



ESPECIALIZACION EN EVALUACIÓN DE POLITICAS PÚBLICAS

TRABAJO FINAL

Meta evaluación de estudios evaluativos de la implementación del Programa Nacional de Inclusión Educativa *Conectar Igualdad* (2011-2014)

VICTOR MARIO MEKLER JASODICH

DNI 18.758.307

Cohorte 2017

Buenos Aires, junio de 2019

Tutora: Mg. María Fernanda Potenza

ÍNDICE

- 1. TEMA SELECCIONADO**
- 2. RELEVANCIA**
- 3. MARCO CONCEPTUAL**
- 4. DESCRIPCION DEL PROGRAMA *CONECTAR IGUALDAD***
- 5. LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA CONECTAR IGUALDAD**
- 6. PROPOSITOS Y METODOLOGIA DE LA META EVALUACION.**
- 7. EL DISEÑO Y PROCESO DE LOS ESTUDIOS DE EVALUACION DE LA PRIMERA ETAPA**
- 8. RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS EVALUATIVOS 2011-2012**
- 9. EL DISEÑO Y PROCESO DE LOS ESTUDIOS DE EVALUACION DE LA SEGUNDA ETAPA.**
- 10. RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS EVALUATIVOS 2012-2013**
- 11. ANALISIS META EVALUATIVO**
- 12. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES**
- 13. BIBLIOGRAFIA CITADA y CONSULTADA**
- 14. ANEXO I**
- 15. ANEXO II**

1. TEMA SELECCIONADO

Análisis meta evaluativo de los estudios encomendados por el Ministerio de Educación de Argentina a 19 Universidades Nacionales sobre el **Programa Conectar Igualdad** entre los años 2011-2014.

El estudio llevado a cabo por las 19 universidades nacionales en convenio con el Ministerio de Educación Nacional configuró un modelo institucional innovador respecto de la tradición evaluativa en políticas públicas; cuya finalidad fue la de caracterizar una mirada sobre los efectos detectados en el proceso de implementación del Programa *Conectar Igualdad (PCI)*. Se trata de estudios evaluativos en diferentes zonas geográficas, con el fin de explorar la incidencia de la puesta en marcha de este programa en las dimensiones pedagógica, institucional y social.

Para el Ministerio de Educación, las universidades nacionales se percibieron como consultoras de excelencia en la evaluación de las políticas públicas. La experiencia recorrida hasta ese momento, suponía que el producto de estos convenios para realizar estudios evaluativos de proceso, beneficia tanto a la gestión de política nacional, porque las reflexiones obtenidas alimentan la toma de decisiones, como a las propias universidades, *“porque tracciona a la generación de equipos que dialoguen con la puesta en marcha de programas y políticas públicas; y que permanecen luego como capacidad instalada en las instituciones”*.¹

Pregunta Guía

¿Los estudios evaluativos realizados a través de un modelo institucional de vinculación entre un ministerio nacional y un grupo de universidades nacionales para evaluar políticas públicas - en este caso específico del **Programa Conectar Igualdad** -, resultó una modalidad evaluativa útil en términos instrumentales y conceptuales, para informar, orientar y mejorar las políticas educativas que se implementan desde el Estado Nacional a escala masiva?

2. RELEVANCIA

Esta evaluación, de cuatro años de duración, en la que participaron 19 universidades públicas con sus respectivos equipos técnicos – en dos etapas- y que se aplicó a una muestra de escuelas involucradas en el *Programa Conectar Igualdad* en todo el país, se consideró como una modalidad institucional innovadora en la evaluación de programas educativos a escala masiva y con amplio alcance territorial. En este sentido, la realización de un meta análisis de los procesos de los estudios evaluativos de este programa puede ser un aporte destacable de considerar en el futuro; para enriquecer la cultura institucional de la evaluación; así como también la mejora de los procesos de diseño e implementación políticas públicas.

“Una propuesta de evaluación de política pública contribuye a fortalecer las capacidades estatales, otorga transparencia, aumenta la legitimidad de la acción pública local y es una fuente de aprendizaje y mejora permanente”; *“El monitoreo y la evaluación son medios necesarios para el aprendizaje y el cambio al interior de una organización y contribuye a potenciar los recursos materiales, técnicos y de poder”* (Di Virgilio, M., Solano, R., 2012. Pg.57).

Asimismo, el modelo institucional – de convenio entre Estado y Universidades Nacionales como agencias evaluadoras externas - adoptado para los estudios, enriquece la práctica de la evaluación de políticas públicas y permite visualizar cuales son los alcances y las limitaciones del propio modelo institucional.

¹ *Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad* – Ministerio de Educación de la Nación. Argentina en: http://portal.educacion.gov.ar/conectar_igualdad/. Primera Edición noviembre de 2011.

En términos generales, la meta evaluación se puede utilizar para una mejor comprensión y calidad de los procesos de evaluación y el papel que desempeñan o podrían desempeñar en el programa o la política pública evaluada. Por lo tanto, es una forma de entender los procesos políticos que mejoran, intervienen y se visualizan con un proceso de evaluación.

El propósito de este trabajo, por lo tanto, es “meta evaluar”, si el producto de estos convenios beneficia a la gestión estatal porque las reflexiones obtenidas alimentan a la toma de decisiones. Si, asimismo, hubo un **uso conceptual e instrumental** de las conclusiones de los estudios evaluativos en la reformulación del programa.

3. MARCO CONCEPTUAL

Este trabajo se propone la **meta evaluación** sobre de un conjunto de estudios evaluativos referidos a una política de inclusión digital del estado argentino en la que convergieron distintos organismos estatales. Una **meta evaluación** se define como la recopilación sistemática, el análisis y la evaluación de un conjunto predeterminado de procesos de evaluación. Por lo tanto, la (meta) evaluación puede ser una herramienta comprensiva útil para la mejora de la función de evaluación en torno a una política pública.

La *Evaluation Research Society* (En: Chelimsky, E. 1989), define a la meta evaluación como: “una forma de volver a analizar los resultados de una o varias evaluaciones con el fin de determinar qué se ha aprendido sobre una política o un programa”. Así también, Ballart, X. (1992) considera que la metaevaluación puede tener un doble propósito: “por un lado, consiste en el análisis de los resultados de varias evaluaciones y, por otro, es la revisión de un tipo de investigación de evaluación más amplia desarrollado en un cierto período de tiempo”.

Aunque el término "meta evaluación" se ha utilizado tradicionalmente tanto para la evaluación de las evaluaciones como para la síntesis de los resultados de una o varias evaluaciones, Bustelo, M. (2007) distingue claramente ambos términos: “Curiosamente, -metaevaluación como evaluación de evaluaciones y síntesis de evaluación- son de naturaleza muy diferente. Una síntesis de evaluación sirve para recopilar y resumir los resultados de los estudios de evaluación de programas o políticas similares. Por lo tanto, el foco está en los resultados. Su principal objetivo no es evaluar los procesos de evaluación sino tener una base empírica para juzgar los hallazgos generales de los programas o políticas evaluados. De esta manera, una metaevaluación consiste en evaluar los procesos de evaluación. La atención se centra en esos procesos, es decir, en cómo se realizan las evaluaciones, y no en los resultados o hallazgos de esas evaluaciones”².

Es posible que una meta evaluación incluya también el análisis de los resultados de la evaluación, pero solo en el sentido de: “si no son buenos hallazgos” es decir, si se reunieron pruebas suficientes, si se emitieron conclusiones e interpretaciones, juicios y recomendaciones y pueden o no ser útiles o realmente utilizados para mejorar las políticas. La metaevaluación se presenta no sólo como una forma de controlar la calidad de las evaluaciones, sino también como una herramienta para el estudio de las políticas e intervenciones públicas, en su fase de evaluación concreta.

Una mirada conceptual para hacer una reflexión meta evaluativa sustantiva, es observar que este tipo de evaluaciones se realizan con el propósito de informar y también influir, en un sentido o en otro, en el proceso de toma de decisiones políticas. En palabras de García Sánchez, E. (2009) “configurada a partir de las decisiones que adoptan los distintos actores en el transcurso del proceso evaluativo, estas decisiones -, qué actores participan, de quién es la propiedad de la información producida, a qué enfoque metodológico se recurre- implican un determinado posicionamiento sobre la política pública que se evalúa y sobre el propio proceso de evaluación; en definitiva, sobre las asignaciones de valor que en ellos se realizan”.

² Traducción propia del texto "Metaevaluation as a tool for the improvement and development of the evaluation function in public administrations" Departamento de Ciencia Política y de la Administración II Facultad de Ciencias Políticas y Sociología Universidad Complutense. 28023 MADRID.

Las evaluaciones tienen como objeto de estudio las políticas y los programas públicos que son propuestos, *elaborados, debatidos, financiados y aprobados en el seno del proceso político* (Weiss, 1987; Palumbo, 1987). Su dinámica, sus estructuras y sus actores - en especial aquellos implicados en la política pública evaluada - inciden notablemente en su realización. El impulso hacia su consolidación procede, fundamentalmente, de los poderes públicos, en forma de institucionalización y/o de financiación. *“Los gobiernos ven en ella un elemento de legitimación al tiempo que una oportunidad para el control”*. (García Sánchez, E. - 2009).

Hay una línea tradicional en la meta evaluación cuyo propósito es aplicar una lista de verificación - “check list”, con criterios a ser cotejados³. Las “listas de chequeo o verificación” están orientadas a los evaluadores que realizan análisis de evaluaciones, pero también puede ser utilizadas por comisiones y / o gerentes de evaluación para ayudarles a aclarar sus expectativas respecto a la fiabilidad de evaluaciones realizadas. Además, las listas de verificación también se utilizan para revisiones de control de calidad (Fainstein, O. - 2019).

El enfoque de la metaevaluación en este trabajo no constituirá una opción meramente técnica acerca de un listado a chequear de los elementos y procedimientos que deber tener un proceso evaluativo completo. En este sentido, se adopta el enfoque de la meta evaluación que persigue la finalidad de reconocer, analizar y enjuiciar tanto la dimensión técnica como la dimensión política de la evaluación. En palabras de García Sánchez, E. (2009). *“Las decisiones que los distintos actores adoptan y las relaciones que se establecen entre ellos que afectan e inciden en ambas dimensiones, configurando así los procesos de evaluación”* ⁴.

Los procesos de meta evaluación pueden clasificarse -al igual que en el caso de las evaluaciones- por su función (formativa - sumativa), por su contenido (metaevaluación de diseño, de proceso o de resultados), entre otras clasificaciones. Bustelo, M. (2007) para distinguir los diferentes tipos de metaevaluación usa cuatro clasificaciones básicas: de acuerdo con el rol que desempeña la evaluación (formativa o sumativa); según el contenido o la fase del programa evaluada (diseño, proceso o resultados); según el momento de la evaluación (ex-ante o ex-post facto); y según el agente (interno o externo).

En este trabajo, se adopta un modelo de metaevaluación sumativa, integral, porque abarca las fases tanto del diseño, el proceso y los resultados. La **metaevaluación sumativa** porque será una recapitulación de todo el proceso de evaluación. Será una metaevaluación **ex post – facto**, porque consiste en una propuesta de retrospectiva evaluativa y será llevada a cabo en este caso, por un **agente externo** que no estuvo involucrado en el proceso o estudio de evaluación.

A efectos conceptuales cabe considerar que:

- Una **metaevaluación del diseño** implica la evaluación de los objetivos y el diseño de la evaluación del programa, y cómo fue concebido, incluyendo sus fundamentos, propósitos, objetivos, coherencia interna, adecuación del contexto, identificación de los interesados, estrategias para la implementación.
- La **metaevaluación del proceso** analiza la implementación de la evaluación. Este tipo de metaevaluación incluye el análisis de las dificultades en la implementación del proceso de evaluación, el ajuste previo del plan evaluativo, la adecuación y la efectividad del trabajo del equipo de evaluación.
- Asimismo, una **metaevaluación de resultados** trata de los efectos que se supone que tiene una evaluación: aprendizaje y mejor comprensión del programa evaluado, implementación de las recomendaciones dadas por la evaluación para la mejora del programa.

³ La obra de Michael Scriven (1969; 1991; 2007) constituye, en este recorrido, una parada ineludible. No en vano, fue este autor el que acuñó el término metaevaluación a finales de los años sesenta. En su opinión, el meta evaluador puede y debe servirse no sólo de aquellos estándares que han sido específicamente formulados para la metaevaluación, sino también de aquellos otros que han sido concebidos para la realización de evaluaciones. De esta consideración surgieron sus dos propuestas: la Meta-Evaluation Checklist y la Key Evaluation Checklist.

⁴ García, Sánchez, E. (2009) Pagina 5. *Metaevaluación de políticas públicas: una visión desde la ciencia política*. Publicado en la Revista del CLAD Reforma y Democracia. No. 43.

La metaevaluación de los resultados se enfoca en los efectos potenciales de la evaluación, lo que incluye ayudar a la toma de decisiones y facilitar el aprendizaje organizacional, pero fundamentalmente al **uso** que se hace de la evaluación. En cuanto al **uso** que se hace de la evaluación, Weiss, C. (1998) hace la siguiente distinción:

- **Uso instrumental:** se verifica cuando se produce la toma de decisiones sobre el objeto evaluado. Su aplicación se potencia cuando las implicancias de los resultados no son controvertidas, los cambios demandados están dentro del repertorio del programa y son de poco alcance, así como también cuando el contexto del programa se mantiene estable.
- **Uso conceptual:** se verifica cuando la evaluación facilita cambiar de manera progresiva, entre sus responsables, las concepciones de lo que son y lo que hacen.
- **Uso de apoyo o persuasión:** se registra cuando la evaluación permite conseguir apoyo para cambios necesarios y demandados a los programas.

4. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA CONECTAR IGUALDAD.

El Programa *Conectar Igualdad* (PCI) se creó por decreto 459/10. Comenzó a implementarse a partir del año 2010, a través de una labor articulada entre la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES), la Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación y los Ministerios de Educación y de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios. Sus finalidades fueron *la inclusión digital, social y educativa de la población en edad escolar, con el objeto de revalorizar la escuela pública, innovar en la educación e incrementar los niveles de calidad educativa, a través de la provisión de netbooks a alumnos y docentes, la actualización de las formas de enseñanza, el fortalecimiento del rol docente y la producción de recursos y contenidos pedagógicos* (Decreto Presidencia de la Nación 459/10).

El Programa *Conectar Igualdad* fue concebido como una política de alcance federal, distribuyendo entre los años 2010 y 2015 la cantidad de 4.700.000 netbooks a estudiantes y docentes de las escuelas de educación secundaria, de educación especial y de los institutos de formación docente de gestión estatal de todo el país.

También, distribuyó netbooks a los docentes de la modalidad domiciliaria y hospitalaria. La entrega de netbooks fue acompañada por acciones de desarrollo profesional destinadas a los docentes y la elaboración de propuestas educativas con el objeto de favorecer la incorporación de las TICs en los procesos de enseñanza y de aprendizaje a cargo de las unidades ejecutoras del programa en las jurisdicciones. Asimismo, logró equipar a unas cuantas escuelas con un “piso tecnológico” que les permitió realizar un trabajo pedagógico en colaboración, interconectando todas las computadoras entre sí y con el servidor escolar.

El entonces *Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios* fue el organismo responsable de garantizar la conectividad de banda ancha a los establecimientos escolares que se incorporaban al programa. Se diseñaron distintas estrategias que tomaban en cuenta el tipo de conectividad posible para las escuelas, atendiendo a los requerimientos específicos de cada provincia, la ubicación de los establecimientos, la factibilidad técnica y las áreas de cobertura. Este componente implicaba estrategias tales como la contratación de proveedores de Internet, la dotación de antenas satelitales para las escuelas de zonas alejadas y de baja factibilidad técnica, entre otras. En este sentido, el subprograma “*Internet para Establecimientos Educativos*”, creado por resolución 147/10 de la Secretaría de Comunicaciones, se implementó mediante la utilización de los recursos del Fondo Fiduciario del Servicio Universal. Este fondo estaba conformado por el aporte de las empresas de telecomunicaciones equivalente al uno por ciento (1%) de la totalidad de los ingresos devengados por la prestación de los servicios. La Jefatura de Gabinete de Ministros tuvo la responsabilidad de establecer las políticas de seguridad física y lógica de los equipos y redes escolares. La cobertura de las escuelas se realizó de manera paulatina mediante la inclusión de los establecimientos educativos en procesos licitatorios. A la fecha de la primera licitación hubo una provisión de conectividad a 3.752 escuelas.

El *Ministerio de Educación de la Nación* fue el responsable de definir la estrategia pedagógica para llevar adelante el Programa *Conectar Igualdad*. Su función encomendada por el poder ejecutivo, se realizó acordando en el seno del *Consejo Federal de Educación* (CFE) – integrado por los 24 ministros de educación de las jurisdicciones- la política educativa, sus dimensiones, implementación y propuestas de monitoreo y evaluación. En este sentido, fueron llevadas a cabo diferentes y variadas propuestas de formación docente para la inclusión de las nuevas tecnologías en las aulas, con el objetivo principal de fomentar la introducción de las TICs en la enseñanza, de manera que impacten en la mejora de los aprendizajes.

El Ministerio de Educación definió una estrategia de desarrollo profesional docente que puso en el centro de la escena cuatro ejes que otorgaban direccionalidad a las acciones previstas: *el lugar del conocimiento escolar, el lugar de la enseñanza, la autoridad pedagógica del docente, las trayectorias escolares de los estudiantes*. En ese marco se desarrolló un proceso multidimensional dirigido a formar a supervisores, equipos de conducción, docentes, miembros de equipos jurisdiccionales, pero también a estudiantes y las familias en la utilización comprensiva y crítica de las nuevas tecnologías, que incluyó acciones de iniciativa nacional, de prioridad provincial y dispositivos adaptados a cada territorio.

La inclusión del “modelo uno a uno” –una PC por estudiante- en el sistema escolar suponía nuevas formas de interacción con el conocimiento alterando los tiempos, los espacios y los ritmos de aprendizaje escolares. Por consiguiente, las acciones de formación tuvieron la finalidad de impulsar la reflexión sobre las prácticas instituidas para propiciar la conformación de nuevos repertorios de prácticas entre docentes y estudiantes a partir del ingreso masivo de las computadoras en las escuelas.

En los dispositivos de formación convergieron formalmente los propósitos del programa con las políticas de innovación de la escuela secundaria, consensuadas en el *Consejo Federal de Educación*, las políticas de la modalidad de la educación especial y del sistema formador docente. Las primeras acciones estuvieron dirigidas a realizar una sensibilización o primera aproximación a todos los supervisores y directivos de las escuelas. Luego, se desarrollaron para la educación secundaria un grupo de acciones de formación destinadas a supervisores (1.100 agentes), equipos de conducción (2.000 directores) y a formadores disciplinares. Estos últimos fueron seleccionados por cada provincia e integraron lo que se denominó el *Equipo Federal de Formadores Disciplinares* (480), acompañados por coordinadores de cada jurisdicción.

El *Equipo Federal de Formadores Disciplinares* tenía como misión llegar a más de 100.000 docentes en territorio de acuerdo con la planificación de cada jurisdicción. Se trataban de acciones de carácter presencial y virtual que constituyeron un trayecto formativo de entre 120 y 140 horas, y se acreditaba conforme la normativa de cada jurisdicción. Asimismo, se desarrollaron más de 100 cursos virtuales auto asistidos y otros moderados ejecutados por Educ.ar (<http://www.educ.ar>).

Estos cursos abarcaron temáticas desde la alfabetización digital básica hasta la aplicación de disciplinas bajo el modelo “uno a uno”. Asimismo, desde el Instituto Nacional de Formación docente (INFD) también se implementaron cursos virtuales destinados al sistema formador (<http://www.me.gov.ar/infod/campus.html>). Desde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), bajo la modalidad virtual, se realizó un curso “*Enseñar con TIC en Educación Especial*”, destinado a profesores de carreras de formación docente en educación especial, con una duración de 10 semanas (http://red.infed.edu.ar/formacion_ver.php?id=2). También se desarrolló un trabajo articulado con los responsables de Educación Intercultural Bilingüe, para dar mayor visibilidad y protagonismo a la educación de los pueblos indígenas, a sus culturas y a sus lenguas a través del apoyo de las netbooks.

El programa contó con producción de material destinado a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de supervisores, directores, docentes, estudiantes y familias. Las netbooks incluyeron aplicaciones, recursos y material educativo desarrollado específicamente para el PCI.

Estos materiales, desarrollados por el Ministerio de Educación, estuvieron dispuestos en el Portal Educ.ar (www.educ.ar) y se estructuraron de acuerdo con los destinatarios en “escritorios” diferenciados para alumnos, docentes, familias, y los escritorios de educación especial, de la educación primaria rural y de la modalidad hospitalaria y domiciliaria. Entre los materiales organizados por estos escritorios se ubicaban fascículos digitales sobre competencias TIC, una colección de literatura, una biblioteca de documentos históricos y mapas antiguos, una colección de videos para el trabajo en el aula, propuestas de actividades pedagógicas, secuencias didácticas, infografías animadas e interactivas.

Asimismo, una colección de arte y cultura argentina, una colección para el aprendizaje de idiomas con audio textos y actividades con el programa *Audacity*, una colección de geografía basada en aplicativos Google Mapa, juegos como Sudokus y Desafíos de matemática, *Geogebra*, entre otros. (<http://coleccion1a1.educ.ar/>). Además, fueron incluidos los contenidos de “Hoy” del *Canal Encuentro* dirigido a jóvenes y familias. Una variedad de instituciones y organismos cedieron material y derechos para la realización de contenidos digitales, entre ellos: Congreso de la Nación, Corte Suprema de Justicia de la Nación, Museo del Cabildo y la Revolución de Mayo, Museo Casa Histórica de la Independencia, Iglesia y Convento de San Francisco en Santa Fe, Manzana Jesuítica de Córdoba, Museo Nacional de Bellas Artes, Museo de Arte Contemporáneo de Rosario, Museo de Ciencias Naturales de La Plata, Museo de Arqueología de Alta Montaña de Salta, Museo Paleontológico, British Council y el Archivo General de la Nación.

Con sus diferentes formatos y énfasis, las iniciativas se destinaron principalmente a la sensibilización en políticas de inclusión digital y el “modelo uno a uno”, la alfabetización y/o profundización en saberes digitales para los distintos actores escolares y otras acciones que involucraron iniciativas dirigidas al seguimiento, evaluación y sistematización de experiencias, al trabajo con estudiantes y familias, entre otras. Sin embargo, el mayor peso de esta etapa, estuvo puesto en el armado territorial de la formación de los equipos directivos en el uso del modelo uno a uno y el acompañamiento disciplinar de los docentes.

5. LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA CONECTAR IGUALDAD

La evaluación y el seguimiento se concibieron en los documentos del programa, como herramientas centrales para la generación de información y la finalidad de retroalimentar y valorar las acciones que se desarrollaron. El objetivo general de la propuesta evaluativa general para este programa fue dar cuenta de las acciones, los progresos y avanzar hacia un sistema de monitoreo y evaluación sustentable para la gestión institucional y pedagógica de la política de educación digital.

El programa tuvo previsto desde su inicio el seguimiento y monitoreo de sus acciones, a la vez contó con dos instancias organizativas para la “evaluación de proceso”: una encarada directamente por el *Ministerio de Educación de la Nación* en convenio con la OEI – *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura* - focalizada en el monitoreo de la implementación; y otra –objeto de este análisis meta evaluativo- a través de convenios de estudios evaluativos territoriales con universidades nacionales. “*Las universidades nacionales consideradas, como agencias evaluadoras de privilegio, que trajeran la necesaria mirada externa para alimentar una “buena evaluación”* (Ministerio de Educación, Programa Conectar Igualdad. 2011)⁵ .

¿Cuál es la concepción de evaluación que se puede distinguir de los propósitos enunciados en los documentos?: Las normativas y documentos nacionales consultados (ver anexo 1) argumentan en su sentido más general que evaluar supone determinar el valor o mérito de algo a partir de establecer criterios y estándares relevantes y realizar un análisis adecuado a ellos. La evaluación requiere de la especificación y concertación de expectativas, criterios y/o estándares y su aplicación a la valoración de las iniciativas.

⁵ *Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad* – Ministerio de Educación de la Nación. Argentina en: http://portal.educacion.gov.ar/conectar_igualdad/. Primera Edición noviembre de 2011.

Por lo tanto, se trata entonces de procesos que, si bien estuvieron situados en el campo del conocimiento científico y técnico, exigieron ser puestos en diálogo con la subjetividad de los actores, sus expectativas, necesidades, criterios y valoraciones. En este sentido, se combinaron dos perspectivas de la evaluación de las políticas públicas: una teórico-metodológica y otra más pragmática, vinculada con los procesos de cambio.

Asimismo, la tradición en evaluación educativa tiene una particularidad; los sistemas escolares tienden a dotarse de procedimientos que les permitan conocer en qué grado se van logrando las metas educativas propuestas y, sobre todo, las razones que se vinculan a su logro. Se sostuvo en el documento que fundamenta la evaluación del programa: *“Parece legítimo, por lo tanto, afirmar que la evaluación es un factor básico informativo para lograr la calidad de la enseñanza y su razón de ser se basa en la mejora educativa”*. (Ministerio de Educación. Programa Conectar Igualdad – noviembre 2011).

A fin de tener una mirada externa sobre los efectos del proceso de implementación, las autoridades responsables de este programa decidieron a inicio del año 2011 realizar estudios evaluativos que permitieran conocer las dimensiones del *“impacto pedagógico, institucional y social de la implementación”*⁶. En esa intención política, se firmaron convenios en una primera etapa con 11 universidades nacionales. Las expectativas estaban centradas en que el producto de estos convenios beneficiaba tanto a la gestión nacional, porque las reflexiones obtenidas alimentarían la toma de decisiones, así como a las propias universidades, porque las traccionaban a generar equipos que dialoguen con la puesta en marcha de programas y políticas públicas (sería luego una capacidad institucional instalada como beneficio secundario).

Es de considerar en su trasfondo, de las actividades centrales de la universidad -investigación, docencia y extensión-, la investigación se constituyó, históricamente en una fuente de aportes al conocimiento acumulado para la sociedad. Ese potencial, que forma parte de su acervo cultural, se enriquece cuando se complementa con una mirada hacia el campo de la acción, en este caso de las políticas públicas.

El fundamento de este convenio de estudio evaluativo planteaba que: *“la universidad tiene un rol importante en la producción de saber sobre los cambios vertiginosos de la tecnología y la comunicación que impactan en los sistemas educativos. La noción de “nativos digitales” coloca en los jóvenes estudiantes en la iniciativa, el dinamismo y también la responsabilidad por las dinámicas que generan los nuevos medios, pero suele poner a un costado lo que pueden hacer los adultos para promover usos más ricos, relevantes y desafiantes de esas tecnologías”*. (Ministerio de Educación de Argentina – Programa Conectar Igualdad. Noviembre de 2011)

El objetivo general, por lo tanto, fue generar conocimiento sobre las dimensiones pedagógicas, institucionales y sociales de la implementación del PCI, así como analizar sus potencialidades y los aspectos críticos a nivel de las instituciones educativas y en la vida de los sujetos involucrados. Asimismo, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- a) Analizar las estrategias desarrolladas a nivel provincial para la puesta en marcha del PCI, la transformación de la gestión pedagógica e institucional y el modo en el cual se resignifican los lineamientos nacionales y articulan con otros programas ya vigentes en cada jurisdicción.
- b) Describir el alcance de las acciones desarrolladas por el PCI en un conjunto de escuelas seleccionadas para cada jurisdicción e indagar el impacto en las dinámicas institucionales (nivel directivo, docente, alumnos, etc.) y en las prácticas áulicas.
- c) Releva las expectativas y valoraciones de los directivos, docentes, alumnos, familias y otros actores sociales respecto de la puesta en marcha y el funcionamiento del programa.

⁶ Entre las ventajas que posee la *evaluación externa* se encuentra la supuesta objetividad, porque los evaluadores no pertenecen a la organización ejecutora del programa y tienden a maximizar la credibilidad social de la evaluación realizada (Di Virgilio, M. y Solano, R. – 2012)

El esquema de puesta en práctica del convenio de evaluación con las universidades nacionales, tuvo la siguiente organización a nivel nacional:

- ✓ Una *Unidad de Evaluación y Seguimiento del Programa*: integrada por la gerencia de la agencia estatal EDUC Ar, el director de la oficina regional de la OEI, la responsable pedagógica de los programas de Educación de OEI y un equipo consultivo de especialistas de evaluación contratados a tales efectos.
- ✓ Una *Coordinación Nacional de Estudios Evaluativos*: Integrada por el secretario de educación, la directora nacional del Programa *Conectar Igualdad (PCI)*, la coordinadora nacional de la evaluación del PCI, el coordinador pedagógico nacional del PCI y una responsable técnica del Ministerio Nacional de vinculación con las universidades.

Se firmaron convenios con 19 universidades nacionales en dos etapas evaluativas diferentes.

Etapas 2010-2011	Etapas 2012-2014
Universidad Nacional Arturo Jauretche	Universidad Nacional Arturo Jauretche
Universidad Nacional de Avellaneda	Universidad Nacional de Avellaneda
Universidad Nacional de Cuyo	Universidad Nacional de Cuyo
Universidad Nacional de Jujuy	Universidad Nacional de Jujuy
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco	Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco
Universidad Nacional de Lomas de Zamora	Universidad Nacional de Entre Ríos
Universidad Nacional de Río Cuarto	Universidad Nacional de Río Cuarto
Universidad Nacional de Río Negro	Universidad Nacional de Río Negro
Universidad Nacional de Rosario	Universidad Nacional de Rosario
Universidad Nacional Chaco Austral	Universidad Nacional del Chaco Austral
Universidad Nacional de General San Martín	Universidad Nacional de General Sarmiento
Universidad Nacional de Tres de Febrero	Universidad Nacional de La Plata
Universidad Nacional del Centro de la PBA	Universidad Nacional del Centro de la PBA
Universidad Pedagógica Provincia de Buenos Aires	Universidad Nacional de Misiones
	Universidad Nacional de Villa María

Las 19 universidades nacionales que se involucraron en ambas o en alguna de las dos etapas, conformaron equipos técnicos de evaluación para el programa. Con diferencia de matices organizacionales los equipos de las universidades contaron, por lo general, con un referente institucional del vínculo con la unidad de coordinación nacional de evaluación del Programa *Conectar Igualdad*, un coordinador técnico y un equipo de profesionales para el trabajo de campo, el procesamiento y la redacción de los informes.

En el primer conjunto de convenios, teniendo en cuenta la etapa inicial de implementación del PCI, los estudios de evaluación realizados por los equipos conformados en las universidades se enfocaron en la generación de información para la mejora de la implementación a partir del registro, documentación y difusión de experiencias en torno a la incorporación de Tics en las prácticas educativas. De este modo construyeron sólo una fotografía del primer año de implementación donde se pudo obtener las impresiones iniciales, usos, percepciones de la comunidad educativa, así como los principales desafíos de cambios en los modos de organización para la incorporación de la tecnología en la escuela y el modelo de provisión.

En una segunda etapa, el año 2012 se firmaron convenios con 15 universidades nacionales (hubo nuevas universidades y otras cuatro del primer estudio que no participaron en dicha etapa). La propuesta consistió en profundizar el análisis realizado para el año 2011 y encarar estudios evaluativos que permitieran conocer las características pedagógicas y sociales que asumió la incorporación del “modelo 1 a 1” en las aulas, en las prácticas educativas, en las instituciones escolares y en los modos de relación entre estudiantes y profesores.

Cada universidad produjo su informe propio y la *Unidad de Coordinación Nacional* junto con los coordinadores de las universidades, produjeron dos informes generales – nacionales - de cada etapa, publicados por el Ministerio de Educación. A saber:

- Ministerio de Educación de la Nación. Programa Conectar Igualdad. *Nuevas voces, nuevos escenarios estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad*. Primera Etapa. Noviembre de 2011.
- Ministerio de Educación de la Nación. Programa Conectar Igualdad. *Cambios y continuidades en la escuela secundaria: la universidad pública conectando miradas Estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad*. Segunda etapa. Enero de 2015.

Estos dos informes constituyen la documentación de insumo base junto con los informes parciales de las universidades para realizar el análisis meta evaluativo, información que fue enriquecida y complementada con entrevistas a informantes claves.

6. PROPOSITOS Y METODOLOGIA DE LA META EVALUACION

El propósito de este trabajo indagatorio es analizar un caso paradigmático de práctica de evaluación, que presenta ciertas características vinculadas con una “**evaluación concurrente de proceso**” que aporte a la toma de decisiones para mejorar la implementación del programa. La evaluación concurrente es la que se realiza durante la ejecución de una política, programa o proyecto. Según Di Virgilio, M.- Solano, G. (2012) “La evaluación concurrente es un insumo para corregir los cursos de acción. Permite ajustar los componentes necesarios para alcanzar los objetivos propuestos” (Pg.62).

El diseño, formulación y ejecución de la evaluación estuvo a cargo de un equipo interdisciplinario externo a la gestión propia del programa, pero con una coordinación y articulación desarrollada por el propio Ministerio de Educación. Se trata de una evaluación mixta de agentes internos con coordinación de responsables del programa que permite construir desde distintos puntos de vista de los actores involucrados en el proceso.

El interés específico del presente análisis es indagar si los estudios evaluativos considerados del Programa *Conectar Igualdad* constituyeron una estrategia novedosa y pertinente; si se ha logrado que el programa fuera evaluado de forma integral en cuanto a las fases de diseño, proceso y resultados; si se socializaron los resultados de los estudios evaluativos y quiénes fueron los actores de la esfera académica, estatal y social informados; si se pudo incidir en el fortalecimiento de la capacidad de articulación entre el saber construido por las universidades y las decisiones de los responsables del programa.

Por lo tanto, el **objetivo general**, es:

Analizar - en la dimensión técnica y la dimensión política- si el modelo institucional de la convergencia del Estado con un conjunto de universidades nacionales para realizar estudios evaluativos, ha resultado útil para orientar la mejora de una política pública implementada a escala masiva en todo el territorio nacional.

En tanto que los **objetivos específicos**, son:

- ✓ Analizar si el diseño general fue consistente con las preguntas que orientaron el proceso evaluativo.
- ✓ Indagar si los criterios técnicos fueron apropiados para los objetivos de evaluación propuestos.
- ✓ Explorar qué aspectos del modelo institucional facilitaron, y qué aspectos obstaculizaron, el desarrollo del proceso evaluativo.
- ✓ Indagar el uso conceptual e instrumental que se hizo de las dos etapas de la evaluación realizada para mejorar los objetivos, estrategias y componentes del Programa *Conectar Igualdad*.

La **estrategia metodológica**, se basó en la aplicación de dos técnicas de recolección de información:

- a) Análisis documental de las normativas, publicaciones del programa e informes de las universidades
- b) Entrevista a informantes claves de la Unidad Nacional de Evaluación y de universidades participantes

a) Análisis documental

Se realizaron las siguientes actividades y tareas:

- ✓ Lectura, orientada por las preguntas antecedentes, de las normativas y los documentos fundantes del *Programa Nacional de Inclusión Educativa Conectar Igualdad*.
- ✓ Sistematización jerarquizada de los documentos de planificación del Programa *Conectar Igualdad*.
- ✓ Lectura y sistematización de los informes de seguimiento de *la Unidad de Evaluación y Seguimiento del Programa Conectar Igualdad*.
- ✓ Análisis del diseño general de la evaluación que se elaboró para establecer los convenios con las universidades.
- ✓ Acopio y lectura de documentos internos que hacen al proceso de implementación, monitoreo y evaluación de las acciones del Programa *Conectar Igualdad*.
- ✓ Lectura y análisis de los informes regionales de las universidades participantes y de los estudios especiales complementarios a los estudios evaluativos que realizaron un grupo de universidades

- ✓ Lectura de las publicaciones nacionales para la difusión y socialización de resultados, hallazgos y recomendaciones por parte de los estudios evaluativos realizados.

La lectura de esta variada documentación permitió entender y reconstruir el aspecto técnico de la estrategia adoptada para la evaluación. La lectura de los informes producidos facilitó el análisis de tres dimensiones, que son el aspecto técnico del diseño y el proceso de evaluación y más limitadamente de la utilización de los resultados de la evaluación (Ver anexo I, la documentación analizada).

b) Entrevista a informantes claves

La estructura del modelo institucional para desarrollar los estudios fue centralizada en la conducción, a partir de la creación de una *Unidad Nacional de Estudios Evaluativos del Programa Conectar Igualdad*. Asimismo, hubo en sí una complejidad organizativa en el proceso de implementación de los estudios, en la que cada una de las universidades convenidas adoptó sus propias estructuras organizativas, dada la autonomía institucional de estas unidades académicas.

Considerando lo antedicho, las entrevistas semiestructuradas se realizaron a un grupo de informantes claves que aportaron variadas perspectivas a partir de los roles que desempeñaron en las diferentes instancias institucionales. Se realizaron cinco entrevistas en profundidad:

- En primer lugar, se entrevistó a la coordinadora general de lo que se constituyó como la *Unidad Nacional de Estudios Evaluativos* y a una integrante del equipo que funcionó como referente técnico de vinculación con las universidades, a fin de reconstruir la lógica centralizada del diseño institucional y de la gestión simultánea de los estudios evaluativos implementados por las diferentes universidades.

Entrevista 1. Realizada a Mg. Marta Kisilevsky. Coordinadora responsable de estudios evaluativos con Universidades Nacionales (2010-2015).

Entrevista 2. Realizada a Lic. Daniela Kleiman. Referente técnica del Programa Conectar Igualdad como nexo operativo para los estudios evaluativos con Universidades Nacionales (2011-2015).

- En segundo lugar, con el fin de reconstruir la lógica de cómo se llevaron a cabo los procesos de implementación de los estudios evaluativos en el terreno concreto, se entrevistó a tres agentes externos a la implementación del programa; intervinientes en los estudios representando a diferentes universidades. Los criterios de elección de los entrevistados se basaron en la elección discrecional de tres universidades que intervinieron en áreas geográficas y territorios diferentes, por un lado, y la mirada de tres roles de intervención distintos dentro de la organización del equipo evaluador de una universidad.

Fueron entrevistados:

Entrevista 3. Mg. Paula Amaya, Referente institucional (Universidad Nacional Arturo Jauretche)

Entrevista 4. Lic. Agustín Sánchez; coordinador logístico (Universidad Nacional de Jujuy)

Entrevista 5. Lic. Liliana Álvarez; trabajadora de campo en Santa Fe (Universidad Nacional de Rosario).

Las entrevistas realizadas a integrantes de las universidades nacionales, tuvieron como estrategia metodológica el carácter de ser semiestructuradas siguiendo una guía de preguntas, profundizando aspectos de algunas preguntas orientadoras, con una duración de 90 a 120 minutos (ver Anexo II). La sistematización del material discursivo obtenido permitió entender fundamentalmente la dimensión del proceso de evaluación en el campo y la elaboración de informes parciales de los estudios evaluativos y si correspondía la vinculación con la unidad nacional de evaluación. No obstante, se debe aclarar que los aspectos sobre los que

versaron las entrevistas se refieren a lógicas institucionales transversales a todas las universidades involucradas y no pretendieron en relación con los propósitos de este trabajo ahondar en especificidades para cada universidad.

7. EL DISEÑO Y PROCESO DE LOS ESTUDIOS DE EVALUACION DE LA PRIMERA ETAPA.

En este apartado se presenta las características que asumió el proceso de diseño de evaluación del Programa *Conectar Igualdad*, destacando los principales aspectos que se pueden señalar como una práctica innovadora, apropiada, viable para la evaluación de otras políticas y programas de alcance masivo.

En el análisis de este caso se ha tomado como referencia estructuradora la experiencia del año 2011; siendo que esta evaluación continuó realizándose, con diferencias de metodología, hasta el año 2013. Se decidió adoptar un marco metodológico común entre todas las universidades (excepto la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, que llevó adelante una estrategia de trabajo comunicacional para los resultados de la evaluación).

El abordaje del estudio fue fundamentalmente cualitativo. Se contó con la activa participación de las 11 universidades en la primera etapa, que, con la coordinación del Ministerio de Educación, le imprimieron un ritmo y estilo de trabajo considerado por los entrevistados *“como dinámico y abierto al debate colectivo”*, lo cual permitió lograr consensos metodológicos y articulados para finalizar los estudios en los tiempos previstos.

“Este estudio realizado por numerosos agentes, constituye una primera indagación en la que cada universidad pudo, respetando un marco metodológico común, imprimirle un matiz propio, local, que complementó la mirada del conjunto de universidades” (Entrevista 3. Referente i de la Universidad Nacional Arturo Jauretche).

El trabajo de investigación cualitativo consistió en el relevamiento y sistematización de información obtenida a través de entrevistas (en algunos casos, grupos focales) a distintos actores. Para elaborar los instrumentos de relevamiento se partió de una matriz de evaluación con variables, dimensiones, indicadores e instrumentos comunes. Este enfoque metodológico se centra en las distintas representaciones de los actores, sus experiencias y los significados que les atribuyen a las prácticas.

El estudio de la primera etapa (2011) se desarrolló en dos momentos. En el primero, se relevó información sobre la base de entrevistas a funcionarios a nivel provincial con responsabilidad de ejecución del PCI en su jurisdicción. En un segundo momento, se realizó el trabajo de campo a partir de una muestra intencional de escuelas por región, a partir de una matriz de trabajo consensuada.

Las universidades nacionales participantes abarcaron en sus estudios un espacio geográfico predeterminado, llegando a cubrir la totalidad del país: siete universidades relevaron tres provincias cada una, mientras que las restantes trabajaron sobre distintas regiones de la provincia de Buenos Aires y la Ciudad de Buenos Aires.

Las unidades de análisis fueron diferentes y prácticamente simultáneas: las administraciones provinciales, las instituciones educativas, los sujetos que participan en ellas y sus familias. *“Uno de los criterios para la selección de la muestra de instituciones escolares, fue la diversidad: se seleccionaron escuelas heterogéneas en términos de ubicación geográfica, perfil de los estudiantes, nivel socioeconómico de la zona, matrícula, entre otros aspectos”*. (Entrevista 1. Coordinadora de la Unidad Nacional de Evaluación del PCI)

En un segundo momento se realizaron entrevistas a: directores, docentes, preceptores, referentes informáticos, padres y alumnos de las escuelas de la muestra. Asimismo, de modo complementario, se aplicó una encuesta auto administrada a alumnos de las escuelas de la muestra.

La primera etapa de la evaluación llevó para el diseño y trabajo de campo ocho meses, desde febrero a septiembre del 2011. El informe final elaborado por cada universidad presentó detalles metodológicos del trabajo de campo en cada provincia y expuso conclusiones que sirvieron como insumo para las distintas acciones del programa que se abordaron en el nivel local y nacional.

Se sistematizó el material obtenido del trabajo de campo – en común acuerdo entre las universidades – a partir de las siguientes dimensiones organizadoras:

- I. Percepciones generales sobre el Programa
- II. Perspectivas sobre sus potencialidades
- III. El desafío de la inclusión
- IV. Los jóvenes, el aprendizaje y las netbooks
- V. Prácticas docentes en las instituciones escolares
- VI. La llegada a los hogares

A continuación, se reconstruye, de forma resumida, el proceso de diseño e implementación a partir de las entrevistas realizadas a los dos referentes nacionales de la Unidad Coordinadora del estudio evaluativo y la mirada de la responsable institucional de la Universidad Arturo Jauretche. Se organizó el relato en cinco partes - a sugerencia de uno de los informantes claves -, con el fin de facilitar la comprensión de los diferentes momentos que conformaron la evaluación del programa.

a- Convocatoria a las universidades públicas por parte del Ministerio de Educación

A comienzos del año 2011, a un año de inicio del programa Conectar Igualdad, el Ministerio de Educación de la Nación convoca a un conjunto de once universidades nacionales distribuidas en todo el territorio nacional, con el propósito de evaluar el programa. El Ministerio de Educación, representado por su autoridad máxima, firma un convenio de cooperación con las diferentes universidades, donde se destaca que: *“La ejecución de esta política pública nacional requiere de la coordinación de acciones y estrategias en materia educativa entre el Ministerio de Educación de la Nación y las diferentes jurisdicciones -de las que dependen los establecimientos educativos-”* (Texto común de convenio entre Ministerio de Educación de la Nación y cada una de las universidades, firmado entre el 2010 e inicios de 2011).

Estos convenios dieron lugar al inicio de una evaluación multiinstitucional, que en sus primeros pasos se concentra en la selección de los responsables institucionales y profesionales que integrarán los equipos de las universidades. Las estrategias seguidas al interior de cada universidad para tal conformación han sido diferentes, pero sí es posible determinar (en función del grupo finalmente conformado), que estas han sido variadas en función de las procedencias (distintos departamentos y disciplinas), experiencia adquirida en evaluaciones de políticas públicas y en roles institucionales dentro de las universidades.

Una de las características presente en todos los integrantes del grupo de cada universidad ha sido el conocimiento en particular sobre el sistema educativo, en sus diferentes aspectos. (Entrevista 2. Referente Técnica de la Unidad Coordinadora de Evaluación del PCI).

De esta forma, se conformó un equipo que varió entre 30 y 40 profesionales académicos formados en distintas disciplinas, con experiencia en el campo de la educación formal y conocimiento sobre el funcionamiento de las escuelas; provenientes de diferentes provincias. El proceso evaluativo a cargo de las universidades estuvo acompañado y supervisado por un equipo conformado al interior del Ministerio de Educación, cuya competencia fue liderar las tareas de diseño, coordinación y seguimiento, así como también propiciar el acuerdo de criterios técnicos con el grupo total de trabajo conformado por las universidades y la de generar

las condiciones necesarias (logística, recursos, contactos, administrativas, entre otras) para llevar a cabo la evaluación pretendida, según manifestaron los entrevistados de la unidad de coordinación nacional.

b- Etapa de diseño del modelo evaluativo

En las primeras reuniones de trabajo convocadas, las autoridades del Ministerio de Educación Nacional propusieron que el diseño del proceso evaluativo fuera producto de una construcción colectiva por parte del equipo inter disciplinario convocado; tomando como punto de inicio un “documento base” que entre otras cuestiones destacaba que se buscaba: *“conocer algunos de los impactos que se están produciendo a partir de la implementación de esta política, para ello es preciso realizar indagaciones de diversa índole cuya finalidad consiste en realizar estudios evaluativos del Programa Conectar Igualdad en las dimensiones pedagógica, institucional y social de la implementación de esta política”*. (Ministerio de Educación de Argentina. Documento base para la evaluación de Conectar Igualdad. 2011).

A partir de esta consigna de trabajo, el equipo multiinstitucional de evaluación, se reunió de forma periódica (una frecuencia quincenal en los primeros dos meses), con el propósito de diseñar el modelo evaluativo. Como producto de los primeros acuerdos, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Analizar las estrategias desarrolladas a nivel provincial para la puesta en marcha del programa, la transformación de la gestión pedagógica e institucional y el modo en el cual se resignifican los lineamientos nacionales y articulan con otros programas ya vigentes en cada jurisdicción.
- Describir el alcance de las acciones desarrolladas por el PCI en un conjunto de escuelas seleccionadas para cada jurisdicción e indagar el impacto en las dinámicas institucionales (nivel directivo, docente, alumnos, etc.) y en las prácticas áulicas.
- Releva las expectativas y valoraciones de los directivos, docentes, alumnos, familias y otros actores sociales respecto de la puesta en marcha y el funcionamiento del Programa.

Las reuniones de trabajo fueron espacios de construcción participativa basadas en extensos debates, según cuentan los entrevistados, *“Los debates fueron acerca de las características que el modelo evaluativo debía presentar en función de los objetivos planteados por el Ministerio y las particularidades que la implementación del programa presentaba en cada región del país”*, en el momento inicial de una implementación masiva (Entrevista 4. Referente logístico de Equipo de Universidad Nacional de Jujuy).

Las universidades acordaron en el interés de constituir esta propuesta evaluativa en una herramienta que permitiera mejorar el proceso de toma de decisiones acerca del programa con más énfasis respecto de los resultados con fines académicos. Al finalizar la evaluación, *“el ministerio nacional contaría con información acerca de las características de implementación del programa en cada región, como así también las percepciones que los diferentes actores”* - técnicos y funcionarios provinciales, directivos de escuelas, docentes y estudiantes- (Entrevista 1. Coordinadora de la Unidad Nacional de Evaluación).

El paso siguiente en las discusiones, fue establecer las dimensiones, variables e indicadores que guiarían la evaluación. *“La construcción también fue realizada de manera conjunta en las reuniones de trabajo de los responsables institucionales, que tenía un ida y vuelta de aportes de los equipos de cada universidad”* (Entrevista 1. Coordinadora de la Unidad de evaluación del PCI).

Las dimensiones de análisis acordadas por los equipos de las universidades, fueron:

- ✓ Las percepciones sobre el programa y dinámica de gestión del mismo por parte de las provincias.
- ✓ Las estrategias de abordaje de las instituciones educativas (escuelas).
- ✓ Los primeros efectos en las prácticas del aula, las percepciones de los estudiantes y sus familias.

La construcción de las dimensiones permitió el diseño de las variables e indicadores; y sobre ellos la distinción de las estrategias metodológicas y los actores que serían involucrados en cada momento. En consecuencia, se discutió un marco metodológico común entre todas las universidades, que fue acordado entre los responsables de los equipos de las universidades en distintas reuniones. *“Esto significó que todas las universidades implicadas, con llegada a la diversidad del territorio, abordaron la evaluación de la política pública con el mismo marco conceptual, estrategia y metodología”*. (Entrevista 2. Referente Técnica de la Unidad de coordinación de la evaluación del PCI)

El abordaje de la investigación fue principalmente cualitativo. La estrategia metodológica consistió en primer lugar en el análisis de la documentación existente por parte de los agentes externos referida al proceso de implementación en cada provincia (cantidad de escuelas, netbooks entregadas, circuitos de la información, formas de comunicación, áreas y actores involucrados, tiempos de gestión, principales problemas advertidos y emergentes, formas de organización de la llegada de las netbooks).

El enfoque metodológico se centró en la identificación de las variadas representaciones de los actores: sus experiencias, opiniones, expectativas, significados atribuidos a renovadas prácticas, formas de involucrarse para abordar el programa, entre otros ítems. El trabajo de investigación cualitativo consistió en el relevamiento y sistematización de datos a través de entrevistas y en grupos focales con alumnos (ello se puede registrar en los informes parciales de las universidades). Para esta tarea se diseñaron guías de entrevistas para cada tipo de actor involucrado: autoridades y equipos de gestión provinciales, supervisores distritales, directivos de escuelas, docentes, referentes informáticos, referentes de la comunidad y familiares.

La definición de los tipos de actores a involucrar en las entrevistas también se realizó de forma conjunta entre los integrantes coordinadores del equipo evaluador, con el objetivo de construir un grupo de perfiles que estuvieran directamente involucrados por el programa *“con la previsión de hacer un diseño de trabajo de campo viable”*. (Entrevista 2. Referente técnica de la Unidad Nacional de Evaluación del PCI).

El abordaje de los estudiantes se implementó a través de grupos focales en donde se pretendió representar la diversidad de edades de la escuela secundaria, y respetar una distribución equitativa entre hombres y mujeres. *“Se aplicó además una encuesta a los estudiantes, con el propósito de abarcar un mayor número de población estudiantil con un instrumento de bajo costo en tiempo de aplicación y sistematización”* (Entrevista 2. Referente técnica de la Unidad Nacional de Evaluación del PCI). Ambos instrumentos: grupos focales y encuestas, suponían una información complementaria, por lo cual no se observa que haya estado presente en todos los informes institucionales de las universidades.

c- Construcción de la información: trabajo de campo

Una vez elaborado el modelo evaluativo, las universidades participantes abarcaron en sus estudios un espacio geográfico predeterminado, llegando a cubrir gran parte del país. La muestra fue intencional y discutida colectivamente: siete universidades relevaron tres provincias cada una, mientras otras tres universidades trabajaron sobre distintas regiones de la provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Se realizó en consecuencia, el trabajo de campo en casi todas las jurisdicciones educativas. Se relevó información sobre la base de entrevistas a funcionarios de las provincias (primeras y segundas líneas de las carteras educativas). Luego, como parte principal del trabajo de campo se seleccionaron, por regla general, siete escuelas por provincia (excepto en la provincia de Buenos Aires que por sus dimensiones involucró en la

evaluación a más de 50 escuelas) en las que se realizaron entrevistas individuales y grupos focales a los actores anteriormente mencionados y considerados relevantes para los objetivos del proyecto: directores, docentes, auxiliares, referentes informáticos, estudiantes, familiares y referentes de la comunidad.

“La organización del trabajo de campo implicó una logística muy importante”. (Entrevista 1. Coordinadora de la Unidad de Evaluación del PCI). En cada región esta tarea asumió características diferentes, pero en todos los casos, fue necesario poner en funcionamiento distintos mecanismos de comunicación formal, de previsión de distancias, organización de estadías, sensibilización de actores, entre otras cuestiones no menores para la calidad y el quantum del trabajo.

Las autoridades y equipos provinciales pusieron en contacto a cada equipo evaluativo con las diferentes escuelas seleccionadas para abordar el proceso de construcción de la información. La selección de tales escuelas estuvo a cargo de las provincias, proponiendo al equipo que se tuviera en cuenta dos criterios:

- Que fueran aquellas escuelas con más tiempo de inclusión en el programa.
- Que fueran diversas entre sí: tamaño, ubicación geográfica, sectores sociales a los cuales se atendía, entre otras características.

“El cronograma de entrega de las netbooks fue gradual en todo el país, con lo cual al momento de la evaluación había escuelas con un año de antigüedad en el programa, y otras que recién recibían las netbooks” (Entrevista 2. Referente técnica de la Unidad Nacional de Evaluación del PCI)

En todos los casos las escuelas – a criterio de los entrevistados para esta metaevaluación - tuvieron una apertura considerable al proceso evaluativo, sobre todo *“teniendo en cuenta que son ámbitos de gestión compleja, donde el tiempo es un bien muy preciado, y los momentos dedicados a la reflexión son difíciles de generar”* (Entrevista 5. Integrante de equipo. Universidad Nacional de Rosario).

Asimismo, *“La aplicación del trabajo de campo evaluativo no generó muchas resistencias”.* *“Al parecer cada uno de los actores involucrados comprendía que el propósito no era evaluar “a las personas o sus desempeños”* (Entrevista 3. Referente institucional. Universidad Nacional Arturo Jauretche).

El trabajo de campo implicó además diferentes estrategias puestas en marcha por cada una de las universidades. Se desarrollaron capacitaciones para los equipos de profesionales que participaron en la obtención y construcción de la información, se dieron distintas lógicas organizativas para liderar a estos equipos, organizar las visitas a las escuelas y acordar con los niveles de gestión provincial. *“En términos generales, la visita a las escuelas comenzaba con una entrevista al director / a (autoridad de la escuela), y la explicación del sentido de la evaluación, de su carácter nacional, de la particularidad que adquiría el proceso al ser realizado por las universidades nacionales. La entrevista a directivos en algunas ocasiones se aplicaba también a él o la vice directora”.* (Entrevista 5. Integrante de equipo de la Universidad Nacional de Rosario).

Luego, se implementaba la propuesta metodológica, quedando en decisión del directivo la tarea de seleccionar cinco o seis docentes de la escuela, dos grupos de 20 alumnos de diferentes edades, dos preceptores o auxiliares, uno o dos referentes informáticos y otros actores que en cada escuela resultaban centrales para la implementación del programa. En sucesivas visitas, los equipos abordaron las entrevistas a los diferentes tipos de actores, en cada una de las 20 escuelas (aproximadamente – algunas más y otras menos) que cada Universidad contó bajo su responsabilidad.

Resumen del trabajo de campo 2011

En total las escuelas visitadas fueron: 91
Entrevistas a miembros de la comunidad educativa: 355

Encuestas a referentes técnicos escolares: 89
Grupos focales de la comunidad escolar: 20
Entrevistas a coordinadores provinciales: 20
Encuestas de percepción sobre objetivos del programa a estudiantes: 3.221

d- Construcción de los informes finales

El final de esta etapa, no coincidió de forma exacta para cada universidad debido a distintos factores de logística y entramados de definiciones de autoridades. Una vez que iba finalizando el trabajo de campo, fueron retomadas las reuniones del equipo evaluativo de cada universidad con el equipo central del Ministerio de Educación Nacional. *“En esas reuniones, se pusieron en común las características del trabajo de campo desarrollado: voluntades encontradas, dificultades, principales hallazgos, anécdotas especiales, percepciones de los equipos, entre otras cuestiones relacionadas con el proceso de evaluación”* (Entrevista 1. Coordinadora Unidad Nacional de Evaluación del PCI)

Como paso siguiente, se dio un debate necesario para acordar un índice de los informes que cada universidad comenzaría a elaborar. El objetivo sería que cada región socioeducativa (NEA, NOA, Centro, Cuyo, Litoral, Sur y AMBA) abordara los mismos ejes, los mismos ítems, pero que pudiera expresar las características distintivas.

Los informes por universidad fueron extensos, exhaustivos, detallistas. Cada universidad respetó los títulos y ejes comunes que permitieron en una segunda instancia, elaborar el informe nacional de evaluación. *“El informe general de nivel nacional y agregado se planteó con una fisonomía más ágil y mayores esfuerzos de síntesis, un vocabulario más apropiado para comunicar a un público no académico, orientado a la socialización de los primeros pasos de la implementación del programa, y la toma de decisiones respecto de las cuestiones que resultaban perfectibles”*. (Entrevista 1. Coordinadora Unidad Nacional de Evaluación). Los lectores “supuestos” de este informe fueron: autoridades de las diferentes áreas involucradas en el diseño e implementación del programa, en los distintos ministerios asociados a él, medios de comunicación masivos, comunidad educativa en particular. El primer informe evaluativo fue elaborado entonces por cada universidad, y difundido en las provincias que les fueron asignadas.

El Informe Nacional fue construido en base a los informes regionales, destacando los puntos en común, los principales hallazgos, analizando la información por dimensiones y actores involucrados (los directivos, los docentes, los estudiantes, etc.). En el primer caso, los informes presentaron una extensión que va desde las cien a las ciento cincuenta páginas. En el segundo caso, el informe final cuenta con ochenta páginas y anexos. El proceso de escritura de ambos informes llevó un arduo trabajo de sistematización, según los entrevistados, síntesis y conclusiones que duró aproximadamente tres meses en su redacción.

e- Socialización de los resultados y toma de decisiones

El diseño del proceso evaluativo incluyó expresamente una modalidad de socialización de los resultados de la evaluación. En primer lugar, se organizó la difusión del informe nacional⁷. Para esta tarea, el Ministerio de Educación organizó un encuentro nacional de carácter masivo donde se desarrollaron diferentes paneles de debate y presentación de los resultados, con la participación de las autoridades y responsables de las diferentes áreas en cada uno de los ministerios y secretarías involucradas, las autoridades y equipos provinciales de educación de todo el país, las universidades nacionales, y la comunidad educativa.

“Estas jornadas tuvieron una duración de dos días, e incluyeron una conferencia de prensa donde el Ministro de Educación presentó los principales hallazgos de la evaluación. Por lo tanto, a nivel nacional, la evaluación

⁷ *Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad* – Ministerio de Educación de la Nación. Argentina en: http://portal.educacion.gov.ar//conectar_igualdad/. Primera Edición noviembre de 2011.

culminó con la estrategia comunicacional de los resultados y la socialización con la prensa en general de los principales hallazgos y aprendizajes logrados". "En el mismo momento de socialización de los resultados, se dio a conocer una decisión estratégica surgida a raíz de la evaluación: la puesta en marcha de un "pos título en Educación y Tics" (Entrevista 1. Coordinadora de Unidad Nacional de Evaluación del PCI).

La necesidad de capacitación fue uno de los datos más significativos relevados por la evaluación, fue la expresión de demanda de los docentes acerca de la necesidad de fortalecer sus competencias para la inclusión de las nuevas tecnologías en las aulas. Percepción extendida en los informes de todas las universidades con una frecuencia de registro muy alta, acerca de las dificultades relacionadas con la escasa formación que poseían respecto de los usos de las netbooks asociados a la enseñanza y aprendizaje en el aula. En este sentido, la especialización presentada, pretendía enriquecer las prácticas institucionales mediante la inclusión y utilización de las TICs en la tarea pedagógica.

"Además de la creación del pos título de especialización, la información construida acerca de los avances del programa fue analizada y utilizada por los responsables del programa, dando lugar a diferentes intentos de mejora de la implementación asociadas a la logística de comunicación y acompañamiento de las escuelas en el proceso de "llegada" de las netbooks, así como también la creación de instancias nacionales de encuentro entre los "referentes provinciales del Conectar Igualdad", figura que fue creada con el objetivo de agilizar las articulaciones entre las diferentes áreas y niveles de gobierno asociadas al programa" (Entrevista 2. Referente técnica de la Unidad Nacional de Evaluación).

Luego de la difusión del informe nacional, cada universidad organizó una "devolución de resultados" a los actores que participaron de la evaluación en los distintos territorios donde la misma fue llevada a cabo. En estas jornadas territoriales participaron los equipos provinciales de gestión educativa (directores de nivel, asesores, supervisores distritales), los organismos descentralizados en el territorio nacional relacionados con la implementación del programa (las oficinas de ANSES), algunos municipios, los actores escolares (directivos, docentes, preceptores, referentes informáticos y estudiantes). En esta ocasión, cada equipo evaluador de universidad dio a conocer los principales hallazgos, análisis y conclusiones de la instancia evaluativa. Del material obtenido de los entrevistados de las universidades se destaca que:

"Las escuelas pudieron reconocerse en las síntesis, sumar comentarios, socializar las cuestiones presentes en la evaluación que habían sido mejoradas y aquellas cuestiones que continuaban presentando problemas" (Entrevista 3. Referente institucional de la Universidad Arturo Jauretche)

"Pudieron compartir entre pares las estrategias utilizadas para afrontar la implementación del PCI, los recursos construidos y las dudas, percepciones y formas de organización en las escuelas" (Entrevista 4. Responsable logístico de equipo de la Universidad Nacional de Jujuy).

Estos encuentros, desde la perspectiva de los entrevistados, profundizaron el vínculo entre las escuelas y la universidad pública de su región: *"algunos docentes y gestores educativos iban por primera vez a una reunión a la universidad". (Entrevista 5. Integrante de equipo de la Universidad Nacional de Rosario)*

"Se fortalecieron vínculos de confianza entre las escuelas y los niveles de gestión educativa, en las conclusiones se reflejan sus opiniones, se escuchaba decir entre los participantes". (Entrevista 4. Responsable logístico de la Universidad Nacional de Jujuy)

Los informes evaluativos fueron publicados y socializados tanto en las comunidades educativas que participaron del proceso, como a la comunidad en general. En opinión de una coordinadora: *"Quiénes participamos de la experiencia desde un rol más analítico, tenemos la certeza de que ha sido una práctica de evaluación innovadora y de referencia" (Entrevista 3. Referente institucional de la Universidad Nacional Arturo Jauretche).*

8. RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS EVALUATIVOS 2011-2012

Las principales ideas que conformaron el primer informe nacional de evaluación⁸ son las siguientes:

I. Percepciones generales sobre el Programa *Conectar Igualdad*.

La mayoría de los docentes y directivos entrevistados coincidieron en que el Programa jerarquizaba la escuela pública, exponiéndola a la revisión de sus prácticas y modelos de enseñanza. Alrededor del 85% de los funcionarios, directivos y docentes consultados en los estudios sostuvo que el programa era importante para revalorizar la escuela pública, al mismo tiempo que un 78% de los jóvenes estudiantes coincidió con esta percepción. Además, se remarcó como positivo el “efecto inicial” del programa en estudiantes provenientes de hogares de escasos recursos, contribuyendo a generar algún grado de igualdad de oportunidades entre los jóvenes y achicar la brecha social en relación con posibilidades de inserción en un “mundo digital”.

II. Perspectivas sobre sus potencialidades.

Los impactos educativos y sociales del Programa se vislumbraron de forma muy incipiente en esta etapa en los diversos planos: en el aula, en las escuelas y en las comunidades. En las escuelas, los primeros indicios de cambio versan alrededor de tres aspectos centrales: el acceso a la tecnología, los tipos de uso y la integración de la tecnología en el aula. La predisposición de los actores involucrados para apropiarse del programa era una de las claves.

III. El desafío de la inclusión.

El 69,5% de los estudiantes consultados sostuvieron que el “modelo uno a uno” era proclive al aumento del ingreso y reingreso a la escuela (no necesariamente demostrable estadísticamente). La mayor parte de los actores reconoció y valoró el hecho de la apropiación realizada por parte de los alumnos y sus efectos en su propia autoestima. El 61,6% de los estudiantes secundarios que participaron de las encuestas aplicadas consideran que el programa disminuye las diferencias entre aquellos que tienen la posibilidad de acceder a una computadora y los que no. En los sectores más vulnerables, la presencia de la herramienta ha facilitado la distribución del material bibliográfico y de trabajos prácticos. Esto significa que los alumnos pueden acceder de forma gratuita a libros, artículos y material de estudio que antes implicaba un obstáculo para el trabajo en el aula y el desarrollo de la tarea escolar.

IV. Los jóvenes, el aprendizaje y las netbooks.

Un aspecto que se destaca es que aparece una mayor motivación de los estudiantes en las clases, un mayor compromiso “relativo” con las tareas escolares y una disminución de las expresiones de mejor convivencia entre pares. Un aspecto destacado por los entrevistados fue el efecto generado en las relaciones interpersonales. La mayoría de los directivos, docentes y preceptores coincidieron en que la presencia de las netbooks en el aula mejoraba el clima escolar porque estimulaba el entusiasmo por la tarea entre los alumnos.

Desde la perspectiva de los docentes entrevistados, a los adolescentes el uso de la netbook les resultó más dinámico, divertido y ágil que las clases tradicionales. Los alumnos manifestaron que asumieron un rol más

⁸ *Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad* – Ministerio de Educación de la Nación. Argentina en: http://portal.educacion.gov.ar//conectar_igualdad/. Primera Edición noviembre de 2011.

activo y protagónico en la clase a partir de “poseer” cada uno de ellos una herramienta para acceder a búsquedas, resolver tareas, entre otras actividades. El 81,6% de los estudiantes encuestados consideraron que a futuro el programa los iba a beneficiar en cuanto a los conocimientos obtenidos en informática –aspecto que percibían como básico para desempeñarse en cualquier ámbito: “actualizarse” en términos tecnológicos y estar mejor preparados para el mercado laboral o los estudios superiores.

V. Prácticas docentes en las instituciones escolares.

Los docentes y directivos entrevistados identificaron al programa como una oportunidad de revisar las prácticas de enseñanza e incidir en la mejora de los aprendizajes a partir de la inclusión de las tecnologías. Para gran parte de ellos, el rol docente pasa a ser el de guiar y dirigir el proceso de aprendizaje, mutando los métodos tradicionales de enseñanza. Se registraron referencias a nuevas configuraciones del trabajo en el aula que desafían los formatos, tiempos y espacios tradicionales. A su vez, surgieron comentarios sobre niveles mayores de autonomía por parte de los alumnos para la realización de las tareas escolares y el fomento de formas colaborativas de trabajo.

Los docentes consideraron que la presencia de las computadoras en el aula y la conexión a Internet amplía las posibilidades pedagógicas y de acceso a la información. Sin embargo, hubo muchos profesores con actitudes que operaban como barreras vinculadas a representaciones deterministas o fatalistas respecto al desafío pedagógico. Se desprende del informe que muchos docentes se encontraban en una fase de “reconocimiento” de las posibilidades que les ofrecía la computadora personal, la intranet, internet y los programas específicos que se fueron diseñando en el PCI para las asignaturas básicas.

VI. La llegada a los hogares.

En el espacio del hogar, la aparición de las netbooks de la mano de los estudiantes generó otras dinámicas en la vida cotidiana de toda la familia, emergiendo usos no escolares y la instalación progresiva de nuevos modos de vincularse. Hubo gran coincidencia en los padres en valorar el potencial del PCI como idea que persigue fines importantes para la vida actual y futura de sus hijos. Merece destacarse el lugar diferente que se le comienza a asignar a la escuela secundaria. La posibilidad de los alumnos de llevar la netbook a sus hogares luego de la jornada escolar fue vista de manera positiva, ya que además de permitir que se continúe con el trabajo en casa, facilitó para algunos de los integrantes familiares que aprendan el manejo de la herramienta o que otros encuentren en la netbook una ayuda para sus propias tareas.

Hay una referencia respecto del cambio de la configuración de ciertos vínculos familiares. Se escuchó hablar de un mayor acercamiento de los padres a la institución escolar, intensificando el vínculo entre padres e hijos, y en muchos casos estos últimos se convirtieron en alfabetizadores tecnológicos de sus padres (según las encuestas realizadas, el 50% de los alumnos enseñó a sus padres a usar las netbooks). En las familias de menores recursos económicos, se sostuvo que para los padres hubiera sido imposible adquirir esta tecnología para disposición de sus hijos y de los propios familiares.

9. EL DISEÑO Y PROCESO DE LOS ESTUDIOS DE EVALUACION DE LA SEGUNDA ETAPA.

Luego de la experiencia del primer estudio evaluativo del año 2011 que se plasmó en la publicación: *“Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad”* (Ministerio de Educación de Argentina – Programa Conectar Igualdad. 2015).

Los resultados de la primera etapa y una convicción de las autoridades de la cartera educativa, según se manifiesta en el prólogo de esta publicación, *“animaron a la generación de una segunda etapa de evaluación (2012-2013) con el propósito de abordar con mayor profundidad aspectos pedagógico-didácticos, enfocando las relaciones con el conocimiento a enseñar, y los usos de las TICs como recurso para la enseñanza en el aula”*.

Se consideró importante observar los usos y repercusión en los sujetos y los cambios en las instituciones, aulas, y comunidades locales a partir de la implementación del Programa *Conectar Igualdad*, para la segunda etapa.

En los años 2012 y 2013 se desarrolló el trabajo de campo. Durante el año 2014 se elaboraron los informes regionales y se redactó colectivamente el informe nacional; el cual implicó mayor complejidad por el tipo de dimensiones y variables que abordaron dichos informes.

a- Convocatoria a las universidades

En mayo de 2012 se firmó un nuevo *Convenio Marco N° 375/12*, para la realización del segundo estudio en el que participaron un número más elevado de universidades. Fueron quince las universidades nacionales que, junto al *Ministerio de Educación de la Nación* y la coparticipación de la *Organización de los Estados Iberoamericanos*, dieron inicio al nuevo estudio. El sentido de esa convocatoria fue el de construir una mirada con rigor metodológico que permitiera profundizar temas que anidaban en las preocupaciones centrales desde los aspectos pedagógicos.

b. Etapa de diseño del modelo evaluativo

Un insumo fundamental para la elaboración de esta publicación, fueron los informes de las universidades en la primera etapa y los ejes articuladores del análisis que presentaron. En este segundo momento de evaluación del *PCI*, entendido a éste como construcción de conocimiento que oriente las decisiones políticas, se plantearon los siguientes interrogantes:

- *¿Qué continuidades y cambios emergen en las prácticas de gestión institucional de las escuelas secundarias públicas?*
- *¿Cómo cambian las gramáticas institucionales con la llegada del PCI?*
- *¿Qué cambios y continuidades se advierten en las formas de comunicación de los actores escolares y entre estos y la comunidad?*
- *¿Qué cambia y qué permanece en las escuelas, aulas y sujetos a partir de la implementación del PCI?*
- *¿Qué cambia y qué permanece en la configuración y clima de las aulas?*
- *¿Qué nuevas formas de distribución del aprendizaje en el tiempo y en el espacio emergen?*
- *¿Cómo cambian las prácticas docentes con el modelo 1 a 1? ¿Qué nuevos usos de las TIC se visualizan? ¿Qué cambios y continuidades se advierten en los procesos de aprendizaje?*

El enfoque metodológico fue cualitativo, aun cuando se aplicaron encuestas auto administradas a estudiantes. Al mismo tiempo, se procedió a la complementación de diversos enfoques o perspectivas conceptuales provenientes del campo de la educación, la comunicación, la sociología, la psicología, entre otras, que permitieron abordar la complejidad de la problemática planteada.

La decisión del grupo interinstitucional al adoptar este enfoque radicó en que el abordaje cualitativo ofrece elementos para la comprensión de procesos. Fundamenta la siguiente justificación: *“Si bien los estudios cuantitativos ayudan a describir la extensión y distribución de ciertas variables y realizar generalizaciones, los estudios cualitativos permiten entender por qué sucede lo que sucede y cómo sucede”*. (Ministerio de Educación - Programa Conectar Igualdad, 2015)

Se buscó comprender las representaciones de los docentes acerca de las TICs para obtener pistas acerca de qué contenidos habría que incluir en las capacitaciones; o advertir que ciertas estrategias de gestión de los directivos ayudan a extender el uso de las TICs en la enseñanza. Por otra parte, la comparación o análisis cruzado de varios estudios cualitativos en diferentes contextos permitió generar recurrencias y patrones.

Es importante tener en cuenta que este tipo de abordaje permite conocer las percepciones y las valoraciones de los actores desde sus propias perspectivas, lo cual aporta también información para la toma de decisiones.

Además, se fundamentó en el informe nacional con el argumento de que en momentos de la implementación de una política suele ser conveniente desarrollar estudios exploratorios cualitativos; *“estudios se puedan extraer categorías de análisis desde los datos de la realidad y no desde categorías teóricas, a veces descontextualizadas”* (Entrevista 1. Coordinadora de Unidad Nacional de Evaluación PCI).

En este sentido, el abordaje cualitativo permitió captar los significados y sentidos que los actores atribuyeron al programa y comprender los cambios y continuidades en las prácticas educativas desde la perspectiva de los actores involucrados.

En un trabajo colaborativo entre las universidades intervinientes en el estudio se definieron una serie de dimensiones analíticas; condición indispensable para integrar y comparar la información obtenida a partir de los proyectos de cada universidad en las diferentes provincias. Se consideraron las siguientes unidades de análisis para el proyecto general de evaluación de la segunda etapa:

- Aula
- Práctica docente
- Estudiantes
- Institución
- Familia y comunidad

c-Construcción de la información: trabajo de campo

Las quince universidades nacionales relevaron entre dos y tres provincias, dependiendo el caso, a partir de lo cual se trabajó sobre un grupo de instituciones, profesores, estudiantes, administradores de red, y familias involucradas en el estudio. Se seleccionó una muestra intencional de siete escuelas por provincia con criterios de diversidad en sus modalidades, orientaciones y tamaños de establecimientos; así como de variedad socio-demográfica provincial.

Entre las siete escuelas, dos o tres de ellas debían formar parte de la muestra del estudio evaluativo del año 2011. Se seleccionaron las mismas escuelas con el fin de valorar avances y/o continuidades en las mismas instituciones luego de transcurridos dos años de implementación del Programa. Con estos criterios, la muestra se determinó junto con los coordinadores jurisdiccionales de este programa de inclusión digital.

Respecto del trabajo de campo, los procedimientos y fuentes para la recolección de datos fueron, para cada escuela:

- Entrevista al director.
- Análisis de documentos institucionales (Plan Institucional).
- Entrevista al administrador de red.
- Entrevistas a un número de cuatro a seis docentes.
- Entrevistas grupales a estudiantes
- Observación de dos a tres clases.
- Observación de espacios extra-áulicos.
- Cuestionarios auto administrados a estudiantes, a quienes ya se les había entregado los netbooks.

“Los equipos de investigación de cada universidad elaboraron los proyectos específicos y tomaron contacto con los coordinadores provinciales del PCI con quienes trabajaron conjuntamente durante toda la investigación, ya que fueron ellos quienes facilitaron el ingreso de los equipos de investigación a las escuelas. Paralelamente a la tarea de elaboración del diseño metodológico, se fueron produciendo encuentros con los coordinadores provinciales a efectos de seleccionar las escuelas que serían visitadas para la elaboración del

estudio; así como la prueba de los instrumentos en campo y la capacitación de los agentes” (Entrevista 2. Referente Técnica de la Unidad de Evaluación del Programa Conectar Igualdad).

Los alcances de los instrumentos de relevamiento fueron:

- Entrevistas a directores: 168
- Entrevistas a docentes: 896
- Entrevistas a estudiantes: 1.008
- Entrevistas a administradores de red: 168
- Entrevistas a familia y comunidad: 182
- Encuestas a estudiantes: 4.933
- Observaciones de clases: 504
- Observaciones extra-áulicas: 297

d- Construcción de los informes finales

Una vez reunida toda la información del trabajo de campo, se consensuó una matriz de análisis común entre las quince universidades. Se optó por un “modo analítico”, es decir, analizar las construcciones de los entrevistados mediante la identificación de las principales categorías que organizan sus relatos.

En primer lugar, se realizó un proceso de codificación abierta, esto es, fragmentación, clasificación y etiquetado de los datos en función de categorías iniciales o dimensiones y subdimensiones de análisis especificadas en la matriz. Para ello, se utilizaron varios programas de procesamiento de datos cualitativos. Si bien se trabajó con códigos preestablecidos (codificación top-Down), se agregaron nuevos códigos emergentes. Luego se procedió a la codificación axial o identificación de propiedades de cada categoría o clasificaciones de las mismas, y establecimiento de relaciones entre las categorías y subcategorías. Al mismo tiempo, se fueron redactando reflexiones críticas e inferencias analíticas de los investigadores. Finalmente, se construyeron síntesis conceptuales en términos de enunciados descriptivos e interpretativos⁹.

Las principales ideas que conformaron el índice por el cual se organizaron las conclusiones de la información obtenida fueron resumidas en cinco dimensiones de análisis organizadoras del informe nacional¹⁰:

- i. La planificación institucional y curricular de la incorporación de las TIC a la escuela y la enseñanza;
- ii. las dimensiones y estrategias de la gestión institucional del proyecto;
- iii. el papel de los administradores de red en la implementación del PCI;

⁹ Documentos internos de la *Unidad de Coordinación de Evaluación del Programa Conectar Igualdad*. Mimeo. 2014

¹⁰ A continuación, se describe sintéticamente la organización del informe final de carácter nacional:

- El Capítulo 1 presenta el abordaje metodológico a partir del cual se realizaron los estudios evaluativos.
- El Capítulo 2 analiza los cambios y continuidades en la cotidianidad escolar y la organización institucional a partir de la dimensión “instituciones”. Para ello, se describe y analiza la planificación institucional; la apropiación del PCI en la gestión institucional; el uso de los recursos del PCI; el rol del administrador de red; la comunicación entre los distintos actores y las relaciones espacio-temporales.
- El Capítulo 3 analiza los cambios y continuidades en las formas de enseñar y aprender a partir de las dimensiones “aula” y “práctica docente”. La dimensión “aula”, a su vez, se centra en dar cuenta de las mediaciones entre alumnos, docentes y contenidos; y la configuración del aula, ubicuidad y clima de la clase. La dimensión “práctica docente” se centra en la formación docente en el uso de TIC, los usos de la netbook y las estrategias de enseñanza y de aprendizaje.
- El Capítulo 4 analiza la dimensión “estudiantes”. Se abordan los usos de la netbook y las estrategias de aprendizaje; las percepciones de los cambios y/o continuidades a partir de la implementación del Programa Conectar Igualdad, así como el uso pedagógico de las netbooks, las formas de socialización y comunicación y las expectativas educativas y laborales de los estudiantes.
- El Capítulo 5 está dedicado a las conclusiones finales de la investigación, en la que se plasman los principales resultados y los desafíos de las políticas de inclusión de las netbooks en la vida de las escuelas y de los actores que las habitan. Como parte final de la publicación en el *Anexo I* se presentó una serie de “Relatos sobre el Conectar Igualdad” que combinan elementos literarios con otros propios de la investigación periodística, realizados por la Universidad Nacional de La Plata.
- Por último, en el *Anexo II* se incluyó la Matriz de evaluación consensuada entre las quince universidades participantes.

- iv. los cambios y/o continuidades en la comunicación institucional;
- v. las modificaciones en la organización de los espacios y tiempos de la escuela y de los equipos docentes;
- vii. el vínculo de los estudiantes de sus aprendizajes con las netbooks.

e- Socialización de los resultados y toma de decisiones

A diferencia del informe anterior, antes de la publicación del segundo informe nacional, en el año 2014 las universidades comunicaron los resultados de los estudios evaluativos a las instituciones educativas que formaron parte de la muestra a través de una “devolución de resultados”. La actividad informativa consistió en reuniones con los directores de las escuelas, funcionarios provinciales, referentes universitarios y otros. Este fue un hecho valorizado por la comunidad educativa, según la mirada de los entrevistados *“porque los directores de las escuelas destacaron la importancia que tiene para ellos que los investigadores vuelvan a convocarlos para comunicar las conclusiones de los estudios en los que participaron abriendo las puertas de las escuelas”* (Entrevista 1. Coordinadora de la Unidad Nacional de Evaluación de Conectar Igualdad).

Una vez finalizada la segunda etapa del trabajo de investigación evaluativa, cada una de las universidades presentó al Ministerio de Educación, un informe final con los resultados obtenidos en la región de acuerdo con las provincias, personas y escuelas que formaron parte del estudio. Este panorama con todos sus matices se reflejó en la publicación nacional de una manera integrada y sintética, no solamente en las citas textuales de los actores entrevistados, sino también en su organización conceptual. Por otra parte, se adoptó una estrategia de carácter supuestamente “federal” en la escritura, dado que los capítulos centrales fueron redactados por investigadores de tres universidades de distintas provincias.

10. RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS EVALUATIVOS 2012-2013

i. La planificación institucional y curricular de la incorporación de las TICs

Esta segunda etapa evidencia la ampliación de la gestión del programa hacia acciones orientadas al impulso de la formación docente, la promoción del uso de las *netbooks* en las prácticas de enseñanza y la elaboración de normativas, relativas a su uso y cuidado, como nuevos focos de prioridad. Asimismo, se vuelven más notorias las diferencias en los niveles de incorporación de los postulados del programa a los respectivos proyectos institucionales. En relación con ello, *“se observó que en aquellas escuelas donde la llegada del PCI era reciente, las acciones se centraron en aspectos logísticos: entregas, acondicionamiento del piso tecnológico, conectividad. En las escuelas que llevaban un período más amplio de implementación se advirtió, por su parte, una incorporación implícita, no tan formalizada, centrada en proyectos curriculares de los profesores que han iniciado su uso”* (Entrevista 2. Referente técnica de la Unidad de Evaluación PCI).

Las observaciones de aula permitieron registrar que: *“la incorporación de la propuesta del PCI se iría construyendo a lo largo de procesos graduales, progresivos, con avances y retrocesos, donde las escuelas que habían transitado por programas digitales previos contaban con instancias de planificación más sistemáticas para enlazar aquellas experiencias anteriores con el nuevo programa”*. (Entrevista 3. Referente institucional de la Universidad Nacional Arturo Jauretche). En estos procesos tuvo particular relevancia el papel de los directivos y los actores nexos entre la gestión directiva y las prácticas en las aulas, según se puede observar en las conclusiones del informe nacional de la segunda etapa (Ministerio de Educación – Programa Conectar Igualdad. 2015)

ii. La gestión del PCI por los equipos directivos

En los informes regionales y el nacional se analizó cómo, desde los procesos de gestión institucional, se hacía posible la concreción de una política pública diseñada e implementada desde el estado. En relación con el uso

de las netbooks para la administración de la escuela se advirtieron los primeros cambios con la llegada del programa. Las *netbooks* se comenzaron a utilizar para la carga de asistencias, de sanciones, de programas de las asignaturas, registro de calificaciones, entre otros usos. Asimismo, la llegada de las *netbooks* a las escuelas generó la necesidad de elaborar reglas que regularan su uso; por ejemplo: los sitios que pueden visitarse, los momentos y lugares para la utilización de las mismas, así como también normas para su cuidado.

Tanto los directores como los administradores de red o referentes TIC asumieron ese rol; y en el espacio del aula, en general, fue el profesor quien estableció las reglas, los modos y tipos de uso permitidos según se desprende de la lectura del informe nacional de la segunda etapa evaluativa. Un actor clave fue *el administrador de red*¹¹. *“Los administradores de red percibieron su función como de gran complejidad y variedad”* (Entrevista 2. Referente técnica de la Unidad Nacional de Evaluación del PCI).

En el primer estudio evaluativo del PCI realizado en el año 2011, los administradores de red realizaban preponderantemente tareas técnicas: entregas, instalación de pisos tecnológicos, desbloques, instalación de programas. En este segundo estudio se observó una ampliación de tareas de índole pedagógica tales como: asesorar a docentes, capacitar, dinamizar el uso de los recursos, entre otras. Por otra parte, la articulación también implicó generar espacios para que puedan poner en común o socializar los usos y experiencias que se realizaban con las Tics, con el fin de promover su utilización. *“En instituciones fuertemente fragmentadas en la organización temporal del trabajo como son las escuelas secundarias, se concluyó que se requiere necesariamente gestionar posibles espacios y tiempos para el encuentro que posibiliten el trabajo en equipo, la formación mutua, el intercambio de experiencias”*. (Entrevista 1. Coordinadora de la Unidad Nacional de Evaluación del Programa Conectar Igualdad).

iii. La comunicación institucional

El PCI abrió nuevas posibilidades de comunicación entre los actores de la escuela y de ésta con otras instituciones. Ello fue una de las principales potencialidades inherentes a estos recursos informáticos. Los nuevos recursos tecnológicos usados en la escuela para la comunicación fueron el mail, los foros, Skype, blogs, redes sociales, herramientas de google, entre otros. La incorporación del PCI en la escuela resultó, según los informes de los evaluadores: *“un soporte material y simbólico de redes intrainstitucional e interinstitucional, por donde circulaba la información de diversa índole promoviendo la construcción de proyectos cooperativos”* (Entrevista 4. Responsable logístico de la Universidad Nacional de Jujuy).

iv. Cambios en la dinámica de los espacios y tiempos

En cuanto a los espacios escolares se observó cambios, por ejemplo, el acondicionamiento y uso de los mismos. Por un lado, algunos directores acondicionaron espacios para un mejor uso y aprovechamiento de la tecnología, considerando la disponibilidad de conectividad. El paso del modelo de “Laboratorio de Informática” al “modelo 1 a 1” implicó una reconfiguración del espacio escolar y una mayor autonomía de uso de artefactos transportables. *“Algunos directores señalaron que los estudiantes no salían al recreo para continuar usando las netbooks dentro del aula, ya que allí sí tenían conectividad. Las usaban en algunos casos para jugar y en otros para continuar con las tareas de aprendizaje”* (Entrevista 5. Integrante de equipo de evaluación Universidad Nacional de Rosario). Se generó también la necesidad de organizar los tiempos institucionales, en especial, para el acceso a Internet donde el alcance de las redes era limitado.

v. Propuestas formativas en TIC y prácticas docentes.

¹¹ En la Resolución 123/10 del Consejo Federal de Educación, Anexo 1, se establece como una de las obligaciones de las jurisdicciones: “Incorporar en las instituciones educativas la figura de Administrador de la red escolar con la responsabilidad por las tareas de administración y conservación de la red escolar, servidores y dispositivos de acceso inalámbrico; y del contacto con el referente técnico del Programa Conectar Igualdad en su jurisdicción, a los efectos de los servicios de mantenimiento y garantía”.

La integración de las propuestas formativas en TICs y el análisis de las prácticas docentes, fue otro de los núcleos de indagación en la segunda etapa de los estudios evaluativos. Se trata de un eje particularmente sensible para la identificación de *continuidades y cambios en los procesos de integración de las TICs en los contextos escolares*. Son los docentes, con sus particulares formaciones, representaciones, culturas y prácticas los que dieron en definitiva la forma, recreando en interacción con determinados contextos institucionales y sociales.

a. Cambios en la formación docente para el uso de las TIC

En los estudios evaluativos llevados a cabo durante el año 2011 había surgido como uno de los nudos críticos de la implementación, la insuficiente formación de los docentes para el uso de las tecnologías en el aula. La segunda etapa evaluativa desarrollada durante el año 2012/3 da cuenta de cambios significativos en este aspecto: *se advirtió una amplia oferta de capacitación para los docentes, que tiene origen en diferentes organismos y bajo distintas modalidades*. (Ministerio de Educación, Programa Conectar Igualdad.2015).

En esta segunda etapa, los docentes identificaron que las acciones de capacitación fueron organizadas por distintos organismos oficiales, tanto de gestión pública como privada. *“Algunos profesores/as rescataron los congresos nacionales organizados por la coordinación de Conectar Igualdad como espacios de encuentro e intercambio de experiencias con colegas de otras provincias”* (Entrevista 2. Referente técnica de la Unidad de Evaluación del Programa Conectar Igualdad).

b. Concepciones sobre la tecnología y la escuela del futuro

El análisis de los testimonios de los docentes muestra un espectro muy amplio y diverso de concepciones y expectativas que manifestaron respecto de la situación de las escuelas en el futuro tras el advenimiento de las tecnologías digitales. Un grupo de docentes hizo hincapié en las transformaciones que el uso de las tecnologías irá produciendo en la escuela y las prácticas educativas, otros fueron más escépticos.

c. Reconfiguración del rol docente

Los docentes han distinguido un cambio en el rol respecto de la producción de contenidos propios -que consideran casi nula- ya que ellos no suelen ser los autores de los materiales presentados sino, los compiladores o curadores, y reconocieron que *Conectar Igualdad* les ha facilitado esta tarea simplificando el acceso a mayor diversidad de fuentes y aprovechando las ventajas que la convergencia digital brinda a la “remezcla” de contenidos.

Una de las primeras cuestiones que se plantean a partir de la llegada de las *netbooks* a las escuelas es la de la necesidad de la reconfiguración del papel del docente frente al desafío que la tecnología implica. *“Los usos más frecuentes de las netbooks en las aulas tuvieron que ver con la búsqueda de información y los docentes, en tanto su nuevo rol de “curador de contenido”, así como también se concluyó que, “los alumnos destacan la diferencia que el acceso a contenidos actualizados marca con la etapa donde el libro escolar ocupaba el lugar de principal fuente”*. (Entrevista 3. Referente de la Universidad Nacional Arturo Jauretche).

vi. Los estudiantes, el aprendizaje y las netbooks

La segunda etapa de los Estudios Evaluativos tomó a los estudiantes como otra de sus unidades de análisis. Se trató de un eje relevante, en tanto que los jóvenes escolarizados constituyen los principales destinatarios de esta política educativa y social, orientada a la inclusión de tecnologías de la información y la comunicación en el nivel secundario. La información recabada a través de entrevistas permitió – según la documentación del informe nacional- realizar una aproximación a las características de la implementación del “modelo 1 a 1”, a partir de la voz de los propios estudiantes de escuelas secundarias comunes (urbanas y rurales), técnicas y agro técnicas de la muestra seleccionada en todo el país. Allí, se focalizó en las percepciones respecto de:

- los usos de la *netbook* y las estrategias de aprendizaje;

- las percepciones sobre el uso pedagógico de las *netbooks*;
- las formas de socialización y comunicación a partir de la llegada de las *netbooks* a las escuelas;
- las expectativas educativas y laborales de los estudiantes.

A partir de las entrevistas realizadas, el informe nacional sintetizó que: *“los estudiantes destacaron que el uso de las netbooks supone una renovación metodológica innovadora que propicia un aumento de la motivación y participación, que facilita la comprensión y el aprendizaje en general, que proporciona nuevos recursos educativos, y que aumenta su satisfacción, motivación y autoestima”*. (Ministerio de Educación – Programa Conectar Igualdad. 2015).

VII. Relación de los resultados con los desafíos del programa

El informe final reconocía que existen desafíos para lograr la incorporación sistemática e intencional del uso de las TICs en los proyectos institucionales. Los procesos de apropiación de las *netbooks* en la institución escolar se producen más fuertemente en relación con la propuesta de los docentes, impulsados por la propia presencia de la tecnología y/o por procesos de capacitación. Estas experiencias emergentes adquieren sentido en la mayoría de los casos como proyecto de aula y en algunos, como proyectos de carácter institucional. Más allá de los cambios y continuidades, un hallazgo del estudio evaluativo es la identificación de diferencias notorias en los niveles de apropiación del programa por las instituciones.

En cuanto al uso de las TICs en las prácticas docentes, la lectura de los datos permitió observar el paso del acceso al uso de las *netbooks*. *“Si bien no se realizaron observaciones de clases en la primera etapa, las entrevistas permitían conocer que las prácticas docentes eran aún incipientes, al mismo tiempo que se enunciaban las potencialidades del uso. En este segundo momento de la investigación se observan usos concretos de las TICs en el aula”* (Entrevista 4. Coordinador de Universidad Nacional de Jujuy).

Se detectaron prácticas docentes de distintos niveles de apropiación y/o integración. Un grupo importante de docentes reconoce que realizan un uso de la tecnología al modo de “integración instrumental”, lo que significa reemplazar el uso tradicional en el aula de recursos (tales como diccionario, cuaderno de apuntes, tablas periódicas, libro impreso, entre otros).

La conclusión del segundo informe nacional es que: *“si bien el tiempo de implementación del programa Conectar Igualdad, permitió visualizar un incipiente pero creciente proceso de cambio en las dinámicas escolares, hay emergentes –cuando confluyen los intereses de docentes y alumnos– que brindan un escenario de apropiación inteligente y productiva de las TICs como factor de cambio y re significación de los modos de enseñar y aprender”* (Ministerio de Educación – Programa Conectar Igualdad. 2015).

11. ANALISIS META EVALUATIVO

En este apartado se retoman las preguntas específicas de lo que fue guiando la meta evaluación desde el acopio y sistematización misma del material que refieren:

I. Un primer aspecto técnico refiere a, si el **diseño de la evaluación** es apropiado y permitiría arribar a conclusiones sustentables para mejorar un programa que es parte de una política pública.

II. El segundo aspecto, focaliza en el **proceso de la evaluación** a fin de analizar el modelo evaluativo, sus logros y dificultades durante la implementación y el ajuste respecto del plan de trabajo diseñado.

III. El tercer aspecto, indaga en el **uso que se hizo de la evaluación realizada** y el uso de los hallazgos y las recomendaciones por parte de los distintos decisores políticos y técnicos del programa objeto de la evaluación.

Cada uno de los aspectos estructurantes de la meta evaluación propuesta conlleva una serie de preguntas explícitas para el análisis.

- ✓ Respecto a los **aspectos técnicos**, ¿el diseño general para los estudios es consistente con las preguntas que orientan la evaluación?, ¿los criterios técnicos empleados en los estudios son apropiados para las expectativas respecto de la evaluación?
- ✓ En referencia al **proceso**, ¿qué aspectos del modelo institucional adoptado para los estudios facilitaron el desarrollo del proceso evaluativo y cuáles aspectos fueron obstaculizadores?
- ✓ En relación con el **uso conceptual e instrumental** que se hizo de la evaluación realizada¹², ¿las conclusiones de las agencias universitarias evaluadoras fueron de utilidad para mejorar los objetivos y componentes inicialmente estipulados para el programa?, ¿qué uso hizo la coordinación del *Programa Conectar Igualdad* de la información producida?

I. Aspectos técnicos

Aluden a las características relacionadas con la evaluación en tanto proceso de investigación: los objetivos formales, el enfoque metodológico, los métodos y las técnicas de recolección y análisis de datos, entre otras. Se trata de verificar la coherencia interna, la consistencia entre objetivos y acciones realizadas.

En el caso de la evaluación realizada al PCI, el objetivo general que está definido para la primera etapa refiere a: *medir el impacto de la llegada de las netbooks a las escuelas*. El primer informe nacional dice textualmente: *“para poder tener una mirada externa sobre los efectos detectados desde el seguimiento, se decidió en el mes de febrero de 2011 realizar estudios evaluativos del PCI que permitieran conocer las dimensiones del impacto pedagógico, institucional y social de la implementación de esta política”*. (Ministerio de Educación de Argentina. Programa Conectar Igualdad. 2011. Cita en página 30).

En este aspecto, es dable destacar que hay un error conceptual dado que no se trata de una evaluación de resultados o de impacto; sino que es una “evaluación concurrente” o bien de proceso que pretende detectar los efectos de un programa de reciente implementación. Toda evaluación debería ser consecuencia de la necesidad de introducir cambios respecto de un problema de viabilidad, funcionamiento, resultados de un proyecto, programa o política. En este sentido, *“se realiza si existe la posibilidad de generar una acción deliberada que permita superar ese problema. No se ejecuta una evaluación si no se prevé la posibilidad de provocar consecuencias que induzcan a la acción o modifiquen el curso de la intervención. La evaluación responde a un propósito”* (Martínez Nogueira, R. 2004).

La evaluación de proceso se focaliza en los medios que se utilizan para alcanzar los objetivos de un programa. *Los procesos son el objeto por excelencia de una evaluación concurrente, aunque la evaluación ex post también puede considerarlos. La evaluación de productos se concentra en el grado de logro de las metas propuestas y es objeto de las evaluaciones ex post. También lo es la evaluación de efectos o impacto que considera, particularmente, los productos desarrollados a mediano y largo plazo.* (Di Virgilio, M. y Solano, R. - 2012)¹³

Por lo cual, se observa que hay una inconsistencia entre el propósito general y el diseño del estudio evaluativo porque se trata, sin dudas, de una evaluación de proceso. En el año 2011 el programa estaba en su etapa inicial consistente en la distribución de netbooks, instalación de pisos tecnológicos, conformación de equipos técnicos provinciales, contratación de administradores de red para las escuelas y en la capacitación incipiente

¹² Ver: Usos de las evaluaciones. Weiss, C. H. (1987), “Where Politics and Evaluation Research Meet”, in: The Politics of Program Evaluation, D. J. Palumbo (ed.), Beverly Hills. Sage.

¹³ Di Virgilio, M. y Solano, R. (2012) “En Monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales”. Fundación CIPPEC. Buenos Aires. P. 54

a equipos directivos y docentes. La pretensión en sí fue la de generar una fotografía de la llegada de las netbooks en las escuelas y medir las percepciones respecto del nuevo programa.

En este sentido, estos estudios son conceptualmente una “evaluación concurrente” con el fin de valorar el desempeño del programa para profundizar y mejorar los aspectos de su ejecución. En todo caso, se procuró evaluar los efectos iniciales: “*así como es importante tener en cuenta los problemas que surgen durante la implementación, en la evaluación concurrente es fundamental realizar una primera aproximación a los logros de la política, programa o proyecto implementado, así como a los efectos no deseados de la ejecución*”. (Di Virgilio, M. y Solano, R. – 2012)¹⁴.

Resultan un poco más precisos en comparación con el propósito del estudio, los objetivos específicos acerca de lo que se pretende evaluar, a saber:

- a) Analizar las estrategias desarrolladas a nivel provincial para la puesta en marcha del PCI, la transformación de la gestión pedagógica e institucional y el modo en el cual se resignifican los lineamientos nacionales y articulan con otros programas ya vigentes en cada jurisdicción.
- b) Describir el alcance de las acciones desarrolladas por el PCI en un conjunto de escuelas seleccionadas para cada jurisdicción e indagar el impacto en las dinámicas institucionales (nivel directivo, docente, alumnos, etc.) y en las prácticas áulicas.
- c) Releva las expectativas y valoraciones de los directivos, docentes, alumnos, familias y otros actores sociales respecto de la puesta en marcha y el funcionamiento del programa.

Sin embargo, se observa que en la formulación de estos objetivos también se ha sobredimensionado sus pretensiones; dado que tuvieron como supuestos que la implementación del programa de incorporación de tecnología digital conlleva de hecho una “*transformación de la gestión pedagógica e institucional*” y que la llegada reciente de las netbooks iba a tener un “*impacto inmediato en las dinámicas institucionales*”. Difícilmente un programa en su faz inicial sea capaz por sí solo de alterar la “*gramática escolar*” en la educación secundaria (Tyack y Cuban, 1995)¹⁵; quizás pueda tener algunos efectos positivos que sean observables en dicha “*gramática escolar*”, a modo de fotografía del momento, pero ello per se, no predice ni garantiza cambios a mediano y largo plazo.

Se observa, también, que los objetivos de la segunda etapa estuvieron de algún modo sobredimensionados en términos de las posibilidades de un estudio evaluativo de un programa en ejecución. El propósito declarado fue el de abordar con mayor profundidad los aspectos pedagógico-didácticos; “*enfocando las relaciones con el conocimiento a enseñar, y los usos de las TICs como recurso para la enseñanza en el aula*”. Se consideró importante observar “*los usos y repercusión en los sujetos y los cambios en las instituciones, aulas, y comunidades locales a partir de la implementación del Programa*” (Ministerio de Educación. Programa Conectar Igualdad. 2015).

El objetivo general de una evaluación debe enunciar de manera precisa lo que se espera lograr a partir del proceso evaluativo y no se observa en este análisis que esté definido en torno a un problema construido. Los objetivos específicos de la evaluación deben referirse a las dimensiones del problema definido. No obstante, en esta etapa también, las preguntas de investigación fueron más precisas y de mayor profundidad respecto del objetivo general, a saber:

¹⁴ Di Virgilio, M. y Solano, R. (2012) “En Monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales”. Fundación CIPPEC. Buenos Aires. P. 80

¹⁵ Tyack y Cuban (1995) introducen el concepto de “*gramática escolar*” para analizar las reformas educativas desde una perspectiva histórica, y para comprender cómo se producen cambios y por qué. La definen como “*un conjunto de formas, normas y reglas que regulan, organizan el trabajo de la enseñanza*”.

- ✓ ¿Qué continuidades y cambios emergen en las prácticas de gestión institucional de las escuelas?
- ✓ ¿Cómo cambian las gramáticas institucionales con la llegada del PCI?
- ✓ ¿Qué cambios y continuidades se advierten en las formas de comunicación de los actores escolares y entre estos y la comunidad?
- ✓ ¿Qué cambia y qué permanece en las escuelas, aulas y sujetos a partir de la implementación del PCI?
- ✓ ¿Qué cambia y qué permanece en la configuración y clima de las aulas?
- ✓ ¿Qué nuevas formas de distribución del aprendizaje en el tiempo y en el espacio emergen? ¿Cómo cambian las prácticas docentes con el “modelo 1 a 1”? ¿Qué nuevos usos de las TICs se visualizan? ¿Qué cambios y continuidades se advierten en los procesos de aprendizaje?

La propuesta metodológica para los estudios de evaluación fue técnicamente efectiva para tratar de responder a estas preguntas, las herramientas para recolectar los datos han sido adecuadas. No obstante, tienen limitaciones para dar respuesta a lo planteado por los objetivos específicos, debido al siguiente razonamiento:

Pretender observar el cambio de la “gramática institucional” de la escuela secundaria, implica una innovación sustantiva en la organización de los contenidos de aprendizaje y estrategias de enseñanza, la alteración de los tiempos y espacios de la organización escolar, la concentración de la carga horaria de los profesores con horas cátedras (comúnmente denominados “docentes taxis” porque van corriendo de una escuela a otra para cumplir sus obligaciones), la modificación del “régimen académico” para los alumnos. Estos aspectos si bien, estaban en consonancia con los documentos de política educativa aprobados por el Consejo Federal de Educación, el programa “Conectar Igualdad” en sí mismo tenía limitaciones específicas de origen para generar los cambios estructurantes pensados para la escuela secundaria.

Un programa de equipamiento masivo de netbooks a estudiantes puede generar interrupciones en el tradicional modelo escolar, pero no puede tener como objetivo el cambio de la “gramática escolar” sino se acompaña con las siguientes condiciones:

- que esté enmarcado dentro de un plan de transformación del modelo institucional de la educación secundaria;
- que, si aún con las netbooks distribuidas a todos los estudiantes, la oferta curricular no esté fragmentada en 12 o 13 asignaturas -como organizaciones del conocimiento estancas y desarticuladas entre ellas-;
- que no persista un régimen de promoción anual basado en la repitencia del cursado en bloque de todas las asignaturas.

Terigi, F. (2008) sostiene que en la educación secundaria *“la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase se enlazaron entre sí de tal modo que hoy conforman un trípode de hierro, un patrón organizacional que está en la base de buena parte de las críticas al nivel y que es difícil de modificar”*¹⁶. Este supuesto estructural del “trípode de hierro” propio de la escuela secundaria no es posible que sea modificado sustantivamente por un programa de inclusión digital, aún con el modelo “uno a uno” propuesto; para ello deben ocurrir otras acciones sustantivas de política educativa. Allí radica la sobredimensión de lo que algunos objetivos específicos quieren verificar sobre el programa “Conectar Igualdad”. Por supuesto, que ha sido posible registrar hallazgos de

¹⁶ Feldman, D (2009) especifica que el dispositivo pedagógico de la escuela secundaria se conforma por la concurrencia de tres elementos: *el plan de estudios, el horario escolar y la sección o división. Una clasificación tripartita del conocimiento, el tiempo y el agrupamiento de alumnos*. Esa matriz se refuerza por la concurrencia de otros dos elementos: *la cristalización de unidades de tiempo de enseñanza y los profesores que se asignan a cada uno de ellas en segmentos discretos*.

cambios y continuidades respecto del aprendizaje, la renovación de las estrategias de enseñanza, la relación entre docentes y alumnos, la comunicación intra e interinstitucional entre otros aspectos que se quisieron profundizar, pero no a modo de poder responder a los objetivos planteados.

Cabe señalar que el diseño del trabajo de campo y sus instrumentos respondió a varios de los objetivos específicos establecidos en los estudios en cuanto permitió evaluar la ejecución en proceso y los efectos concurrentes del programa; pero se observa que resultó técnicamente ambicioso y complejo de abarcar con cierta profundidad la múltiple dimensionalidad y la variedad de las subdimensiones que se plantearon los evaluadores en la matriz consensuada y las preguntas formuladas.

Por otra parte, los procedimientos de evaluación, los métodos para relevar, sistematizar y analizar la información fueron descriptos de manera suficiente y los mismos pueden ser identificados. La variedad de instrumentos de indagación y relevamiento de información se circunscribió, por lo general, a las “entrevistas” y “encuestas auto administradas” que permiten obtener una interpretación de ciertos hechos desde la mirada de diferentes actores. Así también, hubo una cantidad limitada de “observaciones de clases” que parece no haber sido suficientemente intensa para indagar el cambio de las prácticas docentes en el aula con la aplicación del denominado “modelo 1 a 1” y la dinámica en la relación docente – alumno.

La muestra fue definida de forma razonable, sencilla y de carácter “intencional”. No se trató de una muestra representativa, ni tampoco al azar, pero fue eficaz para dar cuenta de la complejidad del alcance territorial y la diversidad educativa y sociocultural que caracteriza al sistema educativo. A veces, para los estudios exploratorios, el muestreo probabilístico resulta excesivamente costoso y se acude a métodos no probabilísticos, aun siendo conscientes de que no sirven para realizar generalizaciones (estimaciones inferenciales sobre la población), pues no se tiene certeza de que la muestra extraída sea representativa, ya que no todos los sujetos de la población tienen la misma probabilidad de ser elegidos¹⁷.

El muestreo intencional es más comúnmente conocido como “muestreo discrecional”. En este tipo de toma de muestras, los sujetos son elegidos para formar parte de la muestra con un objetivo específico. *“Con el muestreo discrecional, el investigador cree que algunos sujetos, instituciones o conglomerados son más adecuados para la investigación que otros. Por esta razón, aquellos son elegidos deliberadamente”*. (<https://explorable.com/es/muestreo-no-probabilistico>).

Las muestras en los territorios jurisdiccionales fueron intencionales o discrecionales a partir de la definición centralizada de considerar una determinada cantidad de escuelas por provincia. Las autoridades y equipos provinciales fueron en definitiva los decisores que definieron las escuelas.

La tradición en evaluación de programas y proyectos educativos registra, en general, que son seleccionadas aquellas escuelas que suelen ser propicias por su ambiente institucional y tienden a ser más receptivas con los investigadores externos y con la propuesta de innovación de las políticas educativas promovidas por las instancias centrales. En política educativa la definición de las escuelas, ya se trate para implementación de programas, como en este caso para un estudio evaluativo, son “casi siempre” instituciones seleccionadas por las autoridades jurisdiccionales y proclives a la gestión de gobierno educativo. En este caso, no ocurrió nada diferente a lo esperado. Ello produjo probablemente cierto sesgo hacia una visión positiva de la implementación del programa *Conectar Igualdad*.

Los métodos e instrumentos utilizados para relevar, sistematizar y analizar la información resultaron coherentes con las preguntas que surgen de los objetivos específicos acordados y con el tipo de estudio en el caso de la primera etapa. Fueron, como se señaló, un tanto más limitados en relación con los propósitos manifestados para la segunda etapa, o por lo menos en la pretensión de que las conclusiones fueran

¹⁷ En general se seleccionan a los sujetos siguiendo determinados criterios procurando, en la medida de lo posible, que la muestra tenga cierto grado de representatividad. Este tipo de muestreo intencional se caracteriza por un esfuerzo deliberado de obtener muestras “representativas” mediante la inclusión de áreas geográfica, grupos, instituciones y actores supuestamente típicos” (<https://explorable.com/es/muestreo-no-probabilistico>).

generalizables de modo homogéneo dado la diversidad de escuelas y actores consultados en los diferentes contextos.

No obstante, se visualiza que se tomaron los recaudos para asegurar la calidad de los métodos de relevamiento aplicados y la sistematización de la información (prueba piloto de los instrumentos, elaboración de guías para las entrevistas, empleo de codificadores independientes, matriz de datos, entre otros). En este sentido hubo un trabajo interactivo y responsable entre los equipos de las universidades y la unidad de coordinación nacional que permitió la discusión de un modo suficiente y rico profesionalmente.

A través de los informes de evaluación de cada universidad, se produjeron insumos para las preguntas de evaluación planteadas para la segunda etapa. Llama especialmente la atención cierta homogeneidad de conclusiones para provincias con modos muy diversos de abordar y apropiarse de la dinámica de un programa nacional y una tipificación bastante similar de respuestas para aquellas pequeñas escuelas en ámbitos periurbanos en comparación con escuelas de matrícula numerosa propias de grandes ciudades (cuyas expectativas, prácticas y dinámicas institucionales resultaron similares entre sí respecto al objeto de indagación en los informes).

Esta homogeneidad se observa de modo recurrente en las conclusiones de los dos informes nacionales que manifiestan al parecer una uniformidad en el modo que fueron redactadas. No se encuentran muchos registros de percepciones críticas respecto de la etapa de instalación del programa, lo cual sería esperable por los propios procedimientos administrativos o la extensión de tiempos de entrega para los pisos tecnológicos, netbooks u otras condiciones para el equipamiento. Probablemente puede percibirse desde la Unidad Nacional de Evaluación del programa, una selección de información obtenida que permitiera ver los mejores resultados en relación con los que se puedan suponer con los procedimientos de evaluación desarrollados y los instrumentos aplicados. En las conclusiones prima una satisfacción generalizada de altas expectativas y de conformidad con el programa por parte de todos los actores consultados. En consecuencia, se observa como trasfondo la idea de afirmar una clara legitimación de la política digital planteada en términos de inclusión e igualdad educativa por la gestión nacional

Cabe destacar que la información relevada ha sido copiosa e importante, sin lugar a dudas, y que tuvo una muestra extendida. La observación respecto de la selección informativa para los documentos finales no desestima en sí lo valioso e importante que implicó para las comunidades educativas en el contexto de los años 2011-2014, la recepción de una netbook para cada alumno de educación secundaria y de educación especial. En este sentido, el programa fue masivo, de alto alcance territorial e inédito en cuanto al potencial pedagógico de lo suministrado a los estudiantes.

En este meta análisis, cualquier lector podría sugerir que se manifiesta una contradicción, dado que la evaluación fue técnicamente bien definida y la estrategia metodológica del estudio no interfirió en forma sustantiva con la credibilidad de los hallazgos. La credibilidad de los hallazgos estuvo más expuesta a un proceso de selección informativa recortada de los informes parciales, para la elaboración de los informes nacionales. Por otra parte, los distintos actores involucrados en el programa de inclusión digital estuvieron lo suficientemente representados, pero cabe una pregunta, a modo de duda: si la matriz de sistematización no funcionó, en definitiva, como un “corsé” que limitó la diversidad de percepciones que no se vieron reflejadas en los informes nacionales.

No obstante, ante lo señalado, cabe destacar que el diseño de la evaluación en sus dos etapas ha sido sumamente interesante y fructífero en su proceso de construcción participativa interinstitucional, por parte de los equipos convocados por las universidades y su interacción con los decisores del programa.

II. Aspectos de proceso

El proceso de evaluación fue una construcción colectiva que se encaró conjuntamente entre las quince universidades participantes; y ello contribuyó a que no hayan surgido grandes dificultades en el debate acerca del proceso de diseño e implementación de la evaluación (definición de preguntas, objetivos, elección de la metodología para llevarla a cabo, diseño de instrumentos para relevamiento de la información).

En este punto, cabe señalar que hubo un saber potencialmente construido de manera colectiva. Asimismo, facilitó este proceso el involucramiento del actor demandante y hacedor de la política educativa de inclusión digital – Ministerio de Educación de la Nación- en un trabajo conjunto con una las agencias evaluadoras externas representadas por las universidades nacionales.

Se trata por un lado de una “evaluación mixta”, que además contó con una dinámica participativa de funcionarios y equipos técnicos de las provincias en el proceso de implementación de los estudios evaluativos. Esta opción minimizó la distancia entre los evaluadores externos y los responsables de la ejecución del programa y permitió detectar efectos previstos y no previstos. *“La evaluación mixta trata de combinar los aspectos positivos de la participación activa de los actores que implementan, con la mirada externa de los evaluadores”*. (Neirotti, N. y Poggi, M. 2004). Este proceso permite incluir distintas posiciones desde el punto de vista de los actores involucrados según destacan distintos especialistas¹⁸.

No se registró en los discursos de los informantes claves, obstáculos importantes en el proceso de conformación de la muestra para cada universidad; es decir la asignación de diferentes localidades y de variadas escuelas. Hubo una cooperación directa y efectiva por parte de las autoridades educativas y unidades ejecutoras del Programa *Conectar Igualdad* en las jurisdicciones. Eso fue en parte por el aporte sustantivo de la *Unidad Nacional de Evaluación de Conectar Igualdad* en la coordinación del trabajo colectivo. Probablemente, si cada agencia universitaria hubiera tenido que procurar los contactos de modo autónomo con las escuelas, el proceso de trabajo de campo hubiera sido más complejo y habría encontrado mayores dificultades y obstáculos para implementar el trabajo de campo previsto.

“Pudo cumplimentarse un 85% de la muestra prevista y el 15 % restante no se llegó porque obedeció a dificultades de acceso a las escuelas o de conflictos institucionales específicos” (Entrevista 2. Referente técnica de la Unidad de Evaluación del Programa Conectar Igualdad). Asimismo, el acceso a las escuelas y el trabajo de campo (recolección de información, realización de entrevistas, encuestas, y observaciones de aula) con los distintos actores previstos, *“se realizó en el tiempo estimado”* (Entrevista 1. Coordinadora de la Unidad Nacional de Evaluación del programa).

Los obstáculos fueron de carácter cotidiano y circunstancial según los tres entrevistados de los equipos de las universidades. *“Hubo algunas dificultades para realizar viajes o fenómenos climáticos que lo impidieron”* (Responsable logístico de la Universidad Nacional de Jujuy – Entrevista 5). Además, los tres entrevistados de las universidades visualizaron que no hubo obstáculos importantes en cuanto al acceso a la información secundaria (documentación, datos de monitoreo, datos acerca de la población adjudicataria de las netbooks del programa) requerida como parte del proceso. La Unidad Ejecutora Nacional del PCI les facilitó a las universidades la provisión de información actualizada, tal como: tamaño de las escuelas, localización, matrícula, cantidad de netbooks entregadas - en distintas fases -, estado del piso tecnológico, contratación de administradores escolares de red, entre otros datos. Las unidades ejecutoras jurisdiccionales participaron en conjunto con las universidades en el proceso de puesta en marcha de la evaluación, lo cual garantizó la documentación e información necesaria para dicha tarea.

El proceso de sistematización y/o análisis de la información para cada una de las universidades, se enriqueció a partir del trabajo colaborativo, resolviendo problemas o situaciones emergentes sobre la experiencia de campo de cada una de ellas. Se observa del discurso de los entrevistados, que el hecho de reunirse periódicamente, permitió que se hayan sorteado las dificultades cotidianas que pudieran ir surgiendo: *“La*

¹⁸ La evaluación participativa, es un tipo de evaluación más larga y costosa ya que implica trabajar con un mayor número de actores y con un volumen mayor de información. (Fernández Ballesteros. 1995)

experiencia compartida fue resolviendo de modo colectivo los obstáculos y dificultades para el proceso de sistematización y análisis de la información” (Entrevista 1. Coordinadora Nacional de la Unidad de Evaluación de Conectar Igualdad).

Las universidades fueron conformando sus equipos evaluadores según sus posibilidades institucionales. Un tema recurrente en muchas de las unidades académicas fue la falta de recursos capacitados en evaluación de políticas públicas. En este campo se contaba con menor trayectoria que en el ámbito de investigación académica. La evaluación como proceso es en sí, una investigación aplicada. Los resultados constituyen un nuevo saber. *“La evaluación busca conocer para actuar; para modificar, para construir un futuro deseado en relación con una determinada política social” (Padrón, J. 2006).*

El modo de compensar cierto déficit de experiencia en investigación evaluativa de los equipos conformados fue la capacitación centralizada en el ministerio nacional, y descentralizada en lo regional e institucional. En este sentido, se observa que se contó con el apoyo de universidades con equipos más experimentados en el terreno de evaluación de programas en los sistemas educativos hacia otras unidades académicas, así como también la contratación de consultores internacionales especialistas en investigación evaluativa y experiencia en programas de tecnología digital en el sistema educativo por parte de la OEI.

Para comprender la dinámica del trabajo de campo, sus metas y los instrumentos de recolección de información, se organizaron jornadas centrales y se replicaron a otros integrantes de los equipos de campo. En algunos casos se organizaron de modo regional entre dos y tres universidades; y en otros casos a cargo de los responsables de la propia universidad. La idea que primó, según relatan los informantes claves entrevistados, *“fue dar coherencia y homogeneidad en la aplicación de las técnicas e instrumentos para el trabajo de campo que se desarrolló en ambas etapas” (Entrevista 1. Coordinadora de la Unidad Nacional de Evaluación del Programa Conectar Igualdad).*

Respecto de los aspectos financieros y administrativos, como es de esperar en los procesos complejos de evaluación - dada la dimensión del programa, la extensión y el alcance territorial de la muestra- hubo algunas dificultades administrativo-contables que retrasaron en algunos casos los tiempos de implementación del trabajo en campo y posterior sistematización. Ello ocurrió especialmente en la dinámica de transferencias de la cartera nacional a las unidades administrativas de las universidades y los vaivenes burocráticos propios de estas unidades académicas que cuentan con autonomía administrativa financiera y un complejo sistema de rendiciones; que siempre ha tenido efectos retardatarios en las etapas y fases previstas. No obstante, ello no ocurrió más allá de un tiempo dentro de lo considerable.

El diseño e implementación no superó los doce meses en la primera etapa y quince meses en la segunda etapa, según se desprende de la documentación. *“Un atenuante que agilizó la transferencia de fondos a las universidades es que los mismos fueron transferidos desde la Oficina de la O. E. I. y no por resoluciones desde el organismo estatal Ministerio de Educación Nacional que implican un circuito de desembolsos de fondos más complejo” (Entrevista 3. Coordinadora de la Universidad Nacional Arturo Jauretche”).*

Finalmente, en relación con los procesos, la evaluación del *Conectar Igualdad*, para una entrevistada: *“permitió “comprobar” que es posible y valioso emprender un proceso participativo, interinstitucional e interdisciplinario de evaluación de una política pública, incluyendo tanto en el diseño como en la implementación a la pluralidad de actores relacionados con la implementación del programa y los equipos evaluadores de las universidades” (Entrevista 3. Coordinadora de la Universidad Nacional Arturo Jauretche).*

3. Utilidad de la información

La utilidad alude a la adecuación de la información producida, su comunicación y procesos de difusión, su uso y supuesta repercusión. El diseño de la evaluación respondió a las demandas de los responsables ejecutores

del Programa Conectar Igualdad - Ministerio de Educación Nacional -, quienes necesitaban apreciar algo más que un monitoreo del proceso de entrega de netbooks.

La propuesta inicial fue la de tener un conocimiento más cabal de la recepción, uso y apropiación por parte de los mismos actores. En tanto proceso de evaluación interno, el monitoreo estuvo a cargo de una unidad propia de la ejecución del programa con apoyo de la O.E.I. Se definió, entonces, desde los inicios del programa un estudio evaluativo externo respecto de los responsables del monitoreo, para tener una información útil en relación con la implementación del programa.

Los hallazgos de los estudios evaluativos fueron comunicados a los actores involucrados; tanto el actor convocante Ministerio de Educación Nacional y la Unidad Ejecutora Nacional del PCI, como también a las Unidades Ejecutoras Jurisdiccionales. Los hallazgos de la implementación del programa fueron difundidos al finalizar cada una de las dos etapas de investigación. En el caso de la primera etapa se realizó a fines del año 2011 e inicios del 2012. El informe de la segunda etapa 2012 – 2013 se realizó durante el año 2014 y el informe final se difundió a fines de dicho año, tanto a nivel nacional como en las distintas jurisdicciones.

Lo interesante para destacar es que cada universidad hizo una devolución de los resultados de la evaluación a las escuelas que les fueron asignadas, incluyendo como actores destinatarios a los supervisores del nivel educativo, los directivos y docentes de las escuelas. Sin embargo, se ha visualizado - a partir de las entrevistas a los informantes claves y la lectura de los documentos en los informes parciales de cada universidad -, que la intensidad de la devolución a los equipos jurisdiccionales y a las escuelas ha resultado dispar. Allí, la diferencia la hizo el vínculo establecido entre las universidades con las autoridades jurisdiccionales de las provincias que les correspondían; y en el caso de la Provincia de Buenos Aires con las inspecciones distritales. Ello potenció el compromiso y devolución de resultados; esto pudo observarse en particular en el trabajo pre existente de algunas universidades del Conurbano Bonaerense (*Universidades Nacionales Arturo Jauretche, Avellaneda, San Martín, Universidad Pedagógica de la Pcia. de Buenos Aires*).

Los hallazgos de la evaluación –a nivel nacional- fueron informados de manera clara y fácilmente comprensible. Sin embargo, se encuentra un cierto sesgo “comunicacional” ya que las conclusiones parecen hablar más de las potencialidades de la política digital y el “modelo 1 a 1” y la contribución a la equidad y mejora de la calidad educativa, que a los hallazgos de la investigación evaluativa propiamente dicha. Esto quizá se puede leer como una necesidad del ministerio nacional de justificar y posicionar ante el sistema educativo y la sociedad, la política que estaba desarrollando, y los informes de conclusiones se pensaron para difundirlos a un público general que no es experto en este tipo de programas. *“Muchas veces se desarrollan distintos tipos de comunicaciones para llegar a distintos públicos; en esos casos suele apelarse al informe de síntesis con redacción fluida y directa”*. (De Virgilio, M. – Solano, G- 2012)

En términos reales, el proceso de implementación tenía las limitaciones que se reconocía en esos primeros años de ejecución y se verifica en el decir de un consultor externo de OEI: *“coinciden con las observaciones de la mayoría de los estudios centrados en el “modelo 1 a 1”, los que terminaban por sugerir aguardar un tiempo mayor al observado para su análisis y evaluación”* (Area Moreira, M. 2011).

Más allá de estas limitaciones, se realizaron recomendaciones y propuestas de acción a la ejecución del programa nacional y a las unidades ejecutoras jurisdiccionales. Muchas de las recomendaciones fueron relevantes para el contexto de implementación, según se infieren de las dos profesionales entrevistadas de la Unidad Nacional de Evaluación. Efectivamente como producto de las recomendaciones, *“se produjeron cambios en el diseño e implementación de la capacitación docente que aparecía como el punto de mayor necesidad de trabajo intensivo y de profundo cambio pedagógico”* (Entrevista 2. Referente técnica de la Unidad Nacional de evaluación de Conectar Igualdad).

También hubo recomendaciones más pragmáticas ligadas con el proceso de distribución de netbooks, la instalación de pisos tecnológicos en las escuelas y dotación de conectividad a las mismas; que acaparaban la mayoría de comentarios críticos o cargados de cierta negatividad.

Los hallazgos de los estudios evaluativos produjeron algunos cambios, por fuera de la implementación del programa (difusión/réplica de la iniciativa, aporte al desarrollo conceptual/teórico, formación docente continua, entre otras cuestiones).

A partir de las percepciones de los informantes claves entrevistados, la evaluación del Programa *Conectar Igualdad* ha sido novedosa en sus alcances: *“ya que se valoró una política pública en el ámbito académico de las universidades, volcando esa información en un documento que alimentó debates académicos, sociales y de gestión de política”* (Entrevista 5. Integrante de la Universidad Nacional de Rosario).

Asimismo se verificó que, *“fortaleció la capacidad de articulación entre el saber construido en la universidad pública y las decisiones políticas del poder ejecutivo nacional”*. (Entrevista 3. Referente institucional Universidad Nacional Arturo Jauretche). Para los informantes entrevistados, en definitiva, se realizó un aporte a la cultura de la evaluación y socialización de los resultados del accionar estatal.

4. Revisando algunos criterios

Las reflexiones desarrolladas anteriormente sobre los aspectos técnicos, de proceso y de utilidad de la información, refieren a aquellos aspectos que algunos autores mencionados anteriormente plantean como los ejes de una meta evaluación. Hay otros autores que, en una línea más técnica, para realizar un mismo proceso de meta-evaluación proponen ítems más específicos para ser considerados y contrastados. Suelen hacer un *“check list”* (Scriven, M., 2013), (Stufflebeam, D., 1999), que consiste en un listado de cotejo acerca de aquellos criterios que permiten testear la calidad técnica de la evaluación realizada.

Hay varios prototipos de “listados de chequeo” que fueron difundidos en los últimos 15 años por diferentes especialistas (Feinstein, O. - 2019). Haciendo un recorte propio - en este caso - del cotejamiento de los diferentes listados de chequeo, se puede observar que el programa *Conectar Igualdad* cumple con los siguientes criterios (en mayúsculas) de lo que se considera una *“buena práctica de evaluación”*. A saber:

- ✓ El TIEMPO considerado en la fase inicial de la evaluación - para hacer las preguntas adecuadas, pensar la metodología y definir la muestra -, fue adecuado teniendo cuenta el carácter inicial del programa. Asimismo, al finalizar la primera etapa, hubo un grupo de especialistas que pensaron un pre diseño de la segunda etapa. Incluso existía en carpeta una tercera etapa para el año 2015, que no se realizó por decisiones políticas y año de finalización de la gestión de gobierno.
- ✓ El COMPROMISO -tanto de los evaluadores participantes como de los decisores involucrados en el diseño e implementación de la evaluación- estuvo presente en el proceso de los estudios de evaluación. Fueron periódicas y frecuentes las reuniones para el diseño de las dos etapas del estudio evaluativo y hubo un compromiso por parte de los equipos técnicos jurisdiccionales para que pudiera suceder el trabajo de campo en las escuelas seleccionadas en la muestra.
- ✓ Se cristalizó un PROCESO DE CONSULTA entre los equipos de las unidades universitarias evaluadoras de cada región, así como hubo también consulta a expertos temáticos por invitación de la Unidad Nacional de Evaluación y la revisión de la literatura destinada a la evaluación de programas de tecnología digital en los sistemas educativos.
- ✓ Hubo una construcción colectiva de los especialistas de las universidades evaluadoras sobre las DIMENSIONES, SUBDIMENSIONES Y VARIABLES para encuadrar la obtención de información cualitativa.

Esta construcción a riesgo de ser uniforme para aplicar en contextos diferentes, se expresó en ambas etapas en las MATRICES COMUNES que fueron anexas a cada informe nacional.

- ✓ Se observó CLARIDAD en las conclusiones del informe nacional, pero no necesariamente VERIFICABILIDAD PLENA cuando se analiza todo el material expuesto en los informes de cada una de las universidades. Se detecta en los informes nacionales un recorte altamente positivo de las percepciones respecto del programa, que probablemente haya sido pensado más en la COMUNICACIÓN a la sociedad y la prensa.
- ✓ Se puede encontrar EVIDENCIAS respecto de varias conclusiones en los materiales discursivos de los diversos actores entrevistados y encuestados, pero también se puede hallar EVIDENCIAS que pueden dar cuenta otros aspectos discursivos que no fueron plasmados en los informes nacionales.
- ✓ Es posible chequear que las recomendaciones tienen el RESPALDO de los datos obtenidos en las evaluaciones; fundamentalmente son ideas consideradas que provienen desde la perspectiva de los propios actores involucrados en el programa (directores, docentes, administradores de red, estudiantes, padres) que se obtienen a partir de sus opiniones y las observaciones del trabajo de campo.
- ✓ Finalmente, se pudo chequear RESPONSABILIDAD por parte de los evaluadores externos, en las recomendaciones efectuadas para el programa y otros tipos de intervenciones que fueron discutidas con los decisores de la política educativa pública; en este caso los referentes políticos de *Conectar Igualdad*.

12. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

¿Cuáles son los elementos que hacen pensar en esta experiencia como “caso paradigmático”? A partir de la documentación leída y las opiniones fundadas de los informantes claves, se puede afirmar:

- **En primer lugar:** la evaluación en este programa tiene un marco de valoración y principios explícitos en referencia a la importancia de la educación pública y el rol protagónico del Estado en la tarea de mejorar la calidad educativa y la inclusión socioeducativa en las escuelas argentinas. Se trata de la evaluación de un programa que conforma una política pública educativa de inclusión digital que es masivo y extendido.
- **En segundo lugar:** esta evaluación fue promovida por las autoridades responsables del programa, con el propósito de construir información que alimentara un proceso reflexivo de aprendizaje y deje un planteo de posibles mejoras a la política educativa federal. Se rescató por parte de los referentes de las universidades, la voluntad y el acompañamiento permanente de los responsables del programa y de las autoridades educativas, como un aspecto muy valioso para promover esta evaluación multiinstitucional.
- **En tercer término:** se visualiza que los objetivos de la evaluación fueron planteados ambiciosamente, pero su costado positivo, no obstante, fue la intención de construir información que permitiera valorar al programa en todas sus dimensiones (jurisdiccional, institucional, áulica, comunitaria).
- **En cuarto lugar:** la relación de la información evaluativa con la toma de decisiones acerca del programa - su implementación-, las acciones centrales y las estrategias de apropiación por parte de los sujetos del PCI, fue útil a efectos de la implementación del programa y las cuestiones necesarias para mejorar el mismo en las escuelas. Esta evaluación fue parte del proceso de toma de decisiones, y no resultó sólo un requisito formal. Por lo tanto, el “uso” que se intentó hacer de la información construida da cuenta de la relevancia de la experiencia evaluativa.
- **Finalmente:** cabe destacar que lo sustantivo de la incorporación de las voces de una diversidad de actores al proceso de evaluación vinculados con el programa. Fueron consultados y entrevistados autoridades provinciales, inspectores y supervisores de los sistemas educativos, directivos, docentes, alumnos,

familiares y referentes de las comunidades. La evaluación con un enfoque de “múltiples voces” resulta un aporte muy valioso a la hora de abordar una política pública.

Existen avances importantes en materia evaluativa desde hace varias décadas en la región, por lo tanto, la existencia de un proceso de evaluación de política pública no resulta “en sí mismo” paradigmático y menos inédito. Pero en este recorrido meta evaluativo se puede destacar que, la articulación de principios que intentan aunar objetivos político – estratégicos, las características de la gestión del programa, los intereses de diferentes niveles de gobierno en un país de la extensión y complejidad que Argentina tiene, a través de estrategias metodológicas construidas de forma participativa entre múltiples unidades académicas, involucrando de las percepciones los actores relacionados; vuelve a esta experiencia de evaluación en una práctica innovadora; sobre todo por la estrategia que se optó para los estudios evaluativos.

La experiencia de evaluación pudo dar cuenta de diferentes aspectos valiosos, entre ellos: el proceso de comunicación del programa de lo nacional, pasando por los niveles provinciales y llegando hasta la institución escolar; las condiciones técnicas de las escuelas para apropiarse de la gestión tecnológica del programa, las percepciones de los diferentes tipos de actores respecto al diseño de la política, las opiniones de los alumnos y sus padres respecto al programa en sí y a su implementación, las competencias profesionales de los docentes para incluir este nuevo elemento en sus planificaciones y estrategias de enseñanza, entre otros aspectos que permitieron lograr una perspectiva multidimensional del *Conectar Igualdad*.

Asimismo, la inter institucionalidad de la experiencia ha sido una estrategia a privilegiar. Se sabe que es complejo abordar procesos evaluativos involucrando a diversos actores. Más aún si estos actores pertenecen a diferentes gobiernos (provincias en este caso), y distintas historias institucionales. Participaron universidades con tradiciones históricas diferentes que se involucraron con escuelas de características territoriales, culturales e idiosincrasia totalmente diferentes. Esto hizo muy peculiar y enriquecedora a la experiencia de evaluación.

Cabe destacar que fue de utilidad que, al finalizar cada etapa de evaluación en cada provincia se realizaron “devoluciones” de las principales conclusiones a todos los actores involucrados durante el proceso. Para tal momento, las universidades convocaron a los directivos de las escuelas que hubieran participado de la evaluación, con el propósito de socializar los resultados, y establecer la pertinencia de las conclusiones del informe evaluativo.

El hecho de que la evaluación fuera realizada por universidades públicas nacionales como parte de una decisión política institucional del organismo ejecutor del programa otorga a la evaluación una legitimidad importante, debido al conocimiento y relación con el territorio (cada universidad se hizo cargo de evaluar el programa en las provincias más cercanas a la institución), la diversidad disciplinar y formación expresada en la conformación de los equipos, su identidad pública pero a la vez su “distancia óptima” con las acciones del Poder Ejecutivo, entre otras características vuelven a las universidades un actor estratégico en la evaluación de las políticas y programas públicos.

Fue, por tanto, una práctica evaluativa de un programa público nacional de gran dimensión, llevada a cabo con el fin de mejorar su implementación desde los más altos niveles de responsabilidad, con metodologías comunes consensuadas, llevada a cabo por un equipo interdisciplinario de universidades nacionales, son características que, de forma articulada no es habitual encontrar en un mismo proceso evaluativo. La experiencia de evaluación del programa Conectar Igualdad presenta varios elementos que pueden ser tenidos en cuenta como positivos para intervenciones similares. Se puede enunciar los siguientes:

- Alimentó la relación de cooperación entre diferentes organismos estatales (universidades y administración estatal en el nivel central y jurisdiccional), y promovió al interior de las universidades el

fortalecimiento de sus equipos para la evaluación de una política pública como investigación práctica tendiente a fortalecer las capacidades estatales para la mejora de la acción pública.

- El trabajo fue diseñado en forma colectiva y colaborativa, rescatando los aportes de los miembros del equipo conformado por las diferentes universidades, provenientes de diferentes lugares del país y contemplando así las características de distintas realidades y saberes adquiridos.
- Las estrategias metodológicas incluyeron la participación de diferentes tipos de actores relacionados directamente con el programa; funcionarios provinciales, niveles de supervisión del sistema educativo, directivos, docentes, alumnos y familiares de escuelas secundarias.
- Los resultados fueron socializados hacia el interior de los equipos a cargo del programa, y también hacia las comunidades educativas involucradas.
- Las recomendaciones y conclusiones fueron utilizadas por los responsables del programa con el propósito de implementar mejoras o modificaciones en el mismo, pero también de aprovechar a su favor la comunicación con la sociedad y los medios masivos de comunicación desde un posicionamiento ideológico respecto de la política educativa.

Es factible afirmar que la experiencia de evaluación del *Conectar Igualdad* haya colaborado en el fortalecimiento de la cultura evaluativa. Para esto será necesario que se realicen de forma más frecuente procesos evaluativos similares, y, por, sobre todo, que los resultados de dichas evaluaciones resulten en información valiosa tanto para los sectores de la sociedad relacionados como para los funcionarios y responsables de las políticas públicas.

Por otra parte, la estrategia de indagación que dé cuenta de las voces de múltiples actores, si bien no es novedosa en el campo de los estudios de evaluación exploratorios, puede considerarse una de las notas destacables de esta evaluación. La expresión de diferentes voces para la valoración de una política resulta imprescindible para lograr procesos de evaluación legítimos, válidos y pertinentes. La experiencia de evaluación del *Programa Conectar Igualdad* indica que es posible llevar a cabo diseños evaluativos de este tipo aún en programas que involucren a todo el territorio nacional y a sistemas de gran magnitud como lo es el sistema educativo.

Mekler J., Víctor Mario
Buenos Aires, julio de 2019.

13. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- **Area Moreira, M.** (2011). Los efectos del *Modelo 1 a 1* en el cambio educativo de las escuelas. Evidencias y desafíos para las políticas Iberoamericanas. Revista Ibero-americana de Educación. Nº 56 (2011), pp. 49-74. <http://www.rieoei.org/rie56a02.pdf>.
- **Ballart, X.** (1993). "Evaluación de políticas. Marco conceptual y organización institucional." Revista de Estudios Políticos 80 (Abril-Junio 1993): 199-224.
- **Bustelo, M.** (2009). "Metaevaluation as a tool for the improvement and development of the evaluation function in public administrations" Departamento de Ciencia Política y de la Administración II Facultad de Ciencias Políticas y Sociología Universidad Complutense. MADRID
- **Chelimsky, E.** (1989). "Evaluación de programas públicos". En J. L. Perry, (Ed.). Manual de Administración Pública. Manual de Administración Pública San Francisco, Jossey Bass. 259-273.
-
- **Coll, C.** (2011). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En: R. Carneiro, J. C. Toscano y T. Díaz (Coord.). Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Madrid, Fundo. Santillana-OEI.
- **Di Virgilio, M. y Solano, R.** (2012) Monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales. CIPPEC. UNICEF. Buenos Aires.
- **Dussel, I.** (2010). Aprender y enseñar en la cultura digital. VII Foro Latinoamericano de Educación. Experiencias y aplicaciones en el aula. Fundación Santillana, Buenos Aires.
- **Feldman D.** (2009) Capítulo 2. En: Romero, C. compiladora; Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores. Noveduc. Buenos Aires.
- **Feinstein, O** (2007). La evaluación pragmática de las políticas públicas. Publicado en Revista ICE. Madrid. Mayo/Junio 2007 En: Martínez Nogueira, R. Comp. La evaluación de políticas. Fundamentos conceptuales y analíticos. Introducción. Serie: Estado, Gestión Pública y Desarrollo en América Latina. CAF. Banco de Desarrollo de América Latina. Argentina
- **Feinstein, O.** (2019). Checklist for Evaluation Recommendations .Field Test Version January 2019. <https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2019/Checklist%20for%20Evaluation%20Recommendations%20Field%20Test%20Version.pdf>
- **García Sánchez, E.** (2009). Metaevaluación de políticas públicas: una visión desde la ciencia política. Publicado en la Revista del CLAD Reforma y Democracia. No. 43. (Feb. 2009). Caracas.
- **Martínez Nogueira, R.** (2004). La evaluación para el análisis y planificación de las organizaciones. Documento de Trabajo Nº 31: FORGES (Fortalecimiento de la Organización y Gestión Económica y Social)
- **Martínez Nogueira, R.;** Compilador. (2016). Introducción. La evaluación de políticas. Fundamentos conceptuales y analíticos. Introducción. Serie: Estado, Gestión Pública y Desarrollo en América Latina. CAF. Banco de Desarrollo de América Latina. Argentina
- **Neirotti, N. y Poggi, M.** (2004). Alianzas e innovaciones en proyectos de desarrollo educativo local. Buenos Aires: IIPE y UNESCO.

- **Nirenberg, O., Brawerman, J. y Ruiz, V.** (2000). Evaluar para la transformación: Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales. Buenos Aires: Paidós
- **Maggio, M.** (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Paidós, Buenos Aires.
- **Padrón, J.** (2006). Bases del concepto de ‘Investigación Aplicada’ (o investigación aplicada o aplicaciones). Consultado el 13 de abril de 2012. En: Di Virgilio, M y Solano, R. (2012) Op. Cit.
- **Palumbo, D. J.** (ed.) (1987), The Politics of Program Evaluation, Beverly Hills, Sage.
- **Patton, M. Q.** (1997), Utilization-Focused Evaluation, Thousand Oaks, Sage. Cado en la Revista del CLAD Reforma y Democracia. No. 43. (Feb. 2009). Caracas.
- **Sancho, J.** (2009). Los sentidos cambiantes de la relación entre las políticas, la investigación y la práctica educativa en relación a las TIC. En: A. Gewerc Barujel (coord.) Políticas, prácticas e investigación en tecnología educativa. Octaedro, Barcelona.
- **Scriven, M.** (2013) Key Evaluation Checklist. http://www.michaelscriven.info/images/KEC_3.22.2013.pdf
- **Stufflebeam, D. L.** (1999), Program Evaluations Metaevaluation. Checklist, Kalamazoo, Western Michigan University. The Evaluation Center, http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/program_metaeval_10point.
- **Stufflebeam D L.** (2011), “Meta Evaluation”. Journal of MultiDisciplinary Evaluation, Volumen 7, Número 15 ISSN 1556-8180. Febrero de 2011.
- **Subirats, J.** (1995). Los instrumentos de las políticas, del debate público y el proceso de evaluación. Gestión y Política Pública. IV, 1, (5-23). México: División de Administración Pública, Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE).
- **Sunkel, G. y Trucco, D.** (2010). Nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la educación en América Latina: riesgos y oportunidades. Santiago de Chile: CEPAL - Serie Políticas sociales No 167.
- **Tamayo Sáez, M.** (1997). El análisis de las políticas públicas. En R. Bañón y E. Carrillo (Comp.), La nueva administración pública. Madrid: Alianza Universidad.
- **Terigi, F.** (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En: “Propuesta Educativa” Número 29 – Año15 – Jun. 2008.
- **Tyack, D. y Cuban, L.** (1995). En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. Fondo de Cultura Económica, México DF.
- **Vedung, E.** (1997), Evaluación de políticas públicas y programas, Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid.
- **Weiss, C. H.** (1998). Evaluación. Métodos para estudiar programas y políticas. Segunda edición. Upper Saddle River (NJ), Prentice Hall.

14. ANEXO I

La documentación que fue leída y analizada para el presente trabajo, fue la siguiente:

A. NORMATIVA RELACIONADA

➤ **Decretos presidenciales**

- Decreto N° 459 de 2010 Decreto Presidencial de creación del Programa Conectar Igualdad
- Decreto N° 76 de 2011, Decreto Presidencial que dispone la cesión definitiva de las netbooks a los/as alumnos/as que finalicen la trayectoria escolar

➤ **Resoluciones del Consejo Federal de Educación de la República Argentina**

- **Resolución CFE N° 82 de 2009** Creación del Programa “Una computadora para cada alumno”, antecedente en modalidades 1 a 1 y destinado específicamente a los alumnos del ciclo superior de las escuelas técnico profesional de gestión estatal
- **Resolución CFE N° 114 de 2010** Subsunción del Programa “Una Computadora para cada alumno” en el Programa “Conectar Igualdad
- **Resolución CFE N° 123 de 2010**- Documento y el Manual Operativo “Las políticas de inclusión digital educativa. El Programa Conectar Igualdad”
- **Resolución CFE N° 188 de 2012**- Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente
- **Resolución CFE N° 227 de 2014 y Resolución CFE N° 244 de 2015** Prioridades y metas del Ministerio de Educación de la Nación y los ministerios de las jurisdicciones en el marco de la intensificación del uso de tics en las escuelas para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje 2015-2016. Plan Nacional de Inclusión Educativa
- **Resolución N° 263 de 2015** - Declaración de Importancia Estratégica de la enseñanza y el aprendizaje de la Programación en todas las escuelas durante la escolaridad obligatoria

➤ **Informes Nacionales de Evaluación del Programa Conectar Igualdad**

- **Ministerio de Educación de Argentina.** Programa Conectar Igualdad (2011). Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad. Buenos Aires. Argentina. <http://portal.educacion.gov.ar/~conectarigualdad/>
- **Ministerio de Educación de Argentina.** Programa Conectar Igualdad (2015). Cambios y continuidades en la escuela secundaria: la universidad pública conectando miradas. Estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad. Segunda Etapa. Buenos Aires. Argentina. <http://portal.educacion.gov.ar/~conectarigualdad/>
- **Sitio web** del plan: <http://pnide.educacion.gob.ar/> (Consultado 9 de septiembre de 2015, actualmente no disponible) <https://inclusiondigitaleducativa.wordpress.com/> (consultado en 8 de Noviembre de 2018).

➤ Informes de los estudios de Universidades

- **Universidad Nacional de Avellaneda.** (2013). Estudio Evaluativo del Programa Conectar Igualdad. Informe Ejecutivo Final. Junio de 2013
- **Universidad Nacional del Chaco Austral.** (2011). Estudio de la implementación Y del impacto del programa Conectar Igualdad en las provincias de Chaco, Misiones y Formosa
- **Universidad Nacional de Lomas de Zamora.** (2012). Informe sobre el programa “Conectar – Igualdad” Investigación periodística sobre la incidencia del Programa Conectar-Igualdad en la comunidad.
- **Universidad Nacional de La Plata (UNLP).** Facultad de Periodismo y Comunicación Social. (2012). “Nuevos cambios en las instituciones, aulas, sujetos y comunidades a partir de la implementación del Programa Conectar Igualdad (PCI)” 20 relatos sobre la incidencia del programa en las comunidades educativas”
- **Universidad Nacional de Río Negro.** (2011). Evaluación del Programa “Conectar Igualdad” Provincia de La Pampa. Provincia de Neuquén. Provincia de Río Negro.
- **Universidad Nacional de Río Cuarto.** Secretaría de Extensión y Desarrollo (2012). Emergentes preliminares del Programa Conectar Igualdad en Córdoba, Catamarca y Santiago del Estero. Informe para las escuelas visitadas. Mimeo
- **Universidad Nacional de San Martín** (2010). Consumos culturales digitales de los jóvenes entre 13 y 18 años. Estudios Especiales. Programa Conectar Igualdad. Mimeo.
- **Universidad Nacional de San Martín.** (2011). Las organizaciones no gubernamentales que trabajan en el ámbito de las TICs y con las escuelas públicas argentinas. Estudios Especiales. Conectar Igualdad. Mimeo.
- **Universidad Nacional de Tres de Febrero** (2010). Marco teórico y propuesta de evaluación del impacto del modelo 1 a 1 en los grupos familiares. Estudios Especiales. Programa Conectar Igualdad. Mimeo.
- **Universidad Nacional de Tres de Febrero** (2011) Experiencias y estado del arte en cuanto a la digitalización de la gestión escolar. Estudio Especiales. Programa Conectar Igualdad.
- **Universidad Nacional de Rosario** (2012) Documental sobre el proceso de trabajo llevado adelante por 11 universidades nacionales. “Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad”. Formato DVD.
- **Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires.** (2011). Estado del Arte de la incorporación de TIC en la educación especial. Estudios Especiales. Programa Conectar Igualdad.
- **Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires** (2011). Investigación sobre entornos de aprendizaje utilizados para la enseñanza en profesorado y universidades en el ámbito internacional y nacional. Estudios Especiales. Programa Conectar Igualdad.
- **Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires** (2011). Marco conceptual teórico y metodológico de la evaluación de impacto en los aprendizajes de los estudiantes en un modelo 1 a 1. Estudio Especial. Programa Conectar Igualdad.

➤ **Estudios Especiales 2012-2013**

- **Universidad Nacional del Centro.** (2012) Expectativas laborales de los alumnos de escuelas secundarias la ciudad de Tandil a partir de la inclusión de las netbooks en su escolaridad.
- **Universidad Nacional Arturo Jauretche.** (2012) El Programa Conectar Igualdad y su impacto en la inclusión social. Un análisis de las expectativas de inserción laboral de los jóvenes en la localidad de Florencio Varela.
- **Universidad Nacional de Misiones.** (2012). Nuevos desafíos pedagógicos a partir de la incorporación de las TICs en la comunidad Mb ya Guaraní de Cuña Pirú (Aristóbulo del Valle – Misiones) Un análisis de la experiencia del Aula Satélite N° 2.
- **Universidad Nacional de Rosario.** (2012) La incidencia del PCI en el desarrollo local: tendencias y posibilidades a futuro.
- **Universidad Nacional de Villa María.** (2012) Expectativas laborales de los jóvenes a partir de la inclusión de las netbooks en su escolaridad.
- **Universidad Nacional General Sarmiento.** (2012) El papel de la difusión de las computadoras portátiles en la articulación del nivel secundario con la universidad nacional.
- **Universidad Nacional de Río Cuarto.** (2012) El papel de las netbooks en la articulación del nivel secundario con la Universidad: potencialidades y desafíos

15. ANEXO II

A. ENTREVISTA A INFORMANTES CLAVES DE LA UNIDAD NACIONAL DE EVALUACIÓN ¹⁹

GUÍA DE PREGUNTAS ORIENTADORAS

En relación con los primeros pasos:

¿Cómo se organizó la Unidad de evaluación?; ¿Cuáles fueron los vínculos con el programa y autoridades del ministerio?

¿Cuáles fueron los marcos normativos que promovieron la realización de los estudios evaluativos?

¿Cuál fue el propósito de la evaluación y qué preguntas que orientaron el proceso evaluativo?

Respecto de la convocatoria a las universidades: ¿Cómo fue el proceso?; ¿Qué características tuvieron los convenios, las responsabilidades y obligaciones? ; ¿Qué dinámica tuvo el financiamiento previsto?

En relación con el diseño de la evaluación:

¿Cómo fue el proceso de diseño del modelo evaluativo para realizar los estudios?

¿Cuáles fueron los objetivos y estrategias acordadas? ¿En qué consistió la estrategia metodológica?

¿Cuáles fueron las dimensiones de análisis?; ¿Cómo llegaron a definir las mismas?

¿Con qué información secundaria contaban como apoyo y sostén?

¿Qué técnicas de relevamiento se aplicaron?; ¿Cómo produjeron los instrumentos de relevamiento?

¿Cómo fue la definición de la muestra?; ¿Qué tipo de muestra eligieron y por qué?

¿Quiénes fueron los destinatarios de los instrumentos para el relevamiento de la información?

En relación con el proceso:

¿Cómo se organizó la logística del trabajo de campo?; ¿cómo fue la coordinación y articulación entre la unidad nacional, los equipos de las universidades, y los responsables de las jurisdicciones?

¿Cómo se capacitaron a los equipos para el trabajo de campo?; ¿Cómo se accedió a los actores de las escuelas seleccionadas y destinatarios de los instrumentos?

¿De qué modo y con cuales estrategias de sistematizó y analizó la información relevada?

¿Qué aspectos del modelo institucional facilitaron, y qué aspectos obstaculizaron, el desarrollo del proceso?

¹⁹ Las entrevistas fueron abiertas y en profundidad. La guía fue un listado de preguntas a corroborar para que estén presentes en la narrativa y se pueda reconstruir el proceso de diseño, implementación y socialización de la evaluación. En esta idea, se realizaron más de una entrevistas con los referentes nacionales para dar suficiente extensión a la reconstrucción del proceso desarrollado para los estudios evaluativos.

¿Cuáles fueron los logros y dificultades durante la implementación y el ajuste respecto del plan de trabajo diseñado?

En relación con la socialización y uso de los informes:

¿Cómo se organizaron los informes de cada universidad?; ¿Cómo se organizó los informes nacionales?

¿Cómo sucedieron los tiempos entre diseño, elaboración de instrumentos, trabajo de campo, elaboración de informes, socialización de resultados?

¿Quiénes fueron los destinatarios de los informes regionales y de los informes nacionales?

¿Con cuál modalidad se comunicaron los resultados, hallazgos y recomendaciones de los informes? ¿Cómo se pensó la devolución a las escuelas de la muestra?

¿Qué uso hicieron las autoridades nacionales, los responsables nacionales y jurisdiccionales del programa respecto de los informes sus hallazgos y recomendaciones?

¿Cuáles son las decisiones que tomaron a posteriori los responsables del programa?

¿Cómo considera que fue la dinámica del uso conceptual e instrumental que se hizo de las dos etapas de la evaluación en términos de mejorar los objetivos, estrategias y componentes de *Conectar Igualdad*?

B. ENTREVISTAS A INFORMANTES CLAVES DE LAS UNIVERSIDADES

GUÍA DE PREGUNTAS ORIENTADORAS²⁰

En relación con los primeros pasos:

¿Cómo fue la convocatoria por parte de la universidad, para conformar el equipo de evaluación?

¿Cuáles fueron los vínculos con las autoridades de la universidad y con los responsables del ministerio nacional?

¿De qué trataba el convenio que promovió la realización de los estudios evaluativos y cómo fueron los términos de referencia para la contratación del equipo?

En relación con el diseño de la evaluación:

¿Cómo ha participado Ud. y el equipo en el proceso de diseño evaluativo para realizar los estudios?

¿Cómo fueron interpretados los objetivos y estrategias acordadas en su equipo de trabajo? ¿Qué grado de acuerdo/desacuerdo hubo con las estrategias y los instrumentos diseñados?

¿Qué posibilitaba y limitaba la estrategia metodológica que fue acordada interinstitucionalmente en relación con el trabajo de campo que les fue asignado? ¿Cuáles fueron las potencialidades y límites de las dimensiones de análisis?

¿Con qué información secundaria contaban como apoyo y sostén, y quién se las proveyó?

En relación con el proceso:

¿Cómo fue el proceso de capacitación para el equipo de su universidad?

¿Cómo se organizó la logística del trabajo de campo?; ¿cómo fue la coordinación y articulación con la unidad de evaluación nacional, la unidad ejecutora jurisdiccional y con los supervisores y directivos de las escuelas seleccionadas?

¿Cómo se contactaron y accedieron a las escuelas de la muestra?; ¿Cómo se vincularon con los actores de la escuelas que fueron entrevistados y encuestados?

¿Fueron suficiente las consignas e instrumentos para realizar el trabajo de campo?; ¿Qué situaciones fueron facilitadoras y cuáles fueron los obstáculos o resistencias para acceder al relevamiento con tales actores?

¿Quiénes fueron los destinatarios que más dificultades les aparejaron para el relevamiento de la información?
¿De qué modo se sistematizó y analizó la información relevada?

²⁰ Las entrevistas fueron abiertas y en profundidad. La guía fue un listado de preguntas a corroborar para que estén presentes en la narrativa y se pueda reconstruir el proceso de diseño, implementación y socialización de la evaluación. En esta idea, se realizaron tres entrevistas con los referentes de las universidades nacionales a lo que se contactó.

En relación con la socialización y uso de los informes:

¿Cómo se organizaron los informes parciales?; ¿Cómo se recortó la información parcial por Uds. obtenida, para los informes nacionales?

¿Cómo fue el proceso de los tiempos entre desarrollo de trabajo de campo, elaboración de informes y socialización de resultados?

¿Quiénes fueron los destinatarios de los informes regionales?

¿Con cuál modalidad se comunicaron los resultados, hallazgos y recomendaciones de los informes de la universidad? ¿Cómo se realizó la devolución a las escuelas de la muestra?

¿Qué repercusión tuvieron los informes de la universidad en las jurisdicciones y escuelas con las que trabajaron?

¿Cómo considera que fue la dinámica del uso conceptual e instrumental que se hizo de las dos etapas de la evaluación en términos de mejorar los objetivos, estrategias y componentes del Programa *Conectar Igualdad*?