Controlan frecuencia de uso, si un grupo la usa más o la usa menos. -La usan para bajar música y juegos. Ha visto a madres jugar con las XO. -Hay padres que piden un conocimiento profundo de los contenidos usando la XO, aunque la escuela la considere una herramienta más (papel de la escuela). - Incertidumbre: supone uso de programas, no está segura.
	VS.	Reflexiones emergentes	Director que no ha integrado del todo la XO en su trabajo de gestión. Reconoce que hay madres que las usan adecuadamente.	La mayoría de las madres de estas escuelas no mencionaron espontáneamente al director en su discurso. Los directores coinciden en que las familias usan la XO para acceder a Internet y algunos manifiestan incertidumbres, no conocen lo que sucede en los hogares.				Director: Más incertidumbres que certezas	Director: Reconoce expectativas muy definidas de las familias aunque tiene sus incertidumbres.	
Expectativas de las madres de la escuela hacia el DIRECTOR		Sin expectativas No mencionan espontáneamente al director en su discurso Genéricas		M5, M6, M7, M8	M10, M11, M12, M13	M14, M15, M16	M17, M18, M19, M20, M21	M22, M23		
		Uso de actividades y programas de la XO							M 25	
		Uso para lo administrativo y organizativo de la Escuela	M1	M9						
		Uso a modo de aplicaciones curriculares (el director con rol pedagógico)	M2 M3						M26	
		Usos innovadores	M3 M4						M24 M27	
		Coordinación Escuela-Familia	M2						M 31	
Madres que reconocen al director		4/4 madres	1/ 5 madres	0/4 madres	0/3 madres	0/5 madres	0/2 madres	4/4 madres	4/4 madres	

