



SOUTHERN VOICE

Southern perspectives. Global debates.

OCCASIONAL
PAPER
SERIES
N°

76

Brechas de género en el Perú: efectos de la rápida digitalización de la educación de tercer nivel durante la pandemia del COVID-19

José Burneo
Roxana Barrantes
Danna Duffó

OCCASIONAL
PAPER
SERIES
N°

76

**Brechas de género en el Perú:
efectos de la rápida digitalización de
la educación de tercer nivel durante la
pandemia del COVID-19**

José Burneo
Roxana Barrantes
Danna Duffó

Editor

Southern Voice

Página web: www.southernvoice.org

E-mail: info@southernvoice.org

Primera vez publicado en Junio 2022

© Southern Voice

Esta investigación es parte de Covid Collective con sede en Institute of Development Studies (IDS) y respaldada por UK Foreign Commonwealth and Development Office (FCDO).

Aviso legal: Las opiniones expresadas en este estudio pertenecen únicamente a los autores y no reflejan necesariamente las opiniones de Southern Voice ni de cualquier otra organización a la que estén afiliados los autores.

ISSN 2307-9827 (Online)

ISSN 2307-681X (Print)

Prefacio

Los Gobiernos de todo el mundo confían cada vez más en la tecnología y la digitalización para la prestación de los servicios públicos. Los efectos de la pandemia de COVID-19 aceleraron considerablemente esta tendencia. Sin embargo, las desigualdades estructurales existentes en el acceso y el uso de las TIC corren el riesgo de dejar atrás a poblaciones históricamente marginadas, así como de crear nuevos grupos de personas desfavorecidas. En este contexto, resulta crucial comprender las oportunidades y los retos que presenta la transición a los servicios públicos digitales en el Sur Global.

Southern Voice se asoció con el Centro para la Rendición de Cuentas del Presupuesto y la Gobernanza (CBGA por sus siglas en inglés), el Instituto de Estudios Peruanos (IEP) y la Organización de Investigación de Políticas de Ciencia, Tecnología e Innovación (STIPRO por sus siglas en inglés) para explorar los efectos de la rápida digitalización de los servicios públicos causada por la pandemia. Mediante una colaboración entre la India, el Perú y Tanzania, produjimos nueva evidencia acerca de las experiencias de uso de la educación en línea en los niveles secundario y terciario, así como en el registro de negocios en línea. Los resultados permiten reflexionar sobre los retos comunes que surgen en los distintos contextos, y vislumbrar algunos de los pasos que se deben seguir. La iniciativa formó parte de la plataforma de investigación colectiva sobre el COVID del Institute of Development Studies (IDS).

El presente estudio, elaborado por el IEP, explora algunos de los primeros impactos, oportunidades y desafíos experimentados en dos universidades públicas del Perú tras el drástico cambio a la educación a distancia en línea. Examina las repercusiones en el acceso a la educación de calidad, especialmente para las mujeres. Sobre la base de sus conclusiones, la investigación también proporciona lecciones y recomendaciones políticas sostenidas en evidencia para aprovechar las posibilidades que ofrecen las TIC en la educación terciaria.

Esperamos que esta publicación aclare cuáles son las iniciativas y reformas clave de las políticas públicas necesarias para avanzar en la inclusión digital y la equidad de género a través de los servicios públicos de educación digital.

Rose Ngugi

Presidenta, Southern Voice

y

Directora Ejecutiva, Kenya Institute for Public Policy Research and Analysis (KIPPRA)

Agradecimientos

El trabajo aquí presentado es producto de la iniciativa Leaving no One Behind in Digital Delivery of Public Services, llevada a cabo gracias a Southern Voice, a quienes agradecemos por su labor en la articulación del proyecto, así como en las distintas fases de redacción y difusión de este texto.

Precisamente, la investigación plasmada en el presente documento no hubiera sido posible sin los medios facilitados por los equipos de investigación y administrativo del Instituto de Estudios Peruanos (IEP), ubicado en Lima-Perú.

Es de suma importancia, además, reconocer la participación de 52 estudiantes de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP) y de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Muy amablemente, este grupo compartió con nosotros sus experiencias cotidianas y personales durante el extenuante periodo de pandemia iniciado en el 2020. Finalmente, extendemos nuestro agradecimiento a las y los funcionarios públicos que expresaron su crítica y optimismo con respecto al panorama de una educación de tercer nivel pública más inclusiva.

Resumen

En el Perú, la transición de la educación pública de la modalidad presencial a la digital, a raíz de la pandemia del COVID-19, ha presentado retos para estudiantes, docentes y funcionarios estatales. Este estudio explora las dificultades de este proceso y sus impactos, con el objetivo de comprender mejor la situación de la educación de tercer nivel pública durante la pandemia, particularmente para las estudiantes mujeres.

El estudio utilizó una metodología cualitativa, con entrevistas y grupos focales que se aplicaron en tres momentos: la etapa exploratoria, la etapa de profundización con las y los estudiantes, y la etapa de trabajo con las autoridades. Constatamos la existencia de brechas que afectan a toda la población estudiantil, asociadas a desigualdades preexistentes en dos campos: (i) el acceso y uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), y (ii) el desempeño de las mujeres en la educación de tercer nivel pública, debido a diferencias en la distribución de roles en el hogar y la violencia de género en los espacios virtuales. Entre las estrategias utilizadas para mitigar las desigualdades, en el primer caso destaca el cambio de los horarios de clases: de asistir durante el día a hacerlo en las madrugadas; en el segundo caso, las desigualdades afectaron directamente la participación, pues generaron el abandono de cursos.

La elaboración de futuras políticas públicas demanda un enfoque que tome en cuenta las desigualdades estructurales que median la experiencia educativa a distancia, así como las desigualdades temáticas asociadas al género y su impacto en las condiciones de estudio de las mujeres.

Autores

Roxana Barrantes Cáceres es la investigadora principal del Instituto de Estudios Peruanos (IEP). Actualmente es profesora principal del Departamento de Economía, directora de la Maestría de Economía, presidenta del Consejo Directivo de la Escuela de Gobierno y Políticas Públicas, así como miembro del Consejo Consultivo de la Defensoría Universitaria, de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

José Antonio Burneo es licenciado en Sociología por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente se desempeña como asistente de investigación en el Instituto de Estudios Peruanos (IEP). Su experiencia profesional se centra en el procesamiento y sistematización de información en proyectos de investigación, utilizando metodologías tanto cualitativas como cuantitativas.

Danna Duffó Chapilliquén es licenciada en Antropología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente trabaja e investiga en el Instituto de Estudios Peruanos (IEP). Su experiencia investigativa se centra en la desigualdad digital, la política en medios digitales y la política indígena.



Contenido

Prefacio	iv
Agradecimientos	v
Resumen	vi
Contenido	viii
Índice de figuras	ix
Índice de tablas.....	ix
Abreviaciones	x
Introducción.....	11
Metodología	16
Hallazgos	22
Conclusiones e implicancias.....	39
Recomendaciones de política	43
Referencias	47
Anexos.....	52

Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> Resumen del marco conceptual	17
<i>Figura 2.</i> Distribución de distritos de los que provienen las y los participantes.	19

Índice de tablas

<i>Tabla 1.</i> Descripción de variables del estudio	17
--	-----------



Abreviaciones

ENAHO	Encuesta Nacional de Hogares
INEI	Instituto Nacional de Estadística e Informática
MINEDU	Ministerio de Educación del Perú
NSE	Nivel socioeconómico
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
SISFOH	Sistema de Focalización de Hogares
STEM	Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática (Science, Technology, Engineering and Mathematics)
TIC	Tecnologías de la Información y Comunicación
UNAP	Universidad Nacional de la Amazonía Peruana
UNMSM	Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Brechas de género en el Perú: efectos de la rápida digitalización de la educación de tercer nivel durante la pandemia del COVID-19

*José Burneo
Roxana Barrantes
Danna Duffó*

Introducción

El proyecto Leaving no One Behind in Digital Delivery of Public Services es una iniciativa de Southern Voice que busca estudiar los efectos de la rápida digitalización de los servicios estatales adoptada a raíz de la pandemia del COVID-19 en la generación de riesgos y oportunidades para las mujeres del sur global. Su principal propósito es proveer recomendaciones para la elaboración de políticas públicas más inclusivas a partir de estudios de caso en la India, Tanzania y el Perú. Esta investigación se enfocó en la educación de tercer nivel pública a distancia en el Perú, en el escenario de la pandemia del COVID-19.

Desde mediados de la década de 1990, un giro hacia la privatización de diversos servicios públicos –incluyendo el educativo– promovió una proliferación escasamente supervisada de centros de estudio de todo nivel (Balarin, 2015; Cuenca et al., 2019). En el 2014, y con el propósito de mejorar la fiscalización de la oferta educativa de tercer nivel, se promulgó la Ley Universitaria, Ley 30220, como pieza central de una reforma universitaria que buscaba garantizar el acceso a una enseñanza de calidad.

Antes de esta reforma, únicamente una parte de los centros de educación de tercer nivel habían implementado la educación a distancia. En el marco de su esfuerzo por implementar estándares de calidad, la Ley Universitaria estigmatizó la educación a distancia, al considerarla inferior a la educación presencial; como consecuencia de ello, se desincentivó todo trabajo por mejorar su calidad (RPP, 2020).

Ante la irrupción del COVID-19, el Gobierno peruano aplicó medidas de contención que implicaron el cese de numerosas actividades presenciales en varios sectores. En el caso del sector educativo, para evitar que se interrumpieran las clases se implementó un proceso de rápida digitalización que permitiera la enseñanza a distancia. Esto significó un reto importante para la población universitaria del país, con efectos diferenciados para los estudiantes hombres y para las mujeres. Aunque en líneas generales el uso de

internet en el Perú se ha incrementado en años recientes –pasó de 34,8% en el 2010 a 64,5% en el 2020 (INEI, 2021, p. 32)–, el porcentaje de peruanas internautas mayores de 6 años permanece 4,8 puntos porcentuales por debajo de sus pares hombres (INEI, 2021, p. 10). Las mujeres que viven en zonas rurales, y que además tienen un nivel educativo y socioeconómico (NSE) bajo, suelen ser las menos beneficiadas por el acceso a las TIC, lo que evidencia la multiplicidad de barreras que enfrenta esta población (Gillwald, 2018; Barrantes et al., 2018).

Por otro lado, la evidencia recogida en diferentes partes del mundo sugiere que, debido a los roles de género preexistentes, el confinamiento ha significado una sobrecarga de las labores domésticas y de cuidado para las mujeres (Clark et al., 2020; Hupkau y Petrongolo, 2020). Esta evidencia aporta a la comprensión del rol que juegan las normas socioculturales en el acceso de las mujeres a los beneficios de la educación a distancia.

Si bien en el Perú existen estudios sobre las desigualdades digitales de género en etapas tempranas de la infancia y la adolescencia (por ejemplo, León Kanashiro et al., 2019) y en el campo laboral (por ejemplo, Gillwald, 2018), persiste un vacío en cuanto a la educación de tercer nivel. El presente estudio pretende contribuir a la comprensión de este periodo crucial de la formación que congrega a aproximadamente 1,1 millones de personas a nivel nacional (INEI, 2020a),¹ cuyas diferentes trayectorias y perfiles sociodemográficos pueden estar determinando que les resulte difícil aprovechar las herramientas digitales, especialmente en el caso de las mujeres.



Las mujeres que viven en zonas rurales, y con un nivel educativo y socioeconómico bajo, suelen tener menor acceso a las TIC.

Con el propósito de recoger vivencias de primera mano, se empleó un enfoque metodológico cualitativo. A partir de entrevistas y grupos focales en modalidad remota, se identificaron obstáculos significativos para que las mujeres accedan a una educación digital de calidad.

1 La cifra hace referencia tanto a estudiantes de universidades públicas como privadas de todo el país en el año 2020.

Revisión de la literatura

Brecha digital de género: enfoques y dimensiones

El concepto de *brecha digital* se refiere a la estructura desigual de acceso a las TIC. Al principio, el concepto se reducía a un "problema tecnológico y económico". Sin embargo, gracias a los nuevos aportes, ahora se considera que se trata de un fenómeno multidimensional (Ragnedda, 2017, p. 16).

En la literatura existe un amplio consenso con respecto a que la brecha digital está compuesta por tres niveles; sin embargo, esta clasificación podría variar. Describiremos, a continuación, estos tres niveles.

El primer nivel de la brecha digital hace referencia al *acceso físico a las TIC*, entendido como la disponibilidad de recursos tecnológicos en determinada área geográfica, la accesibilidad fisiológica para emplear las TIC y la posibilidad de adquisición, o asequibilidad (Milne, 2006). Otros autores (Gonzales, 2016; Van Deursen y Van Dijk, 2019) incluyen también los factores materiales que permiten el mantenimiento de un dispositivo o servicio digital en el tiempo, señalando que la aparición de nuevas tecnologías requiere recursos suficientes para actualizarlas.

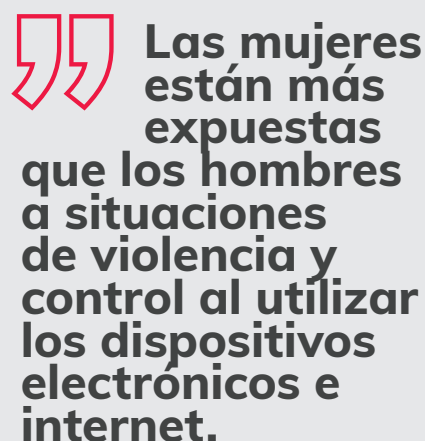
Varios estudios enfatizan las desigualdades físicas y materiales, que Van Dijk (2018) define, respectivamente, como la posibilidad de contar con infraestructura digital a la mano y con los recursos necesarios para garantizar su uso en el tiempo. Incorporando un enfoque de género, se ha encontrado que, generalmente, las mujeres en América Latina poseen menos dispositivos móviles (Rotondi et al., 2020) y conexión a internet que los hombres (Gray et al., 2016). Además, el acceso de las mujeres a las TIC se determina según su perfil sociodemográfico: las que cuentan con menor nivel educativo y viven en áreas rurales presentan índices más bajos de acceso a estas tecnologías (Gillwald, 2018; Rotondi et al., 2020).

Como segundo nivel de la brecha digital, varios autores han estudiado las experiencias de uso de las TIC, incluyendo las habilidades digitales y las normas socioculturales que posibilitan o restringen la utilización de estas (Robinson et al., 2015; Hargittai et al., 2018). Entre las propuestas en esta línea de investigación, resalta el enfoque en los resultados de acceder a diferentes competencias para el empleo de estas tecnologías (Van Deursen et al., 2017; Scheerder et al., 2017; Van Deursen y Van Dijk, 2019).

Una vez superado el primer nivel de acceso, es necesario desarrollar destrezas para emplear las TIC (Van Deursen y Van Dijk, 2019, p. 361). Cummings y O'Neil (2015)

sostienen que, en las mujeres, un mayor dominio de estas tecnologías está relacionado con mejores índices de autoconfianza, poder económico, independencia y decisiones más informadas. No obstante, las posibilidades de desarrollo de estas competencias varían, y quedan en desventaja las poblaciones históricamente más vulnerables (Dodel, 2021; Helsper, 2021; Hargittai et al., 2018). Un desarrollo deficiente de estas capacidades puede reproducir desigualdades sociales preexistentes (Van Deursen y Van Dijk, 2019).

Por otro lado, algunos autores han señalado la relación entre el género y patrones de uso de las TIC más restringidos. Los patrones de uso comprenden la frecuencia de uso y el tipo de actividades realizadas por medio de las TIC (Van Deursen y Van Dijk, 2019). La desproporcional carga doméstica que asumen las mujeres se vincula con el limitado tiempo del que disponen para aprender a usar y experimentar con las tecnologías digitales (Antonio y Tuffley, 2014; Bercovich y Scuro, 2014). Asimismo, la evidencia sugiere que las mujeres están más expuestas que los hombres a situaciones de violencia y control al utilizar los dispositivos electrónicos e internet (Antonio y Tuffley, 2014, p. 679).



**Las mujeres
están más
expuestas
que los hombres
a situaciones
de violencia y
control al utilizar
los dispositivos
electrónicos e
internet.**

Adicionalmente, algunos autores (Ragnedda, 2017; Van Dijk, 2018) han señalado los efectos beneficiosos o perjudiciales que resultan del uso de las TIC, lo que constituye el tercer nivel de la brecha digital. Existe una secuencialidad en las formas de desigualdad digital, lo que significa que las primeras barreras de obstáculo físico y material determinan las consecuencias en el uso y aprovechamiento de las TIC (Van Deursen et al., 2017).

Cummings y O'Neil (2015) hallan que un mayor acceso de las mujeres a las TIC tiende a generar resistencia en los hombres, lo que termina afectando la seguridad de ellas tanto "en línea" como "fuera de línea". Con frecuencia, poblaciones de mujeres han reportado que cuentan con menos competencias útiles en el ámbito de la ciberseguridad (Dodel et al., 2020). Dodel y Mesch (2018) sugieren que los comportamientos de ciberseguridad se adoptan como consecuencia de utilizar frecuentemente internet. Contar con las competencias necesarias para aprender a navegar en la web de una manera segura puede prevenir el riesgo de convertirse en víctima de actividades criminales en línea (Dodel et al., 2020).

A pesar de que en el nivel físico y material la brecha digital se ha reducido recientemente en todo el mundo, un enfoque en la diversidad de experiencias locales da luces sobre la significativa ventaja que algunos grupos mantienen frente a otros para acceder a las habilidades y los beneficios de las TIC (Gray et al., 2016, p. 330). Algunos autores han señalado que estas inequidades no son hechos aislados ni escapan de las dinámicas de poder preexistentes (Robinson et al., 2015).

Específicamente, hablar de desigualdades por género nos enfrenta a un panorama tan heterogéneo y diverso como países hay en el mundo (Agüero et al., 2020). Adicionalmente al hecho de ser mujer, vivir en zonas rurales, tener mayor edad, hablar una lengua indígena, y no contar con recursos económicos o de tiempo, se asocian a una situación más desfavorable respecto a la brecha digital (Barrantes et al., 2018; Benítez, 2018). Los diferentes niveles de la brecha digital son atravesados por diversas desigualdades sociales, económicas y políticas (Van Deursen et al., 2017), lo cual reafirma la importancia de emplear un enfoque multidimensional para abordar el acceso a las TIC (Ragnedda, 2017, p. 10).

La educación de tercer nivel en el Perú 2020-2021

Hasta antes de la pandemia, las estadísticas oficiales indicaban marcadas diferencias en el acceso a la educación entre mujeres y hombres de 25 años en adelante. Mientras que un 18,5% de hombres reportó haber alcanzado la educación de tercer nivel, esta cifra llega únicamente al 15,8% en las mujeres (INEI, 2020a).

Se espera que una educación de tercer nivel de calidad genere beneficios individuales y colectivos, incluida la movilidad social (Cuenca, 2012; Ames, 2013; Benavides et al., 2015). Sin embargo, algunas brechas de género permanecen escondidas a simple vista, mermando el impacto positivo –por ejemplo, mejores salarios o puestos de trabajo– en las mujeres (Sánchez et al., 2021). Con la extensión de la educación a distancia en el marco de la pandemia por COVID-19, se hizo evidente que las dificultades de acceso a las tecnologías digitales constituían una de las principales problemáticas.

Las cifras señalan que el primer nivel de la brecha digital entre hombres y mujeres está en proceso de disminuir en la población que cuenta con mayor educación (INEI, 2020a). Así, para el 2019, el 94,3% de la población universitaria femenina a nivel nacional contaba con acceso a internet, frente al 93,2% de sus pares varones (INEI, 2020a). No obstante, como se ha expuesto anteriormente, las brechas de acceso se caracterizan por ser multidimensionales. La evidencia reciente sugiere que, al observar las diferencias entre la población de mujeres de distintos perfiles sociodemográficos, las desigualdades en los patrones de uso –por ejemplo, restricciones y control del acceso– pueden variar.

Rojas (2021) recoge las experiencias de hombres y mujeres en su paso por la educación de tercer nivel a distancia en el Perú utilizando evidencia del proyecto Niños del Milenio. De acuerdo con su muestra, un 85% de las mujeres indicaron que, a raíz de la pandemia, dedicaban más tiempo a las labores domésticas, en comparación con el 72% de los hombres; esta es una evidencia del peso que sigue teniendo la recurrencia a los roles tradicionales de género, sobre todo en los hogares de menor NSE (Rojas, 2021). En este punto, se observa un claro efecto de los roles de género en las posibilidades de aprovechamiento de los servicios digitalizados, como la educación a distancia.

Se advierte que no existe suficiente evidencia acerca de la brecha digital de género en la educación de tercer nivel en el Perú, sobre todo durante la transición a gran escala hacia la educación a distancia. Paralelamente, se confirma la importancia de incorporar a la investigación diversas variables, como la zona geográfica de residencia o los recursos socioeconómicos.

Metodología

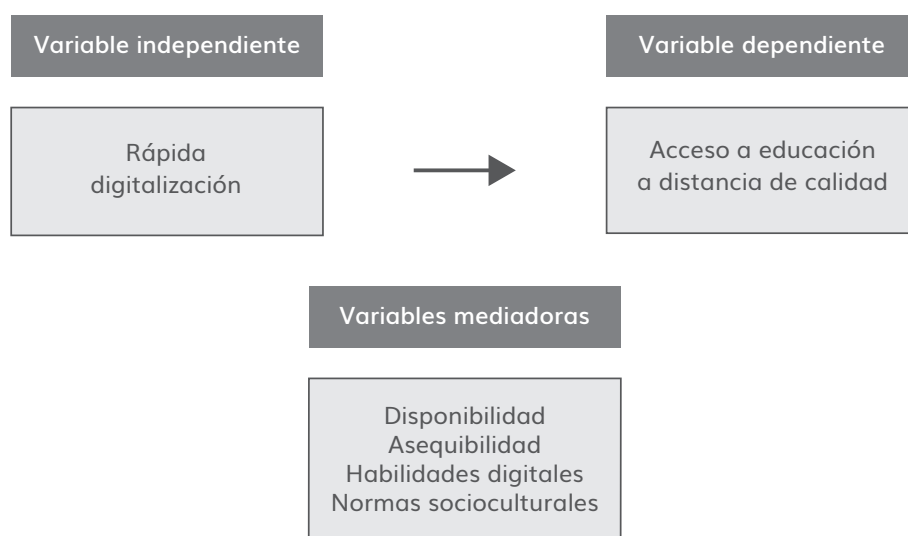
En el actual contexto, resulta pertinente cuestionar los efectos de la transición a la modalidad a distancia en poblaciones que comúnmente se han visto perjudicadas por la brecha digital. Se parte de que la rápida digitalización propiciada por la pandemia del COVID-19 limita el ejercicio de derechos de las poblaciones más excluidas por la brecha digital, particularmente, las mujeres. Como resultado, ellas quedan al margen de oportunidades socioeconómicas, así como del acceso a servicios estatales.

La rápida digitalización es considerada una variable independiente que afecta el acceso de las mujeres a una educación de calidad. Se observa que existe un conjunto de variables que median la relación entre ambos procesos.

El estudio pretende responder a las siguientes preguntas:

- ¿Hasta qué punto la rápida digitalización ha limitado el acceso a una educación a distancia de calidad para las mujeres de dos universidades públicas en el Perú?
- ¿Qué lecciones de las experiencias de estudiantes universitarias peruanas durante la pandemia por COVID-19 pueden reforzar el uso positivo de tecnologías digitales en la educación a distancia?
- ¿Qué reformas son críticas para promover la equidad de género en la educación de tercer nivel a distancia en el Perú?

Figura 1. Resumen del marco conceptual



Fuente: Southern Voice (2021).

Tabla 1. Descripción de las variables del estudio

Variable	Tipo de variable	Definición
Rápida digitalización	Variable independiente	Proceso de integración de recursos digitales en la vida cotidiana de las personas a un ritmo acelerado.
Acceso a educación de calidad	Variable dependiente	Posibilidad de pasar por un proceso formativo que genere mayores oportunidades para el desarrollo personal y colectivo.
Disponibilidad	Variables mediadoras	Posibilidad de que un servicio digital pueda ser adquirido en un área geográfica (Milne, 2006, p. 3). Esto incluye la infraestructura de telecomunicaciones.
Asequibilidad		Se refiere al vínculo entre los ingresos de las unidades domésticas y los costos de los servicios ofrecidos (Milne, 2006, p. 2).
Habilidades digitales		Conocimientos y prácticas aprendidas para crear, ser crítico, consumir y contribuir al contenido digital (Flew y Smith, 2014).
Normas socioculturales		Los roles de género excluyen sistemáticamente a las mujeres de ocupar espacios digitales, limitando los beneficios que pudieran obtener de estos.

Elaboración propia.

Selección de participantes

Se contactó a 52 estudiantes, 26 hombres y 26 mujeres, de 2 universidades públicas: la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), ubicada en Lima, departamento de Lima (región costa), y la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP), ubicada en Iquitos, departamento de Loreto (región Amazonía).

Para caracterizar la muestra, se usaron datos de la Encuesta Nacional de Hogares (ENAH) del 2020, por ser la base de datos más actualizada del INEI.² Según dicha encuesta, un 20% de los estudiantes de la UNAP comparte celulares, en comparación con un 3% en la UNMSM. Estos últimos acceden al contenido de sus clases digitales por medio de plataformas virtuales o páginas web. El 92% de estudiantes de la UNAP han accedido a clases a distancia por medio de mensajes de texto –por ejemplo, WhatsApp–, a diferencia del 2% de la UNMSM. De similar forma, resaltan diferencias notables con respecto a la enseñanza por medio de audios: 50% de los estudiantes de la UNAP frente a 9% de la UNMSM. Estos datos dan cuenta de las distintas dinámicas con respecto a la disponibilidad de artefactos o servicios que estos ofrecen (por ejemplo, aplicaciones móviles).

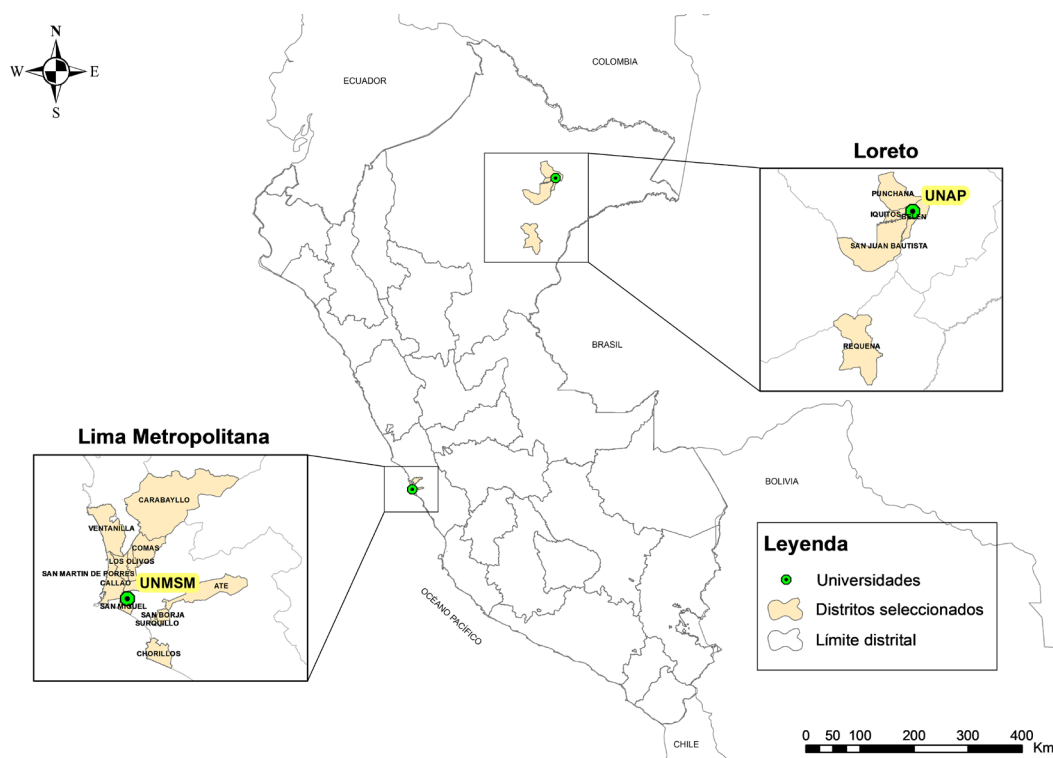
Esta elección consideró las marcadas diferencias de conectividad entre ambas regiones, así como la importancia de las mencionadas instituciones educativas, que son las que cuentan con mayor número de estudiantes en sus respectivas localidades. La orientación no es estrictamente comparativa; pretende captar en detalle la diversidad de contextos en el territorio peruano en virtud de sus grados de acceso a internet de calidad y sus diferencias socioculturales.

Se decidió trabajar con estudiantes de una zona hiperconectada y otra de baja conectividad. Datos recientes muestran que la población usuaria de internet en Lima Metropolitana alcanza el 74%, mientras que en Loreto esta cifra es de 33%, una de las más limitadas a nivel nacional (INEI, 2020b).

El tipo de muestreo realizado fue probabilístico por conveniencia, y el reclutamiento de las y los alumnos se hizo con el método de la bola de nieve (*snowball sampling*). Se empleó esta técnica debido a la vasta extensión de la comunidad universitaria, y se priorizó que las y los estudiantes provinieran de distritos con diferentes indicadores de NSE.

² Se analizaron 696 respuestas de la UNMSM y 405 de la UNAP, con similares índices de respuesta por hombres y mujeres. A pesar de no contar con significancia estadística nacional, esta información es importante para describir preliminarmente la muestra.

Figura 2. Distribución de distritos de los que provienen las y los participantes



Fuente: Mapa elaborado por los autores

Por último, se realizaron entrevistas a funcionarios públicos seleccionados por su papel en la formulación de la respuesta estatal al contexto de la pandemia. Estas entrevistas responden al objetivo de conocer las limitaciones –desde el lado de la oferta estatal– en la transición a la educación a distancia ocasionada por el COVID-19. De esta forma, esperamos reconocer los impactos heterogéneos de la digitalización y, posteriormente, proponer políticas que contemplen las diferencias contextuales con respecto al acceso y el uso de las TIC.

Técnicas de recojo de información

Se emplearon dos técnicas de recojo: entrevistas semiestructuradas –exploratorias y complementarias– y grupos focales. Las guías de entrevistas semiestructuradas permitieron a los propios actores proponer sus temas de interés, de manera que la información no se limitó exclusivamente a lo planteado por los entrevistadores (Guber, 2001).

En primer lugar, se entrevistó a 12 estudiantes hombres y mujeres: 6 de la UNMSM y 6 de la UNAP. La distribución está detallada en los anexos 8 y 9. La estructura

comprendió las variables mediadoras de la rápida digitalización –disponibilidad, asequibilidad, alfabetización y normas socioculturales– en 5 ejes temáticos: (i) acceso material, (ii) trayectorias personales en el uso de las TIC, (iii) alfabetización digital, (iv) usos de las TIC durante la pandemia y (v) normas socioculturales en el hogar (ver anexo 5). Seguidamente, se trabajó en 8 grupos focales, cada uno con 5 individuos, y se mantuvieron algunos ejes temáticos de la fase anterior. Las secciones referidas al acceso, la trayectoria personal y el uso que las personas hicieron de las TIC durante la pandemia fueron las más importantes; no obstante, las preguntas fueron adecuadas con la mayor precisión posible a las realidades locales, sin dejar de lado los objetivos de la investigación (ver anexo 3). Ambas técnicas –entrevistas semiestructuradas y grupos focales– sirvieron para responder a la pregunta sobre las experiencias de las y los estudiantes en la educación a distancia, así como para aproximarnos a las diferencias entre ellas y ellos.



Las y los estudiantes se vieron en la necesidad de emplear redes personales para establecer una redistribución autoorganizada de equipos tecnológicos.

Finalmente, se realizaron entrevistas a funcionarios públicos seleccionados por su papel en la formulación de la respuesta estatal al contexto de la pandemia. Esta técnica fue útil para responder a la pregunta relacionada con la necesidad de políticas públicas que favorezcan a la provisión de un servicio educativo de calidad, al permitir conocer las limitaciones percibidas por los actores del sistema público, así como sus prejuicios y nociones con respecto a la educación a distancia. De esta forma, se espera profundizar en el conocimiento de los impactos heterogéneos de la digitalización, y proponer políticas que contemplen las diferencias contextuales con respecto al acceso y el uso de las TIC.

En suma, estas técnicas han permitido conocer los efectos de la rápida digitalización de la educación de tercer nivel para las estudiantes mujeres, desde un enfoque que abarca tanto la oferta como la demanda del servicio educativo.

Consideraciones éticas

Se elaboró un Protocolo de Consentimiento Informado en el que se brindó información sobre el propósito del estudio, a fin de que las y los participantes pudieran otorgar su consentimiento informado. Se enfatizó en el carácter voluntario y anónimo de su participación, así como en la confidencialidad de la información recogida.

Dado el contexto de pandemia por COVID-19, se aplicaron dos métodos distintos de interacción para salvaguardar el bienestar tanto de las personas entrevistadas como de los miembros del equipo de investigación: las llamadas telefónicas y las videollamadas (ver anexo 1). Esta iniciativa también partió del reconocimiento previo de que las y los estudiantes entrevistados podían contar con distintos grados de conexión a internet. Asimismo, los encuentros se coordinaron según la disponibilidad de las y los entrevistados, y se aseguró que contaran con un espacio que ofreciera confidencialidad. Teniendo en cuenta que la pandemia ocasionó una crisis económica generalizada, y en agradecimiento por su disposición de tiempo y esfuerzo, se acordó la entrega de una remuneración económica modesta a las y los participantes.³

Recolección y procesamiento de datos

En el caso de la UNMSM, se realizaron entrevistas exploratorias telefónicas, tratando de velar por la seguridad y comodidad de las y los participantes. Los grupos focales se concretaron mediante videoconferencias en Zoom con el fin de generar más cercanía y confianza. Las y los participantes podían optar en todo momento por participar con video o solo con audio, sin que esto afectara la calidad de la información recogida. En ambos grupos focales con estudiantes mujeres, las participantes optaron por no encender sus cámaras. Contrariamente, en el caso de los estudiantes varones, en ambas sesiones se sintieron cómodos participando con la cámara encendida.

Para el caso de la UNAP, se optó por realizar entrevistas telefónicas, debido a que la señal de internet en la ciudad de Iquitos es intermitente y de baja calidad en general. Asimismo, se pactó horarios convenientes para las y los participantes, dependiendo de sus rutinas y la calidad de la señal telefónica. En la fase de grupos focales, se realizaron pruebas tanto con videollamada como con llamadas telefónicas grupales. Aunque la primera opción permite una dinámica más fluida y de interacción visual, las fallas en la señal llevaron a optar por llamadas telefónicas grupales.

Las sesiones de diálogo fueron registradas por audio o video, tanto aquellas realizadas por videollamada como por teléfono. Los grupos focales de hombres y mujeres fueron moderados, respectivamente, por un investigador del mismo sexo, y contaron con apoyo logístico.

Los datos recolectados se sistematizaron en matrices organizadas de acuerdo con los ejes temáticos y las preguntas que se desprenden de cada uno de estos. Por cada fase

³ Fue el equivalente a USD 8.

se utilizaron dos matrices: una para los estudiantes hombres y otra para las estudiantes mujeres. Adicionalmente, en cada matriz se organizó la información de acuerdo con la universidad de procedencia, a la par que se anotaban ideas y citas clave para el análisis.

Sesgos y limitaciones

La propuesta cualitativa permitió aproximarse a la situación de las y los estudiantes desde sus percepciones y opiniones. Los temas propuestos sirvieron para comprender la multidimensionalidad de sus experiencias. Asimismo, los encuentros virtuales sirvieron para conocer en la práctica cómo interactúan las y los estudiantes en estos medios; por ejemplo, si se sienten cómodos encendiendo la cámara durante las videollamadas o cuán estable es su conexión a internet.

Resulta pertinente ahondar en posibles sesgos de esta propuesta. Dado que se emplearon técnicas remotas, las interacciones con las y los estudiantes se produjeron únicamente mediante tecnologías digitales. Es decir, no se tuvo acceso a otros espacios cotidianos en la vida de ellas y ellos.

Finalmente, se tomó en cuenta que el estudio aborda la brecha digital entre quienes sí han podido continuar sus estudios durante la pandemia, lo que limita el entendimiento acerca de cuál es la situación de una gran parte de miembros de la comunidad universitaria que interrumpieron sus estudios.

Hallazgos


Esta parte del documento condensa la información obtenida en las tres fases de recolección en torno a los cinco ejes señalados: (i) acceso, (ii) competencias digitales, (iii) dinámicas en el hogar, (iv) seguridad en espacios virtuales, y (v) salud mental y física. De esta manera, hemos articulado las dificultades planteadas desde la experiencia de las y los alumnos con las respuestas del sistema educativo público.

Acceso material: dificultades, estrategias de autogestión, y focalización de la ayuda

En primer lugar, abordamos el acceso material en términos de *disponibilidad* y *asequibilidad*. Estos dos conceptos se diferencian principalmente en que el primero evalúa la infraestructura y posibilidades externas a los sujetos para la tenencia y uso de las TIC, mientras que la asequibilidad hace referencia a la capacidad de adquisición

económica de los dispositivos (Milne, 2006). Enmarcamos esta definición en el espectro entre el acceso formal y el efectivo (Selwyn, 2004); es decir, contrastando la disponibilidad de equipos que provee la universidad, y las tecnologías con las que las y los estudiantes cuentan fácticamente. En palabras de Helsper (2021), en este primer nivel de la brecha se debería garantizar el acceso a tecnologías comunes de calidad y ubicuas de manera autónoma.

Las entrevistas exploratorias brindaron luces sobre vastas diferencias en cuanto a la infraestructura y posibilidades de conectividad entre las regiones geográficas. Particularmente, las y los residentes de Iquitos reportaron mayor insatisfacción con respecto a la velocidad y estabilidad en la conexión a internet. Esta deficiencia afecta al total de la población universitaria, tanto a docentes como a estudiantes, e impacta directamente en las dinámicas educativas digitales. Otro factor que influye en la deficiente conexión es el clima. En la ciudad de Iquitos, las fuertes y constantes lluvias ocasionan un cese en el servicio de internet que afecta a toda la población.



La deficiente conexión a internet afecta tanto a docentes como a estudiantes, e impacta directamente en las dinámicas educativas digitales.

Los profesores también habían comentado que Iquitos es la ciudad con el peor internet que puede haber. [...] No les gusta hacer clases por internet porque tenemos problemas, siempre tenemos problemas. Los chicos se quejan de que no pueden conectarse. Los profesores también se quejan que no pueden conectarse. Es el pan de cada día, se puede decir. (Estudiante mujer 1, UNAP, Iquitos).

Encontramos que muchos participantes del estudio se conectan a internet exclusivamente a través de datos móviles, dato que se condice con las respuestas de estudiantes de la UNAP a la ENAHO 2020.

Bueno, yo me conecto por datos móviles porque es la única opción en mi caso. Pero a lo que escucho, mis compañeros que tienen Wifi, tienen módem, se conectan por sus datos porque es más rápido que el internet de su módem. (Estudiante mujer 1, UNAP, Iquitos).

Por otra parte, 5 de 12 participantes de la fase exploratoria refirieron no tener problemas para cubrir los gastos del servicio a internet. Sin embargo, el testimonio de la EM1 de la UNAP da luces para entender la contraparte: ella señala que, en su calidad de estudiantes, les resulta más difícil costear sus gastos de manera independiente. En el Perú, es común que las y los estudiantes estudien y trabajen al mismo tiempo para costearse la educación (Balarin et al., 2017). Efectivamente, quienes no consiguen trabajo o viven solas o solos han reportado más este problema.

Estrategias de autogestión

En respuesta a los problemas asociados al acceso, se encuentra que las y los alumnos de ambas universidades desarrollaron una serie de estrategias de "autogestión". En líneas generales, este concepto hace referencia a un conjunto de esfuerzos individuales o grupales dirigidos a cubrir una necesidad planteada por el escenario de la pandemia. A su vez, según el tipo de mecanismo utilizado, se han agrupado estas estrategias en tres categorías: de redistribución, de compartición y de cambios de horario. Este tipo de estrategias de apoyo entre pares han sido encontradas en otras investigaciones enfocadas en grupos de jóvenes con condiciones preexistentes desfavorables de acceso y uso –"digitalmente excluidos"–, lo cual se condice con la información recogida (Eynon y Geniets, 2016).

Las y los alumnos mencionaron que las universidades los apoyaron principalmente entregándoles equipos: módems o chips para terminales móviles, ambos con paquetes de conexión a internet (ver anexo 11). Sin embargo, se detectó que las y los alumnos de ambas universidades comparten una percepción mayoritaria respecto a la falta de precisión para identificar quiénes requieren este apoyo realmente. Existe también consenso en cuanto a las limitaciones de sus respectivas instituciones educativas –y del sistema público en general– para realizar una focalización efectiva de los escasos recursos disponibles.

Bueno, salió una relación así, de alumnos de todas las facultades, para que vayan a recibir este módem que el Estado estaba proporcionando. Pero hubo mucha falta de comunicación con aquellos estudiantes [...] no todos los que estaban ahí lo necesitaban. Y personas que sí lo necesitaban no estaban ahí, no figuraban. Esto era un poco injusto. A mi parecer, creo que el parecer de todos también, fue un caos total (Estudiante hombre 7, UNAP, Iquitos).

En respuesta a esta situación, las y los estudiantes se vieron en la necesidad de emplear redes personales para establecer una redistribución autoorganizada de estos equipos, entregándolos "informalmente" a sus compañeras y compañeros que los necesitaban más. En algunas ocasiones, también se entregó y recibió apoyo de familiares.

Por ejemplo, a una amiga de mi hermana se le dieron, y como esa amiga sabía que mi hermana sufría por el internet, le dijo para darle el módem [...] de alguna u otra forma nos ha salvado para cuando el internet se cortaba, había una exposición o algo parecido (Estudiante hombre 15, UNMSM, Lima).

Algunos estudiantes de la UNMSM mencionaron los esfuerzos realizados por organizaciones estudiantiles preexistentes para cumplir esta misma función redistribuidora. Además, estas organizaciones recurrieron a otras estrategias alternativas –como colectas o rifas– con el fin de otorgar recursos económicos a compañeras o compañeros que se encontraban en situaciones particularmente complejas. De esta forma, la comunidad estudiantil buscó resolver las deficiencias en la focalización y el alcance limitado del apoyo provisto por sus instituciones.

Por parte de algunas organizaciones estudiantiles, como el Centro de Estudiantes de Trabajo Social [...], si alguien tenía una *laptop* o un celular que ya esté en desuso y quisiera donarlo o tal vez prestarlo, pueda ser gestionado por ellos para que otro estudiante pueda usarlo (Estudiante hombre 16, UNMSM, Lima).

En mi facultad he visto que han querido trabajar y articular, y presionar a las autoridades [...] Los mismos estudiantes han hecho diagnósticos y encuestas para hacer llegar el problema y solucionarlo (Estudiante hombre 19, UNMSM, Lima).

El Centro de Estudiantes de Sociología [...] se hizo una rifa y varios compañeros y compañeras participaron, y este dinero recaudado iba para personas que necesitaban este monto, fue parte de la organización de los propios alumnos (Estudiante hombre 17, UNMSM, Lima).

Otra estrategia para solucionar los problemas de conectividad fue el compartir en forma presencial los recursos. Para acceder a una conexión adecuada –o viable–, algunos estudiantes se trasladaron a los hogares de compañeros o familiares que disponían de mejor conexión a internet, sea por motivos de calidad o por capacidad adquisitiva. En estos escenarios, algunos hogares se convirtieron en puntos designados para recibir clases o estudiar. Del mismo modo sucedió con la práctica de compartir equipos. Particularmente en el caso de la UNAP, varios estudiantes se reunían en forma presencial y usaban el mismo dispositivo –*laptop* o incluso *smartphone*– para conectarse a sus clases.

A la conclusión que llegamos con mi hermana es que, en los días de exposiciones, si acá el internet Bitel parece que es por zonas que agarra bien. Entonces, resulta que nos dimos cuenta que en la casa de mi tía era veloz el internet. Entonces, los

días que tenía exposición, mi hermana iba y exponía ahí. O también exponía con un amigo con el que compartía *wifi* (Estudiante mujer 10, UNAP, Iquitos).

Paralelamente a las respuestas descritas, las y los alumnos agenciaron en forma cotidiana algunas medidas para garantizar la continuidad de sus estudios, en particular en el caso de la UNAP, donde los problemas de conectividad eran mayores. Algunos estudiantes, en coordinación con sus compañeros y docentes, planificaron cambios en los horarios de clases para hacerlos coincidir con ventanas horarias en las que la red local de internet permite una conexión más veloz y estable. Esto implicó, en ocasiones, el traslado de las clases, exposiciones o evaluaciones a horarios matutinos –las sesiones se iniciaban entre las 4 y las 5 de la madrugada– o nocturnos –empezaban entre las 10 y las 11 de la noche–. De esta forma, pudieron hacer uso de una conexión relativamente más estable, lo que permitía mejorar las dinámicas de clase y evaluaciones.

En mi caso sí, tuvimos que coordinar con el docente. Teníamos clase de 6 a 7, pero teníamos que madrugar para que tengamos unas clases eficientes, porque de 6 a 7 el internet no funcionaba. Creo que más por el docente, que su operador creo que era malo. Tuvimos que tener clase desde las 5 de la mañana (Estudiante mujer 7, UNAP, Iquitos).

Por tal motivo, todos nos pusimos de acuerdo para tener clases en la mañana, especialmente antes de la mañana. Porque, antes de eso, la conexión es más rápida. Podemos ingresar a clases normalmente antes de las 7 (Estudiante hombre 9, UNAP, Iquitos).

Recuerdo que nuestra exposición final empezamos 11 de la noche y terminamos 3 de la mañana a terminar de exponer todos, justamente por el tema de la conexión. [...] De no haber sido así, nunca se podría haber hecho la exposición (Estudiante mujer 10, UNAP, Iquitos).

En los casos en los que no era posible recurrir a estas medidas o resultaban insuficientes, las clases mismas adoptaron formas no planificadas. Por ejemplo, cuando la conexión hacía imposible aplicar las dinámicas sincrónicas, las y los profesores enviaban el material de la clase por correo electrónico, y en algunos casos incluso impartían la clase a través de WhatsApp –en forma de mensajes de texto–, un fenómeno que ha sido observado en otros países de la región (CNN, 2020; Laboratorio de Economía de la Educación, 2021).

Cuando había problemas de conexión por el Zoom o el Meets, el profesor cancelaba la clase por ahí y coordinábamos mejor por el WhatsApp [...] el profesor nos

mandaba tareas o, si teníamos que exponer, pues se suspendía la clase y nos dejaba algún trabajo que no estaba previsto para ese día, y así (Estudiante mujer 14, UNAP, Iquitos).

Limitaciones en la información disponible y las capacidades administrativas

Los problemas de acceso y la necesidad de desarrollar estrategias de autogestión están estrechamente vinculados a la capacidad del Estado de responder a los retos que plantea el nuevo contexto, particularmente en torno a la toma de decisiones informadas y eficientes. Reconociendo las brechas tecnológicas preexistentes, entre el 2020 y el 2021, el Ministerio de Educación (MINEDU) implementó algunas medidas cruciales para asegurar una transición de calidad a la educación a distancia (ver anexo 11). En particular, se implementaron el Decreto de Urgencia 117-2020 y el Decreto Legislativo 1465, los cuales dispusieron un financiamiento de 61,4 millones de soles a 48 universidades públicas de todo el país para la contratación de servicios de internet y la adquisición de dispositivos informáticos. En julio del 2020, se inició la entrega de módems y *chips* de celular para estudiantes y docentes. En el caso de la UNAP, 2376 estudiantes recibieron estos equipos, frente a 4362 de la UNMSM (MINEDU, 2021). La selección de beneficiarios se realizó sobre la base del Sistema de Focalización de Hogares (SISFOH).

En este punto, resulta relevante considerar la perspectiva de informantes calificados que hayan tenido experiencia cercana con este proceso y sus limitaciones desde el propio aparato estatal. La opinión de estos actores plantea un problema en dos niveles: por un lado, el limitado acceso a información actualizada y detallada sobre la situación de la educación terciaria dificultó los esfuerzos por asignar eficientemente los recursos disponibles. Adicionalmente, la autonomía universitaria implicó que cada centro educativo se responsabilizara de la implementación de las medidas de apoyo y contención. Esto generó una mayor dificultad para las instituciones con menores capacidades administrativas preexistentes.

Nosotros sacamos unos dispositivos para dar *chips* a estudiantes de universidades públicas. Llegamos a tener un financiamiento para llegar más o menos al 70% de los estudiantes y el 100% de los docentes. Pero eran las universidades públicas las que tenían que implementarlo. O sea, nosotros dábamos la plata, el MEF, y las universidades públicas no llegaron a dar... no recuerdo cuál es la cifra, digamos, a cuáles se llegó (Martin Benavides, exministro de Educación).

Partiendo de las experiencias aquí recogidas, se encuentra que una gran mayoría de estudiantes entrevistados no accede a tecnologías digitales de calidad. La disponibilidad

de las TIC no se encuentra garantizada en muchos casos; en otros, el uso se ve interrumpido por factores ligados a la conectividad. En suma, hallamos que el primer nivel de la brecha digital –referido al acceso material– persiste entre las y los estudiantes universitarios.

Competencias digitales: alfabetización digital, desafíos pedagógicos

Alfabetización digital

En la fase exploratoria, no se encontró participante alguno que calificara negativamente su manejo de herramientas digitales. No obstante, en algunos casos se evidencia insatisfacción con respecto a las habilidades adquiridas hasta el momento, debido a deficiencias en la formación escolar y a la falta de recursos económicos para continuar capacitándose. Un participante, por ejemplo, señaló que tuvo que aprender varias competencias de manera autodidacta.

He aprendido por mi cuenta. Capacitaciones no te dan así nomás en Iquitos porque te cuestan. En la universidad tienen computadoras. Ahí se supone que deberías saber lo básico. Durante la pandemia, no se ha podido tener esas clases directas con la computadora (Estudiante hombre 3, UNAP, Iquitos).

Se identifica que el proceso de alfabetización digital no culmina en la etapa escolar básica. En varios casos, este comprende el aprendizaje autodidacta, ya sea por necesidad, interés o por hábito. Concretamente, la participante EM1-UNAP mejoró el manejo de sus habilidades desde que se inició la pandemia, ya que tuvo que acostumbrarse a utilizar funciones nuevas para ella.

En mi opinión, [los docentes] no estaban preparados [para la educación digital]. He visto que hay algunos profesores que tienen dificultades de manejar algunos programas. [...] Los chicos, a medida que ha avanzado el año, han aprendido solos a cómo defenderse o proteger sus redes sociales (Estudiante mujer 1, UNAP, Iquitos).

Entonces, claro, en esa lógica, los alumnos, los estudiantes y los docentes, tenían ambos problemas de competencias digitales. La metacognición, el aprender a aprender [...] en esa lógica, era muy difícil, pues, porque lo que tenía que hacer el docente era reinventarse. [...] La narrativa del nuevo modelo les pedía cosas muy complejas a los docentes (Sandro Marcone, miembro del Comité Directivo y consejero del Consejo Nacional de Educación).

Otros estudiantes refirieron que, si bien cuando se inició la educación remota en general se sentían preparados para el empleo de medios digitales, tuvieron dificultades

para adaptarse a determinados programas. Frente a esto, las universidades facilitaron capacitaciones. Por ejemplo, el participante EM2-UNAP aprovechó una de estas capacitaciones para familiarizarse con la plataforma de matrícula. Por otro lado, algunos alumnos se organizaron entre sí para compartir este tipo de conocimientos; EM4-UNMSM comentó que, entre estudiantes de la UNMSM, se organizaron para la capacitación colectiva en medios digitales.

Desafíos pedagógicos

El escenario inicial de la pandemia estuvo marcado por el esfuerzo público dirigido a cubrir el acceso material y la conectividad, al ser esta la brecha más tangible. Ello implicó una orientación de la respuesta estatal hacia la entrega de equipamiento físico para suplir las carencias de las y los alumnos. No obstante, los desafíos estrictamente pedagógicos del tránsito de la educación al medio digital pasaron desapercibidos. En líneas generales, el traslado de contenidos hacia el medio virtual recayó en las capacidades individuales de las y los docentes, lo cual afectó la calidad de la oferta educativa.

Es así donde el modelo empezó a torcer para los propios profesores. Cuando se veían obligados a pasar a la no presencialidad, lo que escogían era lo más cercano que hacían en la presencialidad, y su primera reacción –incluso los departamentos académicos, no solo la reacción individual, sino la reacción colectiva– fue encontrar un símil del aula, y el aula virtual en Zoom era, aparentemente, la respuesta (Sandro Marcone, miembro del Comité Directivo y consejero del Consejo Nacional de Educación).

Además de las competencias digitales, existen otras capacidades para el aprovechamiento de estos recursos que no fueron lo suficientemente desarrolladas durante este periodo. Por ejemplo, se encontró un vínculo entre las dificultades en la organización individual del tiempo y una menor disposición para el estudio mediante plataformas digitales. Este tipo de limitación se ha observado también en otros contextos similares, como el trabajo a distancia, con efectos diferenciados en razón de diversas características sociodemográficas, incluyendo el género (Frize et al., 2021).

De igual manera, existe un vacío respecto a las capacidades de las y los docentes para hacer uso pleno de las posibilidades que ofrecen los medios virtuales. Tanto para el caso de maestros como de estudiantes, es necesario distinguir entre saber "utilizar" determinadas tecnologías, y saber "aprender" y "enseñar" a través de estas tecnologías. Este último enfoque estuvo largamente ausente en la formación de alumnos y docentes en el contexto previo a la pandemia.

El principal problema que tiene la educación virtual en este momento en el Perú, pero creo que en varios países de la región también, y creo que inclusive de otros

continentes, es este síndrome de virtualizar la presencialidad. Y mientras eso no se cambie con, efectivamente, procesos de construcción de educación virtual, esta situación no va a cambiar por más que capacites a los profesores, por más que les des cosas, por más que todos tengan conectividad. [...] No hay una lógica de que se aprende y se enseña diferente en espacios virtuales. [...] De cara al futuro, lo que necesitamos hacer es un cambio real de cómo se tiene que concebir la educación virtual y la educación a distancia en la educación superior, sabiendo que [...] no se trata solo de las capacidades de los docentes, se trata también de las perspectivas de los estudiantes, y se trata, además, de darle un contenido distinto [...] un contenido pensado para la virtualidad, y a esto me refiero, a la cuestión más pedagógica, no solo saber subir un video (Ricardo Cuenca, exministro de Educación).

Posibilidades futuras de empleo

La amplia percepción de que la calidad educativa ha disminuido en el contexto de la pandemia se relaciona con las dificultades planteadas. Esto se refleja en algunos cuestionamientos sobre la formación recibida en su conjunto y en el impacto que tendrán las falencias en las posibilidades de las y los estudiantes de acceder a puestos de trabajo en un futuro cercano, debido a la percepción de limitaciones relacionadas con su aprendizaje.

No se hallaron diferencias notorias en las percepciones e inquietudes de hombres y mujeres, ni entre estudiantes de ambas universidades, respecto de los efectos negativos de la transición a los medios digitales. En otras palabras, y estrictamente en el nivel de la experiencia educativa, las preocupaciones por el posible impacto negativo que tendrá la rápida digitalización al momento de insertarse en el mercado laboral parecen ser independientes del género de las y los estudiantes. Más bien, estas percepciones están relacionadas con los cambios en las dinámicas de interacción y los requerimientos prácticos de sus profesiones.

Se halló un nivel significativamente mayor de insatisfacción y preocupación respecto de la calidad de la educación recibida entre las y los estudiantes de carreras que requieren algún tipo de presencialidad o experiencia *hands on*, en contraposición con quienes estudian carreras basadas en lecturas y ponencias. Entre las carreras que son percibidas como afectadas en mayor grado están aquellas que requieren experiencia práctica en el uso de maquinarias, laboratorios, trabajo con pacientes o trabajo de campo, entre otras dinámicas similares que, hasta el momento, carecen de reemplazo satisfactorio en la virtualidad. En líneas generales, la preocupación por los efectos perjudiciales de la modalidad a distancia no es igual para todos los estudiantes, sino que se concentra más en quienes siguen carreras asociadas a las ciencias naturales, las ingenierías y las ciencias médicas.

Bueno, yo les comento algo. Hay cierto temor de la gente que tiene carreras prácticas, que tiene que operar, tratar a la gente. gente (Estudiante hombre 4, UNMSM, Lima).

Es muy distinto saber toda la teoría y aplicarlo a la realidad, hay mucho tramo. Está el ensayo y error. No siempre, si sabes toda la teoría, todo el marco teórico, vas a poder hacer las cosas bien, para eso necesitas práctica. En este tiempo, no se está dando, y claro que va a afectar (Estudiante hombre 3, UNAP, Iquitos).

Algunos profesores en los últimos ciclos te llevaban a empresas, pero por la pandemia no se pudo. A mí sí me desfavorece bastante, me hubiera encantado visitar las empresas para familiarizarme con el trabajo (Estudiante mujer 16, UNMSM, Lima).

Adicionalmente, las y los estudiantes que iniciaron su formación universitaria durante la pandemia –es decir, aquellos cuya única experiencia educativa ha sido por medios digitales– se consideran más afectados que sus pares que experimentaron la educación presencial en algún momento de su formación. La percepción asociada a este concepto gira en torno a la exposición a la experiencia educativa "normal", considerada de mayor calidad, la cual se presenta como un referente o parámetro de lo que las y los alumnos deberían esperar.

En sí, personalmente, yo creo que afecta más a chicos que recién están comenzando la carrera y que recién están planteando sus bases, ¿no? [...] Nosotros [los de ciclos más avanzados] ya venimos con una base presencial, y en mi caso me ha tocado solamente utilizar *softwares*, ya casos más directos, pero con una teoría atrás que ya está bien planteada. [...] Yo creo que al menos chicos que ya están de la mitad para arriba y les tocó la virtualidad no les ha afectado tanto como a chicos que recién ingresan a una carrera, que, es más, no están 100% seguros de qué es lo que ellos quieren estudiar, y con esto algunos se desaniman más y no lo entienden (Estudiante hombre 24, UNMSM, Lima).

Dinámicas en el hogar

Con respecto a este tema, hallamos que la composición de la unidad doméstica, así como la repartición de tareas en el hogar, afectan directamente las rutinas diarias de las y los estudiantes universitarios entrevistados. Con el inicio del confinamiento por la pandemia, las responsabilidades domésticas de muchos de ellos y ellas se modificaron, e incluso se incrementaron. En este punto, la distribución de actividades entre estudiantes hombres y mujeres depende de *quiénes* viven en la unidad doméstica y de *cuánto* tiempo requieren estas labores.

Para comprender las rutinas cotidianas –que incorporan tanto las responsabilidades académicas como las del plano doméstico–, conviene partir de un enfoque del uso del tiempo. En las entrevistas exploratorias, se registró que quienes dedican más horas a las labores domésticas fueron EM1-UNAP y EM3-UNAP, residentes en la ciudad de Iquitos. Ambas estudiantes refieren que, al ser las mayores entre sus hermanas y hermanos, dedican más tiempo a apoyar a sus madres cocinando, lavando, limpiando y ordenando. Particularmente, EM3-UNAP declaró que, cuando su madre cayó enferma, ella y sus hermanas debieron repartirse tanto las tareas de organización doméstica como el cuidado de su progenitora. En este contexto, ella asumió una mayor responsabilidad y un papel más activo, similar al que ejercía su madre.



**Las estudiantes
mujeres
registran**

**una mayor
participación en las
tareas domésticas,
incluyendo la
limpieza, la cocina y el
cuidado de familiares.**

Mayormente, señorita, yo soy una persona que le gusta apoyar a las personas. Tuve a mi mamá enferma, mal. Gracias a Dios, yo tal vez no me enfermé, pero estaba pendiente de ella, y de algunas compañeras incluso. De una compañera falleció su papá, pero ahí estábamos nosotras apoyando, como compañeras. [...] Tenía que ayudar a mi mamá. Todos estaban mal y tenía que *hacer como mamá*, en algún momento, para mis hermanos. Nosotros somos seis hermanos, tres pequeños. mayor (Estudiante mujer 3, UNAP, Iquitos).

Para el caso de las estudiantes residentes en Lima, el tiempo dedicado a las labores domésticas desciende a una o dos horas, y en ocasiones, a ninguna hora al día. Asimismo, entre los estudiantes hombres en la ciudad de Iquitos y Lima, ninguno refiere que dedique más de tres horas diarias a la realización de estas tareas. Si bien no se trata de una muestra representativa, ofrece información suficiente para seguir ahondando en los roles de género y su efecto en las rutinas diarias en los grupos focales.

Adicionalmente, se resalta que, entre los estudiantes que viven solos (EM5-UNMSM, EH3-UNAP y EH4-UNMSM), la realización de tareas domésticas no demandaba más de dos horas al día. En el caso particular de EH3-UNAP, sostiene que desempeña estos quehaceres a lo largo del día, pues tiene algo más de autonomía para disponer de su tiempo y repartirlo entre sus responsabilidades. Su caso contrasta con la situación de las participantes EM1-UNAP y EM3-UNAP: ellas contaban con un menor grado de autonomía para utilizar su tiempo debido a que tenían que suplir el trabajo doméstico

de sus madres, quienes, por enfermedad o por motivos laborales, no estaban presentes en la unidad doméstica. Ambas estudiantes debían encargarse, además, del cuidado de sus hermanas o hermanos menores.

Es necesario considerar que las y los alumnos perciben algún tipo de compensación entre el mayor tiempo invertido en las tareas domésticas y de cuidado versus el tiempo ahorrado en movilizarse para asistir a clases. Así, la impresión es que existe un balance positivo en la disponibilidad de tiempo total, y en ese sentido, las nuevas tareas domésticas no representan necesariamente un impedimento para el desempeño académico.

Respecto al tiempo, yo me levantaba 5:30 de la mañana, me acuerdo, si quería ir en carro. Yo vivo a dos horas y media en carro de la universidad. Me levantaba 5:30 de la mañana para llegar a las clases de las 8:00 de la mañana, y luego recuperaba el sueño en el carro [transporte público] o durante el día. Ya no podía regresar a mi casa a comer, tenía que estar ahí todo el día, y mis cursos son variados: en la mañana, en la tarde o en la noche. [...] En cuanto a tiempo, estaba todo el día en la universidad. En cambio, ahora tengo más disponibilidad. Sí, hay ciertas responsabilidades domésticas y todo eso, pero puedes tener un poco más de tiempo para hacer alguna que otra actividad... no sé, por ejemplo, dedicar las mañanas a correr (Estudiante hombre 25, UNMSM, Lima).

Bueno, en mi caso, yo ya trabajaba, creo que lo virtual fue un punto bueno en el tema de mis clases. Yo comenzaba clases a las 6 [de la tarde]. No sé si les ha tocado: sales del trabajo y llegar a tu universidad en hora pico es un desastre, los que vienen por Javier Prado, los que vienen del norte también. Entonces, a veces solías llegar tarde [...] Por esa parte, tienes más flexibilidad (Estudiante hombre 23, UNMSM, Lima).

Sin embargo, la experiencia sí varía según el género de los estudiantes. Se encontró que las estudiantes mujeres registran una mayor participación en las tareas domésticas, incluyendo la limpieza, la cocina y el cuidado de familiares.

Sí. Ahora [desde la pandemia] yo me encargo todo lo que es de mi casa, desde cocinar hasta limpiar y cuidar de mi hermanita. Entre ella y yo hacemos las cosas de la casa, lo que antes no sucedía eso. Hacía, pues, mi mamá, o a veces mi papá. Pero como nosotras ya nos quedamos, es lo que nos toca (Estudiante mujer 8, UNAP, Iquitos).

En líneas generales, sí, yo sí percibo, entre amigas sobre todo, que si tienen un hermano menor, ahora lo cuidan todo el día. También con personas mayores [...] entonces, creo que sí ha afectado de alguna forma (Estudiante hombre 15, UNMSM, Lima).

En este sentido, es claro que la experiencia varía según la composición del hogar. En particular, en los hogares compuestos por niñas y niños en edad escolar, las y los estudiantes universitarios suelen dedicar tiempo a cuidarlos. En estos casos, las líneas relativas al balance de tiempo se hacen menos claras, y entran en juego otros factores, como, por ejemplo, el agotamiento mental que estos cuidados implican.

En mi caso, con esta nueva enseñanza, en mi casa yo tengo una hermanita pequeña, y no se va al colegio. Todo lo hace acá por *laptop* y, pues, a mí me tocó, desde el año pasado, ser su profesora, porque era la única que le puede ayudar, ya que mis padres están trabajando. Así que a mí se me hizo cargo de ella, mi mañana estaba ocupada de ella. [...] Es un poco más difícil enseñar a alguien más pequeño, hacer comprender las cosas (Estudiante mujer 9, UNAP, Iquitos).

Las experiencias también varían según las pautas propias de cada familia. Algunos estudiantes reconocen, por ejemplo, que sus familias son particularmente "igualitarias" en comparación con otras, puesto que la distribución de las tareas domésticas entre los miembros es más equitativa, independientemente del género. No obstante, en otros casos existe una distribución desigual de las tareas domésticas entre los hermanos varones y las hermanas mujeres.

En mi caso, tengo varias hermanas, pero cuando mi mamá viajó, mi mamá estaba viajando, ahí era más complicado porque teníamos que encargarnos de lo que es la cocina, la limpieza. Más el estudio, es bastante pesado. Eso fue la dificultad de mi familia durante la pandemia. [...] [La distribución de tareas ha sido equitativa] más en mis hermanas, en mis hermanos no tanto. Hacen más de lo que es su deseo personal, pero de la casa no. Eso es la parte de los chicos, o sea, de los hombres. Pero con mis hermanas, sí. Por ejemplo, una barría, una lavaba el baño; en mi caso, yo cocinaba y mi hermana pequeña me ayudaba haciendo refresco o en otras cositas más (Estudiante mujer 7, UNAP, Iquitos).

Seguridad en entornos asociados a la educación digital

Partiendo del testimonio de la participante EM1-UNAP en la fase anterior, fue posible ahondar en el tema de la seguridad frente al acoso y el hostigamiento. Si bien no todas las estudiantes mencionaron haber estado expuestas directa o indirectamente a este tipo de hechos, al menos una participante en cada grupo de discusión tenía noticias de algún caso, ya sea como sospecha, en forma de rumor o a partir de una denuncia pública. En algunas ocasiones, se hacía referencia a historias que habían sucedido antes de la pandemia, en contextos presenciales.

Desde la percepción de algunas participantes, los entornos digitales podrían ser espacios más seguros debido a la ausencia de interacción física o proximidad con docentes u otros compañeros. Adicionalmente, el hecho de que las interacciones por medios virtuales quedan registradas –tanto en formato de texto en las plataformas de chat (correos, WhatsApp) como en formato de video en las plataformas audiovisuales (Zoom, Google Meets)– parece generar una capa adicional de protección y funcionar como un elemento disuasorio de posibles actos de acoso. Por otra parte, Trajtenberg et al. (2021) sugieren que las percepciones de riesgo, características psicológicas y comportamientos de carácter riesgoso “fuera de línea” pueden impactar en las experiencias de ciberviolencia. De esta forma, las estudiantes pueden sentir que, en el espacio virtual, se replican ciertas situaciones, como la búsqueda de espacios íntimos por parte del agresor. En este caso, se trata de chats privados, por ejemplo.

Creo que [el acoso] es algo que sucede normalmente en la presencialidad. No debería serlo, pero es así. La universidad no tiene un lado de ser protector para con sus alumnas. Al contrario, se pone del lado del docente. Cuando no es así es porque siente presión mediática o de repente la alumna denunció ante los medios. [...] Quizás no se vio mucho de manera virtual porque, al ser virtual, la alumna podría tener pruebas, tomar *screens* [capturas de pantalla], tener pruebas que comprometen al docente de una manera que no lo compromete cuando es presencial. Es más difícil tener pruebas cuando es presencial. Quizás por eso no se vio tan efusivamente que se dé acoso virtual, por temor a que sean descubiertos (Estudiante mujer 9, UNAP, Iquitos).

Creo que, en la virtualidad, no tengo conocimiento [de casos de acoso]. Presencialmente sí he visto de eso bastante. Y creo que eso es la desventaja, porque, al ser virtual, de repente las otras personas no pueden enterarse de que algo está pasando. En cambio, cuando es presencial, uno se puede dar cuenta. De repente hay cosas raras, porque hay una especie de chantaje. Pero al ser virtual, de verdad que uno no puede percatarse de ciertas actitudes o de ciertas cosas porque todo queda en privado (Estudiante mujer 17, UNMSM, Lima).

No obstante, en algunos testimonios de alumnas se mencionan casos de hostigamiento en la educación digital. En contraste con lo expuesto en el punto anterior, encontramos que, para algunas estudiantes, la necesidad de interactuar con docentes por medio de plataformas de mensajería privadas o personales –como WhatsApp– supone un incremento del riesgo.

Sé que una compañera se retiró del curso porque armaban grupos de WhatsApp y ahí mandaban archivos... El docente de ese curso tenía el contacto de todos. Entonces, empezaba a decir cosas insinuantes a esa alumna, y por lo tanto ella se sintió incómoda porque siempre le citaba a su casa, le decía para que recolecte

las guías, incluso la quería hacer delegada. Al final, se terminó retirando porque le estresaba esa situación. No sabía a quién acudir, pues (Estudiante hombre 10, UNAP, Iquitos).

Asimismo, se habló de que algunos compañeros de clases y docentes cometieron *hacking*, esto es, ingresaron a cuentas personales sin permiso.

Sí [las víctimas de acoso han sido principalmente estudiantes mujeres], porque la mayoría de mis compañeras sufrían de acoso. A veces, les *hackeaban* las cuentas y era complicado. Para algunas, sí, [el acoso provenía] de personas que ni siquiera conocían, o a veces eran sus propios compañeros, o a veces hasta de profesores (Estudiante mujer 1, UNAP, Iquitos).

Algunas estudiantes señalaron sentirse inseguras y con miedo de compartir espacios con docentes, puesto que hablaron de denuncias interpuestas antes de la pandemia que no habían sido debidamente investigadas ni sancionadas por la institución académica. La falta de apoyo institucional se añade como factor relevante en estas experiencias de inseguridad en espacios educativos. Esto no puede considerarse una variable exclusiva asociada a la transición a la educación virtual; sin embargo, el conocimiento de experiencias de acoso previas y su continuación en las nuevas dinámicas digitales es un tema que amerita mayor profundización. Se critica, de igual forma, la falta de apoyo a las estudiantes por parte de otros miembros de la plana docente.

Pasa que, un día, habían publicado en la página de Facebook [sobre un profesor]. Era la página de Facebook "Profesores acosadores peruanos". Era sobre un tema que se había dado de acoso de un profesor a una alumna en la Universidad Católica. Pero habían [interpuesto] como sanción que separen al profesor de la enseñanza. Sin embargo, un grupo de profesores firmó y pidió, si no me equivoco al Rectorado, de que no lo separen mientras sea presencial. Y uno de los profesores que firmó fue mi profesor. Entonces, nosotros nos enteramos, y a nosotros nos tomó muy de sorpresa, desagradable realmente, porque considero que la víctima no tiene la culpa. Y aunque él no haya sido el profesor que haya, digamos, acosado a la alumna, de cierta manera es cómplice al firmar ese papel (Estudiante mujer 9, UNMSM, Lima).

El tema de los entornos seguros también fue abordado en los grupos focales compuestos por estudiantes varones. Sin embargo, y en contraste con los grupos de mujeres, los hombres no mencionaron conocer o estar expuestos a este tipo de ocurrencias. Esta constatación da cuenta de una diferencia notoria entre las experiencias moduladas por el género entre alumnos y alumnas: desde su experiencia, los varones no identifican la seguridad como un problema para ellos.

Bueno, creo que, la verdad, no lo he escuchado muchas veces. Pero siempre había ese tipo de comentarios, muchas veces, pero nada concreto. Solo el tema de conversación, de bromas o de joda. O sea, nada concreto (Estudiante hombre 8, UNAP, Iquitos).

Salud mental y física

En la medida en que la salud mental y física es un tema de particular importancia en el contexto de la pandemia, se buscó recoger experiencias relevantes de las y los participantes.

Las y los estudiantes mencionaron que las consecuencias más notorias de la transición a la virtualidad se experimentaron al inicio de la pandemia. Durante este periodo, se sintieron efectos en la salud mental debido a las modificaciones en la rutina, las medidas de distanciamiento, el miedo generalizado al contagio, y la necesidad de adecuar espacios y recursos en el hogar para el estudio.

Llevar tanto tiempo clases virtuales te estresa mucho [...] Empezando el año, me sobrecargué, y la verdad que fue... casi colapsé. Encerrado acá en un cuarto, más el trabajo, era fuerte (Estudiante hombre 16, UNMSM, Lima).

En un inicio, me dio depresión, me dio un bajón tremendo los tres primeros meses de pandemia. Hasta tuve que escribirle a estas citas de psicólogos que dan gratis [servicio de Facebook, no de la universidad], intentar recuperarme [...] de ahí la ansiedad, y creo que es constante. Ha aumentado mi ansiedad diariamente (Estudiante hombre 17, UNMSM, Lima).

Yo me siento más estresada. Primero, por el tema de la universidad. En mi caso, siempre es el estrés por la metodología que a veces utiliza el profesor. A veces nos mandan a ver videos, a conectarnos a las clases. A veces está el tema de internet. Es complicado ese tema. Ahora, por otro lado, las nuevas actividades que hacemos. Ya que no se puede salir mucho, todo es en la casa. Las nuevas responsabilidades que ahora tengo (Estudiante mujer 7, UNAP, Iquitos).



La población femenina reportó con mayor frecuencia los efectos negativos de su estado emocional en el desempeño académico.

Otra cosa es que, por no asistir a clases, los docentes creen que tenemos todo el tiempo del mundo para hacer las cinco mil tareas que nos toca hacer. Tampoco es así, porque del mismo modo que cuando íbamos a clase, seguimos teniendo obligaciones, pero en ese momento no mandaban tantas como ahora, porque piensan que es más fácil hacerlo virtual, pero no es así (Estudiante mujer 9, UNAP, Iquitos).

Se encontró que la población femenina reportó con mayor frecuencia los efectos negativos de su estado emocional en el desempeño académico; los hombres casi no los mencionaron. Cuando sí se refirieron a este tema, los estudiantes varones de ambas universidades y las estudiantes mujeres de la UNMSM sostuvieron que "superar esta barrera" implicaba un cambio individual.

El estrés, a pesar de que estés en tu casa, y junto con los estudios, resulta agotador. Pero es cosa de organizarte, es lo que algunos piensan, cosa de dejar de concentrarte en uno y concentrarte en el otro. Como comenté, esto de la virtualidad me ayudó a tener un poco más de tiempo para mí, para poder pasar tiempo con mi familia, al igual que poder tomar cursos extracurriculares, como aprender un nuevo idioma (Estudiante mujer 17, UNMSM, Lima).

A pesar de que, según la percepción de las y los estudiantes, la pandemia afectó en algún grado su bienestar emocional, el daño no fue suficientemente significativo como para alterar su desempeño académico. Es necesario anotar que estas percepciones son estrictamente subjetivas, por lo que podría ser interesante contrastarlas con cambios medibles en el desempeño académico de las y los alumnos.

Se podría decir que emocionalmente, señorita. Incluso, como le digo, pasa que un familiar esté enfermo, no llamarlo incomodidad, claro que incomoda eso, ver a tu familiar enfermo y no poder estar en clase por estar pendiente de él. [...] Afecta, afecta bastante ver a personas que están muriendo, están mal. No te sientes bien viendo a esas personas que en un momento están sanos y que pasaron por eso. Muchas veces no son las enfermedades; no contamos con los alimentos necesarios, porque las cosas comenzaron a subir y afectó bastante la economía (Estudiante mujer 3, UNAP, Iquitos).

El estrés, se siente más cansancio, más que todo por el tema de estar ahí, haciendo trabajos, tomando atención a la clase. O el estrés por no entender mucho, porque a veces se escuchaba entrecortado por el tema del internet. Y bueno, la clase estaba interesante, pero no podías entender porque el internet estaba pésimo y escuchabas entrecortado al docente. Eso como que te estresaba. [...] Bueno, los quehaceres

también. Era más pesado hacer las dos cosas. Por ejemplo, en la mañana teníamos que hacer el desayuno, y a veces no se podía. Hacíamos más tarde porque teníamos que tomar atención a la clase (Estudiante mujer 8, UNAP, Iquitos).

Las y los alumnos opinaron que los servicios ofrecidos por sus respectivas universidades respecto a temas de salud fueron más bien limitados, tanto en su alcance como en su difusión. Según su percepción, estos servicios deberían estar más extendidos, y la información acerca de ellos tendría que ser presentada en forma más asequible y visible para el conjunto de la población universitaria.

Justo con la pandemia yo pensé que se haría un poco más de énfasis en eso, o publicidad o una ayuda *online*. En caso mío, si la hay, yo no estoy enterada, pero me hubiera gustado que al menos por los correos que envían nos digan: "¿Saben qué, muchachos? Hay esta línea gratuita o llamen a este número para ayudas". Pues no (Estudiante mujer 16, UNMSM, Lima).

Yo creo que es un problema más de gestión, de organización, de difusión, y creo que también falta gente [...] sí creo que hay muy buenos profesionales acá en San Marcos, pero no se dan abasto, no hay buena gestión y tampoco creo que hay buen apoyo de la universidad como institución en general (Estudiante mujer 19, UNMSM, Lima).

Finalmente, a pesar de que el tema fue propuesto para discusión, no se mencionaron efectos percibidos en la salud física. Las y los estudiantes comentaron esporádicamente sobre malestares asociados a las horas de sedentarismo que implica la atención constante a los dispositivos a través de los cuales atienden sus clases, pero el balance no parece ser estrictamente negativo: la comodidad asociada al uso de espacios domésticos se plantea como una ventaja de la educación a distancia y parece compensar algunos de estos aspectos potencialmente negativos.

Conclusiones e implicancias

El presente estudio ha buscado indagar en los efectos de la rápida digitalización de la educación de tercer nivel pública provista por el Estado en dos ciudades en el Perú, con atención particular en los efectos de este proceso en la población de estudiantes mujeres. La hipótesis de trabajo plantea que este fenómeno ha ampliado las brechas de género existentes antes de la pandemia, incrementando, así, condiciones previas de desigualdad en el acceso a una educación de calidad. Una revisión de la literatura

asociada a esta temática permitió identificar las múltiples dimensiones que componen la brecha digital en su conjunto, así como respecto a la variable de género; sobre esta base, se estableció el enfoque inicial de acercamiento a la problemática y sus diversas aristas. Adicionalmente, se encontró –tanto en la literatura como mediante el trabajo de campo– un conjunto de brechas de género preexistentes que refuerzan las dificultades que enfrenta la población estudiantil femenina.

Metodológicamente, para este estudio se emplearon herramientas cualitativas como entrevistas y grupos focales con estudiantes de universidades públicas, en Lima –capital del país– y en Iquitos. La información obtenida se ordenó y sistematizó para articularla en torno a los puntos centrales de la experiencia de las y los estudiantes, con especial atención en sus dificultades; se recogieron el conjunto de necesidades que debieron superar y las estrategias que desarrollaron con este fin.

Al respecto, es de particular importancia la siguiente reflexión sobre la naturaleza de las brechas encontradas.

Brechas no asociadas al género

En primer lugar, un hallazgo clave del estudio es la ausencia de diferencias significativas con respecto al acceso material a las TIC entre hombres y mujeres de la población universitaria, información que se condice con datos del INEI (2020) a nivel nacional, así como con la literatura disponible. Con respecto a las diferencias en los procesos de exposición a tecnologías y alfabetización digital, tampoco se reportan experiencias significativamente diferentes en la formación recibida por estudiantes hombres y mujeres al interior de cada universidad.

Así, la investigación parece apuntar a una articulación distinta de las brechas de acceso, que gira principalmente en torno a condiciones y limitaciones existentes antes de la pandemia. En particular, resaltan dos categorías: (i) la condición socioeconómica de las y los estudiantes, la cual modula su capacidad de respuesta ante las exigencias del tránsito de la educación presencial a medios virtuales; y (ii) el conjunto de diferencias asociadas al territorio y las condiciones desiguales de conectividad existentes en el país. Estos hallazgos refuerzan la noción de que hay grupos en mayor desventaja para aprovechar el potencial de las TIC, cuyas posiciones desfavorables se sostienen en inequidades estructurales subyacentes (Gray et al., 2016; Robinson et al., 2015).

Por otro lado, las capacidades del sistema público y las competencias institucionales también juegan un rol en la experiencia de las y los alumnos. Así, la capacidad del sistema público de responder con precisión y eficiencia a las necesidades de conectividad

de las y los estudiantes jugó un papel importante en las dificultades que ellas y ellos debieron enfrentar –y siguen enfrentando– en el transcurso de la pandemia. Esto incluye capacidades institucionales desigualmente distribuidas, lo cual generó condiciones desfavorables para que las y los alumnos aprovecharan plenamente las TIC, a pesar de que existía un plan para la distribución de recursos; es decir, en términos formales, el acceso estaba garantizado (Selwyn, 2004).

Finalmente, la calidad de la oferta pedagógica es también un tema que afectó de forma general a la población estudiantil. Así, la calidad de la educación recibida estuvo sujeta, además de a las dificultades de conexión ya mencionadas, también a las capacidades variables de los docentes para realizar la transición del medio presencial al virtual. En vista de ello, resulta de vital importancia la formulación de una nueva propuesta que contemple una modificación integral de la oferta educativa.

Brechas asociadas al género

Sin embargo, la reflexión anterior no implica que no existan diferencias entre las experiencias de hombres y mujeres. Por el contrario, se encontró evidencia empírica de que estas diferencias existen, pero se expresan en dimensiones distintas del fenómeno.

En particular, el conjunto de las normas socioculturales que median el uso de las TIC ha sido el ámbito en el que más desigualdades se han encontrado. Si bien estas no afectan directamente la experiencia educativa, sí se manifiestan de manera explícita en la vida cotidiana, en los roles de género que condicionan las rutinas de las y los estudiantes. En este sentido, si se considerara que los estudios están aislados del conjunto de la experiencia de vida de las y los estudiantes de educación de tercer nivel, el género no aparecería como una variable determinante. Pero si, por el contrario, se situara la experiencia educativa en el contexto más amplio de la experiencia de vida de las alumnas, sí se encuentra una serie de efectos indirectos que pueden jugar un papel importante en el desempeño y la capacidad de aprovechamiento de la educación por parte de la población estudiantil femenina.

En primer lugar, en la investigación se ha encontrado que, para el caso de las estudiantes mujeres de la UNAP, las tareas domésticas suelen requerir una inversión de varias horas al día, lo que no sucede con sus compañeros varones. Por otro lado, aunque a simple vista las rutinas diarias asociadas a las labores domésticas clásicas –por ejemplo, cocinar y lavar– no difieran tanto entre las y los estudiantes de la UNMSM en cuanto al número de horas invertidas, sí se encuentra una gran diferencia entre las expectativas sociales asociadas al tiempo dedicado al cuidado de otros miembros de la familia. Los testimonios dan cuenta de que, en el contexto de la pandemia, el cuidado

de personas enfermas, personas mayores, o niñas y niños ha recaído principalmente sobre las estudiantes mujeres. Esta disparidad está alineada con los hallazgos de otras investigaciones sobre la distribución desigual de responsabilidades en el hogar asociada al género (Rojas, 2021; Frize et al., 2021; Antonio y Tuffley, 2014; Bercovich y Scuro, 2014).

La segunda temática cuyo origen también puede relacionarse con diferencias de género concierne al conjunto de problemas preexistentes asociados al acoso en las dinámicas de clase de la educación de tercer nivel presencial, que se reproducen y reconfiguran en los espacios virtuales. En algunos casos, la distancia física entre alumnas y docentes o compañeros potencialmente agresores ha mejorado la situación para ellas. Pero en otros casos, la necesidad de interactuar con compañeros y docentes por medio de plataformas de mensajería personal –como WhatsApp– genera un nuevo espacio potencial de inseguridad para las alumnas. Nuevamente, estas observaciones se alinean con los hallazgos de investigaciones orientadas hacia esta temática, que encuentran frecuencias significativamente mayores de violencia en línea para las mujeres, así como una mayor percepción de vulnerabilidad y riesgo ante estas situaciones (Trajtenberg et. al, 2021; Dodel et al., 2020). En este caso, el problema se presenta en el contexto universitario.

Implicancias

Es posible afirmar que, en el Perú, la rápida digitalización de la educación de tercer nivel en el contexto de la pandemia ha tenido efectos diferenciados en distintas poblaciones. Esta afirmación se sostiene sobre la base de dos grupos de variables: (i) las condiciones preexistentes de acceso y conectividad, y (ii) el conjunto de normas socioculturales que desfavorecen la posición de las mujeres.

La respuesta del aparato estatal durante este periodo de rápida transición se ha visto limitada en dos dimensiones asociadas a estos grupos de variables. En primer lugar, una respuesta generalizada a nivel nacional ha impedido la elaboración de respuestas adaptadas a las condiciones específicas de las diversas regiones del país. Así, las y los alumnos han debido valerse de recursos y estrategias de adaptación e improvisación para suplir las carencias que el Estado no supo satisfacer plenamente o no atendió en forma alguna. Adicionalmente, la deficiente e insuficiente información disponible acerca de la situación de las y los alumnos ha contribuido a reducir el alcance de la respuesta pública, dando lugar a una pobre focalización y una consiguiente limitada efectividad de la distribución de recursos de por sí ya limitados.

En un segundo nivel, la respuesta estatal ha estado centrada en la educación concebida en cierto sentido como un compartimento estanco de experiencias limitadas exclusivamente al contexto del aula –física o virtual– y de las variables inmediatamente

adyacentes, entendidas como los requerimientos materiales que condicionan el desempeño académico –conexiones y dispositivos–. Este enfoque ha fallado al ignorar un conjunto de variables adicionales que rodean la experiencia educativa, como las dinámicas sociales mediadas por elementos culturales que distribuyen desigualmente las responsabilidades domésticas y de cuidado en razón del género.

Esta lógica, en sus dos niveles, se evidencia en el conjunto de políticas y medidas implementadas con la finalidad de promover la tenencia y acceso a las TIC, que, sin embargo, no han prestado atención a las diversas condiciones socioculturales, económicas y políticas que persisten en las formas de uso de estas tecnologías. Esta constatación se alinea con lo señalado por diversos autores (Balarin, 2013; Flores y Albornoz, 2019) respecto de la implementación de políticas públicas dirigidas a cerrar las brechas digitales, pero que se centran únicamente en la cobertura material de equipos tecnológicos. Este tipo de políticas deja de lado las necesidades contextuales. Su respuesta presupone una homogeneidad inexistente de las experiencias de las y los ciudadanos respecto el acceso a internet y el uso de los dispositivos. Los déficit de la respuesta pública han ocasionado que el proceso de rápida digitalización impulsado por la pandemia acreciente las brechas preexistentes, disminuyendo las posibilidades de acceso igualitario a una formación educativa de calidad tanto para el conjunto de las poblaciones menos favorecidas en materia de acceso como específicamente para la población femenina.

Esta situación, lejos de indicar que la variable de género no es relevante o es accesorio, por el contrario, visibiliza a las mujeres de las regiones con menor grado de acceso como doblemente afectadas, tanto en su condición de ciudadanas con insuficiente acceso a los recursos tecnológicos como en su condición de mujeres. Por ello, este texto propone que los efectos de la rápida digitalización en el acrecentamiento de las brechas sociales sean atendidos desde una perspectiva multidimensional.

Recomendaciones de política

Esta investigación pone sobre la mesa problemáticas que deberían abordarse de manera integrada y articulada, las cuales incluyen:

- Las diferencias en la infraestructura existente en las distintas regiones geográficas, que impiden lograr una conexión a internet estable y de calidad en todo el territorio nacional.
- La ausencia de una propuesta educativa integral adaptada a los medios digitales.

- La desigualdad en la distribución de las responsabilidades domésticas entre hombres y mujeres.
- La falta de espacios digitales seguros para estudiantes mujeres.
- Los problemas de salud mental de las y los estudiantes, con énfasis en la población femenina.

En relación con estos puntos, se proponen una serie de recomendaciones:

- *Sobre el acceso.* Es fundamental que el Estado impulse políticas dirigidas a garantizar el acceso a una conexión de internet de calidad en las distintas regiones geográficas, con asequibilidad, velocidad y estabilidad. Solo así las y los estudiantes de educación de tercer nivel de todo el territorio nacional estarán en condiciones de igualdad. Esta tarea excede las facultades específicas del Ministerio de Educación, y requiere un esfuerzo más amplio y coordinado entre todas las instituciones responsables.
- *Sobre la alfabetización digital.* El currículo nacional de educación debería contemplar, desde el nivel escolar, un uso de las TIC más completo e integral, que no solo aborde programas básicos de ofimática, sino profundice en el dominio de otras tecnologías y usos de internet. Esto incluye el desarrollo de un conjunto de habilidades indispensables para la educación a distancia, como aprender a buscar información, a organizar el tiempo autónomamente, a utilizar plataformas de videoconferencias, entre otras. Actualmente, las y los estudiantes de centros privados cuentan con mayores capacidades para aprovechar la educación por medios digitales que sus pares de instituciones públicas.
- *Sobre la calidad de la oferta pedagógica.* Las y los docentes también deben ser capacitados continuamente en el uso de las TIC para que estén en mejores condiciones de crear espacios de aprendizaje más estimulantes. Este punto no se refiere solamente a las habilidades necesarias para utilizar determinados *softwares*, sino a la capacidad de generar entornos de aprendizaje adecuados al medio digital. El uso de diferentes estrategias y dinámicas –mencionado por las y los participantes de este estudio–, por ejemplo, contribuiría a que las clases no sean monótonas y los estudiantes no pierdan la concentración fácilmente. En forma adicional, las y los profesores deberían ser capacitados para comprender mejor las dificultades del contexto actual para las y los estudiantes. Por ejemplo, se podrían establecer protocolos para manejar las contingencias que les impiden a ellas y ellos acceder a las plataformas por dificultades en la conexión. Adicionalmente, debería evaluarse cómo mantener la motivación de los propios docentes a lo largo de este proceso.
- *Sobre la focalización y toma de decisiones.* El sistema educativo público, en coordinación con las instituciones educativas, debería mejorar sus estrategias para

identificar a la población más afectada por la brecha digital; así se garantizaría una mejor selección de los beneficiarios de equipos tecnológicos y otro tipo de apoyos. Esto implica que se genere información más precisa –y que se la actualice con mayor frecuencia– acerca de la situación socioeconómica y de acceso de las y los alumnos. Sobre esta base se podrían tomar mejores decisiones para repartir los recursos limitados que dispone el Estado. En esta misma línea, es necesario fortalecer las capacidades administrativas de las instituciones educativas, con énfasis en aquellas que históricamente han recibido menores niveles de inversión. Adicionalmente, y tomando en cuenta la propuesta de las y los estudiantes, las instituciones deberían reevaluar la duración de los apoyos dispuestos para hacer frente a la pandemia.

- *Sobre la adopción de nuevas soluciones para los problemas de conectividad:* Adicionalmente, y sin descuidar los grandes problemas de infraestructura y conectividad, podrían implementarse estrategias de conectividad locales. Este punto hace referencia a crear nodos locales interconectados, por ejemplo, entre distritos o centros poblados. Este tipo de soluciones locales permitirían la interconexión de docentes y estudiantes geográficamente próximos para los fines específicos de la práctica educativa, sin las complejidades asociadas a la conexión a la red global de internet.
- *Sobre la nivelación del aprendizaje.* Los efectos que ha tenido la rápida digitalización en las y los estudiantes universitarios han sido diferentes debido a múltiples factores como el género, el NSE, la conectividad a internet, el dominio de las habilidades digitales, entre otros. Por ello, se proponen programas de nivelación orientados a que quienes estén en desventaja accedan a los mismos beneficios de la educación a distancia que sus pares más privilegiados. Esta medida, que se puede concretar mediante el potenciamiento de las competencias digitales y la autonomía en el aprendizaje de las y los estudiantes, sería útil para quienes no recibieron un respaldo de sus docentes o de sus instituciones frente a los problemas de inestabilidad en la conexión a internet.
- *Sobre la inclusión de variables socioculturales en las políticas.* Las políticas públicas deben extenderse hasta cubrir espacios que tradicionalmente no se han tomado en cuenta en las normas educativas, a pesar de que la evidencia acerca de su relevancia es sólida. Así, es necesario generar espacios de reflexión y diálogo sobre las condiciones socioculturales que afectan negativamente la experiencia de las mujeres en el ámbito educativo, incluyendo espacios de la vida cotidiana como la distribución de tareas en el hogar y la mayor vulnerabilidad a la violencia en línea. De no ser así, existe el riesgo de que estas desigualdades se perpetúen en el tiempo y acrecienten brechas preexistentes.
- *Sobre los efectos de la pandemia en la salud mental de las y los estudiantes:* Es necesario considerar los efectos que la transición a la educación a distancia, sumado al confinamiento, han generado en la salud mental de las y los

estudiantes, de forma que puedan establecerse mecanismos de soporte adecuados. Esto implica también prestar atención a los efectos diferenciados que estos procesos puedan tener en la población estudiantil femenina.

- *Sobre la seguridad de las y los alumnos en espacios virtuales.* Es necesario contar con protocolos orientados al establecimiento de entornos controlados, que garanticen espacios digitales más seguros para las estudiantes. Esto implica una lucha integral contra el acoso y el hostigamiento, tanto en lo referente a las normas como a su aplicación. Asimismo, se requiere capacitar a docentes y estudiantes respecto a las formas que adopta la violencia en espacios digitales, así como difundir los mecanismos de apoyo a los que pueden recurrir las víctimas. Las habilidades digitales relacionadas con la seguridad deben formar parte de la capacidad de autocuidado de las jóvenes. Finalmente, deberían reforzarse los procesos disciplinarios para impedir la reincidencia de profesores acosadores en estos casos y, sobre todo, garantizar la seguridad de las estudiantes en los espacios de clase.

Referencias

- Agüero, A., Bustelo, M. y Viollaz, M. (2020). *¿Desigualdades en el mundo digital?: Brechas de género en el mundo de las TIC*. BID. https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Desigualdades_en_el_mundo_digital_Brechas_de_g%C3%A9nero_en_el_uso_de_las_TIC.pdf
- Ames, P. (2013). *¿Construyendo nuevas identidades? Género y educación en los proyectos de vida de las jóvenes rurales del Perú*. Documentos de Trabajo del programa Nuevas Trenzas, 16. IEP y Nuevas Trenzas. <http://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/955/documentodetrabajo192.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Antonio, A. y Tuffley, D. (2014). The Gender Digital Divide in Developing Countries. *Future Internet*, 6(4), 673-687. <https://doi.org/10.3390/fi6040673>
- Balarin, M. (2013). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: el caso Perú*. UNICEF. <https://www.grade.org.pe/publicaciones/1198-las-politicas-tic-en-los-sistemas-educativos-de-america-latina-el-caso-peru/>
- Balarin, M. (2015). The Default Privatization of Peruvian Education and the Rise of Low-fee Private Schools: Better or Worse Opportunities for the Poor? ESP Working Paper Series.
- Balarin, M., Alcázar, L., Rodríguez, M. F. y Glave, C. (2017). *Transiciones inciertas: una mirada a los jóvenes de contextos urbanos vulnerables de Lima*. Documentos de Investigación 84. GRADE. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/ddt84.pdf>
- Barrantes, R., Agüero, A. y Matos, P. (2018). *Decomposing the ICT use gender gap in five Latin American Countries*. TPRC 46: The 46th Research Conference on Communication, Information and Internet Policy 2018.
- Barrantes, R., Burneo, J. y Duffó, D. (2022). *"No estábamos preparadas para las clases virtuales": la pandemia y la educación superior universitaria pública*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Benavides, M., León, J., Haag, F. y Cueva, S. (2015). *Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación*. Documento de Investigación 78. GRADE. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/ddt78.pdf>
- Benites, R. (2021). *La educación superior universitaria en el Perú post-pandemia*. Políticas y Debates Públicos 1. PUCP.
- Benítez, S. (2018). *After Access en Latinoamérica: diez tesis sobre la apropiación de internet*. OlaTics. https://olatic.net/wp-content/uploads/2018/02/After-Access-en-Latinoam%C3%A9rica_diez-tesis-sobre-la-apropiaci%C3%B3n-de-Internet.pdf
- Bercovich, N. y Scuro, M. L. (2014). La autonomía de las mujeres en el nuevo paradigma digital: los desafíos para la igualdad en América Latina. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, 35(127), 35-57.

- Clark, S., McGrane, A., Boyle, N., Joksimovic, N., Burke, L., Rock, N. y O'Sullivan, K. (2020). "You're a teacher, you're a mother, you're a worker": Gender inequality during COVID-19 in Ireland. *Gender, Work & Organization*, 28(4): 1352-1362. <https://doi.org/10.1111/gwao.12611>
- CNN Radio Argentina (6 de octubre del 2020). *Escuelas por Zoom vs. escuelas vía WhatsApp*. <https://cnnespanol.cnn.com/radio/2020/10/06/escuelas-por-zoom-vs-escuelas-por-whatsapp/>
- Cuenca, R. (Ed.) (2012). *Educación superior, movilidad social e identidad*. IEP.
- Cuenca, R. (2015). Democratización del acceso y la precarización del servicio: la masificación universitaria en el Perú, una introducción. En R. Cuenca (Ed.). *La educación universitaria en el Perú: democracia, expansión y desigualdades* (pp. 9-18). IEP.
- Cuenca, R., Reátegui, L. y Oré, S. (2019). Itinerarios de la Educación Privada en Perú. *Educação & Sociedade*, 40. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019192469>
- Cummings, C. y O'Neil, T. (2015). *Do digital information and communication technologies increase the voice and influence of women and girls? A rapid review of the evidence*. Overseas Development Institute.
- Dodel, M. (2021). Socioeconomic Inequalities and Digital Skills. En D. Rohlinger y S. Sobieraj (Eds.). *The Oxford Handbook of Sociology and Digital Media*. Oxford University Press. <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780197510636.001.0001/oxfordhb-9780197510636-e-30>
- Dodel, M., Kaiser, D. y Mesch, G. (2020). Determinants of cyber-safety behaviors in a developing economy. *First Monday*, 25(7). <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/10830/9558>
- Dodel, M. y Mesch, G. (2018). Inequality in digital skills and the adoption of online safety behaviors. *Information, Communication & Society*, 21(5), 712-728. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1369118X.2018.1428652?needAccess=true>
- Eynon, R. y Geniets, A. (2016). The digital skills paradox: How do digitally excluded youth develop skills to use the internet? *Learning, Media and Technology*, 41(3), 463-479.
- Flew, T. y Smith, R. (2014). *New Media: An introduction*. Oxford University Press.
- Flores, M. y Albornoz, D. (2019). *¿Estamos conectadas? Brecha digital de género en Perú*. http://webfoundation.org/docs/2020/01/Reporte_Peru%CC%81_Espan%CC%83ol_Digital-1.pdf
- Frize, M., Lhotska, L., Marcu, L. G., Stoeva, M., Barabino, G., Ibrahim, F., Lim, S., Kaldoudi, E., Marques da Silva, A. M., Tan, P. H., Tsapaki, V. y Bezak, E. (2021). The Impact of COVID-19 Pandemic on Gender-Related Work From Home in STEM Fields. Report of the WiMPBME Task Group. *Gender, Work & Organization*, 28(2), 378-396.
- Gillwald, A. (Ed.) (2018). *Understanding the Gender Gap in the Global South*. After Access. <https://afteraccess.net/wp-content/uploads/2018-After-Access-Understanding-the-gender-gap-in-the-Global-South.pdf>

- Gonzales, A. (2016). The Contemporary US Digital Divide: From Initial Access to Technology Maintenance. *Information, Communication & Society*, 19(2): 234-248.
- Gray, T., Gainous, J. y Wagner, K. (2016). Gender and the Digital Divide in Latin America. *Social Science Quarterly*, 98(1), 326-340.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Hargittai, E. (2002). Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday*, 7(4).
- Hargittai, E., Piper, A. M. y Morris, M. R. (2018). From Internet Access to Internet Skills: Digital Inequality Among Older Adults. *Universal Access in the Information Society*, 18, 881-890. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10209-018-0617-5.pdf>
- Helsper, E. (2021). *The Digital Disconnect: The Social Causes and Consequences of Digital Inequalities*. SAGE.
- Hilbert, M. (2011). Digital gender divide or technologically empowered women in developing countries? A typical case of lies, damned lies, and statistics. *Women's Studies International Forum*, 34(6), 479-489.
- Hupkau, C. y Petrongolo, B. (2020). Work, Care and Gender During the COVID-19 Crisis. *Fiscal Studies*, 41(3), 623-651. <https://doi.org/10.1111/1475-5890.12245>
- INEI (2021). *Perú: brechas de género 2020. Avances hacia la igualdad de mujeres y hombres*. https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1801/libro.pdf
- INEI (2020a). *Indicadores de género*. <https://www.inei.gov.pe/estadisticas/indicetematico/brechas-de-genero-7913>
- INEI (2020b). 2020 *Encuesta Nacional de Hogares (ENAH)* [data file]. Retrieved from: <https://www.datosabiertos.gob.pe/dataset/encuesta-nacional-de-hogares-enaho-2020-instituto-nacional-de-estad%C3%ADstica-e-inform%C3%A1tica-inei>
- INEI (2019). *Perú: brechas de género 2019: Avances hacia la igualdad de mujeres y hombres*. https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1716/Libro.pdf
- La Barbera, M. C. (2016). Interseccionalidad, un "concepto viajero": orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea. *INTERdisciplina*, 4(8), 105-122.
- Laboratorio de Economía de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (2021). Cambios y retos que enfrentaron los docentes durante el cierre de colegios por la pandemia. <https://evb.eef.myftpupload.com/wp-content/uploads/2021/02/INFORME-ENCUESTAS-Cambios-y-retos-que-enfrentaron-los-docentes-durante-el-cierre-de-colegios-por-la-pandemia-.pdf>
- León Kanashiro, L., Agüero, A., Reyes, G. y Pasquel, F. (2019). Niñas y medios digitales. Una aproximación desde el Perú. En W. Hernández (Ed.). *Género en el Perú: nuevos enfoques, miradas interdisciplinarias* (pp. 263-296). Universidad de Lima.
- Masanet, M. J., Pires, F. y Gómez-Puertas, L. (2021). Riesgos de la brecha digital de género entre los y las adolescentes. *Profesional de la información*, 30(1). <https://doi.org/10.3145/epi.2021.ene.12>

- Milne, C. (2006). *Improving Affordability of Telecommunications: Cross-Fertilisation between the Developed and the Developing World*. Telecommunications Policy Research Conference 2006, George Mason University, Virginia. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.109.5151&rep=rep1&type=pdf>
- MINEDU (2021). La universidad peruana: de educación remota a transformación digital. El sistema universitario frente al COVID-19 durante 2020 y 2021. <https://www.minedu.gob.pe/conectados/pdf/universidad-publica-covid-19-minedu.pdf>
- Naciones Unidas (2021). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Navarro, L. y Sánchez, M. (2011). Gender differences in Internet use. En M. Balboni, S. Rovira y S. Vergara (Eds.). *ICT in Latin America: A Microdata Analysis* (pp. 95-118). Naciones Unidas.
- Radio Programas del Perú (2020). *MINEDU: tasa de deserción en la universidad pública llegó a 16% durante la pandemia*. <https://rpp.pe/politica/gobierno/minedu-tasa-de-desercion-en-la-universidad-publica-llego-al-16-durante-la-pandemia-noticia-1339121>
- Ragnedda, M. (2017). *The Third Digital Divide: A Weberian Approach to Digital Inequalities*. Routledge.
- Robinson, L., Cotten, S., Ono, H. y Quan-Haase, A. (2015). Inequalities and why they matter. *Information, Communication & Society*, 18(5), 569-582.
- Rojas, V. (2021). *Educación superior en tiempos de pandemia. Una aproximación cualitativa a las trayectorias educativas de las y los jóvenes de NdM en el Perú*. GRADE.
- Rotondi, V., Billari, F., Pesando, L. M. y Kashyap, R. (2020). *Desigualdad digital de género en América Latina y el Caribe*. IICA, University of Oxford, BID y FIDA. <https://test-assets-mujeresrurales.iica.int/storage/articles/August2021/S7WpU95p3kA17fN0ngoL.pdf>
- Sánchez, A., Favara, M. y Porter, C. (2021). *Estratificación de los retornos a la educación superior en el Perú: el rol de la calidad de la educación y las opciones de carrera*. *Análisis & Propuestas*, 58. GRADE. <https://www.grade.org.pe/publicaciones/estratificacion-de-los-retornos-a-la-educacion-superior-en-el-peru-el-rol-de-la-calidad-de-la-educacion-y-las-opciones-de-carrera/>
- Sánchez, M. (2010). Implicaciones de género en la sociedad de la información: un análisis desde los determinantes de uso de internet en Chile y México. *Journal of Technology, Management and Innovation*, 5(1), 108-126. <https://www.scielo.cl/pdf/jotmi/v5n1/art09.pdf>
- Scheerder, A., Van Deursen, A. y Van Dijk, J. (2017) Determinants of Internet skills, uses and outcomes. A systematic review of the second and third-level digital divide. *Telematics and Informatics*, 34(8), 1607-1624.
- Selwyn, N. (2004). Reconsidering political and popular understandings of the digital divide. *New Media and Society*, 6(3), 341-362.
- Scuro, M. L. y Bercovich, N. (Eds.) (2014). *El nuevo paradigma productivo y tecnológico. La necesidad de políticas para la autonomía económica de las mujeres*. CEPAL.

- Southern Voice. (2021). *Leaving no one behind in digital delivery of public services: Draft conceptual framework and methodology*. Documento no publicado.
- Trajtenberg, N., Dodel, M., Sánchez, O., Cabello, P. y Claro, M. (2021). Online and offline victimisation: a cluster analysis of adolescent victims of bullying and cyber-bullying in Chile. *Journal of Children and Media*, 15(4), 568-587. <https://doi.org/10.1080/17482798.2021.1902358>
- Van Deursen, A., Helsper, E., Eynon, R. y Van Dijk, J. (2017). The Compoundness and Sequentiality of Digital Inequality. *International Journal of Communication*, 2017(11), 452-473.
- Van Deursen, A. y Van Dijk, J. (2019). The First-Level Digital Divide Shifts from Inequalities in Physical Access to Inequalities in Material Access. *New Media and Society*, 21(2), 354-375.
- Van Dijk, J. (2018). Afterword: The State of Digital Divide Theory. En M. Ragnedda y G. Muschert (Eds.). *Theorizing Digital Divides* (pp. 199-206). Routledge.

Anexos

Anexo 1. Uso de dispositivos móviles

Usó dispositivo el mes anterior	UNMSM	UNAP
Teléfono celular propio	94%	91%
Teléfono celular de un familiar o amigo/amiga	3%	20%
Teléfono celular de su centro de trabajo	3%	3%
Otro	0%	0%
No utiliza	4%	1%
Teléfono celular alquilado	0%	0%

Nota: Se considera la muestra de personas que están matriculadas en algún programa de educación de tercer nivel. Muestra no representativa de la población universitaria en el Perú.

Fuente: (INEI, 2020b). Elaboración propia.

Anexo 2. Medio para acceder a las clases a distancia

Accedió a las clases a distancia mediante:	UNMSM	UNAP
Televisión	0%	0%
Radio/equipo de sonido	0%	0%
Plataforma virtual/página web	100%	80%

WhatsApp	37%	51%
Correo electrónico	13%	31%
Llamada telefónica	0%	2%
Otro	0%	0%

Nota: Se considera la muestra de personas que están matriculadas en algún programa de educación de tercer nivel. Muestra no representativa de la población universitaria en el Perú.

Fuente: (INEI, 2020b). Elaboración propia.

Anexo 3. Método de enseñanza en las clases digitales

Accedió a las clases a distancia mediante:	UNMSM	UNAP
Interacción con el profesor	100%	100%
Videos	60%	53%
Documentos (textos, cuadros, etcétera)	72%	60%
Mensaje de audio	9%	50%
Mensaje de texto	2%	92%
No tuvo acompañamiento al estudiar	0%	0%
Otro	0%	0%

Nota: Se considera la muestra de personas que están matriculadas en algún programa de educación de tercer nivel. Muestra no representativa de la población universitaria en el Perú.

Fuente: (INEI, 2020b). Elaboración propia.

Anexo 4. Procedimiento de consideraciones éticas

1. Antes de la entrevista:
 - 1.1. Se diseñaron instrumentos para la recolección de datos, así como el consentimiento informado.
 - 1.2. El contacto inicial con las y los participantes consistió en explicar los objetivos de la investigación y su rol, enfatizando en la participación voluntaria y la confidencialidad de las identidades.
 - 1.3. La entrevista o grupo focal se programó de acuerdo con su disponibilidad. Las y los entrevistadores fueron flexibles con las posibilidades de las y los participantes, y se respetaron sus horarios.
2. Durante la entrevista:
 - 2.1. Dada la pandemia de COVID-19, y con el fin de salvaguardar la salud tanto de los miembros del equipo de investigación como de las y los participantes, la recolección de datos se realizó de manera no presencial por medios digitales.
 - 2.2. El equipo aseguró un espacio físico para garantizar la confidencialidad de las y los participantes en la entrevista o grupo focal.
3. Al comienzo de la entrevista o grupo focal:
 - 3.1. Se recordó a las y los participantes cuál era el objetivo de la investigación y de su participación; se puso énfasis en sus derechos, como, por ejemplo, decidir no contestar alguna pregunta o retirarse en cualquier momento.
 - 3.2. Se solicitó a las y los participantes un consentimiento informado oral grabado en audio o video.
 - 3.3. Se solicitó a las y los participantes su consentimiento para grabar la sesión.
4. Después de la entrevista:
 - 4.1. Se garantizó la privacidad y el anonimato de las y los participantes.
 - 4.2. Las grabaciones se guardaron con un código –no un nombre– y en un archivo con contraseña.
 - 4.3. La información brindada por las y los participantes fue recogida y sistematizada de forma fidedigna.
 - 4.4. Se otorgó una remuneración económica a las y los participantes.
5. Después de terminada la investigación:
 - 5.1. Se destruirán las grabaciones de las entrevistas.
 - 5.2. Los resultados estarán disponibles, y las y los participantes podrán acceder a esta información.

Anexo 5. Guía de entrevistas exploratorias

A) Preparación

- Revisión de *hardware*: cámara, micrófonos, audífonos y memoria suficiente en los dispositivos de grabación
- Revisión del espacio: las y los entrevistadores debían asegurarse de que el espacio no fuera ruidoso y se respetara la confidencialidad; es decir, de que ninguna persona ajena a la investigación pudiera interrumpir o escuchar la conversación.
- Revisión de que todas las personas presentes cuenten con el consentimiento informado.

B) Introducción

i) Presentación e introducción al tema

- Presentación del proyecto/tema de investigación

El proyecto al que les invitamos a participar trata de analizar la brecha de género en servicios públicos ofrecidos a través de plataformas digitales. En ese sentido, queremos conocer más acerca de las desigualdades entre hombres y mujeres al momento de acceder a espacios como la educación virtual y las plataformas de registros oficiales.

- Financiamiento, organizaciones involucradas, objetivos, países

Esta investigación es impulsada por la red Voces del Sur, y está siendo desarrollada en tres países: la India, Tanzania y el Perú. Su principal propósito es proveer recomendaciones que sirvan de base para la implementación de políticas públicas dirigidas a que tanto las mujeres como los hombres puedan disfrutar de los impactos positivos de las TIC, específicamente en el contexto de la pandemia.

- Objetivos de la entrevista: dejar en claro los objetivos de la entrevista o del grupo focal, así como las etapas de la conversación

En el caso del Perú, queremos enfocarnos en la educación pública de tercer nivel en una universidad en Lima y una universidad en la Amazonía. Esperamos que estas entrevistas nos permitan aproximarnos a las experiencias personales de acceso a las TIC, así como a los usos que les dan las y los estudiantes de distintas regiones del país.

A continuación, pasaremos a la sección de preguntas, que estará dividida en tres ejes: (i) cómo es su acceso a las TIC y a internet; (ii) cómo ha sido su relación con las TIC a lo largo de sus vidas, incluyendo la etapa escolar; y (iii) cómo han usado las TIC en la educación digital durante la pandemia, y qué cambios ha implicado esto en sus actividades cotidianas.

Antes que todo, nos gustaría comenzar por una breve presentación de todos los y las participantes.

- Temas asociados a la confidencialidad y la dinámica

Les recordamos que esta conversación será grabada con fines estrictamente asociados a la investigación, para facilitar la recolección de datos y el análisis posterior. La información que compartirán con nosotros no estará asociada al nombre de la o el participante que la brindó.

Asimismo, queremos pedirles que compartan sus opiniones con espontaneidad: sus respuestas no serán evaluadas ni existen respuestas correctas o incorrectas. Queremos establecer un diálogo abierto, cordial y fluido.

Comenzaremos haciéndoles algunas preguntas introductorias acerca de cada persona.

ii) Datos personales

- Nombres y apellidos
- Lugar de nacimiento
- Ciudad de residencia o lugar desde donde estudia
- Edad
- Institución
- Carrera/ciclo
- Presentación personal

Antes de comenzar, queremos pedirles que cada uno se describa a sí misma o mismo en pocas palabras, comenzando por los entrevistadores/moderadores...

- Presentación de los entrevistadores/moderadores

C) Acceso material

- Número de dispositivos con conexión a internet en el hogar (computadoras, *laptops*, *smartphones*, *tablets*, otros)
 1. ¿Con quiénes vives en tu unidad doméstica? [padres, hermanas y hermanos, otros]
 2. ¿Cuántos de los siguientes dispositivos con conexión a internet tienes en tu hogar?

Tipo	PC	Laptop	Smartphone	Tablet	Otro (mencionar de qué tipo)
Cantidad					

3. ¿Cuentas con uno o más dispositivos de **uso personal** para conectarte a internet? ¿De qué tipo (computadora, *laptop*, *smartphone*, *tablet*, otros)?
 - 3.1. Si la respuesta es que no cuentas con un dispositivo de uso personal, ¿con cuántas personas tienes que compartir el dispositivo?
4. ¿Quién o quiénes, en tu unidad doméstica, hacen uso personal de los demás dispositivos con conexión a internet?
 - Calidad de la conexión: velocidad, horas de acceso al día
5. ¿Qué tipo de conexión a internet tienes?

Fija	Móvil	Ambos

6. ¿Cómo describirías la velocidad de tu conexión a internet? ¿Por qué?
7. ¿Cómo describirías la estabilidad de tu conexión a internet? ¿Por qué?
8. ¿Cuántas horas al día tienes acceso a internet?
 - 8.1. En caso de que la conexión **no** sea constante, ¿a qué factor(es) se debe esto?
 - Factores externos que afectan la conexión
9. ¿Alguna condición climatológica puede afectar tu conexión a internet? (por ejemplo, lluvia o viento)
10. ¿Consideras que la pandemia de COVID 19 ha afectado tu acceso a dispositivos tecnológicos o tu conexión a internet?

- 10.1. En caso de que sí haya afectado, ¿de qué manera?
- Asequibilidad
11. ¿Consideras que el servicio de internet que recibes corresponde con el monto que pagas para acceder a este?
12. ¿Tienes alguna dificultad para cubrir los gastos mensuales de internet?

D) Trayectorias personales en el uso de las TIC

- Educación primaria y secundaria: experiencias con TIC y centro de estudio

13. ¿En qué tipo de centro de estudio cursaste educación primaria? [privado/público]

14. ¿En qué tipo de centro de estudio cursaste educación secundaria? [privado/público]

15. Tus centros de estudio se encontraban en contextos: [rural/urbano]

15.1. Si responde **rural**: ¿estudiaste en una comunidad?

16. ¿Utilizaste TIC durante tu paso por la educación primaria o secundaria? ¿De qué tipo?

17. ¿Consideras que el centro educativo donde estudiaste contaba con la infraestructura y los equipos necesarios para la enseñanza de las TIC?

18. ¿Consideras que tus docentes estaban capacitados en la enseñanza de las TIC?
- Otro tipo de experiencias: recreativo + pregunta abierta (experiencias laborales o productivas).

19. A lo largo de tu vida, ¿has utilizado las TIC de otra forma, aparte de la educación? Por ejemplo, por entretenimiento, para comunicarte, para informarte, por motivos laborales, etcétera.
- Sobre la rápida digitalización en educación virtual durante la pandemia por COVID 19.

20. Cuando empezó la pandemia, la educación pasó a ser virtual. ¿Consideras que, en ese momento, estabas suficientemente preparada o preparado para utilizar los dispositivos y plataformas que requerían tus estudios universitarios?

20.1. Si responde **no**, ¿has accedido a alguna ayuda de tu universidad u otra institución del Estado para superar las barreras que supuso este hecho?

20.2. ¿Utilizaste alguna otra ayuda para superar estas barreras? ¿De qué manera?

20.3. Si no has tenido acceso a estos mecanismos, ¿qué tipo de apoyo piensas que habrías necesitado o necesitas?

E) Alfabetización digital

- Uso de herramientas digitales

21. ¿Cómo calificarías tu manejo de las siguientes herramientas?

	Insuficiente	Regular	Bueno
Programas de ofimática			
Búsqueda de información en un navegador			
Uso de plataformas de videoconferencias			
Uso de plataformas de comunicación digital			

F) Usos referidos a la educación digital en la pandemia

- Educación primaria y secundaria: experiencias con TIC y centro de estudio
 22. ¿Cuántas horas al día haces uso de internet para atender tus clases?
 23. ¿Actualmente te desempeñas en un trabajo remoto?
 - 23.1. Si responde **sí**, ¿cuántas horas al día haces uso de internet para trabajar?
 24. ¿Utilizas internet para realizar actividades recreativas o de ocio?
 - 24.1. Si responde **sí**, ¿cuántas horas al día?
 25. ¿Realizas otras actividades –gestiones, trámites, compras, comunicación, obtener información, etcétera– por internet?
 - 25.1. Si la respuesta es **sí**, ¿cuántos días a la semana?
- Educación primaria y secundaria: experiencias con TIC y centro de estudio
 26. ¿Tus clases son sincrónicas –es decir, en tiempo real– o asincrónicas –es decir, grabadas–? ¿Las clases quedan grabadas después?
 27. ¿Qué plataformas digitales utiliza tu universidad para impartir las clases? ¿Cuán accesibles te parecen? ¿Por qué motivo(s)?
 28. En lo que se refiere a la dinámica de las clases, ¿cuáles son los principales cambios que notas con respecto a las clases remotas en comparación con las presenciales?
 29. ¿Qué ventajas y desventajas presenta la dinámica de clases digitales?
- Cambios en el acceso a recursos: educativos (textos, instalaciones), infraestructura (espacio de estudio, vivienda, comedores).
 30. ¿Qué otros elementos asociados a tu educación han cambiado? (por ejemplo, respecto a tu acceso a materiales de estudio).

31. ¿Consideras que hay algún espacio físico de la universidad cuya función no ha podido ser reemplazada por un medio digital durante la pandemia? (por ejemplo, la biblioteca, los laboratorios, etcétera).
- Sobre el aprendizaje

32. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de usar las TIC para el proceso de aprendizaje en tu carrera?

33. ¿Consideras que tus docentes están capacitados para usar las plataformas y TIC que emplean en tu universidad?
 - Cambios en dinámicas asociadas: comunicación con las y los docentes.

34. ¿A través de qué medios digitales te comunicas con tus profesoras o profesores?

34.1. ¿Consideras que estos medios permiten una comunicación fluida?
 - Salud mental, motivación

35. Si durante la pandemia por COVID 19 sentiste agotamiento físico o emocional, ¿consideras que este ha afectado tu desempeño en las clases virtuales?

35.1. ¿Consideras que la carga académica posterior a la pandemia ha sido la misma que antes de esta?

35.2. ¿Consideras que tu universidad ha abordado los temas de salud mental y motivación durante la pandemia?

G) Normas socioculturales en el hogar

- Dinámica en el hogar (actividades domésticas: limpieza, cocina, cuidado de otras personas; actividades fuera del hogar; distribución de las actividades/roles)

36. ¿Realizas tareas domésticas en tu hogar? ¿Cuáles?

37. En promedio, ¿cuántas horas al día dedicas a las tareas domésticas?

38. ¿Cómo es la distribución de las tareas domésticas en tu hogar? Si vives en familia, ¿tienes hijas o hijos, hermanas o hermanos?

39. ¿Quién hace las compras en el hogar?

40. ¿Cuántos miembros de la unidad doméstica mantienen un trabajo remunerado actualmente?

H) Cierre

41. ¿Cuáles son las principales barreras para el uso masivo de las TIC en tu universidad?
42. ¿Qué le recomendarías a tu universidad para mejorar la calidad educativa?
43. Finalmente, ¿algún otro comentario que quieras agregar?

Anexo 6. Guía de grupos focales

Presentación de dinámica y calentamiento (10 minutos)

- Agradecimiento por aceptar la invitación.
- Presentación del IEP y de la moderadora.
- Esta es una conversación. No hay respuestas buenas ni malas. Todos los comentarios son valiosos, nos interesa la opinión sincera de las y los participantes.
- Explicación de la modalidad virtual (uso de la palabra, materiales, etcétera).
- La información que nos proporcionen es confidencial y para uso profesional. Sus datos no serán revelados sin su autorización.
- Como ya contamos con su autorización, la sesión será grabada en audio.
- Colocar los dispositivos móviles en modo de vibración.
- Pedir que cada participante se presente: nombre, familia, qué estudian (carrera, ciclo).
- [Posible dinámica rompehielo]

Nota: Verificar la posibilidad de que puedan prender sus cámaras

TEMA 1: Estrategias de autogestión de estudiantes y docentes (15 minutos)

[General]

- Cuéntenme un poco sobre su experiencia con las clases virtuales... [¿Habían tenido antes este tipo de experiencia? ¿Les costó acostumbrarse? Impresiones generales].
- ¿Cuáles han sido las principales dificultades que han enfrentado para llevar a cabo sus clases? [De conectividad, acceso a equipos adecuados, habilidades digitales, espacios de estudio, uso del tiempo].

[Sobre las soluciones]

- ¿Piensan que su universidad les ayudó a resolver los problemas mencionados en el punto anterior?, ¿o quizás les ayudó alguna otra institución? ¿De qué maneras?
- ¿Encontraron alguna forma personal o familiar de resolver estos problemas?
- ¿Se organizaron de alguna forma con otros alumnos o con sus docentes para poder solucionar estos problemas? [Explorar el surgimiento de estas formas organizativas y el proceso de planificación] ¿Cómo surgieron estas iniciativas? ¿A través de qué plataformas coordinaban?
1) Autogestión de recursos y herramientas que brinda la universidad.

- 2) Gestiones acordadas directamente con las y los docentes.
- 3) Autocapacitaciones en el uso de plataformas.

Presentaremos un caso específico: Mate Wasi es una iniciativa que surge del Banco Interamericano de Desarrollo y cuenta con el apoyo del Ministerio de Educación. Se trata de una metodología de enseñanza alternativa al uso de internet, ya que son clases transmitidas a través de radio y televisión.

- Durante la pandemia, ¿han recurrido a alguna metodología alternativa al uso de internet como se realizó en el caso de Mate Wasi?

TEMA 2: Uso del tiempo, con énfasis en las tareas domésticas y otras responsabilidades asumidas a partir de la pandemia (15 minutos)

- Describan qué hacen a lo largo del día... [Pensar en una narración de su rutina incluyendo trabajo, tiempo de estudio, etcétera].
- En comparación con lo que pasaba antes de la pandemia, ¿piensan que ahora tienen que asumir más responsabilidades en su hogar? ¿Realizaban tareas domésticas antes de la pandemia? ¿Les han sumado otras tareas domésticas a las que tenían antes? [limpiar, cocinar, asistir a otras personas, etcétera].
- ¿Piensan que la distribución de estas nuevas responsabilidades se ha hecho de forma equitativa entre las personas que viven en la casa? De no ser así, ¿por qué motivo piensan que la distribución no es equitativa?
- ¿Piensan que las desigualdades en la distribución de tareas están relacionadas con diferencias entre mujeres y hombres? ¿Podrían dar ejemplos?

TEMA 3: Seguridad en entornos asociados a las clases digitales (15 minutos)

[Solo mujeres] Leeremos una cita de una entrevista exploratoria o una historia construida [por definir] en la que una estudiante anónima o imaginaria menciona una situación de acoso.

- ¿Esta situación les resulta familiar o les recuerda alguna otra situación similar que conozcan? Si conocen situaciones de acoso, ¿estas se han producido en espacios asociados a la educación virtual? [Nota: Durante esta conversación, es importante utilizar la tercera persona (ella o él) cuando sea posible: personas conocidas, amigas, etcétera].
- ¿En qué tipo de espacios han sucedido estos hechos? [comunicaciones personales, plataformas institucionales].
- ¿Piensan que la pandemia ha influido de alguna manera en la ocurrencia de este tipo de problemas? Por ejemplo, ¿han aumentado?

- En caso de que el hecho se haya producido en el contexto del espacio educativo, ¿se recurrió a las autoridades institucionales?
 - En caso de que la respuesta sea **no**, ¿por qué motivos?
 - En caso de que la respuesta sea **sí**, ¿las autoridades brindaron algún apoyo o solución al problema?

Nota: Tomar en cuenta si el hecho se comunicó o se denunció ante la institución, o si esta se enteró de otra manera.

- ¿La universidad o las y los docentes han abordado esta temática durante las clases o en otros espacios institucionales? ¿Saben si existen protocolos que se deben seguir para evitar que estos casos sucedan?
- ¿Piensan que es necesario tomar algún tipo de medidas adicionales para que estos casos no sucedan? ¿De qué tipo? [discusión libre].

TEMA 4: Salud mental; efectos en el desempeño académico (15 minutos)

[Considerar un caso hipotético o cita de entrevista]

Nota: Podría ser un tema que nunca se haya comentado en el entorno.

- Tomando en consideración todas las dificultades asociadas a la pandemia, ¿cómo dirían que se sienten en comparación con el período anterior a la pandemia? [Pensar en la energía, la motivación, el estado anímico].
- ¿Consideran que este es un tema relevante para su desempeño académico? ¿De qué manera? ¿Pueden darnos algunos ejemplos?
- ¿Su universidad ha brindado algún tipo de apoyo en relación con este tema?
- ¿Han encontrado alguna otra forma de manejar esta situación? ¿Podrían comentarnos sobre estas estrategias?

TEMA 5: Posibilidades futuras de empleo (15 minutos)

- ¿Consideran que la calidad de su formación educativa se ha visto afectada por la metodología de enseñanza virtual? ¿De qué manera?
- Desde que se inició la pandemia, ¿han sentido incertidumbre con respecto a su formación o al campo laboral en el que se desempeñarán una vez concluidos sus estudios?
- ¿Consideran que las posibilidades de conseguir empleo en sus respectivas profesiones se han visto afectadas por lo sucedido durante la pandemia? ¿Qué dificultades han podido identificar?
- ¿Actualmente tienen empleo?

Para las personas que tienen empleo actualmente:

- ¿En qué se desempeñan? ¿Es un trabajo relacionado con lo que estudiaron?
- ¿Es presencial o remoto?
- ¿Fue sencillo o complicado conseguir este trabajo? ¿Por qué motivos?

Anexo 7. Guía de entrevistas a funcionarios públicos

1. Contexto previo a la pandemia

En el año 2020, César Guadalupe, investigador y profesor de la Universidad del Pacífico, sostuvo que la Ley Universitaria había estigmatizado la educación a distancia al asumir su inferioridad frente a la educación presencial en todos los contextos. Señaló que, por esta razón, el Estado no impulsó la mejora de su calidad.

- 1.1. ¿Considera que la normativa educativa preexistente a la pandemia dificultó la implementación de una educación a distancia de calidad? ¿De qué manera?

2. Conectividad

En el marco de la emergencia sanitaria, el sector público ha aprobado diversas medidas para garantizar la conectividad de las y los estudiantes, considerando su importancia para la continuidad del servicio educativo de tercer nivel.

- 2.1. ¿El Estado formuló respuestas específicas para solucionar los problemas de conectividad de las diferentes regiones del país?
 - 2.1.1. En caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿podría darnos algunos ejemplos?
 - 2.1.2. En caso de que la respuesta sea negativa, ¿considera que esto puede contribuir a ampliar las brechas preexistentes en el acceso a la educación de tercer nivel?
- 2.2. En su opinión, ¿cuáles son las oportunidades y los retos para desarrollar un sistema de educación inclusivo e igualitario, considerando las desigualdades en el acceso a una conexión a internet de calidad?

3. Focalización

En lo referente a los problemas de conectividad, el tipo de apoyo de las universidades más mencionado por las y los estudiantes fue la distribución de equipos –módems y chips de celular–. Sin embargo, ellas y ellos consideran que estos equipos no siempre llegaron a

quienes más los necesitaban y, en algunos casos, fueron distribuidos a personas que no los requerían.

3.1. ¿Cuáles considera que fueron las causas de las limitaciones en la capacidad del Estado para focalizar la entrega de recursos a las y los alumnos con mayores necesidades? (Por ejemplo, logística, metodología, información desactualizada, limitaciones presupuestales).

3.2. ¿Qué tipo de medidas se deberían tomar para mejorar la capacidad de focalización de la respuesta estatal en el futuro?

4. Capacitación docente

Las y los alumnos mencionaron que las y los docentes presentaron –en menor o mayor medida– dificultades para hacer la transición de la modalidad presencial a la virtual.

4.1. En su opinión, ¿qué dificultades encontró el sistema público en las capacidades de uso de TIC por parte de las y los docentes universitarios, y cómo se enfrentó este problema?

Las y los alumnos mencionaron una disminución de la calidad de la enseñanza en términos pedagógicos. Dijeron que, si bien sus profesoras y profesores podían dominar el uso básico de las TIC para desarrollar las clases, sus dinámicas resultaban poco motivadoras o de bajo nivel didáctico. Se refirieron también a un incremento de la carga académica.

4.2. ¿Qué esfuerzos de capacitación realizó y sigue realizando el Estado para mejorar las habilidades de las y los docentes en materia de recursos pedagógicos?

4.3. ¿Cómo debería orientarse la formación docente para asegurar que, en el futuro, las y los profesores cuenten con un conjunto de habilidades digitales y pedagógicas que permitan mejorar la calidad de la educación a distancia?

5. Capacitación a estudiantes

Encontramos que los propios alumnos y alumnas presentaban un nivel heterogéneo de capacidades en el uso de TIC. Esto implicó que unos enfrentaran mayores dificultades que otros en la transición a medios virtuales. Estas diferencias también se encuentran entre regiones del país.

5.1. ¿Qué esfuerzos de capacitación orientada a las y los estudiantes realizó o viene realizando el Estado?

5.2. ¿Qué cambios sería necesario impulsar en el sistema educativo, desde los

niveles de primaria y secundaria, para mejorar la preparación de las y los alumnos en el uso de TIC? (por ejemplo, en el currículo, en la infraestructura, etcétera).

6. Otras dinámicas asociadas a la educación en pandemia

Con la implementación de la Educación Remota de Emergencia (ERE), las y los estudiantes tuvieron que cambiar sus rutinas diarias y compatibilizar los deberes domésticos con los académicos. En las entrevistas realizadas a estudiantes de dos universidades públicas, observamos que la desigual distribución de tareas domésticas entre mujeres y varones es un factor que limita el tiempo que ellas dedican a su formación académica en comparación con sus compañeros hombres.

Otro factor para tomar en cuenta es el de la salud mental, sobre el cual existe evidencia de que genera efectos más significativos entre la población femenina.

6.1. ¿Cómo podría el sistema educativo enfrentar estas desigualdades asociadas al género?

7. Sobre las carreras que requieren formación práctica

Las y los alumnos provenientes de carreras que requieren, en mayor medida, formación presencial –uso de máquinas, laboratorios, prácticas con pacientes– percibieron que la transición a la virtualidad impacta negativamente en la calidad de su formación y los recursos que son capaces de desarrollar durante su carrera.

7.1. ¿Qué medidas deberían implementarse para estar en condiciones de ofrecer los recursos educativos necesarios en las carreras que requieren experiencia práctica?

8. Retos para el futuro de la educación de tercer nivel.

Además de las dificultades abordadas, las y los alumnos mencionaron algunas ventajas de la educación a distancia. Por ejemplo, un mayor grado de libertad en el uso del tiempo y la adquisición de habilidades digitales.

8.1. ¿Considera que, en el futuro, la educación a distancia debería seguir siendo implementada como parte de la agenda educativa nacional? ¿Por qué razones?

8.1.1. De ser el caso, ¿qué retos considera que deberían contemplarse para garantizar una educación de tercer nivel a distancia inclusiva para hombres y mujeres?

Anexo 8. Entrevistas exploratorias: datos generales de las estudiantes mujeres

	UNAP			UNMSM		
Variable	EM1	EM2	EM3	EM4	EM5	EM6
Edad	24	21	22	21	24	22
Distrito / ciudad de residencia	Iquitos	Iquitos	Requena	San Martín de Porres (Lima)	Los Olivos (Lima)	Los Olivos (Lima)
Carrera	Antropología Social	Ingeniería en Ecología de Bosques Tropicales	Ingeniería en Ecología de Bosques Tropicales	Educación	Educación	Educación
Ciclo	2	10	10	7	7	7

Anexo 9. Entrevistas exploratorias: datos generales de los estudiantes hombres

	UNAP			UNMSM		
Variable	EH1	EH2	EH3	EH4	EH5	EH6
Edad	28	31	23	27	19	23
Distrito / ciudad de residencia	Iquitos	Iquitos	Requena	San Miguel (Lima)	Ventanilla (Callao)	San Martín de Porres (Lima)
Carrera	Odontología	Ingeniería en Ecología de Bosques Tropicales	Ingeniería en Ecología de Bosques Tropicales	Literatura	Ingeniería Textil y Confecciones	Investigación operativa
Ciclo	10	10	10	8	5	7

Anexo 10. Grupos focales: datos generales de las estudiantes mujeres

Universidad	Código	Edad	Distrito / ciudad de residencia	Carrera	Ciclo
UNAP	Primer grupo focal				
	EM7	21	San Juan Bautista (Iquitos)	Ingeniería Química	8
	EM8	23	Iquitos (Iquitos)	Odontología	10
	EM9	21	Iquitos (Iquitos)	Administración	6
	EM10	23	Punchana (Iquitos)	Odontología	10
	EM11	26	Iquitos (Iquitos)	Ingeniería en Ecología de Bosques Tropicales	10
	Segundo grupo focal				
	EM12	23	San Juan Bautista (Iquitos)	Odontología	10
	EM13	22	Iquitos (Iquitos)	Administración	7
	EM14	23	--	Odontología	10
	EM15	19	Punchana (Iquitos)	Ingeniería en Ecología de Bosques Tropicales	3
	EM16	21	Belén (Iquitos)	Farmacia y Bioquímica	7
	UNMSM	Primer grupo focal			
EM17		25	Callao (Callao)	Investigación Operativa	10
EM18		22	Lima	Economía Internacional	5
EM19		21	San Borja (Lima)	Ingeniería de Telecomunicaciones	7
EM20		22	Chorrillos (Lima)	Estadística	5
EM21		22	Lima	Administración de Turismo	5
Segundo grupo focal					
EM22		21	Carabaylo (Lima)	Comunicación Social	5
EM23		20	Chorrillos (Lima)	Gestión Tributaria	7
EM24		19	Lima	Ingeniería Industrial	2
EM25		26	Comas (Lima)	Ciencias de la Comunicación	7
EM26		26	Lima	Genética y Biotecnología	12

Anexo 11. Grupos focales: datos generales de los estudiantes hombres

Universidad	Código	Edad	Distrito / ciudad de residencia	Carrera	Ciclo	
UNAP	Primer grupo focal					
	EH7	21	San Juan Bautista (Iquitos)	Ingeniería Química	4	
	EH8	23	Punchana (Iquitos)	Odontología	10	
	EH9	22	Iquitos	Ingeniería en Ecología de Bosques Tropicales	5	
	EH10	23	Iquitos (Iquitos)	Odontología	10	
	EH11	21	Punchana (Iquitos)	Enfermería	6	
	Segundo grupo focal					
	EH12	23	Belén (Iquitos)	Odontología	10	
	EH13	30	Punchana (Iquitos)	Enfermería	10	
	EH14	21	San Juan Bautista (Iquitos)	Administración	7	
	EH15	23	San Juan Bautista (Iquitos)	Odontología	10	
	EH16	23	Iquitos (Iquitos)	Odontología	10	
	UNMSM	Primer grupo focal				
		EH17	21	Lima	Investigación Operativa	9
		EH18	25	Los Olivos (Lima)	Economía Internacional	3
		EH19	22	Lima	Ingeniería de Telecomunicaciones	7
EH20		23	Lima	Estadística	9	
EH21		22	Ventanilla (Callao)	Administración de Turismo	3	
Segundo grupo focal						
EH22		21	Ate (Lima)	Matemática	5	
EH23		25	Lima	Investigación Operativa	8	
EH24		22	Surquillo (Lima)	Sociología	7	
EH25		21	Santa Anita (Lima)	Sociología	7	
EH26	21	Lima	Ingeniería Industrial	9		

Anexo 12. Acciones adoptadas por el Estado peruano durante la pandemia

Eje	Medidas
Modificaciones normativas	Resolución Viceministerial 085-2020 MINEDU. Brindó orientaciones pedagógicas para la continuidad del servicio educativo. Entre las principales acciones destacó la identificación de cursos adaptables a la modalidad remota y reprogramación de aquellos que no lo eran.
	Resolución del Consejo Directivo 039-2020 SUNEDU/CD. Dispuso criterios de supervisión de la educación remota de emergencia.
	Decreto Legislativo 1946. Dispuso medidas orientadas a garantizar la continuidad y calidad de la prestación de servicios. Sus principales acciones estuvieron dirigidas a facilitar la gestión y gobernanza de las universidades.
Financiamiento e incentivos	Decreto Legislativo 1465 y Decreto de Urgencia 107-2020. Destinó PEN 61,4 millones para el financiamiento de la conexión a internet de estudiantes y docentes de 48 universidades públicas a nivel nacional.
	Decreto de Urgencia 117-2020. Autorizó al MINEDU a efectuar una transferencia de 43,2 millones de soles a 34 universidades públicas para financiar el mantenimiento de infraestructura, la reposición de equipos informáticos de laboratorio y otras acciones en materia de brecha digital.
Apoyo a la conectividad	Decreto Legislativo 1465. Promovió la entrega de <i>chips</i> y módems a cerca de 90 000 estudiantes y 440 docentes. El SISFOH se encargó de seleccionar a las y los beneficiarios.
	Decreto de Urgencia 107-2020. Amplió el número de beneficiarios de <i>chips</i> y módems a 233 000 alumnas y alumnos, lo que corresponde al 70% del total de las y los estudiantes de universidades públicas a nivel nacional. Los criterios de selección de beneficiarios fueron tres: (i) que no hubiera recibido bonos antes, (ii) que residiera en algún distrito considerado en el mapa de pobreza 2018 y (iii) que no contara con acceso a ningún equipo digital informático

Fortalecimiento de capacidades institucionales	Asistencia técnica en materia presupuestal: Se realizaron acciones de asistencia técnica no presencial para facilitar, entre otros, la priorización de recursos, la orientación presupuestal hacia el cierre de brechas digitales, y la adecuada utilización de los fondos entregados por los decretos 107-2020 y 117-2020.
	Asistencia técnica para la adaptación a la educación remota de emergencia: Se implementó la plataforma web Conectados como espacio de acompañamiento para la comunidad universitaria, incluyendo autoridades, docentes y alumnos. Asimismo, se brindaron capacitaciones en materia de plataformas digitales para la enseñanza <i>online</i> . Adicionalmente, se ejecutó un plan de fortalecimiento de las capacidades institucionales de las universidades públicas mediante un proceso de diagnóstico, asesoría y capacitación virtual que contó con el apoyo de instituciones educativas nacionales e internacionales.
Becas y créditos	Becas Permanencia: Dirigidas a estudiantes de universidades públicas con alto rendimiento académico para asegurar la culminación de sus carreras profesionales. En el 2020, se entregaron 8500 becas a estudiantes de universidades públicas; y en el 2021, 8000.
	Becas Continuidad de Estudios: Como extensión de la Beca Permanencia, en el 2020 se entregaron 11 000 becas a estudiantes de universidades públicas; y en el 2021, 22 000. Esta beca también incluyó entregas en universidades privadas e institutos técnicos.
	Crédito Continuidad de Estudios: Se entregaron 2479 créditos a estudiantes, de un total de 10 000 créditos en convocatoria.

Elaboración propia.
Fuente: MINEDU (2021)



southernvoice.org



[SVoice2030](https://www.facebook.com/SVoice2030)



[@SVoice2030](https://twitter.com/SVoice2030)