

La “Competencia TIC” desde la mirada de docentes de secundaria peruanos: más que habilidades digitales

Dr. Julio-César Mateus

Universidad de Lima
<https://orcid.org/0000-0001-5161-3737>
jmateus@ulima.edu.pe

Dra. María Teresa Quiroz

Universidad de Lima
<https://orcid.org/0000-0002-5640-4800>
tquiroz@ulima.edu.pe

La “Competencia TIC” desde la mirada de docentes de secundaria: más que habilidades digitales

Resumen

Este estudio explora las percepciones de los docentes peruanos sobre las TIC y su rol en la educación. Asimismo, analiza sus opiniones sobre la recientemente creada “Competencia TIC” en el Currículo Nacional peruano. A partir de una metodología cualitativa, realizamos cinco grupos focales entre mayo y octubre de 2019 con docentes en ejercicio de escuelas de la ciudad de Lima, Perú. Concluimos que, a pesar de su necesidad evidente, la alfabetización mediática no es parte de la estructura curricular obligatoria y la “Competencia TIC” que plantea el nuevo currículo es comprendida como una habilidad instrumental y no es abordada desde un enfoque sociocultural. A pesar de que los docentes muestran interés en formarse en medios de comunicación desde una mirada crítica, estos requieren de importante orientación que debe traducirse en programas de capacitación y sensibilización que les permita comprenderlos desde una mirada menos centrada en los dispositivos mediáticos, y más en los procesos de información y expresión que estos promueven.

Palabras clave: Educación sobre medios de comunicación, formación de docente, competencias del docente, alfabetización informacional, información y comunicación

The “ICT Competence” from the Perspective of Peruvian Secondary Teachers: More Than Digital Skills

Abstract

This article explores Peruvian teachers’ perceptions on media, technology, and their role in education. The study also analyzes their opinions about the recently created “ICT Competence” in the Peruvian National Curriculum. Based on a qualitative methodology, we conducted five focus groups between May and October 2019 with schoolteachers in the city of Lima, Peru. As a preliminary conclusion, we argue that media literacy is not part of the curricular structure—despite it is needed—, and the “ICT Competence” posed by the new curriculum is understood as an instrumental skill and not conceived from a sociocultural approach. Although teachers show interest in being trained in media from a critical point of view, they require specific guidance that allow them to understand the mass and digital media more focused on the processes of information and expression that they promote.

Keywords: *Media education, teacher education, teacher qualifications, informational literacy, information and communication*

Introducción

El presente estudio busca explorar los discursos de docentes peruanos de secundaria en ejercicio sobre el papel de los medios de comunicación en la educación. Específicamente, se enfoca en las percepciones que este grupo tiene sobre el papel que ocupan las TIC en la escuela, así como sobre la recién creada “Competencia TIC”¹ en el Currículo Nacional de la Educación Básica, vigente en el país desde el año 2017. Si bien el trabajo de campo se realizó previamente a la situación de emergencia producto de la pandemia de la covid-19, los resultados ofrecen pistas para comprender las dificultades que muchos docentes experimentaban a partir de la virtualización del servicio educativo en emergencia y la creada dependencia de medios tecnológicos para continuar con el derecho a la educación.

Como punto de partida, es preciso mencionar que, cuando nos referimos a los medios de comunicación, incluimos todos los medios escritos, visuales, sonoros, analógicos o digitales que forman parte del ecosistema mediático de nuestros días. Diversos especialistas coinciden en señalar que el entorno actual de los medios es multidimensional (Poyntz, Frau-Meigs, Hoehsmann, Kotilainen y Pathak-Shelat, 2021). Es, al mismo tiempo, multimodal por la simultaneidad de formatos que posibilitan la creación y la mezcla de contenidos; convergente y transversal, por el cruce que admite entre plataformas y canales; multinivel, porque permite diversos puntos de participación; y ubicuo, móvil, que llega en el momento justo y ofrece posibilidades de inmersión sensoriales. Comprender las capacidades de aprendizaje que este ecosistema mediático permite es clave para la formación de ciudadanos críticos.

Definimos la competencia mediática como un conjunto de capacidades aprendidas para interactuar con los medios de forma crítica y creativa (Mateus, 2019). Organizaciones internacionales como la Unesco (2011) o Alfamed (2021) han señalado la necesidad de integrar estas capacidades², priorizando el conocimiento y la comprensión del papel de los medios y la información en el sistema democrático, la capacidad de evaluar sus contenidos y sus fuentes de información, así como de empoderar a los ciudadanos en la producción y uso responsables. En esa línea, diversos países han promovido iniciativas de formación escolar y docente en temas de cultura digital, ciberseguridad, privacidad, inteligencia artificial, *big data* y protección de datos personales, inherentes a la nueva ecología de medios y que han reaparecido con fuerza en el contexto pandémico (Aguaded, Jaramillo-Dent y Delgado-Ponce, 2021; Dussel, 2020).

-
1. La “Competencia TIC” es la denominación que docentes peruanos le han dado a la competencia número 28 del Currículo Nacional, que alude al uso de tecnologías de información y comunicación.
 2. Según el marco teórico, estas son categorizadas como mediáticas, informacionales o digitales.

En tiempos de intensa mediatización e intercambios informativos a través de plataformas y algoritmos menos comprensibles para los usuarios, esta competencia en la escuela resulta una condición para el ejercicio pleno de una ciudadanía cada vez más digital (García Canclini, 2020). El estudio *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe* concluye que la educación mediática ha pasado de ser una práctica pedagógica a convertirse en un proyecto político relacionado con los derechos humanos fundamentales, como la libertad de expresión y la participación (Frau-Meigs, Velez y Flores-Michel, 2017). De hecho, el “analfabetismo mediático” está pronto a convertirse en un problema tan grave como del “analfabetismo letrado” (Livingstone, Wijnen, Papaioannou, Costa y Grandío, 2013). El auge de las *fake-news*, por ejemplo, ha puesto de manifiesto la dificultad para reconocer y gestionar información. Esto, en contextos electorales o de crisis sociales como las que atravesamos en nuestra región, resulta preocupante.

En el marco del II Congreso Internacional sobre Competencias Mediáticas, se publicó la Declaración de Juiz De Fora, que actualiza declaraciones anteriores (Grünwald-1982, Tolouse-1990, Viena-1999, Alejandría-2005, París-2007, Moscú-2012, etc.) y urge a trabajar la educación mediática en todos los países, pues

la falta de alfabetización mediática puede ser factor de segregación y exclusión social, sea por la falta de acceso a los conocimientos producidos históricamente, por la discriminación de culturas tradicionales, por la manipulación de informaciones o por la negación de la existencia de grupos sociales desfavorecidos como sujetos históricos y de derechos. (Alfamed, 2017)

Formación docente en competencias mediáticas en el Perú

Organismos como la Unesco consideran que la capacitación de los docentes es una de las claves principales para el desarrollo de la educación en medios. El *Currículo de Educación y Alfabetización de la Información para Docentes*, cuya actualización será publicada en el 2021, sostiene que

al educar a los estudiantes para que aprendan a usar los medios y la información, los maestros responderán primero a su papel como defensores de una ciudadanía informada y racional, y en segundo lugar, responderán a los cambios en su papel de educadores, a medida que la enseñanza se aleja de centrarse en el profesor y se centra más en el aprendizaje. (Unesco, 2011, p. 17)

Al respecto, Ana María Cano y Rosario Nájjar (2019) afirman que no es posible ofrecer un panorama homogéneo de la formación docente en el Perú en cuanto a competencias mediáticas, debido a que existen muchas diferencias

entre las instituciones públicas y las privadas, y entre las de la capital y aquellas pertenecientes a otras regiones. Los problemas de conectividad, escasez de recursos financieros, infraestructura insuficiente, deficiencias administrativas, etc., inciden en la calidad de la formación docente. Según cifras oficiales, el porcentaje de escuelas secundarias con acceso a internet es del 74,1% en el país. No obstante, son evidentes las brechas entre instituciones de gestión pública (68,4%) y privadas (84,5%), así como rurales (44,1%) y urbanas (88,6%). Asimismo, se ha identificado disparidades en torno al género (con una diferencia de 12% a favor de usuarios de género masculino). Finalmente, “las campañas enfocadas en la capacitación de docentes en temas TIC que se han desarrollado en diversas zonas del país, responden a necesidades puntuales de algunas regiones y no a un plan o estrategia de gobierno a nivel nacional” (Flores y Alborno, 2019).

El nuevo marco curricular, iniciado en 2017, establece en su perfil de egreso que “el estudiante aprovecha responsablemente las TIC para interactuar con la información, gestionar su comunicación y aprendizaje” (Ministerio de Educación [Minedu], 2016, p. 10). Así, todo estudiante peruano, al terminar su formación, deberá tener una serie de capacidades vinculadas con identificar y organizar información de manera interactiva; expresarse a través de la modificación y creación de materiales digitales; seleccionar e instalar aplicaciones según sus necesidades para satisfacer nuevas demandas y cambios en su contexto; identificar y elegir interfaces según sus condiciones personales, o de su entornosociocultural y ambiental; participar con responsabilidad en redes sociales y comunidades virtuales; entre otras (Minedu, 2016, p. 10). El problema radica en la poca o nula orientación que han recibido los profesores para llevar adelante esta labor.

En general, como concluye un estudio reciente, el conocimiento de los futuros docentes sobre la educación mediática es muy limitado. De hecho, es la dimensión donde menos puntaje obtuvieron los participantes... La situación es más grave cuando preguntamos a los estudiantes si han recibido formación sobre el tema como parte de su entrenamiento docente. (Mateus y Hernández-Breña, 2019)

En una encuesta a docentes realizada por el Consejo Nacional de Educación (2016), se concluyó que la demanda formativa incluía como temas importantes el desarrollo de estrategias y didáctica de las áreas de aprendizaje, los materiales para la enseñanza y el uso de las TIC, y la psicología y la cultura de los estudiantes. Estas demandas se vinculan directamente con la educación mediática en tanto que los medios, además de auxiliares didácticos, deben conformar un objeto de estudio autónomo (Mateus y Hernández-Breña, 2019). Asimismo, resulta casi imposible conocer la cultura de los educandos ignorando el peso específico que tienen los medios tecnológicos en ella. Lo anterior implica la necesidad de pensar las TIC desde una mirada sociocultural y no solo instrumental; como apuntó Jesús Martín-Barbero (1998), “la tecnología

es mucho más que unos pocos dispositivos, se aplica a los nuevos modos de percepción y lenguaje, a las nuevas sensibilidades y escritos que deben considerarse en las escuelas”.

Método

Se diseñó una guía de grupo focal y, para la selección de la muestra, se aplicó el muestreo por juicio, es decir, la selección de participantes a partir de criterios conceptuales de acuerdo con los principios de representatividad estructural. En nuestro caso, los criterios abordados responden a los dos tipos mayoritarios de gestión escolar: público y privado. A partir de ellos, se seleccionaron escuelas que respondan a otros criterios adicionales, como el de la composición de su alumnado: mixtos y diferenciados.

Así, construimos la muestra utilizando tres colegios privados de la ciudad de Lima (dos diferenciados —hombres y mujeres— y uno mixto) y dos públicos (uno diferenciado —de hombres— y otro mixto). Los participantes en los grupos focales fueron docentes seleccionados por cada institución educativa. Se establecieron dos criterios: que fueran docentes de tercero a quinto de secundaria, y que tuvieran a su cargo distintas asignaturas. La participación en estos grupos focales fue informada y voluntaria. El trabajo de campo se llevó a cabo entre mayo y octubre de 2019. Las grabaciones fueron transcritas, codificadas y procesadas en el software Nvivo.

Resultados

Los resultados fueron organizados en torno a tres ejes: la definición de los docentes sobre las TIC, la aplicación de la competencia TIC en el nuevo Currículo Nacional, y las posturas institucionales sobre las TIC y sus impactos.

Las TIC en el discurso docente: definiciones y conceptos

La definición de las TIC es semejante entre los docentes participantes en los cinco grupos focales. Las personas entrevistadas manifiestan que se trata de “recursos multimedia y digitales, que permiten el entretenimiento, la información y la mejor organización de nuestras vidas”, “recursos tecnológicos para investigar y trabajar con los alumnos”, o medios “para la indagación y entrar en relación con el mundo”. Los docentes de los colegios públicos incorporan algunas ideas, como las del “mundo mediático que exige al ciudadano conocer la tecnología”, como una forma de que “la ciencia tenga mayor acogida con los chicos para que sean más creativos”. Así también, añaden: “a veces, lo asociamos con herramientas, con Internet y eso no es toda la tecnología de la información. Hoy en día la gestión del conocimiento es importante”.

Estas definiciones guardan relación con el lugar de enunciación. En algunas respuestas, los docentes se identifican como usuarios directos de los

medios; en otras, como mediadores, es decir, en su tarea de vincular los medios con los estudiantes. Se advierten diferencias en la percepción que tienen de sus necesidades, de su formación y en las resistencias que identifican frente a las tecnologías. Así, muchos maestros se sienten desprotegidos y han tenido que aprender a usar las tecnologías sobre la marcha. Estos aspiran a “crear videos didácticos y poder aconsejar a las alumnas en diferentes estrategias”, aunque no encuentran el apoyo requerido. Han tenido que adecuarse a las condiciones institucionales y, sobre todo, lo han hecho porque les resulta evidente que los alumnos se desempeñan bastante bien en su uso, mejor que ellos mismos.

En ese sentido, los maestros buscan “no estar rezagados”. En un colegio privado, los docentes piensan que “el celular no es la herramienta adecuada, la Tablet o la laptop podría cumplir esa función”. Por su parte, en un colegio público, precisan que se encuentran involucrados con Google for Education, y manifiestan que lamentablemente hay limitaciones materiales en las aulas para acceder a ciertos programas que “dan los fundamentos básicos para que el chico comience a desarrollar su ciudadanía digital”.

Una maestra de un colegio público comentó que

en algunos momentos, algunos alumnos me han salvado la vida en ocasiones de redes sociales y así aprendemos. Con el otro salón, yo era la “trome” [experta], porque había aprendido con el anterior salón. Estamos con todas las ganas de aprender y estar a la altura con los estudiantes.

En algunos casos, dijeron que la presión de los alumnos es constante y “si el chico ve que estás perdiendo práctica enseguida te pierde el respeto”. Si bien no han utilizado el término “frustración” para referirse a esta situación, los docentes manifiestan que las diferencias entre ellos y los alumnos son muy grandes: “esta generación desde hace diez años quiere que todo se consiga en un momento; fácilmente, se decepcionan, cansan y aburren”. En línea con este comentario, afirman que los estudiantes no tienen paciencia: “si no encuentran lo que buscan en la primera, dicen rotundamente que no hay, todo lo cual merma la calidad de aprendizaje”.

Con respecto a la brecha de apropiación digital, uno de los docentes de uno de los colegios públicos señala: “el docente a veces se cohibe al utilizar las herramientas porque queda frente a sus alumnos como que no sabe”. Otro de los entrevistados añade: “los chicos se aburren, ya no quieren clases expositivas, quieren manipular tecnología, son de otra generación”. Sin embargo, la infraestructura en los colegios públicos no es suficiente: “no hay computadoras. Hay un aula de Centros de Recursos Tecnológicos, pero no siempre están disponibles”. A veces, los docentes piden tareas a estudiantes que no tienen computadora en casa y que deben ir a una cabina de internet (cibercafé).

Por su parte, los maestros de escuelas privadas coinciden en que viven una etapa de transición y algunos se identifican como “analfabetos digitales”, porque “cuesta aprender”, aunque tengan la disposición para actualizarse. Un

profesor comenta: “quizás, todavía hay algún miedo a volcarse a un 100% a las TIC. Los chicos han nacido con esa tecnología, pero aún estoy con pies de plomo”. Esta última expresión alude a la autopercepción de las limitaciones que demuestran algunos docentes, atribuida sobre todo a la brecha generacional que los separa de sus estudiantes.

En relación con el uso y la utilidad de las TIC

A pesar del uso crecientemente intensivo de las TIC, algunos docentes plantean que no encuentran suficientes espacios para reflexionar sobre sus impactos, principalmente porque la integración de estos medios se orienta a cumplir una determinada tarea, y “no hay una profundización” sobre el proceso. Al respecto, muchos de ellos quisieran “tener luces o ideas” que les permitan una mejor comprensión. Un maestro señala que quisiera saber cómo desarrollar “esas destrezas que buscamos para que lean y comprendan, haciendo el uso del buen pensamiento crítico”.

Al no tener una orientación a partir de una reflexión previa, muchos docentes aplican sus propios modos de uso de la tecnología fuera del aula al trabajo que realizan dentro de esta (como poner videos o usar aquellas aplicaciones que las parecen oportunas), a veces, sin responsabilidad sobre las consecuencias de las mismas y de forma inmediateista. Como consecuencia, varios piensan que las TIC no mejoran necesariamente el pensamiento crítico, y que los alumnos se quedan en la inmediatez de los datos. Asimismo, cabe anotar que hay profesores que consideran que ciertas herramientas distraen a los alumnos.

En paralelo, nos vemos ante un contexto en que la virtualización de muchos procesos se ha tercerizado a las plataformas con las que cuentan las instituciones, preferentemente, servicios de Google Classroom. Dicha plataforma está presente en todos los colegios privados y en una de las dos públicas que participaron de los grupos focales. “He cambiado como profesor”, señala uno de los entrevistados, “prácticamente ya no uso papel en mis clases”. A muchos maestros les resulta muy útil: “les dejo material digital e indicaciones. Resulta un complemento, aprender a hacer documentos comunes que yo reviso y eso es un entorno virtual, porque nos encontramos con los estudiantes. Tenemos una coordinación continua, aunque hay que explorar más”.

Otros docentes utilizan celulares a falta de computadoras para cada alumno. Un docente señaló: “el 70% del tiempo he permitido celulares en clase, al inicio con temor, pero luego me siento cómodo. Se han logrado los objetivos y ellos mismos lo ven como una herramienta del estudio”. No obstante, también han notado que los estudiantes tienen una formación limitada para el uso de las aplicaciones: “Sabían entrar a plataformas como Youtube y Twitter, pero no sabían manejar softwares. Cuando requerimos diseñar un prototipo, hay que suplir conocimiento que ya no es de nuestra área”.

Currículo Nacional: su aplicación, evaluación y la formación pendiente

En el Currículo Nacional, se define la competencia TIC en función de cuatro acciones: gestión de la información, creación de objetos virtuales, personalización de entornos virtuales e interacción en entornos virtuales. A partir de ellas, pedimos a los docentes precisar la forma en que las aplicaban en clase. La capacidad más frecuentemente mencionada fue la de creación de objetos virtuales. En contraposición, aquella para la cual casi no hubo ejemplos de uso fue la personalización de entornos virtuales.

Creación de objetos virtuales

Hay una gran variedad de formatos trabajados a partir de la creación de objetos virtuales: desde la realización de cortometrajes de ficción o investigación, hasta la creación de avatares, el diseño de inmuebles y ciudades en Sweet Home, la grabación de podcasts informativos, la programación de videojuegos en Scratch, el diseño de organizadores gráficos con xMind, y la elaboración de videoensayos para reseñar películas. Las plataformas de diseño varían en cada institución, pero suele repetirse el uso de GeoGebra en los cursos relacionados con las matemáticas. Del mismo modo, Sweet Home de Unity es usado tanto en colegios públicos como privados. Como señala un docente, “En base a las medidas originales de su casa las usamos para modificarla. Por ejemplo, un estudiante hizo esto antes de que derribaran su casa. Él aprovechó la herramienta para recrearla digitalmente”.

La realización de videos también es bastante frecuente y diversa. Los trabajos pueden variar desde relatos de ficción hasta videos minidocumentales, y ensayos de reseña de películas o contenidos mediáticos. “Los chicos de segundo año se han ido de viaje de estudios y han tenido que hacer el trabajo final como video. Se les enseña a utilizar el Moviemaker”.

El formato podcast también ha sido incentivado en algunos casos. Sin embargo, no es un tipo de trabajo que se practique de forma regular durante todo el año escolar. Asimismo, cabe notar que son los colegios públicos los que más han apelado a este formato.

Gestión de información

En cuanto a gestión de fuentes, Google Académico es el motor de búsqueda que los docentes recomiendan a sus alumnos para sus investigaciones. Uno de los docentes explica que, en el curso de Historia, “revisamos fuentes colgadas en la web. Me permite adjuntarles videos y opinar”. Sin embargo, los entrevistados también notaron que la mayoría de los estudiantes “no saben de búsquedas avanzadas, se quedan en la primera página de Google y Wikipedia, fuentes no confiables”.

Docentes de colegios privados señalan: “les enseñamos a utilizar el correo: cómo mandar a la nube, cómo compartir y mandar un adjunto”. Comentan que, en varias ocasiones, buena parte de la clase no se enfoca en enseñarles contenidos, sino herramientas, pero también aprenden a “manejar y cuidar su contraseña y a ser responsables de cuidar su privacidad”.

Interacción en entornos virtuales

En un colegio público, los docentes mencionan que trabajan con sus estudiantes explicándoles cuestiones como “la ética, saber comportarse, medirse, restringirse”. Los entrevistados explican que, en clase, hablan sobre las ventajas y desventajas de las redes sociales para evitar que “los chicos publiquen constantemente todo lo que hacen, ventilen toda su vida personal”.

Sobre los medios que les permiten promover la interacción virtual, algunos docentes se refirieron a la creación de contenidos en plataformas. En una institución pública, señalaron que “muchos de ellos han participado en encuentros virtuales y para crear su blog han utilizado Blogger”. Así también, la dinámica de comentarios en YouTube se constituye como un ejemplo típico de interacción virtual. Los estudiantes “critican videos y pueden responder las críticas que hacen sus compañeros en la misma plataforma. Así, pueden mostrar si están a favor o en contra de la posición que el video muestra”.

Por su parte, para la socialización interna de cada institución y para los trabajos colaborativos, se utiliza Google Classroom como entorno virtual por defecto. La comunicación inmediata que se da en redes de mensajería instantánea como WhatsApp también se toma en cuenta para la coordinación de eventos escolares. Como explica uno de los docentes,

Casi todos los salones han formado grupos de WhatsApp para estar al día en las tareas. En mi tutoría, han hecho un Instagram y para que no se llene de desorden de todo mundo metiéndose y opinando, solamente pueden dejar mensajes las responsables de poner las tareas. Entonces, ya todas saben que cuentan con eso.

Personalización de entornos virtuales

La personalización de entornos virtuales es la capacidad menos abordada por los docentes. Su aplicación no suele ir más allá de “Aplica en su perfil su foto actual en el correo del colegio” o “crear una página en Facebook. Que utilicen el entorno virtual de Facebook en el que ellos crean sus perfiles para mostrar algo”.

Aquellos pocos que sí están familiarizados con la terminología de la reciente Competencia 28 y sus capacidades encuentran dificultades en la aplicación de sus conceptos. Como señala uno de los entrevistados,

Son medio ambiguas, porque en la competencia dice ‘se desenvuelve en entornos virtuales’. Y cuando se va a las capacidades no se ve lo que es un entorno virtual. Primero, tendríamos que definir qué es un entorno virtual.

Evaluación

Los docentes de la mayoría de instituciones expresan incertidumbre y descontento frente a la ambigüedad de los criterios de calificación del uso de TIC. En las entrevistas, identificaron la evaluación como uno de los asuntos más delicados. Por un lado, se preguntan “cómo obtener evidencias y productos confiables y válidos sobre el logro del desempeño y la capacidad”. Por otro lado, reclaman políticas institucionales para “saber si sus alumnos están aprendiendo”.

Las rúbricas existentes no satisfacen la calificación cabal de los progresos de aprendizaje de los alumnos y sus productos realizados con las TIC. Por el contrario, al existir una gran variedad de formatos virtuales, se hace difícil la estandarización de una rúbrica que permita el análisis de aspectos formales, pedagógicos y de contenido de los productos realizados por los alumnos. Frente a ello, los docentes manifiestan “bastante dificultad para evaluar análisis o composición. Se hacen las rúbricas y lineamientos, pero no se muestra las evidencias de cómo está hecho el recurso escrito. El alumno recibe muy poca retroalimentación”. Otros maestros hacen hincapié en que la rúbrica no evalúa el proceso de elaboración, sino solo los productos: “Yo le puedo poner algunas cosas de lo que espero ver en el video, pero no se evalúa específicamente la competencia digital porque nosotros no sabemos cómo lo están utilizando”.

Sumado a estas dificultades, esta calificación no incide en que el estudiante apruebe el curso, lo que genera que no sea valorada en su justa medida. Como explica un entrevistado, “Si yo le pongo un cero al chico, ahí no le afecta en nada”. Incluso, existen situaciones en que los alumnos mismos cuestionan la existencia de esta evaluación: “Mi curso es Religión. A veces me dicen ‘¿Por qué me pondrías nota en lo que no tiene nada que ver con tu curso?’. En parte, tienen razón”. Otros docentes proponen autoevaluaciones para indagar en la praxis o insistir con evaluación formativa.

Otro aspecto importante de la evaluación del uso de TIC corresponde al componente ético de los estudiantes. Con respecto a esto, los docentes expresan preocupación, puesto que no hay lineamientos que aborden situaciones punibles, como los plagios, la difamación, la falsificación de información, el cyberbullying, la adicción a redes sociales y smartphones, etc.

Formación

La minoría de docentes afirman haber recibido una capacitación por parte del Ministerio a través de su institución educativa. Una maestra de colegio público plantea: “Nosotros nos guiamos más de los documentos y las perspectivas que

nos llegan. Analizamos estos documentos de manera intuitiva y didáctica, pero a ciencia cierta no sabemos si estamos cumpliendo con esta competencia o no”.

La actitud autodidacta y curiosa de algunos docentes jóvenes y no tan jóvenes los ha llevado a tomar cursos de aplicación de tecnologías en la educación. Tal es el caso de una profesora de una institución pública:

Realmente hay maestros en esta institución que sí nos capacitamos, pero de manera particular. Ahí a que el Ministerio haya dicho que nos debamos capacitar, no. Sin embargo, tengo entendido que Perú Educa (la plataforma de capacitación virtual) sí ofrecen capacitaciones sobre el uso de las TIC de formas diversas.

Docentes de instituciones privadas comentan que, en general, los centros educativos para los que trabajan ofrecen capacitaciones centradas en herramientas que puedan ser utilizadas en las aulas. Estas sesiones se realizan, especialmente, en períodos en los cuales no hay clases. Así, son capacitados, por ejemplo, por Google, en el uso de sus plataformas. Sin embargo, extrañan que la capacitación no permita prepararlos para que dichas herramientas sean aplicadas en sus materias. Es decir, identifican una distancia entre las herramientas, y su aplicación concreta y específica en cada uno de sus cursos. Asimismo, comentan que los alumnos no son capacitados en las herramientas de aprendizaje, y piensan en general que la capacitación del colegio cumple un rol, pero más importante es la experimentación de cada uno, tanto de maestros como de alumnos.

Por su parte, los docentes de colegios públicos opinan que se da una capacitación básica en el uso de las herramientas, pero luego no se “realiza un monitoreo de si las usan o no; no se da seguimiento”.

Algunos entrevistados de instituciones públicas y privadas mencionan que se ayudan entre los profesores del mismo colegio, que el más experto colabora con los otros, lo cual informa sobre las débiles políticas institucionales. Se observa, en ese sentido, una formación propia, autónoma, producto de sus propios intereses y necesidades. En esos casos, los alumnos son considerados por los profesores como fuente de motivación y estímulo para seguir aprendiendo sobre medios sin esperar ser capacitados formalmente. Por ejemplo, uno de los entrevistados indica: “[en] YouTube ves un tutorial y ya aprendes, y los chicos tienen la ruta”. Incluso, se definen como autodidactas y utilizan las TIC para que los alumnos investiguen, porque responde al modelo pedagógico de algunos colegios.

De esta manera, las entrevistas reflejan el reclamo por una “formación especializada que involucre programas más avanzados”, y la falta de políticas institucionales y de criterios de evaluación que deberían debatirse en las escuelas. Los docentes demandan instrucciones más precisas de sus centros de trabajo, a la luz de los objetivos del aprendizaje: “Cada uno utiliza las TIC y cree que lo está logrando”.

Políticas institucionales sobre las TIC y balance de sus impactos

La mayoría de grupos focales acusaron una falta de políticas institucionales sobre las TIC. Aunque era un tema del cual se hablaba mucho, no siempre fue fácil identificar normas y políticas específicas.

Hubo pocas referencias sobre alianzas con empresas de tecnología. En un colegio privado, tienen un convenio con Google y Classroom ha reemplazado al aula virtual, para lo cual tienen un asesor, que los acompaña en esta innovación. En un colegio público, tienen una licencia y usan el Yammer como red social; usan el correo y la herramienta de video para subir videos, y sustituyen YouTube y Facebook con Office 365. Una profesora comenta que está muy involucrada con Google for Education, pero no pudo incentivarlo, porque ya tenían un trato con Microsoft. Estos convenios con proveedores de tecnología educativa no derivan de una apuesta pedagógica conocida por los docentes, por lo que en muchos casos ellos no pueden explicar su sentido.

Finalmente, las instituciones no suelen abordar los asuntos relacionados con la ética y el plagio en políticas. En consecuencia, los docentes señalan que es reducido el grupo de alumnos que realizan trabajos dedicados y con criterio ético. La mayor parte practica el “mínimo esfuerzo de copiar y pegar, y cuando trabajan con objetos virtuales lo hacen cómo les salga”. El tema de la ética y el plagio no viene siendo abordados de forma sistemática, y los criterios para desarrollar trabajos que consideren los derechos de autor y la copia no se han discutido. Asimismo, docentes de colegios públicos comentan que sus estudiantes, fuera del colegio, “usan redes sociales donde agreden y tratan de manera poco adecuada la información”. Al respecto, una de las dificultades a las que se enfrentan es que “carecemos de una política sobre cómo inducir al estudiante a un uso racional, el tema se toca muy a la ligera”.

Conclusiones y reflexiones finales

Como advertimos en la introducción, los resultados que ofrecemos en el presente artículo son producto de un trabajo de campo anterior a la emergencia del sistema de educación virtual remoto que, como en muchos otros países, se lleva a cabo en el Perú. No obstante, nos permiten advertir el origen de algunos de los problemas que se han hecho evidentes en este contexto de emergencia.

Con la aparición de la Competencia TIC en el currículo peruano, el uso y la evaluación de los medios tecnológicos en la escuela dejaron de formar parte de una asignatura particular —por lo general, a cargo de un maestro y en un laboratorio de recursos informáticos— y se hicieron responsabilidad de todo el resto de asignaturas (Mateus y Suárez-Guerrero, 2017). Esta transversalización obligada fue cumplida por los colegios a partir de orientaciones pedagógicas, y de un proceso de modernización de las herramientas y equipos con los que contaban. Aún así, los docentes participantes de este estudio dan cuenta de la falta de políticas definidas.

En el plano pedagógico, la mayoría consideran que aún se utilizan tecnologías más para la enseñanza que para el aprendizaje. Si bien admiten que el docente tiene mayor libertad para aplicar las TIC, las brechas de acceso entre colegios públicos y privados los obliga a apelar a usos y estrategias distintas, en muchos casos, “de emergencia”. En esa misma línea, lamentan que aún no se hayan podido desarrollar competencias digitales orientadas a la ciudadanía digital, por ejemplo.

Los maestros aprecian que los estudiantes pertenezcan a una generación diferente y conozcan mejor que ellos cómo instalar programas, personalizar sus entornos, interactuar en redes sociales, crear cosas virtuales; algunos consideran que estas capacidades “son innatas”. Asimismo, identifican la tensión que existe entre las exigencias académicas y el manejo que tienen de la tecnología fuera del aula, que los lleva a reflexionar poco y a buscar siempre resultados inmediatos. A propósito, reconocen un desfase entre el objetivo que busca dárseles a las TIC, que es el aprendizaje, con los objetivos propios de los escolares.

Se identifica una contradicción en el hecho de que, por un lado, los colegios impulsen la digitalización de contenidos (libros, tareas) y la virtualización de las tareas escolares —bien valorada por la ubicuidad, velocidad e interactividad que brinda a los alumnos—, y que, por el otro, muchos docentes declaren que estas características no ayuden a la asimilación y al pensamiento crítico (además de la mayor posibilidad de distracción, también hay otros riesgos como la adicción). Así, muchos procesos virtualizados se acercan más a la acumulación de datos que al discernimiento reflexivos de los mismos. A los docentes también les preocupa la sobresaturación de imágenes y de sonidos, y lo poco conectados que están los estudiantes entre ellos y consigo mismos: “Están muy pendientes del que está en el celular, pero no en el que está acá. Cuando entro, soy yo el que tiene que estar diciéndoles, hola, aquí estoy”.

En el Perú, a pesar de su necesidad evidente, la educación o alfabetización mediática no es comprendida como parte de la estructura curricular obligatoria. La “Competencia TIC” que plantea el nuevo currículo es comprendida aún por los docentes como una suma de habilidades instrumentales, y concebida desde un enfoque más técnico que sociocultural (Mateus, 2019). A pesar de que cada vez hay más discursos enfocados en las TIC en la escuela, estos siguen centrados en el dominio puntual de algunos medios digitales y usados con fines didácticos, por lo que no hay razones lógicas para pensar en que deban convertirse en un objeto de estudio, como concluyeron Gutiérrez y Tyner (2012) en otros países de la región. Un reciente estudio de Cueto, León y Felipe sobre las brechas en las habilidades digitales de los estudiantes peruanos confirma el rol central que cumplen los docentes para su desarrollo. Así, recomiendan reforzar la capacitación docente desde su formación inicial y concluye que “el reto digital que enfrenta el país en educación es más un reto humano que tecnológico” (Cueto, León y Felipe, 2020, p. 4). Al respecto, es importante trabajar con los docentes que mantienen vigente el mito del “nativo digital” para dejar de usarlo como una excusa que les

impida acercarse a las prácticas mediáticas de sus estudiantes. Los docentes deben comprender la importancia que tiene para sus estudiantes recibir una adecuada orientación sobre el sentido y el papel que cumplen los medios de comunicación en la sociedad, más allá de las habilidades técnicas que estos puedan desarrollar de forma autodidacta.

En suma, resulta urgente resignificar la competencia TIC como un conjunto de capacidades críticas y creativas, más que como meras habilidades tecnológicas, apelando a la formación docente desde un enfoque sociocultural. Asimismo, resulta imprescindible que todas las instituciones desarrollen políticas propias a partir de proyectos educativos contextualizados en sus realidades y que respondan también a sus visiones tecnológicas, independientemente de las orientaciones y capacitaciones que puedan proponer el Estado y las empresas proveedoras de TIC con las que tienen convenios. Del mismo modo, con respecto a los servicios y las plataformas adquiridas a empresas privadas a través de compras o acuerdos, es importante generar un debate sobre el uso de los datos personales de los estudiantes. En esa línea, debe formarse a los docentes, y a madres y padres de familia en la protección de datos, así como informar sobre otras posibles consecuencias del uso de medios digitales bajo el marco de una ciudadanía más consciente y crítica (García Canclini, 2020).

En línea con lo hallado en otros estudios (Dussel, 2020), será útil comparar los resultados obtenidos en este trabajo con otros registrados en el contexto de la emergencia producida por la covid-19, pues se han hecho más evidentes los desencuentros y contradicciones entre las expectativas, y el uso concreto que la mayoría de actores educativos dan a las TIC, como es advertido por los docentes participantes en este estudio.

Agradecimientos

Agradecemos a Oscar Roncal, asistente de investigación, por su trabajo en la organización, transcripción y sistematización de los grupos focales. Asimismo, agradecemos al Instituto de Investigación Científica de la Universidad de Lima por el financiamiento brindado para este estudio.

Referencias

- Aguaded, I., Jaramillo-Dent, D. y Delgado-Ponce, A. (Coords.) (2021) *Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática. MIL (Media and Information Literacy) en la era pos-COVID-19*. Octaedro.
- Alfamed (23-25 de octubre de 2017). Declaración de Juiz de Fora. II Congresso Internacional sobre Competências Midiáticas, Faculdade de Comunicação da UFJF, Brasil. https://docs.wixstatic.com/ugd/1f1a26_9476984a54ea49d1b8e9e7c662fab76e.pdf
- Cano, A. M. y Nájjar, R. (2019). Media education in Peru. A field full of opportunities. En J. C. Mateus, P. Andrada y M. T. Quiroz, *Media Education in Latin America* (pp. 137-150). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429244469>
- Consejo Nacional de Educación (2016). *Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Educativas Estatales y No Estatales - ENDO 2014*. CNE.
- Cueto, S., León, J. y Felipe, C. (2020). Acceso a dispositivos y habilidades digitales de cohortes en el Perú. *Análisis & Propuestas*, 56, noviembre 2020. Grade. <http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/GRADEap56.pdf>
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Educación, Formación e Investigación*, 6(10), 13-25. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/18585>
- Flores, M. y Albornoz, D. (2019). “¿Estamos conectadas?”. *Brecha digital de género en Perú*. Hiperderecho. https://hiperderecho.org/wp-content/uploads/2020/01/brecha_genero_digital_peru_2019.pdf
- Frau-Meigs, D., Velez, I. y Flores-Michel, J. (2017). *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe*. Routledge.
- García Canclini, N. (2020). *Ciudadanos reemplazados por algoritmos*. Bielefeld University Press. <https://doi.org/10.14361/9783839448915>
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19(38), 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Livingstone, S., Wijnen, C. W., Papaioannou, T., Costa, C. y Grandío, M.d.M. (2013). Situating Media Literacy in the Changing Media Environment: Critical Insights from European Research on Audiences. En N. Carpentier, K. Schröder y L. Hallett, *Audience Transformations: Shifting Audience Positions in Late Modernity* (pp. 201-227). Routledge.
- Martín-Barbero, J. (1998) Inheriting the Future. Thinking Education from Communication. *Culture and Education*, 10(1), 17-34. <https://doi.org/10.1174/113564098760604947>

- Mateus, J. C. (2019). *Educación mediática en la formación docente en el Perú*. Tesis doctoral. Doctorado en Comunicación. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Mateus, J. y Hernández-Breña, W. (2019). Design, Validation, and Application of a Questionnaire on Media Education for Teachers in Training. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 34-41. <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2019.1.329>
- Mateus, J. C. y Suárez-Guerrero, C. (2017). La competencia TIC en el nuevo currículo peruano desde la perspectiva de la educación mediática. *EDMETIC*, 6(2), 129-147. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.6908>
- Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Nájar, R. y Cano, A. M. (2019). Media Education in Peru: A Field Full of Opportunities. En J. C. Mateus, J.C., P. Andrada y M. T. Quiroz, *Media Education in Latin America* (pp. 137-150). Routledge.
- Poyntz, S., Frau-Meigs, D., Hoechsmann, M., Kotilainen, S. y Pathak-Shelat, M. (2021). Introduction: Media Education Research in a Rapidly Changing Media Environment. En D. Frau-Meigs, S. Kotilainen, M. Pathak-Shelat, M. Hoechsmann, S. Poyntz (eds.), *The Handbook of Media Education Research* (pp. 1-16). Wiley-Blackwell.
- Unesco (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers* [Archivo PDF]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>