



INCLUSIÓN DIGITAL EDUCATIVA: ESTUDIO COMPARATIVO DE CASOS EN QUERÉTARO

Yazmín Gallegos-García

Universidad Autónoma de Querétaro 1
ygallegos23@alumnos.uaq.mx

Ma. Teresa García Ramírez

Universidad Autónoma de Querétaro 2
teresa.garciar@uaq.edu.mx

Ma Sandra Hernández López

Universidad Autónoma de Querétaro 3
ma.sandra.hernandez@uaq.mx

Área temática: Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación.

Línea temática: Acceso, Inclusión, equidad y convivencia en entornos digitales: a) Justicia social desde la diversidad; b) políticas educativas, estrategias, planes de desarrollo digital en instituciones educativas; c) incorporación de TIC al currículum; d) ciudadanía digital.

Tipo de ponencia: Reporte parciales o final de investigación



Resumen

La inserción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación ha supuesto un conjunto de retos en las agendas educativas internacionales, por ejemplo, el abatimiento de la brecha digital mediante procesos para la inclusión digital. De manera concreta retomamos los ejes rectores de la Agenda Digital 2020 y revisamos su implementación en dos universidades (urbano/semi-rural). Recurrimos al estudio de casos desde una muestra no probabilística. Los resultados advierten que el carácter informal en la evaluación de procesos de formación TIC y la concreción de objetivos, dificulta el seguimiento de acciones a largo plazo en las instituciones.

Palabras clave: Educación superior, formación docente, Inclusión digital, Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Introducción

La inserción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el ámbito educativo ha supuesto un conjunto de retos importantes en las agendas educativas internacionales, dentro de los principales, resalta el abatimiento de la brecha digital. Noción que a lo largo de las últimas décadas ha tenido distintas consideraciones conceptuales.

A mediados de los noventa, el concepto aludía principalmente al conjunto de desigualdades en términos de acceso al interior y entre los países, destacando indicadores orientados al porcentaje de usuarios, penetración de la red, así como la densidad en las líneas telefónicas (Lago, et al., 2012). Las iniciativas gubernamentales, secundadas por esta visión, estuvieron orientadas principalmente a la ampliación de la conectividad y la infraestructura (Rivoir, 2013). No obstante, al margen de los resultados de tales iniciativas la conceptualización resultó insuficiente dado que se centraba principalmente en el acceso al suelo técnico (Cabello, 2017).

Posteriormente, una segunda corriente conceptual coloca al centro de la discusión la necesidad de plantear la brecha de *segundo orden*, vinculada a las habilidades necesarias para el uso TIC y la participación de los sujetos involucrados (Crovi, 2002). En este sentido, esta brecha refiere a las diferencias y desigualdades propiciadas a partir del uso de estas tecnologías y que por consecuencia impiden su aprovechamiento de manera equitativa (Rivoir, 2019).

En consecuencia, a lo largo del territorio latinoamericano se concretan diversas propuestas orientadas al abatimiento de las desigualdades propiciadas por la inserción de las TIC. Posteriormente, la noción de brecha digital se ve rebasada por el pronunciamiento de un segundo término, el de inclusión digital. Este último tuvo lugar en la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información, definiéndose como:

conjunto de políticas públicas relacionadas con la construcción, administración, expansión, ofrecimiento de contenidos y desarrollo de capacidades locales en las redes digitales públicas, en cada país y en la región. Abarca el adiestramiento y el incentivo para desarrollar herramientas nuevas como por ejemplo software de fuente abierta (Robinson, 2005, citado en Lago, Marotias y Amado, 2012, p. 209)

A medida que el término fue adoptado por el discurso gubernamental, se consolidan dos corrientes principales: la primera desde un sentido social y la segunda desde un sentido pedagógico (Tedesco, 2012, citado en Maggio, 2012).

Desde la segunda vertiente, que es donde asumimos a la inclusión digital educativa, el concepto se refiere a un proceso cuya complejidad radica en dinamizar las prácticas educativas a partir de la inserción TIC, impulsado principalmente mediante la ejecución de iniciativas públicas. Desde esta visión, se incorporan dimensiones de estudio de la inclusión tales como la institucional y pedagógica, mismas que buscan rebasar la relación dicotómica entre el uso y acceso TIC (Lovos, Martínez y Cuevas, 2019; Macchiarola, Martini, Montebelli y Mancini, 2018; Maggio, 2012).

Directrices de inclusión digital educativa partir de las Agendas Digitales

El trabajo conjunto para el cumplimiento de objetivos en términos de inclusión digital ha sido fuertemente impulsado por las directrices enunciadas a partir de estatutos como las agendas internacionales y nacionales. Recientemente la emisión de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible una oportunidad para América Latina y el Caribe (ONU, 2018) enuncia la necesidad de la colaboración regional orientada a establecer vías de diálogo entre las naciones, a fin de fortalecer las políticas públicas para disminuir las brechas tecnológicas de la era digital.

De manera particular se establecen al menos cinco objetivos concretos en términos TIC: 1) Compromisos encaminados al uso de internet y de las computadoras con fines pedagógicos; 2) Acciones orientadas al aumento significativo del acceso a las TIC; 3) El desarrollo de competencias TIC; 4) El acceso igualitario a la educación para los estudiantes de los países de América Latina y el Caribe, y 5) El aumento de las acciones canalizadas a la formación docente.

En el caso concreto de México podemos tomar como punto de referencia la Agenda Digital 2020, publicada a partir del sexenio en curso (2018-2024). Dicho documento se articula a partir de cinco ejes rectores: 1) Formación docente; 2) Construcción de Cultura Digital; 3) Producción, difusión, acceso y uso social de recursos educativos; 4) Conectividad, modernización y ampliación de la estructura TICCAD; y 5) Investigación, desarrollo e innovación (SEP, 2020).

Desarrollo

Este informe se desprende de una investigación desde el enfoque mixto, mediante el método comparativo de casos. La elección del método corresponde a la intención de indagar en detalle acerca de las interacciones de los sujetos con sus contextos y así, comprender la singularidad de los casos de interés para el investigador (Stake, 1999).

Enseguida, se presentan los resultados de la etapa cuantitativa del estudio. Se optó por una muestra no probabilística conformada por 22 docentes y 2 coordinadores del nivel superior. De modo que, se aplicaron dos encuestas, a continuación, se describen los casos seleccionados.

Descripción de los casos:

Los casos seleccionados se constituyen a partir de dos universidades pertenecientes a los municipios: El Marqués y Santiago de Querétaro, en el estado de Querétaro. La selección de los casos se define a partir del criterio de suficiencia comparativa que enuncia Orozco y González (2012) mediante el cual se busca lo distintivo, así como las posibles diferencias a partir de la comparación. Por lo tanto, se eligieron dos instituciones educativas una de carácter público en la zona semi-rural y una de carácter privado en la zona urbana.

Descripción de las instituciones:

1. Universidad Autónoma de Querétaro Campus Amazcala: El campus se ubica en el municipio del Marqués y su sostenimiento es de carácter público. El campus cuenta con dos licenciaturas: a) Licenciatura en Biología, b) Licenciatura en Nutrición y, c) Licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia. Siendo esta última la que aceptó la aplicación del instrumento. En lo referente al contexto socioeconómico de acuerdo con el *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2022* (SEDESOL, 2021) el 31.3% de la población del municipio se encontraba en una situación de pobreza moderada, y adicionalmente el 2.7% presentaba una situación de pobreza extrema.
2. Centro de Medios Liceo: El plantel se ubicaba en la zona sur de Santiago de Querétaro bajo una administración de carácter privado. En lo referente al contexto de acuerdo con el *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2022* del municipio de Santiago de Querétaro, (SEDESOL, 2022b) se establece que el porcentaje de población municipal en situación de pobreza moderada fue del 22.4% y del 2.2% en situación de pobreza extrema. La institución contaba únicamente con la licenciatura en Ciencias de la Comunicación hasta el año 2022 (durante el curso de esta investigación el nivel superior fue suspendido por la institución, dada la deserción escolar originada a partir de la emergencia sanitaria por COVID-19).

El trabajo de campo se efectuó a partir de la aplicación de una encuesta al personal administrativo y el cuerpo docente de la institución. Para efectos de este informe se denominaron las siguientes abreviaturas para referirse a cada una de las instituciones involucradas: 1) INS-PUB-SEMRU (Institución de Nivel Superior-Público-Semirural) y 2) INS-PRI-URB (Institución de Nivel Superior-Privado-Urbano).

Los resultados se presentan a partir de un esquema comparativo en función de las preguntas que se realizaron en ambos instrumentos. El primer instrumento estuvo dirigido a coordinadores de nivel superior y se estructuró a partir de cuatro dimensiones de estudio: 1) Institucional, 2) Técnica 3) Pedagógica y 4) Cognitiva. En este informe se presentan las dimensiones: La institucional y técnica.

Posteriormente, se hace referencia a los hallazgos obtenidos a partir de la aplicación de un segundo instrumento, dirigido a docentes de nivel superior, éste se conformó a partir de siete dimensiones de estudio: 1) Sociodemográfica, 2) Técnica, 3) Cognitiva, 4) Pedagógica, 5) Epistemológica, y 6) Institucional. Para efectos de este informe se recuperan los hallazgos de las dimensiones: La sociodemográfica e institucional.

Las preguntas realizadas en su mayoría fueron de opción múltiple, a partir de las cuáles se buscó dar respuesta al objetivo relacionado con la implementación de acciones para la inclusión digital, a partir de los ejes rectores de la Agenda Digital 2020.

Personal administrativo de las instituciones de nivel superior:

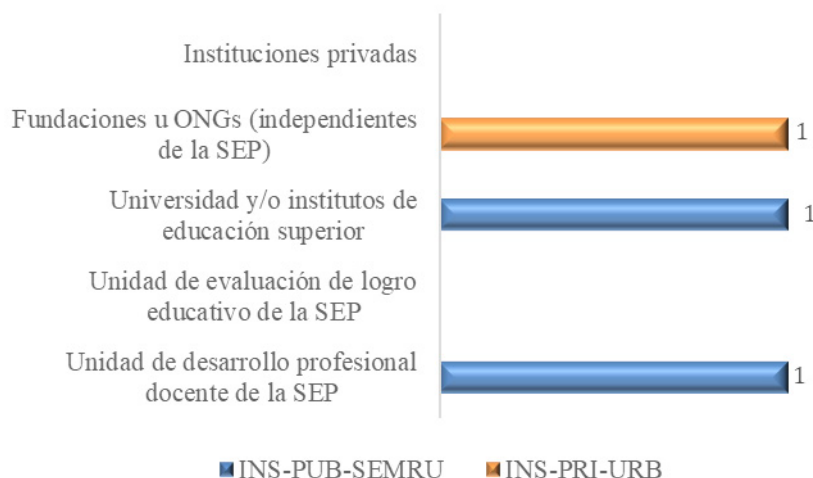
a) Dimensión institucional

En un primer momento, se indagó sobre la matrícula docente en ambas instituciones. Por su parte, la INS-PUB-SEMRU contaba con seis profesores que imparten asignaturas en el campus de Amazcala. Mientras que la INS-PRI-URB contaba con 26 profesores matriculados.

Respecto a la implementación de documentos o mecanismos reguladores para nivel superior en nuestro país, en ambas coordinaciones no se reconocen estos elementos como agentes reguladores del quehacer institucional. Lo anterior se explica ya que de manera complementaria tanto en la INS-PUB-SEMRU y en la INS-PRI-URB se advierte que este nivel educativo no se considera de manera explícita en los documentos vigentes en cuanto a políticas públicas para la inclusión digital.

De forma adicional, se cuestionó respecto a qué instituciones u organismos están involucrados en el diseño e implementación de acciones para la inclusión digital en el nivel superior. En el caso de la INS-PUB-SEMRU se establece que los lineamientos se diseñan en conjunto con la unidad de desarrollo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la misma universidad. Por otra parte, para la INS-PRI-URB se destaca la participación de Fundaciones y ONG´s involucradas en el proceso (Figura 1).

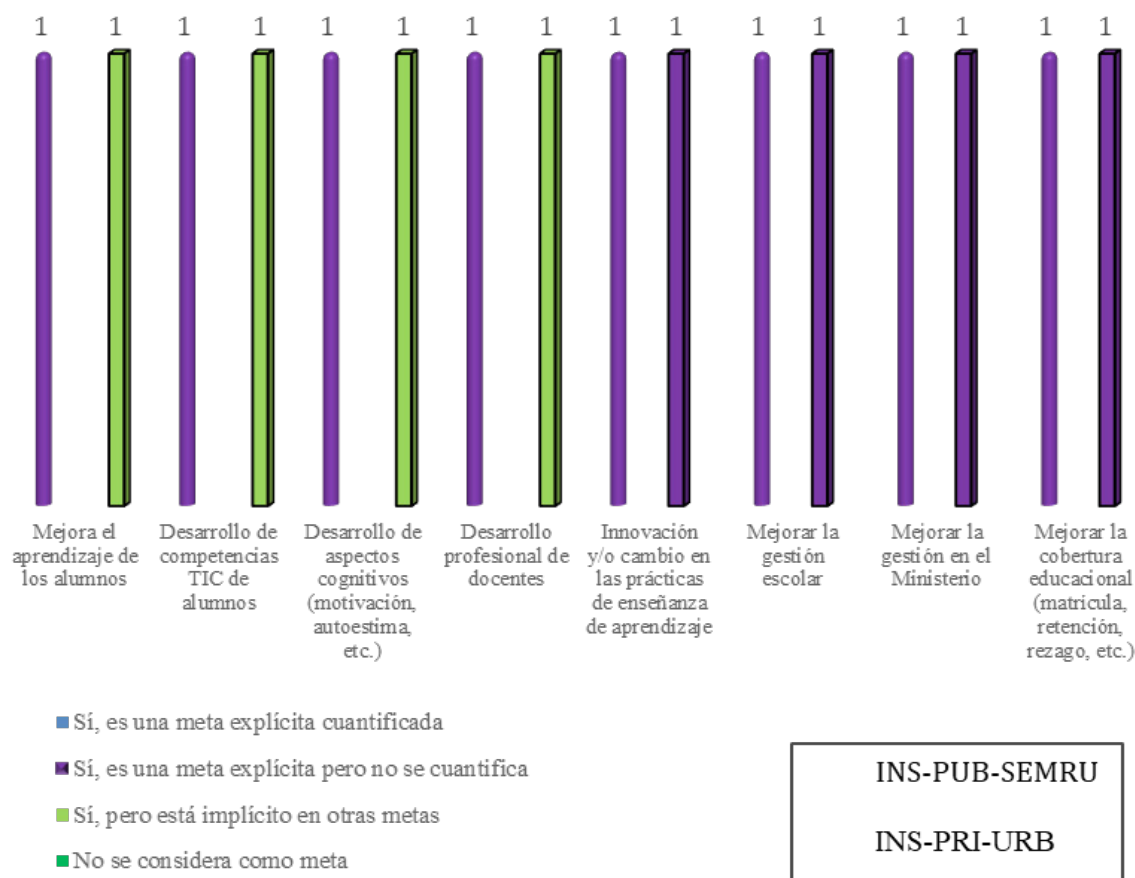
Figura 1. Unidades de la SEP u otras instituciones que participan en el diseño o implementación de iniciativas de inclusión digital para el nivel superior



Respecto a los objetivos en términos de inclusión digital en ambas instituciones se destaca, que si bien, se consideran los objetivos planteados estos no se cuantifican de manera explícita.

En primer lugar, para la INS-PUB-SEMR de los ocho objetivos propuestos, éstos se consideran como una meta explícita no cuantificada. Por otro lado, para la INS-PRI-URB sólo se consideran cuatro objetivos como *meta explícita que no se cuantifica* dentro de las cuales se consideran: 1) Innovación y/o cambio en las prácticas de enseñanza aprendizaje; 2) Mejorar la gestión escolar; 3) Mejorar la gestión en el Ministerio; y 4) Mejorar la cobertura educacional (matrícula, retención, rezago). En complemento, se afirma que las restantes: 5) Mejora el aprendizaje de los alumnos; 6) Desarrollo de competencias TIC en los alumnos; 7) Desarrollo de aspectos cognitivos; y 8) Desarrollo profesional de docentes, se consideran de manera implícita en otras metas (Figura 2).

Figura 2. *Objetivos o metas relacionados al impacto esperado de las TIC en el nivel superior*

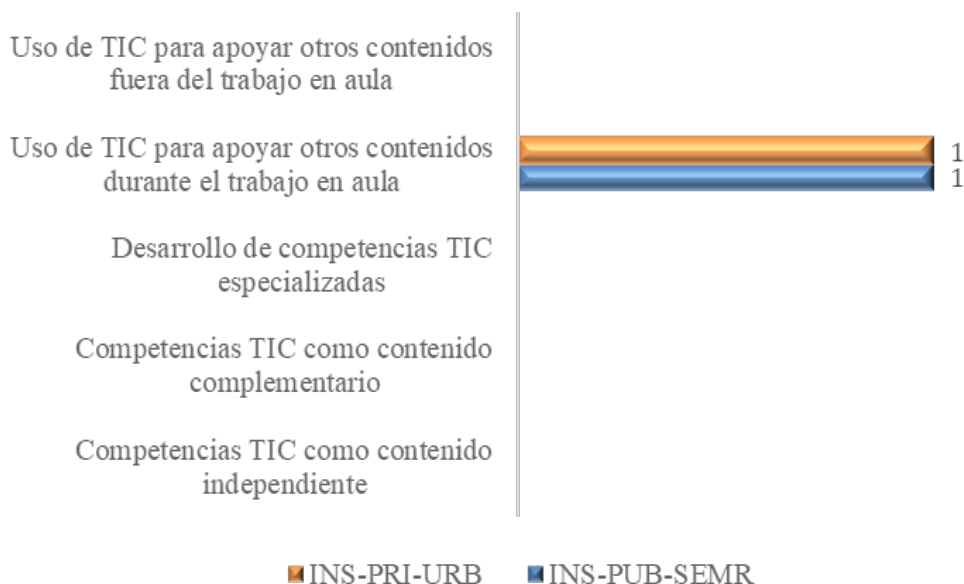


Nota: Las barras con borde corresponden a la INS-PRI-URB.

En lo relacionado a los objetivos específicos relacionados a las TIC en el currículo escolar se destaca que ambas instituciones coinciden con el uso de TIC para apoyar otros contenidos durante el trabajo en aula (considerada dentro de Uso de TIC para apoyar contenidos), de

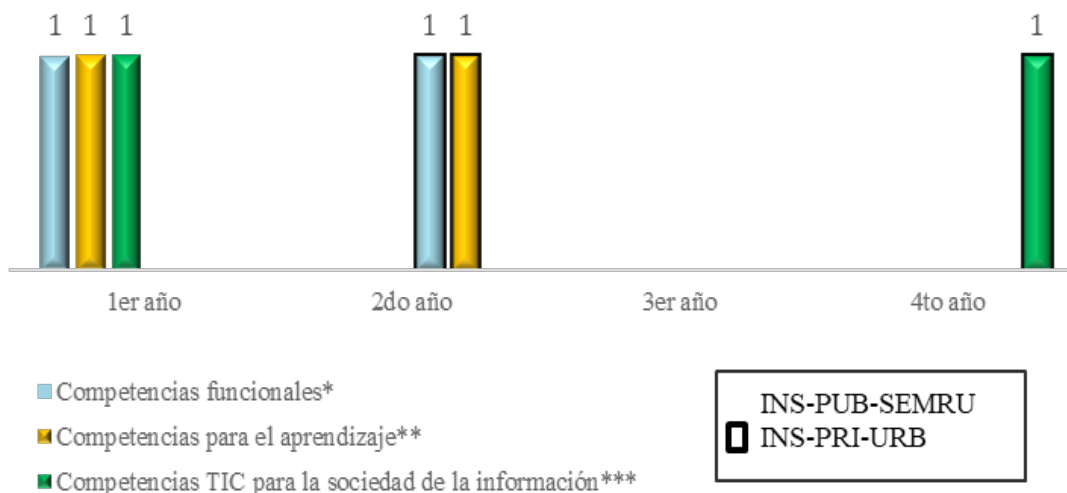
modo que el desarrollo de competencias TIC de manera especializada, complementaria e independiente, son objetivos no relacionados con el marco curricular (Figura 3).

Figura 3. *Objetivos relacionados con TIC considerados en el currículo escolar*



En relación a las competencias TIC que se desarrollan a partir del currículo escolar se indagó en ambas instituciones sobre tres principales: 1) Competencias funcionales; 2) Competencias para el aprendizaje; y 3) Competencias TIC para la sociedad de la información. Para la INS-PUB-SEMR el desarrollo de las tres está contemplado dentro del primer año. Por su parte, para la INS-PRI-URB las competencias funcionales y las de aprendizaje se contemplan hasta el segundo año, adicionalmente las competencias TIC para la Sociedad de la Información se consideran a partir del 4to año (Figura 4).

Figura 4. Competencias TIC incluidas en el currículo por nivel escolar



Nota: Las barras con borde corresponden a la INS-PRI-URB.

En complemento, se cuestionó acerca de las horas que se destinan para el desarrollo de las mismas. En lo que respecta a la INS-PUB-SEMRU *no se contemplan horas específicas* de modo que no se cuenta con un estimado de horas para el cumplimiento de dicho fin. Por su parte la INS-PRI-URB establece: 1) cerca de 400 horas anuales para competencias funcionales; 2) más de 450 horas para Competencias TIC para el aprendizaje; y 3) más de 450 horas por año para el desarrollo de TIC para la Sociedad de la Información (Tabla 1).

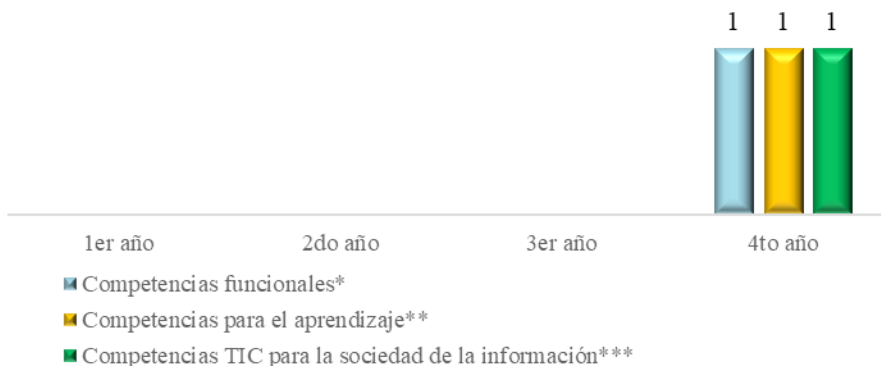
Tabla 1. Horas anuales destinadas al desarrollo de competencias

| Institución | Competencias funcionales | Competencias TIC para el aprendizaje | Competencias TIC para la Sociedad de la Información |
|---------------|--------------------------|--------------------------------------|---|
| INS-PUB-SEMRU | N/C | N/C | N/C |
| INS-PRI-URB | 384 hrs. | 480hrs. | 480hrs. |

Nota: Se considera el número de horas anuales destinadas al desarrollo de estas competencias.

De forma adicional, se cuestionó respecto a la certificación del alumnado en tales competencias. Al respecto, es posible establecer que para la INS-PUB-SEMRU no se contempla la certificación de estas habilidades. Por su parte en la INS-PRI-URB la certificación se considera durante el cuarto año de estudio de los universitarios (Figura 5).

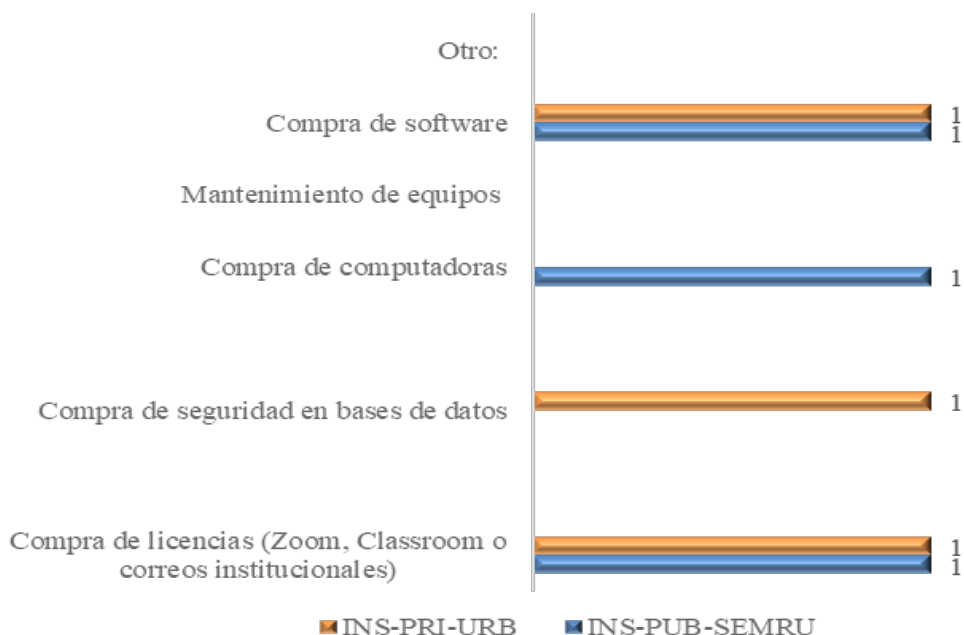
Figura 5. Nivel escolar donde se considera la certificación de competencias TIC de alumnos (INS-PRI-URB)



Respecto de la emergencia sanitaria originada por el COVID-19 (esta sección se incluyó como apartado adicional a la dimensión institucional), se indagó sobre las acciones contempladas por las instituciones relacionadas a la inclusión TIC en el quehacer docente.

Previo al confinamiento, la INS-PUB-SEMRU hace referencia a tres actividades contempladas principalmente en el presupuesto TIC: 1) Compra de licencias (Zoom, Classroom y correos institucionales); 2) Compra de equipo de cómputo; y 3) Compra de software. Por su parte, la INS-PRI-URB destaca 1) Compra de licencias (Zoom, Classroom y correos institucionales); 2) Compra de seguridad en bases de datos; y 3) Compra de software (Figura 6). Posterior al confinamiento, ambas instituciones refieren haber contemplado además de las acciones anteriores, el mantenimiento de equipos de cómputo.

Figura 6. Actividades contempladas en el presupuesto destinado a TIC previo al confinamiento



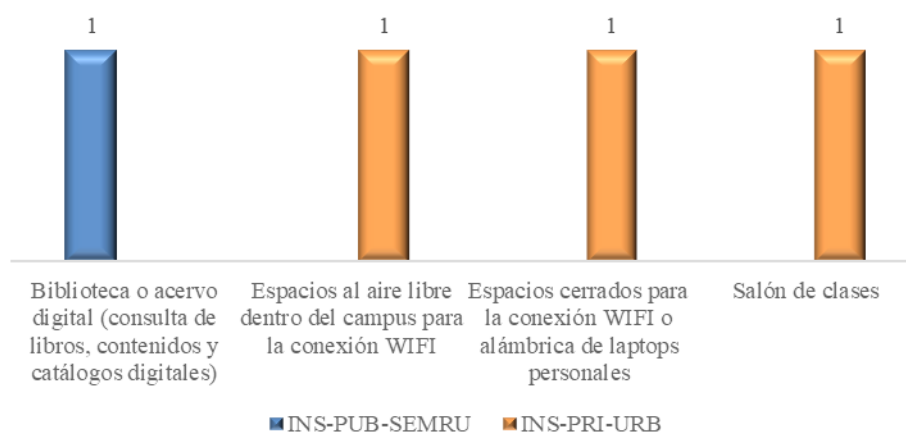
De manera adicional, se indagó sobre las actividades de capacitación TIC en ambas universidades. En la INS-PUB-SEMRU, se hace referencia a que no se realizó capacitación al personal docente. Por su parte, en la INS-PRI-URB se establece que sí se llevó a cabo dicho proceso. En complemento, se menciona que la capacitación docente estuvo a cargo del área directiva de la institución. Además, se preguntó si previo a esta formación se realizó una evaluación diagnóstica, de modo que la INS-PRI-URB estableció que ésta sí se realizó.

b) Dimensión Técnica:

La dimensión técnica se compone principalmente del equipamiento TIC, espacios disponibles para el uso de tales herramientas, así como las condiciones de conectividad, conformando así el suelo técnico de la institución, por lo tanto, esta dimensión se considera un punto de partida en términos de acceso y enseguida se desarrollan los principales aspectos detectados a partir de la aplicación del instrumento.

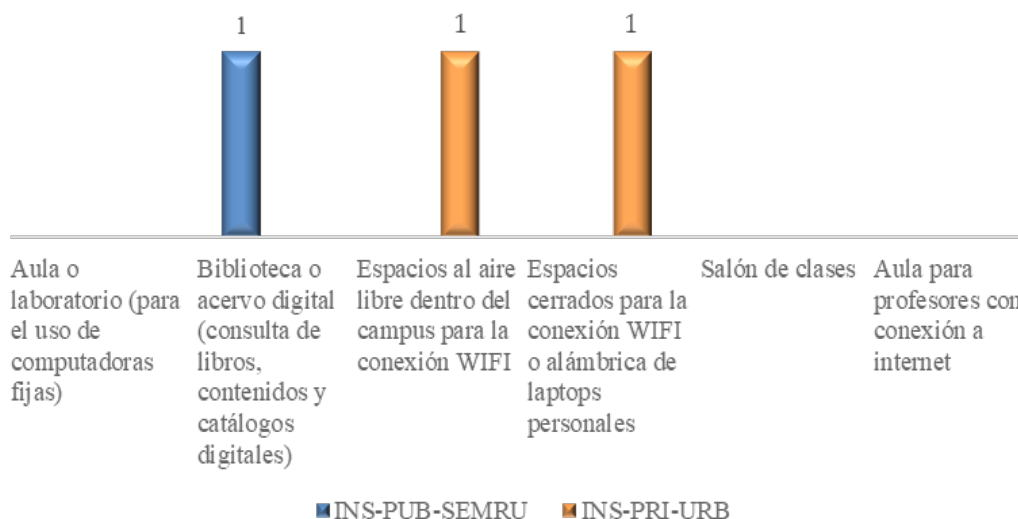
En relación a los espacios con disponibilidad para el alumnado, ambas instituciones refieren contar con éstos, aunque con ciertas distinciones en cada caso. En la INS-PUB-SEMRU se hace referencia únicamente a la *Biblioteca o acervo digital (consulta de libros, contenidos y catálogos digitales)*. Por su parte, en la INS-PRI-URB se cuenta con al menos tres espacios: 1) El salón de clases; 2) Espacios cerrados para la conexión WIFI o alámbrica de laptops personales; y 3) Espacios al aire libre dentro del campus para la conexión WIFI (Figura 7).

Figura 7. Espacios físicos para el uso TIC de los universitarios dentro del campus



En complemento, se preguntó sobre estos espacios para el uso de los docentes. En la INS-PUB-SEMURU se hace referencia a la *Biblioteca o acervo digital (consulta de libros, contenidos y catálogos digitales)*. Por su parte, la INS-PRI-URB refiere los *espacios cerrados (conexión alámbrica e inalámbrica) y abiertos con WIFI* para el uso del personal docente (Figura 8).

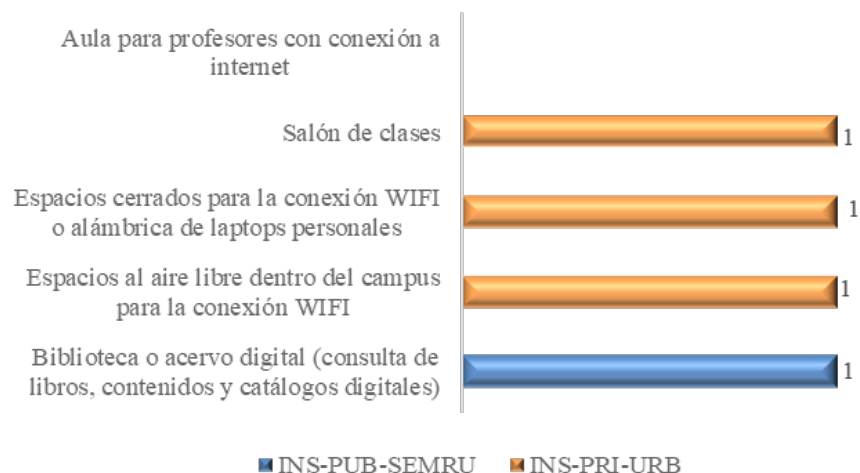
Figura 8. Espacios físicos para el uso TIC de los docentes dentro del campus



En relación a los espacios con acceso a recursos digitales educativos gratuitos ambas instituciones señalan contar con tales recursos. En la INS-PUB-SEMURU estos recursos se localizan en la *Biblioteca o acervo digital (consulta de libros, contenidos y catálogos digitales)*.

Mientras que en la INS-PRI-URB estos recursos se encuentran disponibles para consulta en: 1) Espacios al aire libre dentro del campus para la conexión WIFI; 2) Espacios cerrados para la conexión WIFI o alámbrica de laptops personales; y 3) Salón de clases (Figura 9).

Figura 9. *Establecimientos educacionales con acceso a recursos digitales gratuitos o pagados por la institución*

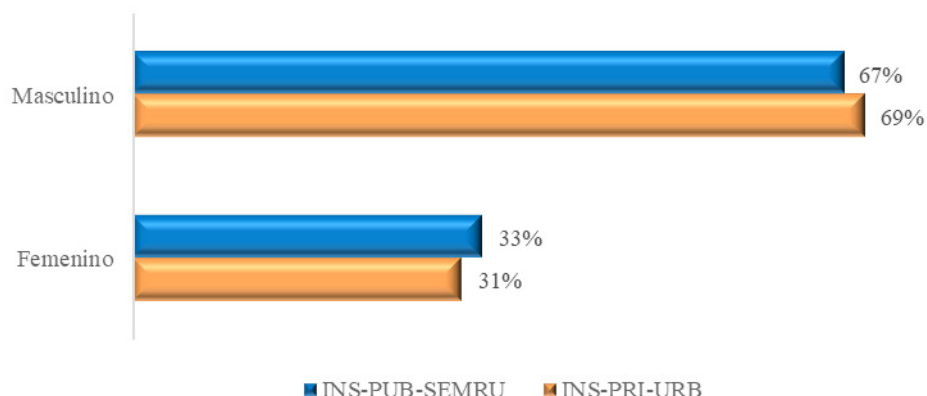


Personal docente del nivel superior:

Dimensión sociodemográfica:

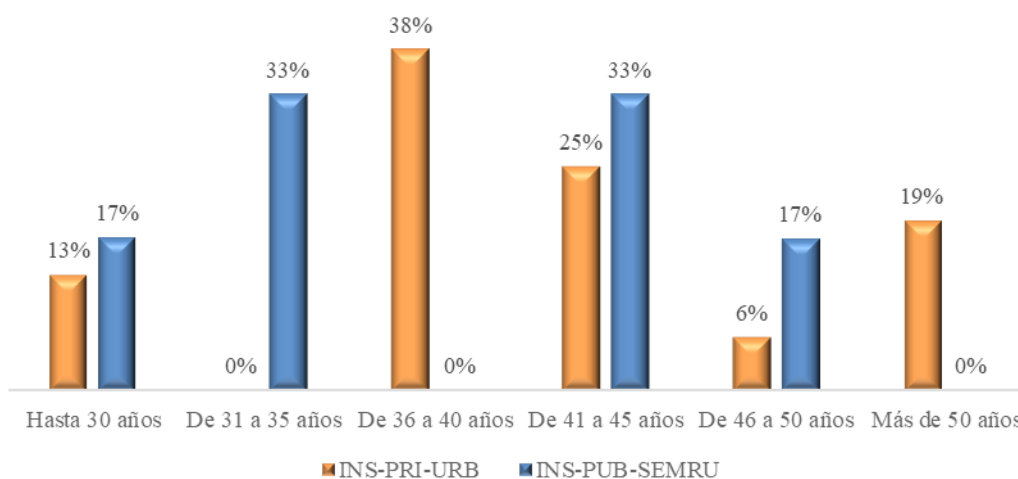
En lo que respecta al género de los docentes en ambas instituciones se observa un porcentaje mayor de docentes que pertenecen al género masculino. En la INS-PUB-SEMURU, éste último corresponde al 67%, mientras que el 33% al femenino. Por su parte, en la INS-PRI-URB un 69% de los docentes pertenece al género masculino, mientras que el 31% al femenino (Figura 10).

Figura 10. Género de los docentes universitarios



Respecto a la edad de los profesores, se establecieron rangos a partir de las respuestas proporcionadas. En la INS-PUB-SEMURU los docentes se encuentran principalmente entre los rangos de 31 a 34 años y los 41 a 45 años, con un 33% en ambos casos. Por otro lado, en la INS-PRI-URB la mayoría de los docentes se encuentra en un rango de 36 a 40 años con un 38% (Figura 11).

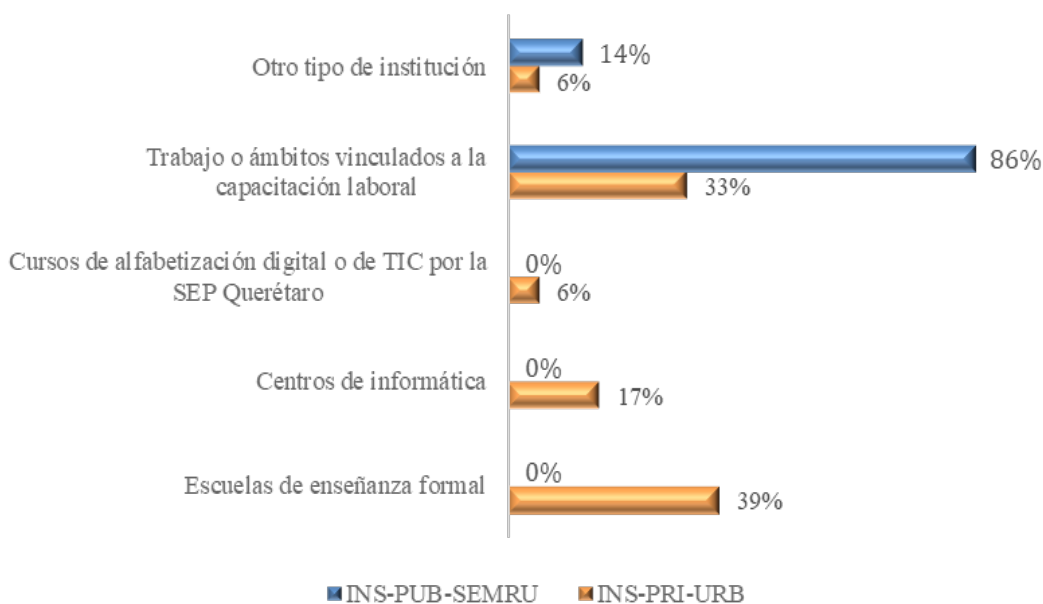
Figura 11. Rango de edad de los docentes universitarios



En cuanto al nivel formación de los docentes, en la INS-PUB-SEMURU la mayoría refiere contar con estudios de maestría y doctorado, ambos con un 50%. Por su parte, en la INS-PRI-URB la mayoría señala contar con estudios de maestría con un 56%. Respecto a la formación TIC docente se cuestionó acerca de las instituciones involucradas durante este proceso. En la INS-PUB-SEMURU se advierte que la principal vía para recibir esta formación ha sido a partir de

espacios de trabajo o bien capacitaciones laborales con 86%. Mientras que en la INS-PRI-URB las escuelas de enseñanza formal se consideran las principales instituciones para recibir formación en términos TIC con un 39% (Figura 12).

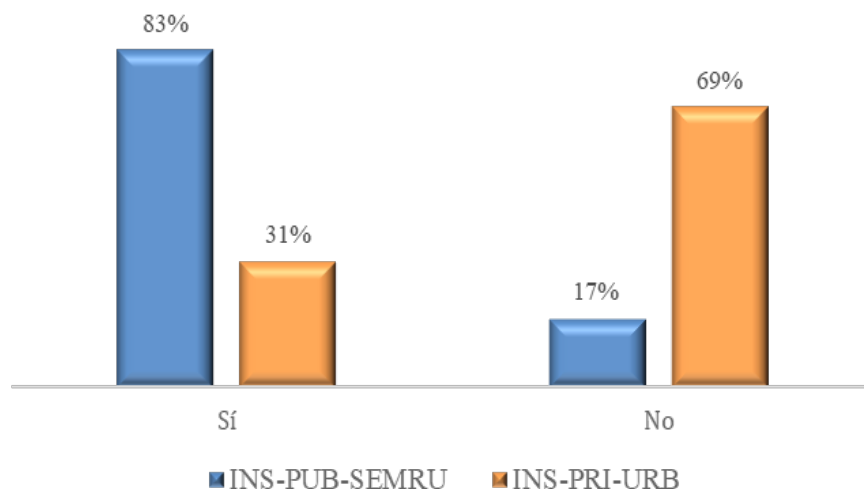
Figura 12. Instituciones involucradas en la formación TIC de los docentes universitarios



a) Dimensión institucional

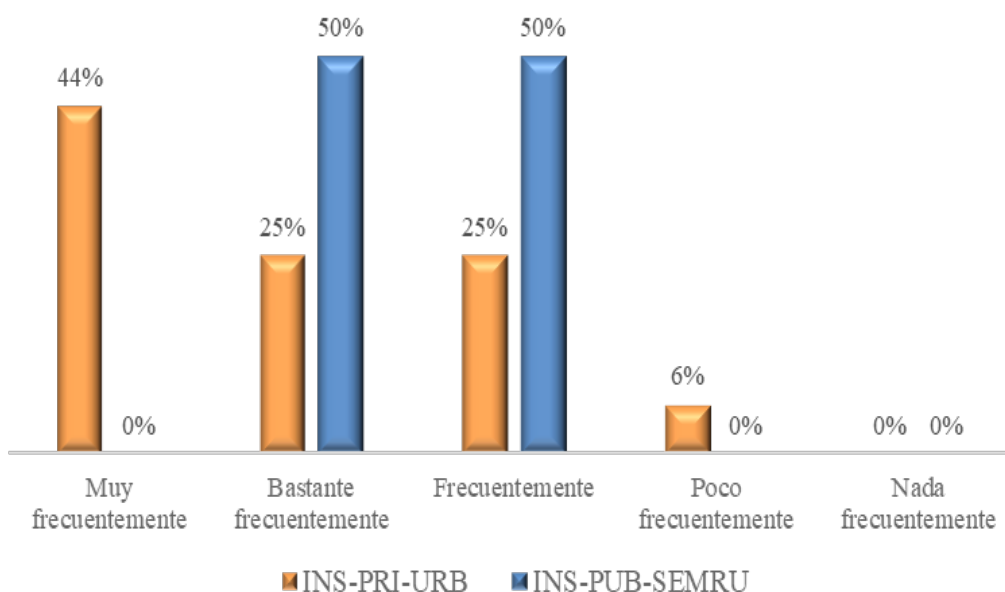
Respecto al *programa de formación docente* se indagó si en las instituciones involucradas se cuenta con éste de manera permanente. Los docentes de la INS-PUB-SEMUR refieren en su mayoría contar con dicho programa, con un 83%. Por su parte los maestros de la INS-PRI-URB advierten que no se cuenta con este tipo de formación de carácter permanente 69% (Figura 13). Adicionalmente, en ambas instituciones quienes refieren contar con esta formación, señalan que el programa no es de carácter obligatorio.

Figura 13. Existencia de un programa permanente de formación docente



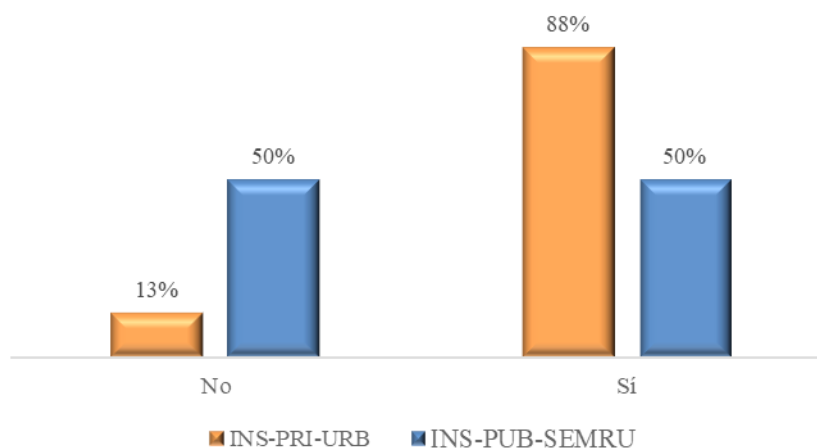
Respecto al uso de TIC para el trabajo en el aula, los informantes de la INS-PUB-SEMURU refieren que previo al confinamiento el nivel de frecuencia con el que utilizaban estos recursos para trabajo en el aula se encontraba entre *frecuentemente* y *bastante frecuentemente*, ambos con un 50%. Por otro lado, en la INS-PRI-URB los docentes refieren con un 44% que su utilización resultaba *muy frecuente* (Figura 14).

Figura 14. Nivel de frecuencia del uso TIC para el trabajo en el aula previo al confinamiento



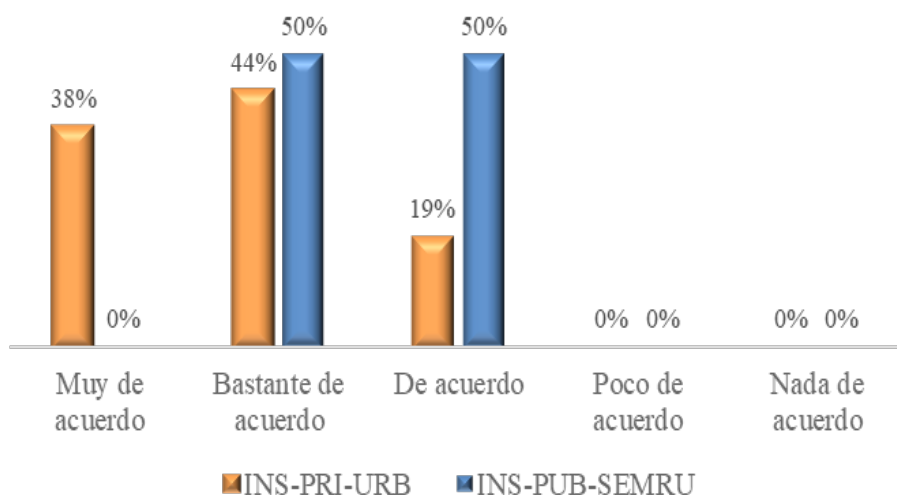
Entre las acciones comprendidas a partir del confinamiento, se preguntó a los docentes sobre el actuar de las instituciones con respecto a la capacitación TIC. Los docentes de la INS-PUB-SEMRU refieren con un 50% que sí recibieron capacitación, frente a un 50% que establece que no se llevó a cabo dicho proceso. Por otro lado, los profesores de la INS-PRI-URB refieren haber recibido capacitación con un 88% (Figura 15).

Figura 15. Realización de capacitación TIC a raíz del confinamiento



De manera adicional, se cuestionó a los docentes si éstos se sienten a gusto trabajando los contenidos del programa a partir del uso TIC, los docentes refirieron lo siguiente: En la INS-PUB-SEMRU un 50% señaló que está *bastante de acuerdo* y otro 50% refirió estar *de acuerdo*. Por otro lado, en la INS-PRI-URB un 44% de los profesores advierte estar *bastante de acuerdo* con el uso TIC para desarrollar los contenidos del programa con un 44% (Figura 16).

Figura 16. Sentir de los docentes respecto el trabajo de contenidos del programa a partir del uso TIC



Conclusiones

a) Dimensión institucional:

En primer lugar, es posible advertir que ambas instituciones reconocen la falta de consideración del nivel superior en iniciativas para la inclusión digital, esto a partir de iniciativas o documentos que funjan como agentes reguladores del quehacer institucional.

Adicionalmente, se observa que los objetivos TIC si bien se consideran en ambas instituciones, estos no son cuantificados de manera explícita. Lo anterior, podría imposibilitar evaluar de manera interna los logros en términos de inclusión para ambas instituciones. Esto a su vez se vincula con el desarrollo de competencias, en lo que respecta al quehacer de la INS-PUB-SEMUR pese a que es una actividad que se contempla no es posible cuantificar en términos de horas dedicadas. De modo que es posible señalar que, si bien las acciones relacionadas a la inclusión TIC se realizan en ambas universidades, las metas se consideran de manera informal.

La formación docente en ambas instituciones se considera fuera de un programa de carácter formal, no obstante, en ambas instituciones existen indicios de capacitación TIC principalmente a raíz del confinamiento. De modo que se puede advertir que la formación docente se considera en función de las necesidades o bien, escenarios particulares, pero sin considerar objetivos a mediano o largo plazo.

b) Dimensión técnica:

Pese a la distinción de los contextos socioculturales, no encontramos diferencias significativas en cuanto a condiciones de acceso para ambos planteles. No obstante, podemos advertir

que para la INS-PUB-SEMRU la biblioteca se visualiza con un espacio protagónico para la conectividad y, por el contrario, en la INS-PRI-URB se opta por espacios abiertos con conexión WIFI dentro del campus.

c) Dimensión sociodemográfica:

En esta dimensión no se encontraron diferencias significativas en cuanto a los elementos abordados. En relación al género tienen un comportamiento similar en cuanto a las proporciones, donde el género masculino tiene mayoría. El nivel de formación también se comporta de manera similar en ambas instituciones en cuanto al grado académico de su matrícula docente.

Referencias

- Cabello, R. (2017). La vida en los bordes. Reflexiones sobre el acceso a las tecnologías y la inclusión digital. *Psicología Conocimiento y Sociedad*, 7(2), 252–278. <https://doi.org/10.26864/pcs.v7.n2.11>
- Crovi, D. (2002). Sociedad de la información y el conocimiento. Entre el optimismo y la desesperanza. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* 45(185):1–22.
- Lago, S. (2015). La inclusión digital y la educación en el Programa Conectar Igualdad. *Educação* 38(3):340–48. DOI: 10.15448/1981-2582.2015.3.21778.
- Lago, S., Marotias, A. y Amado, S. (2012). Inclusión digital en la educación pública argentina. El Programa Conectar Igualdad. *Revista Educación y Pedagogía* 24(62):205–18.
- Lovos, E., Martínez, B. y Cuevas, V. (2019). Formación Docente y TIC. Caracterización de los Estudiantes de Educación Primaria. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía* 16(2):1–13.
- Macchiarola, V., Martini, C., Montebelli, A. y Mancini, A. (2018). Inclusión digital educativa en escuelas secundarias argentinas. Un estudio evaluativo. *Ciencia, docencia y tecnología* 29(57):1–18.
- Maggio, M. (2012). Entre la inclusión digital y la recreación de la enseñanza: el modelo 1 a 1 en Argentina. *Revista Científica de Tecnología Educativa* 1(1):51–64.
- ONU. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. *Publicación de las Naciones Unidas*.
- Orozco, G., y González, R. (2012). *Una coartada metodológica*. Primera ed. México, D.F.: Productora de Contenidos Culturales.
- Rivoir, A. (2013). Enfoques dominantes en las estrategias para la Sociedad de la Información y el conocimiento. El caso uruguayo 2000-2010. *Revista de Ciencias Sociales* 26(33):11–30.
- Rivoir, A. (2019). Desigualdades digitales y el modelo 1 a 1 como solución. El caso de One Laptop Per Child Perú (2007-2012). *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 33–52. <https://doi.org/10.35362/rie7913417>

SEDESOL. 2022a. "Informe Anual Sobre La Situación de Pobreza y Rezago Social: El Marqués."

SEDESOL. 2022b. "Informe Anual Sobre La Situación Informe Anual Sobre La Situación Pobreza y Rezago Social: Querétaro."

SEP. 2020. *Agenda Digital Educativa 2020*.

Stake, R. 1999. *Investigación con estudio de casos*. Sage Publi. Madrid.